

Wie hast du's mit der Theologie?



zeitspRUng

zeitschrift für den religionsunterricht
in berlin & brandenburg



Fotos: Mitarbeiter der Redaktion

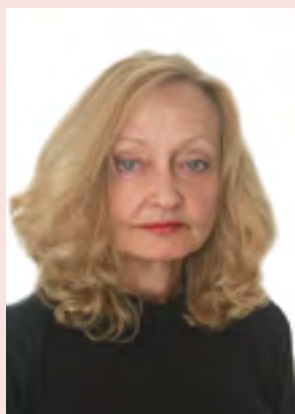


Liebe Leserin, lieber Leser,

„Nun sag, wie hast du's mit der Religion?“ Die Gretchenfrage also und die vergeblichen Bemühungen um die Theologie.

*Habe nun, ach! Philosophie,
Juristerei und Medizin,
Und leider auch Theologie
Durchaus studiert, mit heißem Bemühn.
Da steh ich nun, ich armer Tor!*

Goethe, Faust



Auch wenn Sie, liebe Leser*innen, sicher nicht als Toren vor der Klasse stehen und nicht mit einem „leider“, sondern mit freudigem Interesse und heißem Bemühen Theologie betreiben, ist doch die Frage nach der Religion und dem Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik eine tägliche neue Herausforderung. Religionsunterricht ist der Bewährungskontext von Theologie. Hier gilt es kreative Übersetzungsleistungen anzubieten, damit der Graben des Unverständnisses zwischen tradierter Theologie und dem Denken und Sprechen von Schüler*innen sich nicht weiter vertieft.

Wir bieten mit diesem Heft Brücken über diesen Graben an und hoffen, dass der Religionsunterricht sich nicht nur als Bewährungsort der Theologie, sondern als ihr Inspirationsort erweist.

Unter der Rubrik Unterricht finden sie zwei Praxisvorschläge, die neuere Ansätze in der Theologie in ihre Überlegungen zur Praxis einbeziehen. Diese Ansätze werden unter der Rubrik Hintergrund mit den Titeln Prozesstheologie und Komparative Theologie ausführlicher beschrieben.

Gerhard Büttner und Martin Rothgangel fragen nach dem Potential einer religionspädagogischen Theologie auf unterschiedlichen Ebenen des Unterrichts und ihrer Eignung als Gütekriterium im Religionsunterricht.

Den Sündenbegriff als Transportmittel schwarzer Anthropologie befragt Christopher Zarnow auf seine befreienden Auslegungsmöglichkeiten in Zeiten der Selbstoptimierungsgebote. Rolf Schieder stellt schließlich fest, dass Theologie nicht die Verteidigung der je eigenen Gottesrede sein darf und wünscht sich/ fordert, dass Relevanz und Bedeutung der Theologie für die Lebendigkeit christlichen Gottesbewusstseins den Fokus des Theologietreibens bilden.

Ulrike Häusler und Christine Funk richten ihren Blick auf die Religionsbiographien der Studierenden und fragen nach den Chancen, die sich aus der Reflexion unterschiedlicher religiöser Biographien für den Unterricht ergeben.

Ich wünsche Ihnen eine angenehme Lektüre des Heftes und hoffe, dass die Gretchenfrage auch weiterhin ein Ansporn für Ihren Unterricht bleibt.

Cornelia Oswald

Studienleiterin für Religionspädagogik

UNTERRICHT

Stein für Stein – mit Lukas von Gott erzählen

Mareike Witt 4

Prozesstheologie im Unterricht

Anregungen zum Buch „Am Anfang“
Susanne Schroeder 12

Interreligiöses Begegnungslernen im konfessionellen Religionsunterricht

Vorstellung eines Praxismodells
Lukas Konsek 32

HINTERGRUND

Prozesstheologie – Gott als Entwicklungshelfer?

Susanne Schroeder 35

Haltungen und Methoden Komparativer Theologie

Lukas Konsek 37

Der Religionsunterricht und die Theologie

Gerhard Büttner 39

Grundzüge und Leitfragen einer „religionspädagogischen Theologie“

Martin Rothgangel 41

Theologie zwischen Religionskritik und Trainingswissenschaft

Rolf Schieder 44

Christ ist the answer! But what was the question?

Fragen nach der Bedeutung von Theologie
im Unterricht
Cornelia Oswald 46

Sünde.

Religionspädagogische und
systematisch-theologische Anmerkungen
Christopher Zarnow 48

Theologie und Biographie:

Konfessionelle Theologie als Bezugswissenschaft
für Religionslehrende
Christine Funk / Ulrike Häusler 50

Theologie in Berlin wird vielstimmiger!

Ulrike Häusler 55

MEDIEN

Wie hast du's mit der Theologie?

Medien zum Thema 56

Stein für Stein mit Lukas von Gott erzählen

Theologie von Kindern für Kinder

Mareike Witt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der von Cansteinschen Bibelanstalt in Berlin e.V.

„Hallo, ich heiße Karl ... komme aus Zehlendorf.“ Das ist die Weihnachtsgeschichte mal anders. Offensichtlich eine Interpretation aus der Welt der SuS. Das ist das Lukasevangelium von Kindern für Kinder, die „Berliner Bibel“. Diese Deutung des Lukasevangeliums macht vielen SuS Lust weiterzulesen.

Es sollen Anregungen gegeben werden, wie mit dem Lukasevangelium von Gott erzählt werden kann. Gearbeitet wird mit Material aus der Berliner Bibel „Erzähl von Jesus – Lukas“. Angedacht ist die Einheit für 4. bis 7. Klassen. Die Einheit ist an die jeweilige Lerngruppe anzupassen, sie ist in unterschiedlichen Niveaustufen durchführbar. Leitend für die Einheit ist, dass Kinder als Theologinnen und Theologen ernst zu nehmen sind.

ALLE MENSCHEN GINGEN IN DIE STADT, AUS DER IHRE FAMILIEN STAMMTEN. DORT MUSSTEN SIE IHRE NAMEN IN DIE LISTEN SCHREIBEN LASSEN.



Bild: Cansteinschen Bibelanstalt

Wie kann mit dieser Bibel im Unterricht gearbeitet werden? Wie kann mit ihr von Gott erzählt werden? Wie können Kinder Kompetenzen erwerben, fremde und eigene Gottesvorstellungen zu reflektieren, in Diskurs zu bringen und zu eigenen Positionen zu kommen? Um diese fundamentalen Fragen des Religionsunterrichts soll es im Folgenden gehen.

1. Berliner Bibel „Erzähl von Jesus – Lukas“

Die Berliner Bibel ist im Rahmen eines Projektes der von Cansteinschen Bibelanstalt in Berlin (vCBA) und dem Evangelischen Religionsunterricht in der EKBO entstanden.¹ Über 1.000 SuS in ca. 60 Gruppen aus Berlin und Brandenburg haben teilgenommen. Jede der Gruppen hat sich mit einem Abschnitt des Lukasevangeliums auseinandergesetzt. Anschließend wurde der Abschnitt in Szenen aus Bausteinen und Figuren dargestellt, fotografiert und mit Texten und Dialogen versehen. Die Fotos und Texte wurden von der vCBA zu einem Buch zusammengefügt, der Berliner Bibel. Ziel des Projektes war die kreative Auseinandersetzung mit dem biblischen Text. Die Berliner Bibel sollte zur Dokumentation und als sichtbare Wertschätzung dienen, sie war als Produkt, nicht als Ziel angedacht. Aber inzwischen hat diese Bibelinterpretation mit ihrer Geschichte viele SuS neugierig gemacht, die nicht am Projekt beteiligt waren. In der Berliner Bibel liegt kei-

ne einheitliche Interpretation des Evangeliums vor. Mit individuellen und unterschiedlichen Ansätzen aus der Lebenswelt der SuS hat jede Gruppe ihre Geschichte gestaltet. Es hat sich inzwischen gezeigt, dass andere SuS gleichen Alters verstehen wollen, was die kleinen Künstlerinnen und Künstler, Theologinnen und Theologen beschäftigt hat. Diese Bibel ist zu einer Bibel von Kindern für Kinder geworden.

¹ Näheres zum Berliner Bibelprojekt unter www.canstein-berlin.de.

2. Mit Lukas von Gott erzählen

Mit Lukas von Gott erzählen – das ist eine Herausforderung! Ähnlich wie beim Ansatz, das Markusevangelium als Ganzschrift zu lesen, soll versucht werden, einer Vereinzelung und Entkontextualisierung von den Texten entgegenzuwirken.² Die lukanische Theologie soll deshalb an mehreren Texten im Überblick und an einer besonders charakteristischen Geschichte vertiefend erarbeitet werden. Folgende Texte wurden ausgewählt: **Lk 2,1–14** Weihnachtsgeschichte, **Lk 3,1–2.21–22** Taufe Jesu, **Lk 9,12–17** Speisung der 5.000, **Lk 13,10–14** Heilung, **Lk 18,15–17** Kindersegnung, **Lk 18,35–43** Heilung, **Lk 19,1–10** Zachäus, **Lk 23,33–49** Kreuzigung, **Lk 24,1–12** Ostern, **Lk 24,50–53** Himmelfahrt

Für die Auswahl der zehn Texte waren vier Kriterien leitend. Erstens müssen die Bibeltexte in der Berliner Bibel als Comic dargestellt sein, da die Berliner Bibel Arbeitsgrundlage für die SuS sein soll. In ihr ist aber nicht das gesamte Evangelium als Comic dargestellt. Zweitens müssen die Texte für die SuS leicht verständlich, interessant und aus der Perspektive der SuS für sie inhaltlich relevant sein.³ So wurde z.B. auf Geschichten verzichtet, in denen Jesus länger in bildhafter Rede spricht. Drittens, welche Texte des Evangeliums sind für christliche Feste grundlegend? Die meisten Feste kennen die SuS aus ihrer Lebenswelt (Lk 2; 23; 24). Viertens müssen die ausgewählten Texte einen Zugang zu den theologischen Aussagen des Evangeliums bieten und für dieses charakteristisch sein. Lediglich cursorisch kann skizziert werden, wie die ausgewählten Comicseiten der Berliner Bibel für Aspekte lukanischer Theologie⁴ stehen. Die ausgewählten Bibelstellen sind in den Klammern angegeben:

Der Verfasser des Evangeliums gibt am Anfang Einblick in die Motivation für sein Schreiben. Ihm geht es darum, den sicheren Grund für die christliche Lehre aufzuschreiben (Lk 1,4). Lukas schreibt dem eigenen Anspruch nach kein Märchen nieder, sondern Heilsgeschichte in Raum und Zeit (Lk 1,1–4; 2,1; 3,1). Bestimmt wird die Geschichte durch den Geist Gottes. Mit der Taufe kommt der Geist auf Jesus – noch vor Beginn seines Wirkens (Lk 3,22; 23,46).

Jesus wird als Retter, Christus, Messias (Lk 2,11), als Gottessohn (Lk 3,22) dargestellt. In ihm wirkt Gott, in ihm wendet sich Gott den Menschen zu: den Kleinen (Lk 18), den Kranken (Lk 13,13; 18,43), den Sündern (Lk 15,1; 19,7), den Verlorenen (Lk 15,24.32; Lk 19,10), den Hungrigen (Lk 9,17), und er wird dafür selbst niedrig und einer, für den kein Platz ist (Lk 2,7). Jesus selbst ist das Sinnbild des Erniedrigten

² Vgl. Cornelia Oswald, Der ganze Markus? Der ganze Markus!, in: Zeitsprung 2/2011, 14–18.

³ Zweites und viertes Kriterium orientieren sich an Müllers Voraussetzungen für Schlüsseltexte zur Bibel, vgl. Peter Müller, Schlüssel zur Bibel. Eine Einführung in die Bibeldidaktik, Stuttgart 2009, 89.

⁴ Kurze prägnante Darstellungen sind z.B. Christfried Böttrich, Art. Lukasevangelium / Evangelium nach Lukas, www.wiblex.de; Reinhard Feldmeier, Die synoptischen Evangelien, in: Karl-Wilhelm, Grundinformation Neues Testament, Göttingen 4/2011, 109–126.

und von Gott Erhöhten (Lk 24,5.51). Gott kann als Vater angesprochen werden (in der Berliner Bibel in Lk 3 von den SuS eingebracht), er sorgt sich um die Menschen (Lk 9,17), eigenes Sorgen ist nicht nötig. Reichtum und Selbstbezogenheit trennen den Menschen von Gott und anderen Menschen und führen nicht in das Reich Gottes. Die Sünder jedoch, „sie alle haben gemeinsam, dass sie nichts aus sich selbst machen, sondern in der Hinwendung zu Gott bzw. Jesus alles von ihm erwarten“⁵. Die Hinwendung im Glauben an Gott bzw. Jesus führt in Beziehung zu ihm (Lk 9,42f).

3. Von den Bausteinen zum Ablauf einer Einheit:

Die Lehrperson wählt aus den vorgeschlagenen Texten aus, welche in der Einheit behandelt werden sollen. Die Einheit besteht aus zwei Schwerpunkten (A und B). Im ersten wird mit Hilfe von verschiedenen Texten ein Einblick gewonnen, was Lukas von Gott erzählt. Im zweiten soll dieser Frage an einem Text intensiv nachgegangen werden.

A: In diesem Teil arbeiten die SuS mit den Bibelcomics, sie beschäftigen sich also zuerst mit Interpretationen und fragen dann, wie diese den biblischen Text umsetzen.

Unterrichtet werden kann die Einheit zum einen orientiert am Kirchenjahr von Weihnachten bis Pfingsten. Dann beschäftigt sich die gesamte Lerngruppe anlässlich eines Festes mit dem jeweiligen Bibeltext. Zum anderen kann dieser Teil unabhängig vom Kirchenjahr zusammenhängend behandelt werden. Als Einstieg kann das erste Bild der Berliner Bibel mit leerer Sprechblase dienen (Abb. 1). Gemeinsam wird überlegt, was derjenige wohl sagt und wer es sein kann. Die SuS erschließen sich anschließend in Gruppen einen Text (Arbeitsbogen 1, Bibelcomicseite) und stellen ihn danach der Lerngruppe vor. Im Plenum wird überlegt, was die einzelnen Textstellen über das Verhältnis von Gott und Mensch erzählen (Arbeitsbogen 2). Auch können Möglichkeiten und Grenzen der bildlichen Darstellung diskutiert werden. Betrachtungen anderer Darstellungen aus der Kunstgeschichte können sinnvolle Impulse geben.

B: Im zweiten Schwerpunkt sollen die SuS an Lk 15,11–32 arbeiten. Dieser Text ist in der Berliner Bibel nicht als Comic dargestellt. Die SuS sollen in Gruppen selber ein Comicbild zur Geschichte erstellen und nun zu einer eigenen bildlichen Interpretation kommen. Hier kann entweder jeweils ein beschriftetes Foto für die anschließende Präsentation erstellt werden oder die Szenen werden nur gebaut und bei einem Gallerywalk vorgestellt sowie diskutiert. Im Vergleich sollen die Interpretationen diskutiert werden.

⁵ A.a.O., 121.

Material kann auch als Klassensatz bei der vCBA entliehen werden:

- Bibeln (z.B. das Lukasevangelium in der Übersetzung für Kinder)
- Berliner Bibel „Erzähl von Jesus – Lukas“
- Bausteine und Figuren
- Fotodrucker

Kontakt unter www.canstein-berlin.de/kontakt

Unter www.canstein-berlin.de/zeitsprung können heruntergeladen werden:

- Kopiervorlagen für die zehn Bibelcomicseiten der Berliner Bibel
- Kopiervorlagen für die Arbeitsbögen
- Kopiervorlagen für die Hilfe zum Fotografieren
- Jede der Bibelgeschichten als einzelne Bilder für Präsentationen

Materialien



Abbildung 1
Lk 1 aus der Berliner Bibel



Beispiel einer
Bibelcomicseite
Lk 2, 1-14 aus der
Berliner Bibel

Arbeitsbogen 1

Lukas erzählt von Jesus,
Lk ____, __ - __



Bild: Cansteinschen Bibelanstalt

1. Lest euch die Seite mit dem Bibelcomic durch.
2. Fasst zusammen, was in dieser Geschichte passiert.

3. Nennt drei Dinge, die ihr in der Geschichte über Jesus erfahrt.

4. Lest euch den Bibeltext zum Bibelcomic durch!
 Was haben die Kinder, die den Bibelcomic gestaltet haben, besonders ausführlich dargestellt?
 Was kommt im biblischen Text außerdem vor?

Arbeitsbogen 2 (Ergebnissicherung und Transfer)

Lukas erzählt von Jesus und von Gott

In der Bibel gibt es vier Berichte über Jesus, die Evangelien. Eines davon ist das Lukasevangelium. Der Verfasser wird heute Lukas genannt. Lukas schreibt an Theophilus, was er über Jesus herausgefunden hat. Er beschreibt, was sich durch den Glauben an Gott für die Menschen verändert.

Geschichten aus dem Bericht von Lukas:

Bibelstelle	Bild	Schreibe auf, was Lukas mit der Geschichte über das Verhältnis von Gott und Menschen aussagen wollte.
Lk 2,1-14 Jesu Geburt		
Lk 3,1-2 und 21-22 Jesu Taufe		
Lk 9,12-17 5.000 Menschen werden satt		

Bibelstelle	Bild	Schreibe auf, was Lukas mit der Geschichte über das Verhältnis von Gott und Menschen aussagen wollte.
Lk 13,10-14 Eine Frau wird geheilt	JESUS LEGTE IHR DIE HÄNDE AUF. 	
Lk 18,15-17 Jesus und die Kinder		
Lk 18,35-43 Ein Blinder wird geheilt		
Lk 19,1-10 Zachäus Veränderung	JESUS UND ZACHÄUS MACHTEN SICH AUF DEN WEG. 	

Arbeitsbogen 2 (Ergebnissicherung und Transfer)

Bibelstelle	Bild	Schreibe auf, was Lukas mit der Geschichte über das Verhältnis von Gott und Menschen aussagen wollte.
Lk 23,33-5 Jesu Kreuzigung und Tod	ES WURDE GANZ FINSTER, ALS JESUS STARB. 	
Lk 24,1 Jesu Auferstehung	ZWEI MÄNNER ERSCHIENEN. 	
Lk 24,50-53 Jesu Aufnahme in den Himmel	DIE JÜNGER KNIETEN VOR IHM NIEDER. 	

Bilder: Cansteinschen Bibelanstalt

Seit fast 2.000 Jahren lesen Menschen den Bericht von Lukas an Theophilus, aber was denkst du heute? Schreibe einen Brief an einen Freund oder eine Freundin, in dem du erklärst, was du über Gott denkst.

Arbeitsbogen 3

Jesus erzählt eine Geschichte von einem Vater und zwei Söhnen

1. Lies dir die Geschichte durch.
2. Erzählt euch in der Gruppe, was in der Geschichte passiert.
3. Teilt die Geschichte in verschiedene Szenen ein. Fasst jede zusammen.....

4. Ordnet folgende Begriffe den Personen im Gleichnis zu:

traurig neidisch freut sich dumm gedankenlos erleichtert zuverlässig treu fair mutig mutlos sorgt sich ängstlich liebend

Person	Begriffe

5. Legt für jede Person in der Geschichte ein Gefühlsbarometer an.
6. Welches Verhalten der Personen war für euch überraschend?.....

7. Erklärt mit eigenen Worten, wofür die Geschichte ein Beispiel sein könnte.....

8. Jesus wollte mit seinen Geschichten etwas über Gott sagen. Was wollte er mit dieser Geschichte von Gott erzählen?.....

9. Stellt eine Szene als ein Comicbild dar.

Überlegt euch gut, welche Szene ihr darstellt.
Das sollt ihr später den anderen erklären.

Wenn ihr euch für eine Szene entschieden habt, legt fest:

- Welche Personen sollen zu sehen sein?
- Wie soll der Hintergrund aussehen?
- Sagen die Personen etwas?
- Denken sie etwas?

Ihr benötigt

- für den Aufbau der Szenen großes Papier oder Stoffe als Hintergrund. Ihr könnt etwas auf das Papier kleben oder malen,
- Figuren und Bausteine,
- eine Kamera (eine Handykamera kann ausreichen).

Nun fotografiert eure Szene! Fotografiert mehrfach!

Entscheidet euch für ein Foto und lasst es ausdrucken. Dann schreibt ihr die Texte über das Bild und in die Sprech- oder Denkblasen. Zuletzt klebt ihr die Texte auf das Foto.

Prozesstheologie im Unterricht

Anregungen zum Buch „Am Anfang“ von Bart Moeyaert

Erarbeitet von Dr. Susanne Schroeder, Studienleiterinnen

Zum Buch:

„Am Anfang war das Nichts. Das kannst du dir schwer vorstellen. Du musst alles, was es jetzt gibt, weglassen. Du musst das Licht ausmachen und selbst nicht da sein und dann sogar noch die Dunkelheit vergessen, denn am Anfang war Nichts, also auch keine Dunkelheit. Wenn du den Anfang von allem sehen willst, musst du sehr viel weglassen. Auch deine Mutter.“



Die Mutter, von der hier die Rede ist, kippt zur Illustration auf der sehr leeren, gegenüberliegenden Buchseite mit einem Milchglas in der Hand kopflos aus dem Bild.

So beginnt das Buch des Belgiers Bart Moeyaert, und der Text macht sofort klar, dass die Schöpfung hier etwas anders als üblich angegangen wird.

Eigentlich war am Anfang ein Schemel, auf dem ein kleiner, vergnatz blickender Herr mit Melone sitzt – gegenüber Gott, der mit gefalteten Händen und geschlossenen Augen sehr entspannt lächelt.

Auf den folgenden Seiten wird dieser kleine Mann, der Erzähler dieser Geschichte, hautnah den Prozess der Schöpfung erfahren. Gott macht – und das Männchen, obwohl Teil dieser Planung, ist ständig überrascht und versteht wenig. „Mit ein bisschen gutem Willen siehst du, wie es wird.“ hilft Gott ihm auf die Sprünge. Und so versteht er nach und nach, was sich um ihn herum abspielt. Nur mit sich selbst hat er Probleme. „Was willst du eigentlich von mir? Warum bin ich hier? Zum Beifall klatschen?“ Aber mit Frechheiten kann er den Schöpfer aller Dinge nicht aus der Ruhe bringen. „Gott grinste nur.“ Und verneint schlicht und ergreifend die Vermutung des Männchens, letztendlich doch nur ein Fehler zu sein.

Wie ganz und gar heutig und zugleich in aller Kürze tiefgründig der Autor kurz vor dem Ende der Geschichte die aus sich selbst heraus



Illustration: Wolf Erlbruch

rotglühende, schöne und nackte Frau – dem grantelnden Menschen von Gott wie immer lächelnd zur Seite gestellt – in Facebook-Manier „liken“ lässt, beweist die verhaltene Ironie und spielerische Komik des Texts. „Der Hund zu meinen Füßen sprang auf und wedelte. Das war wohl so viel wie ein erhobener Daumen.“

Zum Schluss ist vor den Augen des Männchens und den Leser*innen die ganze Welt entstanden, und Gott will sich ausschlafen. „So“, sagte er, und dass dies die letzte Arbeit für diese Woche gewesen sei. Heute habe er nichts geschaffen, nichts, denn das habe er noch nie zuvor getan.“ Und das Männchen erklärt seiner neuen Frau eifrig: „Das stimmt. Am Anfang war das Nichts schon da, aber es war nicht das Nichts von Gott. Das kannst du dir schwer vorstellen. Du musst alles, was es jetzt gibt, weglassen. Du musst das Licht ausmachen und selbst nicht da sein und noch die Dunkelheit vergessen. Denn am Anfang war nichts, also auch keine Dunkelheit. Wenn du den Anfang von allem sehen willst, musst du sehr viel weglassen.“

Wolf Erlbruch füllt als Illustrator die anfangs nahezu leeren Seiten dieses Buchs in Analogie zu den Werken Gottes mit immer umfassenderen Darstellungen. So werden wir Zeugen einer zweifachen Schöpfung – der sprachlichen und der bildnerischen – ohne dass die Bilder bloße Doppelungen des Textes bilden.

Zum Unterricht:

Der Unterrichtsvorschlag hat das Ziel, anhand des Buches „Am Anfang“ von Bart Moeyaert ausgewählte Positionen der Prozesstheologie zu bearbeiten.

Dabei stellt der in den Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen deutlich werdende Konflikt zwischen Naturwissenschaft und Religion eine besondere didaktische Herausforderung dar. Das Bild der Wissenschaft ist nicht nur bei Schüler*innen häufig von scientistischen Vorstellungen geprägt, die relativiert werden müssten. Wobei aber die bloße Gegenüberstellung von friedlich-beziehungslos nebeneinander existierenden Sphären von Naturwissenschaft und Religion ebenfalls unzureichend bliebe. So werden auch in diesem Entwurf nicht alle Aspekte dieses komplexen Beziehungsgeflechts verhandelt werden können.

Der Unterrichtsvorschlag nimmt in drei Sequenzen drei Narrative des Buches „Am Anfang“ in den Blick: Die Frage nach dem Ursprung von Allem und dem Nichts, die Frage nach der Rolle des Menschen und die Frage nach dem Verhältnis zwischen Mensch und Gott – und interpretiert sie prozesstheologisch. Die Sequenzen können für sich unterrichtet werden, die hier gedruckte Abfolge ist nicht zwingend. Vor der Bearbeitung sollte das Buch einmal im Ganzen präsentiert worden sein.

Als wissenschaftlichen Input bietet der vorliegende Vorschlag zwei Exkurse an: Zur Entstehung der Erde (**Exkurs 1**) und zur Entwicklung des Menschen (**Exkurs 2**). Die Erdgeschichte und damit verbunden die Frage nach einem Anfang, einer Entwicklung, aber auch dem Nichts im logischen Verhältnis dazu sind mit erklärenden Textausschnitten aus Rainer Oberthürs Buch „Der Anfang von Allem“ illustriert, und zwar auf zwei sprachlichen Niveaus, so dass die Schüler*innen binnendifferenziert die Möglichkeit haben, sich zu informieren. Diese Exkurse können/müssen dann dazwischengeschaltet werden, wenn es sich im unterrichtlichen Gesprächsverlauf ergibt – vorab oder im Zuge der Diskussion um die wesentlichen Aspekte des Buches „Am Anfang“.

SEQUENZ 1: „Am Anfang war das Nichts“ – Die Frage nach dem Ursprung

Die Frage nach dem Nichts berührt kosmologische Überlegungen zum Ursprung von Allem und streift so den Diskurs um den Schöpfungsakt. Prozesstheologisch steht dabei nicht die Frage nach der Allmacht Gottes im Vordergrund, sondern die Einbettung des evolutiven Geschehens in die Frage nach dem Anfang und die Konsequenzen, die sich daraus für ein Gottesbild ergeben.

Gedankenspiele um den Anfang der Welt dienen hier vorrangig einer „Lernstandserhebung“ und können ruhig mit einem ganz einfachen Malauftrag gestartet werden: „Wie stellst du dir den Anfang der Welt vor?“ So können sich die Schüler*innen ihres eigenen Vorwissens und ihrer eigenen Vorstellungen bewusst werden. Hier kann auch darüber nachgedacht werden, woher diese Vorstellungen stammen – aus Büchern, Filmen, von Familienangehörigen, aus dem Gottesdienst... Die Ergebnisse des Malauftrags sollten gemeinsam mit der Unterrichtsgruppe analysiert werden. Dabei wird man sich auf einige Grundaussagen der Zeichnungen einigen müssen, um eine Vergleichbarkeit zu ermöglichen. Dies ist zum Beispiel mit Hilfe einer Zuordnung der Bildinhalte in der folgenden Kategorisierung möglich:

Die Welt...	...ist von Gott geschaffen	...ist nicht von Gott geschaffen
...hat einen Anfang		
...hat keinen Anfang		

Wahrscheinlich wird sich eine Synthese aus kosmologischen und theologischen Theorien finden.

Der vorliegende Entwurf konzentriert sich nun darauf, die Beschreibung des Erzählers genauer in den Blick zu nehmen, der, analog zur wissenschaftlichen Position, darauf abhebt, dass es „vor Allem“ und „am Anfang“ auch keine Zeit gab. Die Texte auf dem **AB 1** unterscheiden sich aus Sicht des Erzählers in der göttlichen Zusage, dass alles gut sei. Darüber kann und will der Wissenschaftler nichts aussagen. Diese Überlegungen können nochmals in einer textlichen Bearbeitung von Rainer Oberthür mit den **AB 2** und **AB 3** aufgegriffen, vertieft und gestaltet werden.

SEQUENZ 2: „Gib's endlich zu: ich bin ein Fehler!“ – Die Frage nach der Rolle des Menschen:

In der Figur des vorrangig missmutig-verunsicherten Erzählers auf **AB 6** und **AB 7** sollen Fragen des Selbstverhältnisses und der daraus resultierenden Beziehungsfähigkeit zwischen Mensch und

Gott – hier die Bedingtheit gelingender Liebesverhältnisse – thematisiert werden. Diese Beobachtung soll prozesstheologisch in die Frage münden, welche Rolle der Liebe – von Gott zu Mensch, von Mensch zu Gott – zukommt. Dies spiegelt sich im Doppelgebot der Liebe:

Gott und den Nächsten lieben wie sich selbst... Leider wird dieser ethische Spitzensatz des Christentums oft nur diffus gedeutet oder, theologisch missverstanden, in eine moralische Aufforderung zur Selbstverleugnung gewendet. In Hinblick auf die kindliche Rezeption stellt sich darüber hinaus noch ein weiteres Problem: An Gott glauben – okay, aber Gott lieben? Nichts, mit dem Kinder oder Jugendliche hausieren gehen würden. Es lohnt sich also, den Begriff der Liebe enger zu umkreisen. Dabei wird deutlich, dass Selbstliebe eine notwendige Voraussetzung darstellt, um auch andere lieben zu können. Im Unterrichtsgespräch sollte eine Abgrenzung der Selbstliebe (als Selbstakzeptanz) zu Egoismus, Selbstverliebtheit und Narzissmus vorgenommen werden. Die drei Tipps der ÜberlebensHelferin:

1. Sich mit seiner Geschichte und Vergangenheit versöhnen
2. Sich mit seinen Stärken und Schwächen akzeptieren
3. Liebevoll mit sich selbst umgehen

können hierzu Hinweise geben.

Die Bearbeitung von **AB 7** „Ist der Mensch eine Fehlkonstruktion?“ steht in engem Zusammenhang mit **AB 8**, der die Antwort Gottes auf die selbstquälerische Frage des Erzählmenschen präsentiert.

Bei der Arbeit mit **AB 8** sollte die entsprechende Buchseite verwendet werden – das Bild deutet in der wohlwollenden Alexis-Sorbas-Haltung Gottes an, was mit der Aufgabenstellung gemeint ist: Das Leben ist in Ordnung, es ist gut. Es ist divers, mal besser, mal schlechter, aber es läuft. Menschen sind mal klüger und mal dümmer, sie machen Fehler, aber das gehört dazu. Prozesstheologisch ist hier der welt-sensible und welt-engagierte Gott dargestellt, den Alfred N. Whitehead als „Poet der Welt“ benennt. Gott ist dieser Welt noch in ihrem Scheitern „ein zärtlicher Verführer zur göttlichen Vision letztendlicher Harmonie in größtmöglicher Intensität des Lebens“. Dies ist ein zu schöner Gedanke, um ihn so stehen zu lassen. Deshalb soll zum Abschluss noch einmal individuell über die Liebe nachgedacht werden, eine Aufgabenstellung, die immer, aber gerade auch in dieser Altersklasse durchaus ihre Berechtigung hat. Falls dem Unterrichtsvorschlag gefolgt wird, sollten dann in ausreichender Zahl Briefumschläge zur Verfügung stehen, um die nötige Diskretion zu gewährleisten.

SEQUENZ 3: „Er nickte mir zu und er nickte dem Rest der Welt zu und sagte, dass alles gut war, wie es war.“ – Die Frage des Verhältnisses zwischen Menschen und Gott

Auffällig ist die durchgängig entspannt-freundliche Gelassenheit der Gestalt Gottes – sie soll genützt werden, um im Sinne Harthornes das Liebesverhältnis zwischen Mensch und Gott auszuloten. (Siehe Artikel zur Prozesstheologie im Heft). Zunächst aber sollen die Schüler*innen sich selbst einen Reim auf die Bilder des Buches machen und diese mit gängigen Metaphern wie denen der Sonne, des Herrschers, des Auges

und des Vaters vergleichen. Dabei ist die Aufforderung des **AB 4**, hierbei auch problematische oder grundsätzlich nicht oder nur schwer nachvollziehbare Akzente zu benennen, ernst zu nehmen.

Die Diskussion eines alternativen Gotteskonzepts, das hier in 1. Joh.4,12 aufscheint, sollte auch im Rückbezug auf die Metapher „Gott als Vater“ einen kritischen Blick auf die Abhängigkeitsverhältnisse, mit denen bürgerliche Liebesvorstellungen der Elternliebe wie auch der romantischen Liebe ausgestattet sind, beinhalten.

Der nachfolgende Comic **AB 5** weitet die prozesstheologische Perspektive, indem er sowohl auf Fragen des Schöpfungsverständnisses zurückgreift als auch schon auf das Verhältnis zwischen Gott und Mensch vorausgreift. In abgewandelter Form findet in dem Tagebucheintrag von Brina Berlina auch hier wieder ein Text von Rainer Oberthür Verwendung.

Zusammenfassender Abschluss

In einem letzten Schritt können nun die Ergebnisse zusammengetragen werden. Auf **AB 9** sind dafür verschiedene Möglichkeiten benannt. Eine Hilfestellung dazu können nochmals Gedanken von Rainer Oberthür bieten, die auf **AB 10** angeboten sind. **AB 11** rundet alles mit einer möglichen Bildbetrachtung ab.

Nach Abschluss dieser Überlegungen kann es fruchtbar sein, die biblische Grundlage heranzuziehen und im Vergleich Ähnlichkeiten und Veränderungen im Bilderbuch herauszuarbeiten. Dabei kann die Frage leitend sein: Warum haben Bart Moeyaert und Wolf Erlbruch das Buch gemacht? Welche besondere Botschaft wollten sie mit dem Buch weitergeben? Und auf welchen Aspekt der biblischen Erzählung machen sie aufmerksam? Der Arbeitsauftrag kann lauten: „Vergleicht in Kleingruppen das Bilderbuch und die biblische Geschichte. Gibt es Abweichungen? Gibt es Übereinstimmungen? Eine Tabelle kann euch helfen, diese aufzulisten. Wenn ihr die Tabelle fertig habt, beantwortet die Fragen: Warum haben die Bilderbuchmacher dieses Buch gemacht? Welches Ziel wollen sie mit dem Buch erreichen? Schreibt einen Brief an die beiden, was euch an dem Buch aufgefallen ist.“

Jahrgangsstufe 5/6/7	LF 1 und 7	Dauer: ca. 8 Stunden
Themat. Schwerpunkte: Wer bin ich – das Ich im Werden; Sich bilden am Bild des Anderen; Wie wirklich ist die Wirklichkeit	Inhalte: Das Liebesgebot – sich im Anderen erkennen; Gottesbeziehung; Schöpfung und Vorstellungen von der Entstehung der Welt	Titel der konkreten UE: Prozess-theologische Positionen am Beispiel des Buches „Am Anfang“ von Bart Moeyaert

Fachbezogene (formale) Kompetenzen	Inhaltsbezogene Kompetenzen
Die SuS können...	Die SuS können am Ende der UE...
wahrnehmen und deuten <i>religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und deren Ausdrucksformen deuten</i> D: religiöse Phänomene aus aktuellen medialen Zusammenhängen beschreiben und interpretieren	- ihre aus Unterricht, Film, Familie erworbenen Kenntnisse zur Entstehung der Welt skizzieren (D)
erzählen und darstellen <i>religiös bedeutsame Narrative beschreiben und zu einer Darstellung verbinden</i> C: religiöse Elemente in Erzählungen benennen und anhand biblischer Texte unterschiedliche Gotteserfahrungen darstellen D: verschiedene Formen religiöser/biblischer Sprache erklären und deren Merkmale auf eigene Produktionen anwenden E: Unterschiede zwischen religiösen, historischen und naturwissenschaftlichen Narrativen erläutern und anhand von eigenen Erzählungen entfalten F: religiöse/biblische Erzählungen in einen aktuellen oder verfremdeten Kontext übertragen	- unterschiedliche Vorstellungen von Gott benennen und sie in Hinblick auf 1. Joh.4, 12 mit der Darstellung Gottes im Buch „Am Anfang“ vergleichen (C) - einige wichtige Gedanken der heute von Naturwissenschaftlern vertretenen Auffassung von der Entstehung der Welt, des Lebens, der Menschen (Urknall, Evolution) wiedergeben und zur Schöpfungsdarstellung im Buch „Vom Anfang“ ins Verhältnis setzen. (E) - mit Hilfe der Texte von R. Oberthür inhaltliche Umschreibungen des Schöpfungsgeschehens rezipieren und als theologische Erkenntnisse in Collagen, Texte oder Environments übertragen (F)
urteilen und kommunizieren <i>den religiösen Dialog bewusst gestalten</i> C: eigene Begründungszusammenhänge zu religiösen Themen unter Einbezug anderer Meinungen darstellen D: religiöse Fragen aus der eigenen und anderen Perspektive diskutieren E: lebensförderliche und lebenshinderliche Formen von Religion begründet unterscheiden	- die eigene Weltentstehungsvorstellung in Bezug auf ein Wirken Gottes formulieren und durch tabellarische Zuordnung vergleichen und interpretieren (C) - die Fragestellung „Ist der Mensch eine Fehlkonstruktion?“ nach der Placemat-Methode diskutieren (D) - am Beispiel des Doppelgebots der Liebe die Selbstakzeptanz als Voraussetzung für eine lebensförderliche Haltung herausarbeiten und zur Mensch-Gott-Beziehung im Buch „Am Anfang“ ins Verhältnis setzen. (E)
teilhaben und gestalten <i>begründet an religiösen Vollzügen teilhaben</i> C: unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten religiöser Ausdrucksformen vergleichen D: ihrem Glauben bzw. Nicht-Glauben sprachlich Ausdruck verleihen E: den eigenen Glauben unter Berücksichtigung anderer Positionen darstellen	- sich in der Comic-Diskussion um Brina Berlina inhaltlich positionieren (D)

AB 1 Darum geht es: Über den Anfang nachdenken



„Am Anfang war das Nichts.“ So beginnt das Buch.

Es gibt Sprüche: Etwas taucht „aus dem Nichts“ auf. Jemand steht „vor dem Nichts“. Oder jemand sagt: „Das war wohl nichts.“ Und jeder versteht den Satz: „Da war nichts.“

Aber gibt es das eigentlich – „NICHTS“?

Versuche einmal, das NICHTS zu beschreiben:

NICHTS ist, wenn

NICHTS ist wie

Merkst du etwas? *

Was war am Anfang?

Wissenschaftler sagen:

Was ist beim Urknall passiert, was war vor dem Urknall und wo hat der Urknall stattgefunden? All das ist eigentlich unbegreiflich: Es gibt kein „vor“ dem Urknall und auch keinen Raum, in dem der Urknall hätte stattfinden können. Raum und Zeit sind erst mit dem Urknall entstanden.

Im Buch sagt der Erzähler:

„Es gab Nichts und Gott und mich.
Von ‚Gleich‘ hatten wir noch nie gehört.
Es gab kein ‚früher‘ und kein ‚schönes Wetter heute‘
Nichts veränderte sich.
Aber wenn ich Gott fragte, wie es ihm gehe, hob er den Daumen und nickte dazu.
„Alles ist gut“, sagte er. Auch wenn es noch nichts gab“



Vergleiche die beiden Texte: Wo ähneln sie sich – wo unterscheiden sie sich?

Das ist in beiden Texten ähnlich:

.....

.....

.....

.....

Hier unterscheiden sich die Texte:

.....

.....

.....

.....



* Richtig: Wenn du das NICHTS beschreibst, „ist“ es plötzlich etwas! Und dann ist es kein NICHTS mehr!!

AB 2 Darum geht es: Nichts

Kein Mensch weiß, wie das wohl war, vor 13,8 Milliarden Jahren,
als noch nichts vorhanden war,

keine Augen, keine Welt, kein All?

Versuchen wir es: Gehen wir zurück in der Zeit,
an den Anfang der Menschheit und noch viel weiter,
an den Beginn aller Lebewesen und Pflanzen an Land und im Meer,
im Himmel und auf der Erde und noch viel weiter,
an die Entstehung unseres Planeten aus Erde, Sand und Stein,
Wasser, Luft und Feuer und noch viel weiter,
an die Geburt des ganzen Universums mit den unzähligen Sternen
und noch viel weiter zurück in der Zeit, bis zum Anfang von allem.

Im Anfang war nur das Nichts, da gab es kein All,
keinen Raum für irgendetwas, was es gibt, keine Länge,
Breite und Höhe für etwas, das Platz braucht,
und keine Zeit für irgendetwas, was es gibt, keine Uhr,
die pausenlos tickt, kein Zeitpfeil, der endlos fliegt,
Raum und Zeit waren gefangen im Niemandsland.
Kein Mensch kann jemals dorthin zurückschauen,
vor dem, was wir heute den Urknall nennen.
Gar nichts war da vor dem Anfang von allem.
Gar nichts fing an vor dem Anfang von allem.

Auszüge aus Rainer Oberthür: Das Buch vom Anfang von Allem, Kösel 2015, 8-9

Aufgabe:

Lies dir den Text durch und markiere die Wörter, die dir besonders gefallen oder die dich besonders beeindrucken. Schneide sie aus und gestalte daraus ein Bild zum Thema „Vor dem Anfang“ oder zum Thema „Nichts“.

Du kannst auch den ganzen Text in interessante Stücke zerschneiden und daraus ein Bild gestalten.

AB 3 Darum geht es: Wie alles anfangdamals war's?

Menschen erzählen von dem Ursprung, aus dem alles kommt,
 von der Ursache und dem Urgrund für alles Leben
 im Universum,
 von dem Schöpfer von Welt, Zeit und Raum aus dem Nichts,
 von dem ersten Bewegter, der die Welt in Bewegung setzte.
 Von einem Urknall aber wussten die Menschen damals
 noch nichts,
 denn dieses Gedicht ist mehr als 2500 Jahre alt.

Im Anfang war nur Gott, der selbst der Anfang ist

der schon immer da ist, der ohne Zeit und Raum sein kann,
 der keine Atome braucht, der die Liebe ist.
 Doch Gott war sich selbst nicht genug und wollte
 eine Schöpfung. Gott wollte Werden und Vergehen,
 Leben und Sterben, Lachen und Weinen.
 Gott wollte lebendige Wesen als ein gleichwertiges Gegenüber.
 Gott, der die Liebe ist, wollte Menschen, die sich und
 andere und ihn lieben, die zueinander „Du“ sagen
 können und zu Gott „Du“ sagen dürfen.

Auszüge aus Rainer Oberthür: Das Buch vom Anfang von Allem, Kösel 2015, 8-9

Aufgabe:

Lies dir den Text durch und markiere die Wörter, die dir besonders gefallen oder die dich besonders beeindrucken. Schneide sie aus und gestalte daraus ein Bild zum Thema „Am Anfang“.

Du kannst auch den ganzen Text in interessante Stücke zerschneiden und daraus ein Bild gestalten.

AB 4 Darum geht es: Unterschiedliche Vorstellungen von Gott

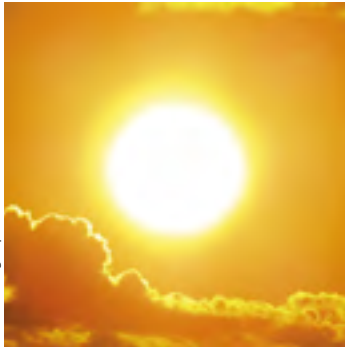
Etwas fällt auf an der Darstellung von Gott:



Wie würdest du das beschreiben?

Es gibt ganz unterschiedliche Vorstellungen von Gott, den man sowieso nie sehen kann:

Sonne



Herrscher



Auge



Vater



Stimmt euch mit euren Sitznachbar*innen darüber ab, was diese Bilder jeweils über Gott aussagen sollen. Schreibt auch eure Meinung dazu: Was euch daran jeweils gefällt und was euch nicht gefällt!

Gott als „Sonne“ bedeutet, dass

Gott als „Herrscher“ will ausdrücken, dass

Gott als „Auge“ meint, dass

Gott als „Vater“ beschreibt

Hier noch eine andere Vorstellung:

Wie verstehst du das?

Passt das zu dem Buch „Am Anfang“?

„Niemand hat Gott jemals gesehen. Aber wenn wir einander lieben, ist Gott in uns gegenwärtig. Dann hat seine Liebe in uns ihr Ziel erreicht.“

1 Joh 4,12

AB 5 Darum geht es: Gott und die Wissenschaft

Aufgabe:

Besprecht in 3er-Gruppen die Überlegungen von Brina: Was ist interessant? Was ist neu? Ihr könnt euch Rollenspiele dazu ausdenken und vorspielen ...



Cartoon: Dr. Susanne Schroeder

AB 6 Darum geht es: Sich lieben lassen

Etwas fällt auf an der Darstellung des Erzählmenschen:

Illustrationen: Wolf Erlbruch



Wie würdest du das beschreiben?

Einmal schreit es richtig raus aus dem Erzählmenschen:

*„Warum bin ich hier? Zum Beifall klatschen?
Um dir einen Blumenstrauß zu überreichen für deine Mühe? Oder willst du, dass ich hier
ein Loch grabe und mich reinstelle, damit ich noch kleiner werde, als ich schon bin ...
Oder hast du dir das ausgedacht, damit ich das Gefühl bekomme, dass ich schrumpfe und
schrumpfe und auf die Dauer noch weniger bin als Nichts?“*

Was ist da los? Welches Problem hat der Erzähler?

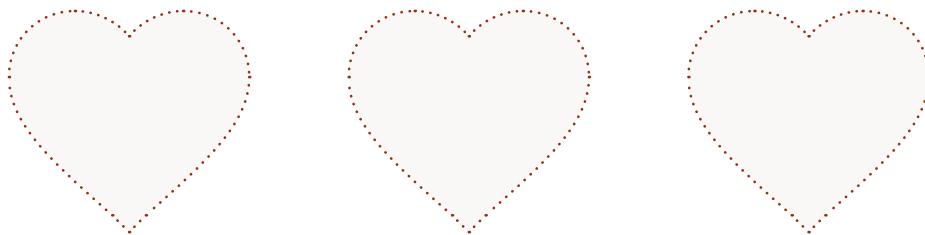
Wenn man sich selbst nicht mag, klappt's auch mit den Anderen nicht!

Warum kann jemand, der sich selbst nicht mag, auch nicht erkennen, dass andere ihn mögen?

Seht euch den youtube-Ausschnitt der ÜberlebensHelferin bis zur Minute 1:20 an:

https: <https://www.youtube.com/watch?v=SmxziQ0aNXE> oder Youtube Suchbegriffe: Überlebenshelferin, Selbstliebe und Achtsamkeit

Die ÜberlebensHelferin hat drei Tipps:



In der Bibel steht im Neuen Testament: *„Du sollst Gott lieben von ganzem Herzen und deinen Nächsten wie dich selbst.“*

Hat das etwas mit den Tipps der ÜberlebensHelferin zu tun?

Hat das etwas mit dem Problem des Erzählmenschen zu tun?

AB 7 Darum geht es: Ist der Mensch eine Fehlkonstruktion?

„Gott“, sagte ich und drehte mich von ihm weg.

„Gegen alles bist du streng, aber nicht zu mir. Gib's endlich zu: Ich bin ein Fehler!“

Tja – was ist der Mensch

Bild: Wikimedia Commons



Foto: pexels.com



Foto: pexels.com



Foto: pexels.com

Seht euch die Bilder an. Sucht dann nach einer Antwort auf die Frage „Ist der Mensch ein Fehler?“ mit der Methode „Think! Pare! Share!“

1. **Think!** „Denkt bitte 30 Sekunden über die Frage nach: „Ist der Mensch ein Fehler?“
2. **Pair!** Tauscht euch jetzt mit eurem Sitznachbarn über eure Überlegungen aus.
3. **Share!** Wählt jetzt drei Klassenkamerad*innen aus, die eine Antwort geben.

AB 8 Darum geht es: Die Liebe und das Leben

Im Buch hat Gott eine ganz einfache Antwort auf die Frage, ob der Erzählermensch ein Fehler ist:

„Aber nein“, sagte Gott und wedelte mit seinen Händen. Er ließ mich erst die eine Seite der Hand und dann die andere anschauen. Sie waren verschieden, und wenn man genau hinsah, ergänzten sie sich...

Eine geniale Antwort, oder? Aber auch ein bisschen kompliziert. Was meint er bloß mit den Händen? Versucht in Partnerarbeit, die Lösung zu finden. Setzt euch danach in einen Stuhlkreis und tauscht euch über eure Ergebnisse aus.

Hoffentlich versteht der Erzähler das alles – die Sache mit den Händen und die Sache mit der Liebe – sonst wird es schwierig für ihn und das junge Glück mit seiner schönen Frau ...

Zum guten Schluss:



Dieser Satz kam schon einmal bei der Frage nach Gott vor!

Kannst du eine Verbindung herstellen?

.....

.....

Und wie sieht es bei dir mit der Liebe aus? Nimm dir einen Briefumschlag und stecke dort den Zettel rein, auf dem du notiert hast, wie es bei dir gerade mit der Liebe aussieht. Dann klebe ihn fest zu, damit niemand ihn lesen kann. Schreibe vorne das Datum hin, an dem du den Umschlag wieder öffnen willst. Vielleicht hat sich bis dahin einiges geändert....

AB 9 Darum geht es: Sich entscheiden – einen Ort für Gott finden

Du hast jetzt einiges zum Verhältnis von GOTT und WELT erfahren. Was meinst du?

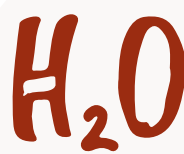
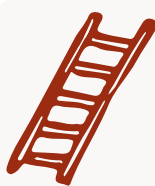
Wie hängt das alles zusammen? Versuche, für dich zu einem Ergebnis zu kommen und stelle es dar:

- Du kannst es mit Hilfe der Icons in einer Zeichnung versuchen – du kannst auch eigene Icons hinzufügen.
- Du kannst selber einen Text verfassen
- Du kannst aus verschiedenen Gegenständen, Stoff, Wollfäden eine Skulptur bauen

Oder du kannst aus all diesen Elementen ein Bild legen und dies dann fotografieren.

Du musst aber zum Schluß einen Erklärungssatz dazu schreiben!

Das alles geht natürlich auch in Partnerarbeit Und auf AB 10 findest du nochmals einige Ideen ...



AB 10 Darum geht es: Einen Ort für Gott finden

GOTT IST NICHT ÜBER DER WELT – ÜBERIRDISCH ÜBER DEN WOLKEN

GOTT IST NICHT HINTER DER WELT – IN EINEM ANDEREN ALS
UNSEREM UNIVERSUM

GOTT IST NICHT SELBST DIE WELT – DIE WELT IST VON GOTT

GOTT ABER IST IN DER WELT – SONST KÖNNTEN WIR VON GOTT NICHT
ERFAHREN, UNS GOTT NICHT VORSTELLEN, NICHT VON GOTT SPRECHEN

DESHALB IST GOTT AUCH IN MIR – MIR NÄHER,
ALS ICH ES SELBER SEIN KANN

UND ZUGLEICH IST DIE WELT IN GOTT, DENN GOTT IST IMMER GRÖßER
ALS ALLES, WAS WIR KENNEN UND WAS ES GIBT

ICH BIN ALSO AUCH IN GOTT – SO WIE EIN SAMENKORN IN DER
WÜSTE, WIE EINE ZELLE IM KÖRPER, WIE EIN TROPFEN IM MEER,
WIE EIN STERN IM ALL

Aus: Rainer Oberthür: Neles Tagebuch, S.158



AB 11 Darum geht es: Ein Bild zum Sprechen bringen



Jorinde Voigt:

„Immersive Integral Predawn I“ Berlin 2018 141 x 228 cm –
Tusche, Blattgold, Pastell, Ölkreide, Graphit auf Papier

Informationen zum Bild:

Hannes Langbein, Direktor der Stiftung St. Matthäus, Berlin, beschreibt die Bilder von Jorinde Voigt anlässlich der Ausstellung „Divine Territory“ in der St. Matthäus-Kirche:

„... Denn mit den Bildern von Jorinde Voigt ist eine Dynamik in den Kirchenraum eingezogen, die selten ist. Eine Dynamik, die nicht nur darin besteht, dass sich dieser Raum verändert, sondern eine Dynamik, die – einmal im Raum – weiterwirkt. Man spürt es im Grunde gleich, wenn man den Raum betritt: Überall strömt es und vibriert und pulsiert... – Überall herrschen Dreh- und Rotationsmomente. Das Karussell der Formen, der Schmelztiegel der Figurationen... – Drehwinkel, Accelerationsgrade, Heute, Morgen, Dauer, Jetzt, sich überlagernde Ebenen – das ganze Drehmoment des Lebendigen. Im Grunde sind es gar keine Bilder, sondern so etwas wie Augenblicksaufnahmen einer andauernden Bewegung...

Methoden und Informationen



...„Divine Territory“, „göttliches Territorium“, „heiliger Raum“ steht dabei als Titel über allem. „Divine Territory“, weil sich in allem die Dynamik Bahn bricht, die Jorinde Voigt mit dem „göttlichen Territorium“ verbindet: die Dynamik des Lebendigen, des Schöpferischen, der nimmer endenden evolutionären Fortentwicklung der Formen, die – einmal geschaffen – noch immer nicht an Dynamik eingeübt haben und über sich hinaustreiben. – Auch der Goldglanz, der in einem Kirchenraum auf den ersten Blick so vertraut wirkt, scheint in diese Richtung zu weisen, weil er den Blick im irrlichternden Schillern in Bewegung hält...

Methode „Assoziationskritzeln“:

Leg ein leeres Blatt vor dich hin und schreibe ganz verschiedene persönliche Notizen zu dem Bild auf. Du kannst auch kleine Skizzen, Symbole oder Stichwörter notieren.

– ODER –

Methode „Percept“:

Schreibe deinen persönlichen Eindruck zum Bild unter die folgenden drei Überschriften:

Was sehe ich?

Was denke ich?

Was fühle ich?

Versucht, mit dem englischen Titel des Bildes zu arbeiten:

- **„Immersive“**: Eintauchen, z.B. Eintauchen in die virtuelle Realität (Immersion)
- **„Integral“**: zu einem Ganzen dazugehörend und es erst zu dem machend, was es ist.
- **„Predawn“**: Vordämmerung, die Zeit direkt vor der Morgendämmerung

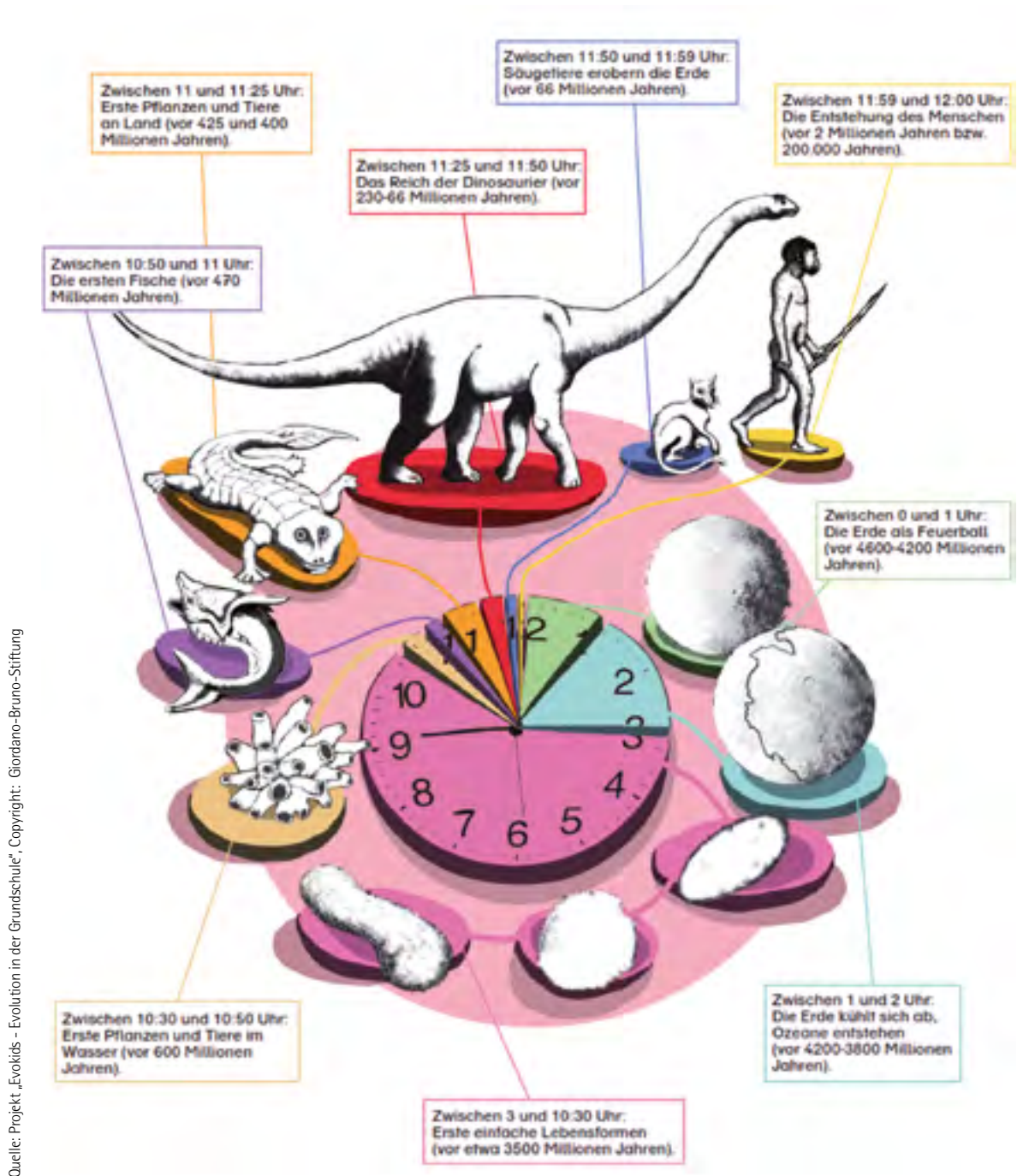
Seltsame Begriffe, die hier zusammengefügt sind. Kannst du daraus einen Satz über das Bild formen? Kannst du eine Verbindung zu den wichtigen Begriffen der letzten Stunden herstellen: Nichts-Anfang-Universum-Evolution-Gott-Mensch?

Tauscht euch dann in der Gruppe darüber aus.

(Methode 1 und 2 aus: Andreas Schoppe, Bildzugänge, Klett, Seelze 2011)

Es gibt Theologen, die haben eine solche Dynamik im Inneren der Dinge als „creatio continua“, als fortlaufende Schöpfung bezeichnet – eine Schöpfung also, die nicht ein für alle mal abgeschlossen ist, sondern die sich in jedem Augenblick fortentwickelt, die ständig über sich hinaustreibt und als gäbe es kein Ende neue Formen aus sich heraus setzt. – Es gehört zu den alten theologischen Fragen, wie wir von solchen Schöpfungsdynamiken überhaupt wissen können. Wie es endlichen Wesen wie uns Menschen überhaupt gelingen kann, die inneren Gestaltungsprinzipien einer Wirklichkeit zu erfassen, die alles in allem ist und der gegenüber sich also kein Außenverhältnis einnehmen lässt. ...“

AB Exkurs 1a Die Urzeit-Uhr: 4600 Millionen Jahre in 12 Stunden



Nimm dir ein großes Blatt (DIN A3)

Sortiere jetzt die Texte dazu– so erhältst du noch ein paar mehr Informationen zu dem, wie sich das Leben auf der Erde entwickelt hat – nach dem Urknall

Hier die Textvarianten nach Oberthür verwenden – einfach oder etwas schwieriger, für LK gibt es den Lösungsbogen mit der richtigen Reihenfolge.

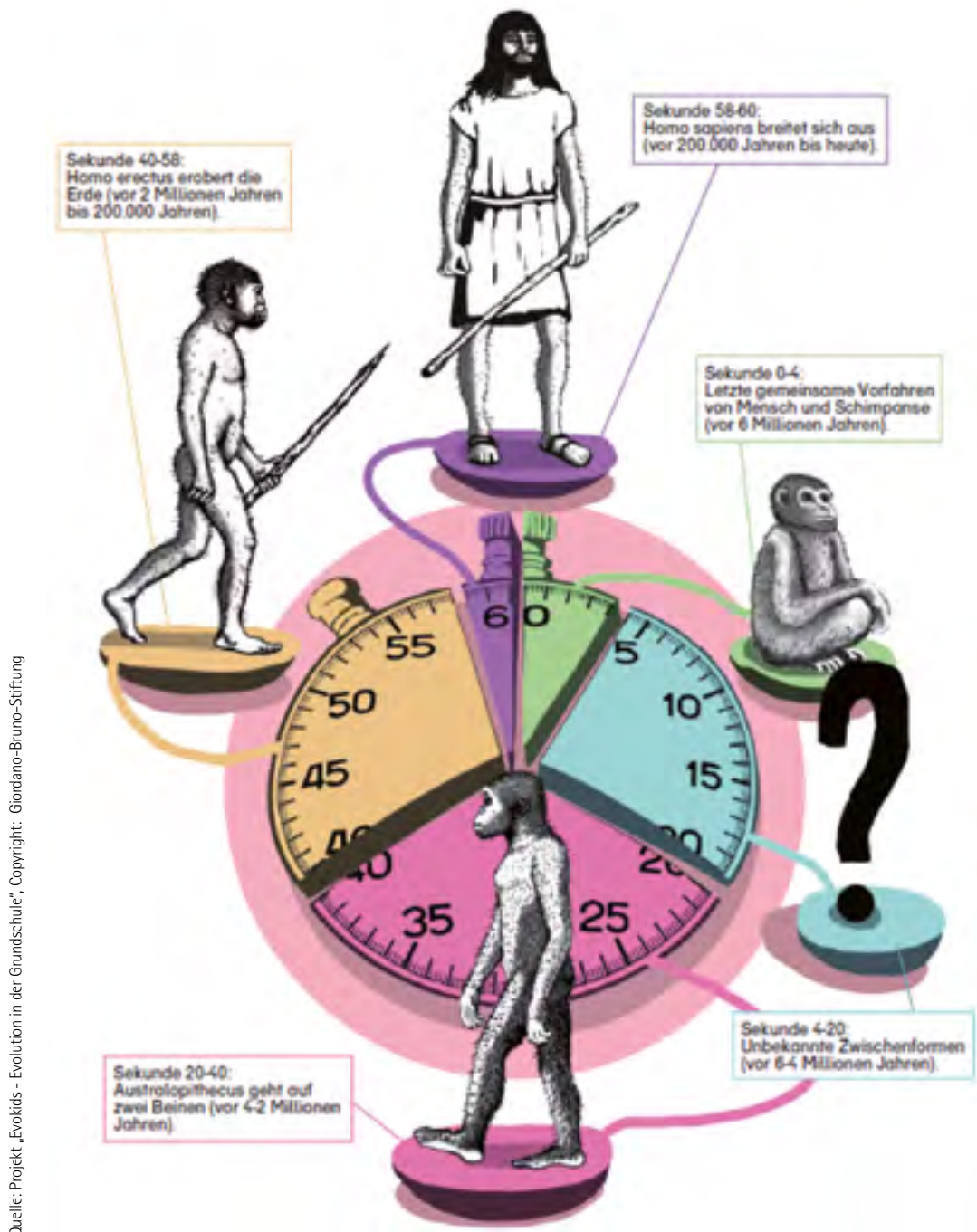
AB Exkurs 1b Textkarten zur Erdgeschichte

Da! Aus dem Nichts begann es: der Urknall, bei dem gar nichts knallte, kein Ereignis in der Zeit, kein Zeitpunkt, an dem etwas passierte, an keinem bestimmten Ort, sondern überall: ein Strahlen, Blitzen und Explodieren – und plötzlich ist alles da: Zeit und Raum und alles darin!	Nach neun Milliarden Jahren bläht sich in unserer Galaxie, der Milchstraße, ein strahlend heller Gasball am Ende seines Lebens zum Riesenstern auf und gibt gigantische Mengen von Gas und Staub ab. Jetzt wird unsere Sonne geboren und etwas später auch ihre Planeten: Jupiter, Saturn, Mars, Venus, und auch unsere Erde...
Fast eine Milliarde Jahre lang ist die Erde ein höllisch heißer Glutball. Gewaltige Mengen Wasserdampf in der Uratmosphäre sorgen für Dauerregen, im längsten Fall für 40 000 Jahre ohne Pause. Der kühlt die Erde ab, so dass irgendwann das meiste Wasser unten bleibt: Kleine Rinnsal, Bäche, Flüsse, Seen und die großen Meere entstehen.	Nach 10 Milliarden Jahren bringt die Erde das erste Leben zur Welt. In der Tiefe des Meeres, in dieser Ursuppe, entwickeln sich nach und nach die ersten Einzeller, Bakterien und Viren. Die Bakterien schaffen, ohne es zu wissen, den ersten Sauerstoff.
Nach einer langen Pause, vor 1,5 Milliarden Jahren, entstehen immer größere und kompliziertere Lebensformen. Aus Einfachem wird immer Schwierigeres, durch Geboren-Werden und Sterben. Das, was ist, tut sich zusammen und schafft etwas Neues, was besser überleben kann als alles andere.	Das Leben entfaltet sich nun ungebremst. Die Bakterien bilden einen fruchtbaren Boden, auf dem erst Grünalgen, dann erste Moose, Gräser, Sträucher und schließlich Bäume wachsen.
Erste kleine Tiere gehen nach und nach an Land. Warum bleiben sie nicht im Wasser? Anscheinend ist Leben auf Fortschritt angelegt, neugierig auf Neues und Besseres	Im Meer, an Land und in der Luft werden die Lebewesen immer stärker und anpassungsfähiger. Es gibt bereits Krokodile, Schildkröten, Echsen, aber auch die ersten Insekten – Käfer, Fliegen und Schmetterlinge
Nun beginnt die große Zeit der Dinosaurier: kleine und riesige, überall gegenwärtig als Schwimmer, Läufer und Flieger, friedliche Pflanzenfresser und gefährliche Raubtiere	Dann Kaninchen und Hasen, Fledermäuse, Mäuse, Eichhörnchen, Reiher und Störche, Wale und Fische. Dann die Pferde, erste Affen, Schweine, Rotwild, Kamele und Elefanten. Es entstehen nach und nach ungefähr 100 verschiedene Affenarten
Und dann aus der Tiefe der Zeit und aus der Vielfalt von vielen Millionen verschiedenen Lebewesen kommt der Mensch zur Welt. Vor ungefähr 8 bis 5 Millionen Jahren haben sich die Vorfahren der heutigen Schimpansen, Gorillas und des heutigen Menschen auseinander entwickelt.	Aus dem Tier hat sich der Mensch entwickelt, aber zugleich ist das, was ein Tier ausmacht, auch im Menschen geblieben.

AB Exkurs 1c Textkarten zur Erdgeschichte in leichter Sprache

Da! Mit dem Urknall fing alles an. Vorher gab es nichts. Nun gab es Raum, Zeit und Material.	Nach 9 Milliarden Jahren bläht sich ein strahlend heller Gasball auf, der zu einem Riesenstern wird. Er gibt viel Gas und Staub ab. Die Sonne wird geboren. Dazu auch andere Planeten: Jupiter, Saturn, Mars, Venus UND unsere Erde.
Fast eine Milliarde Jahre lang ist die Erde ein sehr heißer Glutball. Große Mengen Wasserdampf sorgen für Dauerregen. Die Erde kühlt ab. Es entstehen Bäche, Flüsse, Seen und große Meere.	Nach 10 Milliarden Jahren entsteht das erste Leben. Nach und nach entwickeln sich Bakterien und Viren. Die Bakterien erschaffen den ersten Sauerstoff.
Nach einer langen Pause entstehen immer größere und schwierigere Lebensformen. Das Bestehende tut sich zusammen und schafft Neues. So kann es besser überleben.	Das Leben entfaltet sich nun ohne Bremse. Die Bakterien bilden einen fruchtbaren Boden, auf dem Grünalgen wachsen. Darauf bildet sich das erste Moos und dann Gräser. So konnten dann Sträucher und Bäume wachsen.
Die ersten kleinen Tiere gehen nach und nach an Land. Warum bleiben sie nicht im Wasser? Weil sich Leben immer weiter entwickeln will. Es ist neugierig auf Neues und Besseres.	Im Meer, an Land und in der Luft werden die Lebewesen immer stärker. Sie können sich besser anpassen. Es gibt bereits Krokodile, Schildkröten, Echsen, aber auch die ersten Insekten wie Käfer, Fliegen und Schmetterlinge.
Nun beginnt die große Zeit der Dinosaurier: Überall trifft man sie. Sie sind Schwimmer, Läufer und Flieger. Manche fressen Pflanzen, und manche fressen andere Tiere.	Dann gibt es Kaninchen und Hasen, Fledermäuse, Mäuse, Eichhörnchen, Reiher und Störche, Wale und Fische. Dann die Pferde, erste Affen, Schweine, Rotwild, Kamele und Elefanten. Es entstehen nach und nach ungefähr 100 verschiedene Affenarten.
Und dann kommt der Mensch zur Welt! Menschenaffen und Menschen stammen von EINEM Lebewesen ab. Vor ungefähr 7 Millionen Jahren trennten sich ihre Wege, und der Mensch entsteht.	Aus dem Tier hat sich der Mensch entwickelt. Aber das, was ein Tier ist, ist auch im Menschen geblieben.

AB Exkurs 2a Die Entwicklung des Menschen – 6,4 Millionen Jahre in 60 Sekunden



Aufgabe:

Schneide die Textkarten aus und sortiere sie passend zu den Zeitangaben

AB Exkurs 2b Textkarten zur Entwicklung des Menschen

Die gemeinsame Wiege der Menschenaffen und der Menschen steht in Afrika. Vor ungefähr 8 bis 5 Millionen Jahren haben sich die Vorfahren der heutigen Schimpansen, Gorillas und des heutigen Menschen auseinander entwickelt.	Die Vormenschen – <i>Australopithecus</i> genannt, sind ca. 140 Zentimeter groß und laufen bereits auf zwei Beinen. So haben sie die Hände zur Verfügung – und können Gefahren schon von Weitem sehen. Ihr Gehirn kann wachsen, weil es mit weniger Druck im Schädel liegt als bei den Vierbeinern. Das Kind ist nach der Geburt auf die Hilfe der Eltern angewiesen – so entsteht eine stärkere Verbindung zwischen Eltern und Kind – das Gefühl entsteht, jemanden lieb zu haben
Aus dem <i>Australopithecus</i> bildet sich der Urmensch – er bevölkert die ganze Erde und entwickelt sich in verschiedenen Arten weiter. Der <i>Homo habilis</i> beginnt, Werkzeuge zu erfinden. Der <i>Homo erectus</i> lernt, das Feuer zu nutzen, Früchte zu sammeln und große Tiere zu jagen. Der <i>Homo sapiens neanderthalensis</i> baut bereits Musikinstrumente und beerdigt seine Toten.	Und dann kommt der <i>Homo sapiens sapiens</i> , der doppelt „weise“ Mensch, zur Welt. Ihn – also uns – gibt es erst seit ca. 200 000 Jahren. Vor 100 000 Jahren gab es neben dem heutigen Menschen aber noch mindestens sechs verschiedene Menschenarten. Am Ende überlebt die Art, die am klügsten ist, sich am besten der Umwelt anpassen kann und in großen Gruppen zusammenarbeiten kann.
Vor 70 000 bis 30 000 Jahren entwickeln sich die Sapiens-Menschen plötzlich rasend schnell. Sie lernen ganz neu zu denken, planen gemeinsam, beginnen, miteinander und übereinander zu reden.	Der Jetztmensch spricht seine Sprache perfekt, entdeckt die Kunst, entwickelt immer bessere Werkzeuge, kocht seine Nahrung, malt Bilder auf Höhlenwände, macht Witze, fertigt Schmuck an. Er lässt sich an festen Orten nieder, baut Pflanzen auf dem Acker an und züchtet Tiere. Ab jetzt kannst du selber weitererzählen ...

AB Exkurs 2c Textkarten zur Entwicklung des Menschen in leichter Sprache

Vor ungefähr 7 Millionen Jahren haben sich Schimpansen, Gorillas und wir heutigen Menschen auseinander entwickelt. Das alles geschah in Afrika.	Die Vormenschen sind ungefähr 140 Zentimeter groß und laufen bereits auf 2 Beinen. So haben sie die Hände zur Verfügung. Und können Gefahren schon von Weitem sehen.
Aus dem Vormenschen bildet sich der Urmensch. Er erfindet Werkzeuge. Er sammelt Früchte. Er jagt große Tiere. Er kann Feuer machen. Der Neandertaler baut bereits Musikinstrumente und beerdigt seine Toten.	Und dann kommt der heutige Mensch. Uns gibt es erst seit ungefähr 200 000 Jahren. Vor 100 000 Jahren gab es neben dem heutigen Menschen aber noch 6 andere Menschenarten. Aber es überlebten nur die Menschen, die am klügsten waren und sich am besten an ihre Umgebung anpassen konnten.
Vor 70 000 bis 30 000 Jahren entwickeln sich die Menschen plötzlich sehr schnell. Sie lernen ganz neu zu denken. Sie planen gemeinsam. Sie reden miteinander.	Der Jetztmensch spricht seine Sprache perfekt. Er entwickelt immer bessere Werkzeuge. Er kocht seine Nahrung. Er malt Bilder auf Höhlenwände. Er macht Witze. Er baut Pflanzen auf dem Acker an. Er züchtet Tiere. Ab jetzt kannst du selber weitererzählen ...

Interreligiöses Begegnungslernen im konfessionellen Religionsunterricht

Vorstellung eines Praxismodells

Lukas Konsek ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Religionsdidaktik am Institut für Katholische Theologie an der Universität Paderborn

Ausgangslage

Religion hat sich verändert: innerhalb der Gesellschaft, mit Konsequenzen für den Religionsunterricht. Individualisierung und Pluralisierung sind zwei Entwicklungen, die das Bild von Religiosität entscheidend beeinflussen.¹ Persönliche Gottesvorstellungen und Spiritualität lösen sich zunehmend von konfessionsspezifischen Positionen. Parallel dazu nimmt der Anteil sich als areligiös bezeichnender und ungetaufter Menschen zu. Migration bedingt religiöse Vielfalt in Deutschland.

Diese Faktoren haben einen maßgeblichen Einfluss auf die Organisationsformen sowie die inhaltliche Ausgestaltung des Religionsunterrichts. Je nachdem in welchen regionalen Zusammenhängen man sich bewegt, findet man die Möglichkeit eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zum Beispiel in Nordrheinwestfalen, Baden-Württemberg oder Niedersachsen oder einen dialogischen Religionsunterricht (für alle) in Hamburg. Zudem gibt es Bundesländer, die einen eigenständigen Islamischen Religionsunterricht eingeführt haben. Darüber hinaus gewinnen die sogenannten „Ersatzfächer“ wie Ethik oder praktische Philosophie an Relevanz.

Die Potenziale und Chancen der genannten Veränderungen sind je nach demographischen Gegebenheiten unterschiedlich stark ausgeprägt. Es lassen sich jedoch in Bezug auf Diversität und Pluralität gemeinsame Möglichkeiten (inter)religiösen Lernens erkennen. Glaubt man Stephan Leimgruber, der die Begegnung als Königsweg interreligiösen Lernens bezeichnet², scheinen Lernorte, die sich durch eine (Glaubens)Heterogenität auszeichnen, besonders für diese Form des Lernens geeignet zu sein. Gerade dort, wo es neben dem evangelischen und dem katholischen Religionsunterricht auch jüdischen oder islamischen Religionsunterricht gibt, bieten sich Kooperationsformen des interreligiösen Lernens an. Der Einsatz für ein interreligiöses Begegnungslernen und damit für den interreligiösen und interkulturellen

Dialog über gesellschaftliche und existentielle Fragen geht Hand in Hand mit dem Einsatz für einen respektvollen Umgang, für Vielfalt als bereichernde Größe unserer Gesellschaft, für Gemeinschaft und ein würdevolles Miteinander an den Schulen.

Didaktisch-methodischer Ansatz eines religionskooperativen Religionsunterrichts

Das folgende Unterrichtsmodell hat das Anliegen, den gesetzlich definierten bekenntnisgebundenen Religionsunterricht nach Art. 7.3 GG durch didaktisch profilierte Phasen des interreligiösen Lernens für die Schülerinnen und Schüler zu ergänzen. Auch wenn dieser Ansatz darauf basiert, Lerngruppen verschiedener Konfessionen inhaltlich durch interreligiöses Begegnungslernen miteinander zu verschränken, kann er bereichernde Anregungen für die didaktisch-methodische Gestaltung eines konfessionell-kooperativen oder dialogischen Religionsunterrichts geben.

Die religionsdidaktische Ausgestaltung des Modells orientiert sich an den Methoden und Zielen Komparativer Theologie³ und verschränkt diese mit religionsdidaktischen Ansätzen, darunter interreligiöses und religionskooperatives Lernen sowie Multiperspektivität und Perspektivenverschränkung⁴.

Seit dem Beginn des Schuljahres 2018/2019 wird am Stadtgymnasium Dortmund in der Jahrgangsstufe 9 ein Modell zur Umsetzung eines religionskooperativen Religionsunterrichts erprobt. Die theologische und didaktische Grundlegung des Modells entstand am Institut für Katholische Theologie und dem Zentrum für Komparative Theologie und Kulturwissenschaften der Universität Paderborn. Deren Mitarbeiter, sowie eine Kollegin aus dem Seminar für islamische Theologie

¹ Vgl. Grümme, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: eine verheißungsvolle Alternative?, 12ff.

² Vgl. Leimgruber, Interreligiöses Lernen, 101ff.

³ Vgl. Stosch, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, 133ff; ebd., 193ff.

⁴ Vgl. Woppowa, Differenzsensibel und konfessionsbewusst lernen, 41-49.



unterstützen die unterrichtenden Lehrkräfte vor Ort und sind ebenfalls zuständig für die empirische Begleitung des Projekts.

Ausgehend von dem günstigen Umstand, dass an diesem Gymnasium neben den beiden christlichen Konfessionen auch ein islamischer Religionsunterricht erteilt wird, beteiligen sich drei verschiedene Lerngruppen an dieser speziellen Form des interreligiösen Begegnungslernens. Ihre didaktischen Abläufe lassen sich folgendermaßen skizzieren:

Die drei Lerngruppen des bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts (evangelisch, katholisch, islamisch) der Jahrgangsstufe 9 setzen sich im Verlauf des gesamten Schuljahres parallel mit den gleichen Unterrichtsthemen beziehungsweise Fragestellungen aus der Perspektive der entsprechenden Bekenntnisse auseinander. Zum Beginn dieses Schuljahres stand das Thema Gott auf dem Plan. So beschäftigen sich die christlichen Lerngruppen unter Berücksichtigung der konfessionellen Besonderheiten mit dem biblischen Gottesbild, dem christlichen Offenbarungsverständnis unter Einbezug der Trinität, Jesus Christus und Gebetsvollzügen. Die islamischen Schülerinnen und Schüler setzen sich zeitgleich mit den 99 Namen Gottes und deren koranische Zugänge, dem islamischen Offenbarungsverständnis und islamischen Gebetsvollzügen am Beispiel des Pflichtgebets auseinander.

Am Ende einer solchen bekenntnisgebundenen Unterrichtseinheit werden die ursprünglichen Lerngruppen zu je gleichen Teilen in neue bekenntnisheterogene Lerngruppen aufgeteilt. Es entstehen folglich drei Gruppen die sich aus evangelischen, katholischen und muslimischen Schülerinnen und Schülern zusammensetzen. Diese erhalten in diesem Lernsetting die Möglichkeit, sich unter Anleitung der Lehrerinnen und Lehrer, mit Jugendlichen eines anderen Bekenntnisses über ihre persönlichen religiösen Ansichten und über die Positionen der christlichen Tradition und des Islam auszutauschen. Der Religionsunterricht in dieser Ausgestaltung lässt sich demnach in eine konfessionelle und eine als dialogisch zu bezeichnende Phase gliedern.

Im Einklang mit den Zielen Komparativer Theologie ist das alleinige Anliegen nicht, lediglich Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Bekenntnissen in den Vordergrund des Erkenntnisinteresses zu stellen, sondern auch die eigenen Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler sowie bleibende Differenz zu artikulieren und einen adäquaten Umgang damit einzuüben.

Die Erkenntnis von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den verschiedenen konfessionellen Positionen und den subjektiven Ansichten der Schülerinnen und Schüler wird durch eine produktorientierte Anlage des Unterrichts gewährleistet. Die Ergebnisse der

konfessionellen Phase werden pointiert in Schülerprodukten zusammengefasst, um eine Vergleichbarkeit der in den einzelnen Lerngruppen erarbeiteten Inhalte sicherzustellen. Kommen die Schülerinnen und Schüler in der dialogischen Phase zusammen, präsentieren sie sich ihre Ergebnisse zum Beispiel unter Zuhilfenahme erstellter Plakate, multimedialer Präsentationen, Interviews oder Collagen. Durch die gegenseitige Vorstellung der Arbeitsergebnisse entsteht für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit für gegenseitige Rückfragen und die Genese neuer Fragestellungen und Interessen, die in künftigen Unterrichtseinheiten aufgenommen werden können.

Zusätzlich werden die Schülerinnen und Schüler in der dialogischen Phase im Sinne des kompetenzorientierten Religionsunterrichts mit Anforderungssituationen konfrontiert, in denen bisherige Ergebnisse anzuwenden sind. Sie beurteilen gemeinsam verschiedene theologische Aussagen, entwickeln Handlungsalternativen und nehmen gemäß konfessorischen Lernens⁵ einen eigenen Standpunkt ein. Bei dem Unterrichtsthema Gott kann eine solche Anforderungssituation in der konkreten Auseinandersetzung mit der Theodizee-Problematik liegen. Die Schülerinnen und Schüler beurteilen, in Auseinandersetzung mit theologischen Positionen der verschiedenen Bekenntnisse, inwiefern ein (Gottes)Glaube angesichts des Leids und Ungerechtigkeitserfahrungen in der Welt tragfähig ist. Sie reflektieren, ob und inwiefern ein persönlicher Glaube eine Hilfe im Umgang mit Erfahrungen des Leids sein kann.

Zielperspektive

Als Ziele eines religionskooperativen Religionsunterrichts lassen sich auf der Basis der Verschränkung von Komparativer Theologie mit gegenwärtigen religionsdidaktischen Prinzipien schwerpunktmäßig folgende Ziele benennen:

- Die Auseinandersetzung mit verschiedenen religiösen Glaubensüberzeugungen kann das (Neu)Verstehen der „eigenen“ konfessionellen Tradition fördern.
- Die regelmäßige Auseinandersetzung mit „fremden“ Bekenntnissen kann ein (Neu)Verstehen der „fremden“ konfessionellen Tradition ermöglichen.
- Die Förderung eines eigenen religiösen Standpunktes (Konfessorisches Lernen).
- Die interreligiöse und interkulturelle Dialogfähigkeit.
- Die Förderung der (inter)religiösen Handlungskompetenz.

Anforderungen und erste Erfahrungen

Eine Absicht dieses Ansatzes ist, alle durch das Bundesland beziehungsweise durch die Religionsgemeinschaften vorgegebenen Inhalte mit einander zu vernetzen. Diese Absicht gründet in der Einsicht, jede religiöse Fragestellung im Kontext des Religionsunterrichts multiperspektivisch bearbeiten zu können. Als erste Gelingensbedingung ist konsequenterweise eine Abstimmung der jeweiligen Fachcurricula beziehungsweise die Erstellung eines gemeinsamen Projektcurriculums zu nennen. Der wesentliche Unterschied zur Behandlung von „Fremdreligionen“ im nicht kooperativen Religionsunterricht liegt darin, dass diese nicht als Block vermittelt, sondern Themen- und Jahrgangsstufenübergreifend bearbeitet werden. Erste Eindrücke und Erkenntnisse zeigen bereits, dass ein solches Vorhaben einer engen Abstimmung der Fachschaften und einzelnen Lehrkräfte bedarf. So sollten die Inhalte der einzelnen Unterrichtsstunden in der konfessionellen Phase zumindest ähnliche didaktisch-methodische Strukturen und zentrale Medien aufweisen, um eine prinzipielle Vergleichbarkeit in der dialogischen Phase gewährleisten zu können. Darüber hinaus erfordert die gemeinsame Festlegung von Unterrichtsthemen, deren Durchführung und das Agieren als Lehrkraft in gemischt-konfessionellen Lerngruppen in der dialogischen Phase eine vertiefte theologische Auseinandersetzung mit den Inhalten, der für die Lehrkraft fremden Traditionen. Dieser Umstand verlangt die Bereitschaft sich, idealerweise kollegial, neues Wissen anzueignen.

Literatur:

Grümme, Bernhard: konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: eine verheißungsvolle Alternative?, in: Woppowa, Jan (Hg.) u.A., Kooperativer Religionsunterricht. Fragen-Optionen-Wege (Religionspädagogik innovativ Bd. 20), Stuttgart 2017, 12-25.

Leimgruber, Stephan: Interreligiöses Lernen. München 2007.

Woppowa, Jan: Differenzsensibel und konfessionsbewusst lernen. Multiperspektivität und Perspektivenverschränkung als religionsdidaktische Prinzipien, in: ÖRF 24 (2016) 2, 41-49.

Stosch, Klaus von: Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen (Beiträge zur komparativen Theologie Bd. 6), Paderborn 2012.

⁵ Vgl. Woppowa, Differenzsensibel und konfessionsbewusst lernen, 41-49.

Prozesstheologie – Gott als Entwicklungshelfer?

Dr. Susanne Schroeder ist Studienleiterin am AKD

Wie wäre es, wenn Gott offen dafür wäre, was im nächsten Augenblick geschieht? Wenn er mit seiner Schöpfung jeden Tag mitwandeln würde? Wenn er laufend aus der Veränderung heraus den Augenblick erschaffen würde? Dieses Denkabenteuer wagt die Prozesstheologie.¹

Prozesstheologie ist eine Denkrichtung innerhalb der neueren Theologie, die Schöpfung nicht als statisches Geschehen betrachtet, sondern mit Dynamik ausgestattet sieht. Sie versucht auf systematische Art, die naturwissenschaftliche Perspektive der Evolutionstheorie mit der theologischen Perspektive des Schöpfungsglaubens zu verbinden und so den Wirklichkeitserfahrungen des aktuellen wissenschaftlichen Weltbildes Rechnung zu tragen. Ausgangspunkt ist die Philosophie von **Alfred North Whitehead** (1861–1947). Aktuelle Vertreter wie Roland Faber, Michael Welker, David Ray Griffin, John Cobb, Catherine Keller, vor allem aber Charles Hartshorne unternehmen Übersetzungsversuche in christliches Denken.

Dabei geht es vorrangig um vier Dinge:

1. Das Verhältnis von Gott und Welt

Die Prozesstheologie beschreibt das Verhältnis von Gott und Welt weder als getrennt noch als komplett miteinander verwoben. Sie übernimmt somit weder deistische, noch theistische oder pantheistische Positionen, sondern propagiert ein neues Paradigma: Gott ist weder mit der Welt identisch, noch ist er von ihr getrennt. Im Sinne eines Panentheismus (von gr. „alles in Gott“) ist die Transzendenz Gottes mit seiner Immanenz in der Welt verbunden. Ein „Außerhalb Gottes“ gibt es nicht – die ganze Welt ist sein Körper. Er tritt also jedem Ereignis in Erscheinung. So sind beide – Welt und Gott – voneinander durchdrungen und miteinander verbunden. Dieses Modell ist nicht der Prozesstheologie allein vorbehalten, auch andere Schöpfungstheologen von den Neuplatonikern bis Meister Eckhart bevorzugen es, weil es zugleich unterscheidet und verbindet.

Deismus:

Gott hat die Welt zwar geschaffen, übt aber keinen Einfluss mehr auf sie aus. Leibniz sprach von Gott als dem Uhrmacher, dessen perfektes Uhrwerk seitdem von selbst läuft.

Theismus:

Gott steht der Welt gegenüber, er ist außerhalb, getrennt, transzendent. Er kann aber als Kausalursache in die Welt eingreifen.

Aber die Prozesstheologie leitet daraus bestimmte Konsequenzen ab:

2. Die Vorstellung von Gott als einem Werdenden

Wenn man die Vorstellung ernst nimmt, dass die ganze Welt, das ganze Universum sein Körper ist und dieser Körper, dieses Universum sich verändern, so muss auch er sich in der Zeit verändern. Die Wirklichkeit und das Universum definieren sich über Prozesse der Veränderung. Deshalb spricht die Prozessphilosophie theologisch nicht mehr vom Sein Gottes, sondern von seinem Werden. Gott ist nicht mehr unveränderlich. Die gesamte Welt besteht aus Wechselbeziehungen, in die Gott eingebunden ist.

Prozesstheologie meint, dass er sogar von den Geschehnissen in der Welt beeinflusst wird. Er reagiert auf das Geschehen in der Welt und wird selbst durch das Werden der Welt verändert. Die Welt stellt quasi das kreative Unterfangen Gottes dar – und umgekehrt ist er selbst das Ereignis kreativer Transformation der Welt.

Damit einher geht notwendigerweise eine weitere Umschreibung: Die Allmacht Gottes wird neu definiert und teilweise negiert; Gott bedient sich nie des Zwangs zur Ausführung seines Willens, sondern ermöglicht eine Welt der Selbstschöpfung, in der die Subjekte Raum zur freien Entscheidung haben.

3. Die Verbindung von Evolution und Schöpfungsverständnis

Die Prozesstheologie sieht in allen Ereignissen immer **zugleich** Gott und die Natur, Schöpfungshandeln und Evolution, Gottes Wirken und die Gesetze von Physik, Biologie, Astronomie am Werk. Es gibt also in der Geschichte keine Abfolge natürlicher Ereignisse wie der Entstehung

neuer Arten, die von Sprüngen unterbrochen werden, in denen nur Gott wirkt. Gott ist Ursprung des Neuen und der Ordnung. So wurde

¹ Sabine Pemsel-Maier: Gott als Poet der Welt in: Welt und Umwelt der Bibel 2/2016, Katholisches Bibelwerk, Stuttgart 2016, 36–38



Bild: Wellcome Trust / Wikimedia Commons

Alfred North Whitehead (1861–1947)

die Welt auch nicht aus dem Nichts erschaffen (*creatio ex nihilo*), sondern ist ein dynamischer, sich ständig fortsetzender Prozess der Entstehung von Neuem (*creatio continua*).

Gott ist also nicht der bestimmende Initiator, der alles von vornherein festgelegt hat, sondern ganz und gar in die Welt und ihre Entwicklung involviert.

4. Die wesenhafte Bestimmung Gottes als Liebe

Prozesstheologie sieht sich in Opposition zu allen Vorstellungen einer Allmachts- und Willkürherrschaft und zeichnet das Bild eines weltwahrnehmbaren, zeitsensiblen und vor allem der Welt in Liebe zugewandten Gottes. Hier ist vor allem die Theologie Charles Hartshornes zu nennen, der Gott nicht als ein singuläres Ereignis, sondern als eine Folge von Ereignissen versteht, in die Gott temporal eingebunden ist.

In seiner Definition Gottes als Liebe geht Hartshorne davon aus, dass sich göttliche und menschliche Liebe nicht grundsätzlich voneinander unterscheiden.

Der einzige wesenhafte Unterschied zwischen göttlicher und menschlicher Liebe besteht für ihn darin, dass die göttliche Liebe im Gegensatz zur menschlichen nicht limitiert, sondern unbegrenzt ist. Gemäß der Grundgedanken Whiteheads stellt sich Hartshorne die ganze Welt wie ein riesiges relationales Gebilde vor, in dem jedes Wesen mit jedem verknüpft ist.

Hartshornes prozesshafte Gottheit wird von ihren Geschöpfen bereichert und gewinnt ständig anhand ihrer Erfahrungen selbst an Erfahrung. Sie ist nicht schon in sich selbst vollentwickelt und unveränderlich, sondern vom freien Handeln

Pantheismus:

Gott ist eins mit Kosmos und Natur, er ist in allen Dingen präsent, mit ihnen verschmolzen, rein immanent.

Panentheismus:

Gott ist in allen Dingen, aber alles ist auch in Gott. Er umfängt alles und ist gleichzeitig transzendent. Die Welt ist ihm immanent.

ihrer geliebten Geschöpfe beeinflussbar. Somit zeigt sich in der mitfühlenden Sympathie Gottes quasi eine Abhängigkeit Gottes gegenüber Welt: Sein Handeln ist stets an den Bedürfnissen der Welt ausgerichtet. Es besteht aber trotzdem nicht einfach im Befolgen der Interessen seiner Geschöpfe, da Gott immer das Gesamtwohl der Welt im Blick hat. Zur Liebe gehört es für Hartshorne, die Anderen so zu lieben, wie sie sind. Auch Gott liebe uns daher so, wie wir uns zum Teil selber machten und nicht einfach so, wie wir von ihm her gedacht seien.

Da diese Gottheit am Leiden der Welt mitleidet und sich an ihren Freuden mitfreut, ist sie hinsichtlich ihres eigenen Glücks abhängig vom Wohlergehen ihrer Geschöpfe.

Diesen kommt somit angesichts der Relationalität aller Beziehungen der Status von Mit-Schöpfen zu, deren Mithandelns Gott bedarf, um in der Welt wirken zu können. So ergibt sich ein dauerhaftes Wechselspiel von göttlichem und geschöplichem Handeln.

Deutschsprachige Literatur zum Thema:

Roland Faber: Artikel "Prozesstheologie" in: Theologien der Gegenwart, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2006

derselbe: Gott als Poet der Welt – Anliegen und Perspektiven der Prozesstheologie, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2004

Catherine Keller: Über das Geheimnis – Gott erkennen im Werden der Welt, Herder, Freiburg im Breisgau 2013

Klaus-Peter Jörns: Update für den Glauben, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2012

Jörg Thernate: Gottes Liebe-Sein im Spiegel der Prozesstheologie – Überlegungen entgegen einem herrschaftlichen Gottesbegriff, Abschlussarbeit zur Erlangung des Magister Theologiae an der Katholisch-theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, 2014/15

Julia Hoffmann: Das Wirken Gottes innerhalb eines evolutiven Weltbildes-Systematische Theologie, Naturwissenschaften und Religionspädagogik im Dialog, Dissertation an der Fakultät für Geistes- und Humanwissenschaften, Institut für Katholische Theologie der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, 2014

Haltungen und Methoden Komparativer Theologie

Lukas Konsek ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Religionsdidaktik am Institut für Katholische Theologie an der Universität Paderborn

Im November 2009 wurde an der Universität Paderborn eine neue interdisziplinäre Forschungseinrichtung gegründet: Das Zentrum für Komparative Theologie und Kulturwissenschaften. Der Grundgedanke ist die Zusammenarbeit unterschiedlicher Theologien und Kulturwissenschaften in einem Forschungsverbund, die sich im Diskurs als gleichberechtigte Partner durch ihre unterschiedlichen Perspektiven, Erfahrungen und Methoden bereichern.“ (<https://kw.uni-paderborn.de/zekk/was-ist-das-zekk/>)

Hier ein kurzer Überblick der wesentlichen Denkfiguren und Methoden:

Die Positionen innerhalb der Theologie der Religionen lassen sich im Wesentlichen in drei Formen zusammenfassen, die in jeweils unterschiedlichen Spielarten auftreten: Exklusivismus, Inklusivismus, Pluralismus.

Der Exklusivismus geht von der Annahme aus, dass es keine Wahrheit und Heilsmöglichkeit außerhalb der eigenen Religion gibt. Die inklusivistischen Positionen innerhalb der Theologie der Religionen versuchen, Spuren der eigenen Wahrheit in anderen Religionen zu entdecken und diese zu würdigen. Im Pluralismus wird die Ansicht vertreten, dass es unterschiedliche, jedoch gleichwertige Wege gibt, Heil zu erlangen. Keiner dieser Positionen innerhalb der Theologie der Religionen gelingt es, den eigenen Glaubens- und Wahrheitsanspruch beizubehalten und gleichzeitig die Differenz ihres Gegenübers angemessen zu würdigen. Somit stellt auch keine dieser Theorien eine gesunde Basis für einen gelingenden interreligiösen Dialog dar.

Eine Alternative zu den genannten Ausführungen ist die Komparative Theologie.¹ Sie befasst sich mit normativen Fragen nach der letzten Wirklichkeit und ist bereit, bestehende Traditionen zu hinterfragen. Dabei geht es der Komparativen Theologie nicht um eine allgemeine Relationierung von Religionen oder um eine Wahrheitsunterstellung, sondern um das „Neuverstehen des Eigenen, Würdigung des Fremden und Suche nach der Wahrheit“² durch konkrete Begegnungen und eine mikrologische Vorgehensweise.

Möchte man im interreligiösen Dialog den Anspruch der eigenen konfessionellen Verbundenheit nicht aufgeben, seinem Gegenüber einen Raum im eigenen Denken ermöglichen sowie dessen Andersheit in adäquater Weise würdigen, so bedarf es einer bestimmten Grundhaltung beider Dialogpartner, wenn die interreligiöse Begegnung fruchtbar werden soll. Klaus von Stosch benennt insgesamt

fünf dieser **Grundhaltungen** als Basis für eine fruchtbare dialogische Begegnung.³

a) Doktrinale/ epistemische Demut

Angesichts der Tatsache, dass der Mensch als bedingtes Wesen zu keinem Zeitpunkt seines Daseins das Unbedingte als solches in seiner Gesamtheit fassen oder darüber verfügen kann, wird bereits auf Grundlage dieser Einsicht deutlich, dass es nicht zulässig ist, den Anspruch zu erheben, dass die eigenen religiösen Vorstellungen und Traditionen eine universelle Geltung besitzen und über jeden Zweifel erhaben sind. Vor dem Hintergrund des eschatologischen Vorbehalts, also dem Unwissen über die Vollendung der menschlichen Existenz sowie der prinzipiellen Fallibilität jeder menschlichen Erkenntnis, sollte jede Wahrheitserkenntnis im interreligiösen Dialog in einer Haltung der Demut artikuliert werden.

b) Konfessorische Verbundenheit mit der eigenen Tradition

Obschon eine Haltung der Demut im interreligiösen Dialog eingefordert werden muss, bedarf es trotzdem einer klaren Positionierung und konfessorischen Verbundenheit der jeweiligen Dialogpartner. Erkenntnisse, welche aus einem dialogischen Prozess resultieren, sind nur dann für eine interreligiöse Verhältnisbestimmung beziehungsweise Aussöhnung der Religionen bedeutsam, wenn sie nicht aus einem privaten, also individualisierten Glaubensvollzug hervorgehen, sondern nur dann, wenn sie auf den Vorstellungen und Normen der jeweiligen Glaubensgemeinschaft basieren.

c) Kommensurabilitätsunterstellung und Wahrnehmung von Unterschieden

Jedes dialogische Geschehen setzt die Annahme voraus, dass sich die Gesprächspartner untereinander verstehen können. Würde man Religionen eine prinzipielle Nichverstehbarkeit unterstellen, wäre jede Bemühung um einen interreligiösen Dialog hinfällig. Die Kommensurabilitätsunterstellung setzt also voraus, dass Menschen unterschiedlichen

¹ Vgl. zum ganzen Abschnitt Stosch: Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, 134–155.

² Ebd., 154.

³ Vgl. ebd., 155–168.



Bild: Wikimedia Commons

Glaubens in der Lage sind, die Fremdartigkeit des Anderen verstehen zu können. Die Unterstellung, sein Gegenüber verstehen zu können bedeutet jedoch nicht, jede Tradition, jeden Text, jeden Ritus etc. nachvollziehen zu können.

d) Empathie und liebevolle Aufmerksamkeit

Kein interreligiöser Dialog beziehungsweise das gegenseitige Verstehen gelingt ohne ein Mindestmaß an Empathie. Empathie meint die Bereitschaft, sich ergreifen zu lassen von meinem Gegenüber, aber auch ergreifen zu lassen von dessen Tradition und religiöser Praxis. Voraussetzung dafür ist eine offene Grundhaltung, welche es ermöglicht, sich von einer anderen Religion affizieren zu lassen.

e) Gastfreundschaft für die mögliche Wahrheit des Anderen

Die letzte Grundhaltung, welche durch von Stosch beschrieben wird, ist die so genannte Gastfreundschaft. Gemeint ist die Anerkennung der Möglichkeit von Wahrheit in den anderen Religionen, ohne dabei gleichzeitig, wie etwa in vielen Formen des Pluralismus, a priori der anderen Religion einen Wahrheitsgehalt zu unterstellen.

Von Stosch synthetisiert insgesamt sechs **methodische Grundsätze** der Komparativen Theologie auf der Basis von Methoden, die sich bereits in der Praxis bewährt haben⁴:

a) Komparative Theologie zeichnet sich durch eine **mikrologische Vorgehensweise** aus. Der interreligiöse Dialog beziehungsweise das komparative Vorgehen muss in jedem Fall in konkreten Sprachspielkontexten stattfinden. Es müssen konkrete Situationen und Einzelfälle untersucht werden, um die regulative Dimension einer religiösen Überzeugung adäquat einholen zu können.

b) Komparative Theologie besitzt einen **Aktualitätsbezug** und basiert auf zentralen Fragestellungen menschlicher Gegenwart. Die zu vergleichenden Glaubenselemente beziehungsweise Traditionen sollen so ausgewählt werden, dass eine Problemfokussierung erkennbar wird und menschliche Anliegen wie Sinnfragen, Heilssuche oder auch Religionskritik thematisiert werden.

c) Komparative Theologie **geht vom Eigenen aus und versucht, die Fremdperspektive auf das Eigene in das eigene Denken einzubeziehen**. Ebenso soll ermöglicht werden, dass der Andere meine Perspektive in seine Theologie einbeziehen kann. Gelingen kann dies jedoch nur, wenn eine ausreichende Kenntnis der eigenen Theologie und Tradition, aber auch eine ausreichende Kenntnis der Theologie und Tradition des Anderen vorliegt.

d) Komparative Theologie benötigt die **Instanz des Dritten**. Wie bei jedem dialogischen Prozess besteht auch bei einem interreligiösen Dialog die Gefahr, dass beide Dialogpartner Gesprächsergebnisse forcieren, die

für beide Seiten annehmbar sind und dabei unangenehm wirkende Themenfelder nicht berücksichtigt werden. Es ist also verständlich, dass es einer dritten Instanz bedarf, welche die Ergebnisse des dialogischen Prozesses reflektiert.

e) Da die mikrologische Vorgehensweise der Komparativen Theologie unmittelbar **mit der religiösen Praxis verknüpft** ist, benötigt sie eine regelmäßige Rückbesinnung auf eben jene religiöse Praxis. Andernfalls würde es der Komparativen Theologie nicht gelingen, Freundschaft zu knüpfen oder reflektierte praxisrelevante Erkenntnisse zu gewinnen, die zu einer Verständigung der Religionen beitragen.

f) Die Komparative Theologie ist sich der potenziellen Vorläufigkeit ihrer Ergebnisse und Urteile bewusst. Bereits die dialogische Offenheit für die Position des Anderen bedingt diesen Umstand. Verschließt man sich nicht den Ansichten und Wahrheitsansprüchen anderer Religionen beziehungsweise unterschiedlichen Interpretationen innerhalb einer bestimmten Religion, zeichnet sich jede gewonnene Erkenntnis durch ihre Reversibilität und Fallibilität aus. Ein solches Bewusstsein öffnet erst die Möglichkeit der Positionierung einer dritten Instanz. Wie in jeder Wissenschaft ist jede Erkenntnis als vorläufig anzusehen und muss anderen Positionen standhalten beziehungsweise sich vor ihnen legitimieren.

Literatur:

Von Stosch, Klaus: Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen (Beiträge zur Komparativen Theologie; 6). Paderborn 2012.

⁴ Vgl. Stosch: Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, 193-215.



Der Religions- unterricht und die Theologie

Dr. Gerhard Büttner ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des RU an der TU Dortmund

Im religionspädagogischen Diskurs ist neuerdings ein neues Fremdwort aufgetaucht – das der *Theologizität*. Es geht dabei darum, wieweit ein Unterricht theologisch relevante Inhalte transportiert, bzw. ob das, was dort geschieht, selber eine Variante von Theologie sein kann oder soll. Diese Diskussion ist einigermaßen überraschend, wenn man das wechselhafte Verhältnis von Religionspädagogik und Theologie in den letzten Jahrzehnten betrachtet. Die großen Erzählplots der ‚Biblischen Geschichte‘ waren zwar durchaus Ausdruck einer bestimmten Theologie (gerade als Gegenprogramm zum RU der NS-Zeit), waren aber nur sehr bedingt von den exegetischen Diskursen ihrer Zeit beeinflusst. Erst der ‚hermeneutische RU‘ trat mit dem Anspruch auf, die Ergebnisse der damals blühenden exegetischen Fächer direkt in den Religionsunterricht zu übertragen. Das hatte zur Folge, dass von Seiten der akademischen Theologie die Vorstellung entstand, ihre Theologie müsse in den Schulen nur noch ‚heruntergebrochen‘ werden. Die Aufgabe der Religionspädagogik bestand demnach in der sachgemäßen Portionierung und Verpackung der theologisch gewonnenen ‚Wahrheiten‘. Doch der weitere Diskurs war immer mehr an den Ergebnissen der Sozial- und Kulturwissenschaften interessiert, so dass von Seiten der Religionspädagogik dem Gedanken einer ‚Dominanz‘ der Theologie immer mehr widersprochen wurde. Indem man sich an ‚Religion‘ als zentraler Kategorie orientierte, konnte man die Lebenswelt der Schüler/innen

unmittelbar thematisch aufnehmen und gleichwohl ein eigenes Profil z.B. gegenüber den sozialwissenschaftlichen Fächern behaupten. Die akademische Theologie hat nun aber selbst eine Entwicklung genommen, sich im Kanon der Nachbarfächer besonders auf ihre philologischen und historischen Methoden zu konzentrieren und ihren Anwendungsbezug eher etwas zurück zu stellen. So entstanden etwa zahlreiche Werke zur ‚Geschichte Israels‘ bei gleichzeitiger Zurückhaltung, eine ‚Theologie des Alten Testaments‘ vorzulegen, die etwa den theologischen Stellenwert entsprechender Perikopen (für die Religionslehrkräfte) bestimmen konnte oder wollte. Doch gegen Ende des letzten Jh. änderte sich die Fragestellung. In seiner Göttinger Antrittsvorlesung formulierte Martin Rothgangel explizite Ansprüche von Seiten der Religionspädagogik an die wissenschaftliche Theologie. Nach seiner Überzeugung sei es Aufgabe der theologischen Fächer, die biblisch-christliche Überlieferung so zu perspektivieren, dass sie der lehrenden und verkündigenden Praxis zu Verfügung stehe. Wer das Verhältnis von Pfarramts- zu Lehramtsstudierenden betrachtet, dem wird dann bald klar, dass die Qualifizierung letzterer das herausragende Ziel theologischer Arbeit zu sein hat und zwar in einer Weise, die die Fragestellungen der unterrichtlichen Praxis auch bereits in die Erschließung der Inhalte einfließen lässt. Dass dies möglich ist, zeigen immer wieder auf ihre Weise durchaus renommierte Exegeten (Theißen 2003; Zimmermann 2012).

Ein anderes, folgenreicheres Zugehen der Religionspädagogik ergab sich aus dem Aufkommen der Kinder- und später der Jugendtheologie. Einmal hatten Dokumentationen zum Philosophieren mit Kindern gezeigt, dass diese mit großem Ernst und auch mit Freude Fragestellungen ansprachen, die auch in den Kernbereich der Theologie gehören: von der Theodizee bis zu den Gottesbeweisen. Dies wurde zum Anlass, solche Themen nun auch im Religionsunterricht heimisch zu machen – und zwar nicht nur in der Sek II. Nun hatte die Einbeziehung entwicklungspsychologischer Perspektiven darauf aufmerksam gemacht, dass zu ein und demselben Thema – offenbar entwicklungsabhängig – unterschiedliche Interpretationen möglich sind. Gleichzeitig wurde dadurch aber auch deutlich, dass die verschiedenen theologischen Topoi (Schöpfungsgedanke, Tun-Ergehens-Zusammenhang) sich durchaus als Varianten kognitiver Stile begreifen lassen. Mit dieser Erkenntnis ist der Schritt gemacht zu einer grundsätzlichen konstruktivistischen Perspektive auf theologische Äußerungen. D.h., dass die Denkfiguren, die uns in der Bibel oder den theologischen Abhandlungen begegnen, alle ebenso als Konstrukte angesehen werden können wie die Äußerungen der Schüler/innen.

Von dieser Einsicht her ist es sinnvoll und plausibel, das Theologisieren als einen umfassenden Modus anzusehen, der an verschiedenen Stellen seinen Ort hat. Im Gespräch von Eltern mit ihren Kindern an der Bettkante ereignet sich Theologie genauso wie in der KiTa, im Religionsunterricht, bei der Arbeit mit Konfirmand/innen und in Gemeindekreisen oder in Andachten und Gottesdiensten. Wer in beidem unterrichtet hat, der weiß auch, dass sich theologische Gespräche etwa in der gymnasialen Oberstufe kaum unterscheiden von solchen an der Universität. Natürlich ist die wissenschaftlich betriebene Theologie als eine spezifische Form des Fragens und Antwortens in der Regel gekennzeichnet durch Präzision und Methodenstrenge. Dennoch sind die dort verhandelten Themen in vielem dieselben, die auch das theologische Ringen an den anderen von mir erwähnten Orten auszeichnet. Diese Frage, inwieweit ‚Theologie‘ auf allen Ebenen der religiösen Kommunikation gegeben sein kann, wird derzeit kontrovers in der Religionspädagogik diskutiert (Schlag / Suhner 2017). Wenn Theologie exklusiv dem universitären Diskurs vorbehalten bleibt, entspringt daraus zweifellos ein Machtanspruch gegenüber den Gestaltformen ‚gelebter Religion‘. Wir können ähnliche Mechanismen in den anderen Fächern als Reflex auf ihre empirisch arbeitenden Fachdidaktiken erkennen. Ist etwa ‚literarische Kommunikation‘ den Literaten, ihren Kritikern und der Literaturwissenschaft vorbehalten, oder findet diese auch in der Schule statt? Ich plädiere im Hinblick auf Literatur wie auf Theologie für ein weites Verständnis.

Was trägt es nun für den ‚normalen‘ Religionsunterricht aus, wenn ich ‚Theologizität‘ als Gütekriterium heranziehe? In unserer Didaktik (Büttner / Dieterich / Roose 2015) haben wir als Kriterium vorgeschlagen, die Codeunterscheidung Immanenz-Transzendenz zu wählen. Schon Comenius hatte vorgeschlagen, alles zu thematisieren – aber eben im Hinblick auf Gott. Mit der Codeunterscheidung steht ein Prüfinstrument zur Verfügung, das auch jüdische oder muslimische Theologie benutzen kann. Sie wird nur die Seite der Transzendenz jeweils mit ihrer Gottesvorstellung ‚besetzen‘. Ich möchte anhand von

zwei Beispielen erläutern, wie das Kriterium zur Anwendung gebracht werden kann. Ich kann – wie es häufig geschieht – im Religionsunterricht Umweltfragen thematisieren. Dabei bewege ich mich so lange innerhalb von Domänen wie Biologie oder Politik, bis ich frage, inwieweit Gott mit im Spiel ist. Das geht nicht, wenn ich nur die Begriffe *Umwelt* oder *Natur* durch *Schöpfung* ersetze. Es geht auch nicht, nur das ethische Engagement religiös zu unterstützen. Vielmehr ist Gott als *Schöpfer* zu thematisieren, den wir auch in der Natur erfahren – wohltuend und bedrohlich. Nur unter dieser Voraussetzung hat es dann – theologisch gesehen – einen Sinn, die ‚Kooperation‘ des Menschen mit Gott zu thematisieren.

Auch vordergründig ‚religiöse‘ Materialien garantieren keine Theologizität. Wer ein Christusbild unter der Fragestellung in den Unterricht einbringt, ob es sich gut für ein Schulbuch eigne, der evoziert dann ökonomische oder ästhetische Diskurse, die durchaus anregend sein können, aber folgt zumindest in dieser Stunde nicht der Leitunterscheidung Immanenz-Transzendenz.

Die Orientierung an der Theologizität eröffnet durchaus unterschiedliche Formen und Tiefen des Unterrichts. Bei einem entsprechenden ‚gegebenen Einverständnis‘ (Nipkow) kann der Unterricht selber religiöse Praktiken vollziehen, bei ‚nicht gegebenem Einverständnis im Glauben‘ lassen sich die theologischen Denkfiguren auch im Sinne einer philosophischen Erörterung einführen. Die Erfahrungen von Glück und Leid sind universell. Wem schreibe ich sie zu? Welche Hilfe, welche Schwierigkeit bringt es, diese Erfahrungen mit Gott in Verbindung zu bringen? Wenn ich eine bestimmte Vorannahme akzeptiere, welche Folgeprobleme bzw. -chancen eröffnen sich mir dann? Kann ich offene Fragen durch eine Entscheidung oder eine Praxis (z.B. Beten) ‚bewältigen‘? Solche Fragen geben dem Unterricht eine ‚konfessorische‘ Dimension, ohne übergreifend zu werden. Seine Theologizität bewahrt ihn davor, ein ‚Laberfach‘ zu werden.

Literatur:

Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus / Roose, Hanna:

Einführung in den Religionsunterricht. Eine kompetenzorientierte Didaktik, Stuttgart 2015.

Rothgangel, Martin / Theidigsmann, Edgar (Hg.): Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs, Stuttgart 2005.

Schlag, Thomas / Suhner, Jasmine (Hg.): Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart 2017.

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

Zimmermann, Ruben: Der didaktische Johannes. Neuere Trends in der Johannesforschung und ihre didaktischen Implikationen. Ein Beitrag zur mimetischen Bibeldidaktik, Entwurf. Bd. 43, H. 2. 2012, 6-9.

Grundzüge und Leitfragen einer „religionspädagogischen Theologie“

Dr. Martin Rothgangel ist Professor für Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien

„Religionspädagogische Theologie“ stellt einen Begriff dar, der relativ ungebräuchlich ist. Demgegenüber wird beinahe selbstverständlich von „Neutestamentlicher Theologie“, von „Alttestamentlicher Theologie“, von „Biblischer Theologie“, von „Systematischer Theologie“ und von „Praktischer Theologie“ gesprochen. In aller Kürze soll in einem ersten Schritt begründet werden, warum die Etablierung einer „Religionspädagogischen Theologie“ eine fruchtbare Aufgabe darstellt und worin der Ertrag bestehen könnte.

1. Potentiale einer Religionspädagogischen Theologie¹

Ein Defizit gegenwärtiger Religionspädagogik kann von Kolleginnen und Kollegen insbesondere aus der Systematischen Theologie darin gesehen werden, dass bestimmte religionspädagogische Ansätze oder auch die immer zahlreicheren empirischen Forschungsarbeiten aus der Religionspädagogik unzureichend theologisch reflektiert werden. Auch im Kontext der Religionspädagogik mehren sich die Stimmen, welche mit Begriffen wie „Theologizität“, „didaktische Dogmatik“ oder „theologische Religionspädagogik“ das Grundanliegen einer religionspädagogischen Theologie teilen. Wichtiger als der Begriff scheint ohnehin der damit intendierte Sachverhalt zu sein. Ungeachtet dessen besitzt der Begriff „Religionspädagogische Theologie“ auch ein ganz bestimmtes Potential.

Ein erster Grund wurde bereits einleitend genannt: Im Gespräch mit KollegInnen anderer theologischer Teildisziplinen zeigt sich, dass das Anliegen einer Religionspädagogischen Theologie aufgrund der Analogie zu einer Alttestamentlichen Theologie, Neutestamentlichen Theologie usw. gut argumentierbar ist.

Ein zweiter Grund besteht darin, dass die Religionspädagogische Theologie einen historischen Vorgänger besitzt: die Katechetische Theologie. Johann Friedrich König unterscheidet in seiner 1664 erschienenen Dogmatik zwischen einer theologia acroamatica und einer theologia catechetica: Bei der akroamatischen Theologie handelt es sich um die Theologie der Doktoren und Prediger, man kann darunter die Systematische Theologie verstehen. Im Vergleich dazu handelt es sich nach König bei der Katechetischen Theologie um die ‚rohere‘ Theologie, die in allen Christen zu finden ist – gelegentlich wird sie in Anspielung auf 1 Kor 3,2 und Hebr 5,12f auch als „Milchtheologie“ bzw. „Kindertheologie“ charakterisiert.

Welche Bedeutung besitzt aber die Katechetische Theologie für den Ansatz einer Religionspädagogischen Theologie, und welche Unterschiede bestehen zwischen beiden? Zwei Punkte seien an dieser Stelle hervorgehoben:

Differenzierte Wahrnehmung theologischer, religiöser und religiös relevanter Alltagstheorien: In diesem Bereich bestehen inzwischen beachtliche empirische Forschungsleistungen der Religionspädagogik. Dabei ist es im Vergleich zur Katechetischen Theologie sicherlich von Vorteil, dass inzwischen durch eine ganze Palette verschiedenster empirischer Methoden ein zunehmend differenzierteres Bild von jenen Alltagstheorien gewonnen wird. Für eine lebensweltlich gewendete Theologie, die dem Relevanzkriterium entsprechen möchte, ist dies ein notwendiger Beitrag.

Eingehende theologische Verantwortung dieser Alltagstheorien: Im Sinne Katechetischer Theologie soll durch den Begriff der „Religionspädagogischen Theologie“ jedoch auch zum Ausdruck gebracht werden, dass diese theologischen, religiösen bzw. religiös-relevanten Alltagstheorien von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen intensiver als bislang theologisch verantwortet werden sollten. Hier ist der Dialog mit anderen Teildisziplinen der Theologie unabdingbar. Die theologische Verantwortung jener Alltagstheorien ist ein notwendiger Beitrag für eine lebensweltlich gewendete Theologie, die nicht nur dem Relevanz-, sondern auch dem Identitätskriterium entsprechen möchte.

Die beiden genannten Aspekte stellen zugleich wesentliche Potentiale einer Religionspädagogischen Theologie dar. Gleichwohl ist genauer zu bedenken, in welchem Verhältnis eine Religionspädagogische Theologie insbesondere zur Kinder- und Jugendtheologie steht und wie sie somit grundsätzlich zu verorten ist.

¹ Vgl. zu diesem Punkt ausführlicher vom Vf.: „Religionspädagogische Theologie“ – ein Desiderat angesichts einer sich ausdifferenzierenden Theologie, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013), H. 2, 71-81.

2. Religionspädagogische Theologie als Metatheorie

Zur Beantwortung der Frage, in welchem Verhältnis die Kinder-, Jugend- und Erwachsenentheologie zur religionspädagogischen Theologie steht, erweist sich die Wissenschaftstheorie von Niklas Luhmann als weiterführend. Grundlegend für Luhmanns Wissenschaftstheorie ist die Unterscheidung von drei Beobachterebenen. Bezogen auf die vorliegende Thematik bedeutet dies:²

Die erste Beobachterebene stellt das Kommunikationsgeschehen innerhalb des Religionsunterrichts dar. Hier beobachten SchülerInnen das Unterrichtsgeschehen mit ihren jeweiligen Alltagstheorien und LehrerInnen mit ihren professionellen Theorien wie auch Alltagstheorien.

Die zweite Beobachterebene ist die der religionspädagogischen Theorien, welche das Kommunikationsgeschehen des Religionsunterrichts z.B. aus der Perspektive des jeweiligen religionspädagogischen Ansatzes oder im Rahmen einer empirischen Studie auf wissenschaftliche Weise beobachten. Auf dieser Ebene ist auch der religionspädagogische Ansatz der Kinder- und Jugendtheologie verortet.

Die dritte Beobachterebene ist die der Wissenschaftstheorie, der Metatheorie. Sie beobachtet, auf welche Weise die Theorien der zweiten Beobachterebene die erste Beobachterebene beobachten. Hier ist primär die religionspädagogische Theologie zu verorten. Sie beobachtet, ob und auf welche Weise z.B. kinder- und jugendtheologische Studien das Kommunikationsgeschehen des Religionsunterrichts theologisch wahrnehmen und verantworten.

Diese metatheoretische Beobachtung kann m.E. ganz praktisch anhand bestimmter Leitfragen durchgeführt werden, die im Folgenden ausgeführt werden sollen.

3. Leitfragen einer Religionspädagogischen Theologie

Die erste Leitfrage lautet im Sinne der obigen Ausführungen zum Relevanzkriterium:

a) Erfolgt durch eine religionspädagogische Studie oder den jeweiligen religionspädagogischen Ansatz eine differenzierte Wahrnehmung theologischer, religiöser und religiös-relevanter Alltagstheorien von Kindern, Jugendlichen bzw. Erwachsenen?

Die zweite Leitfrage orientiert sich an dem oben gleichfalls angesprochenen Identitätskriterium:

b) Nimmt ein religionspädagogischer Ansatz oder eine religionspädagogische Studie eine theologische Verantwortung jener Alltagstheorien vor

Es geht im Kontext Religionspädagogischer Theologie somit zunächst um die Beobachtung, ob und auf welche Weise bestimmte religionspädagogische Ansätze oder Studien (= zweite Beobachterebene) den Religionsunterricht (= erste Beobachterebene) theologisch wahrnehmen und verantworten. Dabei geht es um eine metatheoretische Beobachtung, nicht um eine vorschnelle Bewertung. Es kann z.B. durchaus gute Gründe geben, warum bestimmte religionspädagogische Studien den Fokus nicht auf Theologie, sondern etwa auf Religionswissenschaft legen.

Nimmt ein religionspädagogischer Ansatz bzw. eine Studie auf die Theologie Bezug, dann stellt sich im Sinne der Religionspädagogischen Theologie eine weitere Frage:

c) Welche theologischen Teildisziplinen (außer Religionspädagogik) und welche theologischen Positionen werden rezipiert? Wie ausführlich / differenziert / kritisch erfolgt die Bezugnahme und wie wird diese begründet?

Gelegentlich führt diese Leitfrage zu interessanten Entdeckungen: So nimmt die Dissertation des katholischen Religionspädagogen Guido Hunze zur Schöpfungsthematik primär auf die Schöpfungstheologie des evangelischen Theologen Jürgen Moltmann Bezug, während in der der ZPT zum Thema „Evolutionstheorie und Bildung. Beiträge zum ‚Darwin-Jahr‘“ von 2009 zwei systematisch-theologische Stimmen aus der katholischen Theologie im Vordergrund stehen.³ Grundsätzlich besteht darin kein Problem, gleichwohl ist stets eine Begründung wünschenswert, warum man sich für diesen oder jenen theologischen Ansatz entscheidet.

Keineswegs sind damit die Leitfragen für eine Religionspädagogische Theologie erschöpfend abgehandelt. So kann beispielsweise bei der Begründung vertiefend nachgefragt werden, ob und inwieweit die theologische Verantwortung auch religionspädagogisch begründet ist. Das heißt z.B. im Blick auf die Jugendtheologie: Wird bei der Theologie für Jugendliche darauf geachtet, dass eine Relevanz und Kompatibilität zu den Theologien von Jugendlichen besteht?

Diese Leitfragen sind somit als eine erste Heuristik zu verstehen, mit welcher die Religionspädagogische Theologie als Metatheorie (= dritte Beobachterebene) die religionspädagogischen Ansätze und Projekte der zweiten Beobachterebene in den Blick nehmen kann. Grundsätzlich wollen die Leitfragen dazu anregen, dass in Zukunft

² Vgl. dazu ausführlicher vom Vf.: Religionspädagogik im Dialog I: Disziplinäre und interdisziplinäre Grenzgänge, Stuttgart: W. Kohlhammer, 2014.

³ Vgl. dazu vom Vf.: Zur Rezeption theologischer und außertheologischer Disziplinen in der Religionspädagogik beim Thema ‚Schöpfung‘: Ein Beitrag zur enzyklopädischen Frage der Theologie, in: Wilhelm Pratscher/Robert Schelander (Hrsg.), Wiener Jahrbuch für Theologie 2012, Bd. 9: Schöpfung, Göttingen: Vienna University Press / V&R unipress, 2012, 115-133.

religionspädagogische Forschung sich stärker angehalten sieht, ihre jeweiligen Ansätze und empirischen Studien auch theologisch zu verantworten und für die Theologie als Ganze fruchtbar zu machen.

Diese genannten Leitfragen stellen eine Aufgabe für religionspädagogische Forschung dar – und doch können sie auch Anregungen für die zukünftige Aufgabenstellung von Lehrkräften bieten. Analog zu den genannten Leitfragen können sich ReligionslehrerInnen fragen,

- 1) ob und wie sie die theologischen, religiösen und religiös-relevanten Alltagstheorien ihrer Schülerinnen differenziert wahrnehmen und in ihrem Religionsunterricht diesen Raum geben,
- 2) ob und wie sie eine theologische Verantwortung dieser Alltagstheorien vornehmen und auf welche Weise dies in das Unterrichtsgeschehen „eingespielt“ wird und
- 3) schließlich zur Selbstreflexion: Welche theologischen Positionen spielen für sie bei dieser theologischen Verantwortung eine entscheidende Rolle?

Religionspädagogische Theologie im Horizont von Luhmanns drei Beobachterebenen

Dritte Beobachterebene: Religionspädagogische Theologie als Metatheorie. Sie beobachtet, ob und auf welche Weise Theorien der zweiten Beobachterebene die erste Beobachterebene theologisch beobachten



Zweite Beobachterebene: Religionspädagogischen Theorien, welche das Kommunikationsgeschehen des Unterrichts aus der Perspektive des jeweiligen religionspädagogischen Ansatzes oder Projekts auf wissenschaftlicher Weise beobachten (z.B. Jugendtheologie).



Erste Beobachterebene: Kommunikationsgeschehen innerhalb des Religionsunterrichts



Theologie zwischen Religionskritik und Trainingswissenschaft

Dr. Rolf Schieder ist Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin

Religiöse Menschen verfügen über eine ausgeprägte Imaginationskraft. Sie können sich Welten vorstellen, die ganz anders sind als die vorfindliche. Überall eröffnen sich ihnen Möglichkeitsräume, die religiös Unmusikalischen verschlossen bleiben. Menschen, die glauben, können sich eine Vielzahl möglicher Welten vorstellen. Sören Kierkegaard war ein religiöser Mensch, als er meinte, dass bei Gott alles möglich sei.

Nicht allen Menschen ist diese Vorstellungskraft gegeben. Viele sind mit der vorfindlichen Welt zufrieden und gut damit beschäftigt, sich in dieser zurecht zu finden. Während religiöse Menschen die gegebene Wirklichkeit gegenüber der Fülle des Möglichen für beschränkt halten, gibt es viele Menschen, die sich innerhalb der Grenzen dessen, was sie „Realität“ nennen, ausgesprochen wohl fühlen und kein Bedürfnis nach Transzendenz und Sinn, nach Spekulation über den Anfang, das Ende und das Ganze verspüren. Das gilt es zu respektieren und anzuerkennen. Religiöse Menschen sind weder bessere noch schlechtere Menschen – sie haben schlicht eine spezielle Begabung.

Schulische Bildung für religiös Musikalische und religiös Unmusikalische

An Schulen müssen Musiklehrkräfte musikalische und unmusikalische Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichten – ähnliches gilt für die Mathematiklehrkraft. Das macht das Unterrichten mühsam. Gerne würde man die eigene musikalische oder mathematische Passion mit seelenverwandten Lernwilligen teilen – doch dabei stört eine oft empfindungsunfähige und deshalb gelangweilte Mehrheit. Friedrich Schleiermacher hatte in der Versöhnung von Kunst und Religion ein neues Zeitalter anbrechen sehen. Heute wissen wir: Kunstsinnige und religiös Musikalische sind auch heute eine Minderheit, die pädagogische und staatliche Unterstützung verdienen, deren Imaginationsräume aber nicht allen zugänglich sind.

Wie eine Musiklehrkraft in ihrem Unterricht allen – auch den Unmusikalischen – die kulturelle, soziale und historische Bedeutung von Musik vor Augen führen kann, so kann auch eine Religionslehrkraft alle Schülerinnen und Schüler mit der Christentums- und Religionsgeschichte und ihren kulturellen und sozialen Wirkungen vertraut

machen. Kunst- und Religionslehrkräften kann es jedoch nicht gelingen, bei allen Schülerinnen und Schülern „Sinn und Geschmack für das Unendliche“ (F. Schleiermacher) zu wecken. Nur wenige werden vom Kunst- oder Religionsunterricht inspiriert und fasziniert sein. Diese Einsicht bewahrt Lehrkräfte davor, entweder sich selbst oder die Lernenden dafür zu bestrafen.

Gott als Gegenstand der Theologie als Wissenschaft

Welche Rolle kann die Theologie in einer solchen Lage spielen? Die Theologie als Wissenschaft hat wie jede andere Wissenschaft zuerst eine kritische Aufgabe. Jede Wissenschaft hat einen Gegenstand, den sie untersucht, den sie aber nicht selbst erzeugen kann. Was ist der Gegenstand der Theologie? Der Gegenstand der Theologie ist Gott. Genauer: Gott als imaginierte Wirklichkeit. Das Wort „Gott“ ist ein Wort der deutschen Sprache, andere Sprachen haben andere Worte, um auf Erfahrungen und Gedankenexperimente aufmerksam zu machen, die ohne dieses Wort nicht möglich wären.

Was würde fehlen, wenn es das Wort „Gott“ nicht gäbe? Gotteshäuser und Gottesdienste wären ebenso wenig vorstellbar wie Segenswünsche und persönliche Gebete. Auch ein erleichtertes „Gottseidank!“ müsste anders codiert werden. Die Hoffnung auf ein kommendes Reich Gottes käme ebenso in Wegfall wie die Vorstellung einer transzendenten Gerechtigkeit. Auf das Ganze der Wirklichkeit könnte nur sehr viel schwerer verwiesen werden. Eine Welt ohne das Wort „Gott“ hätte deutlich weniger Fenster, durch die sie in einem anderen Licht erscheinen könnte. Das Wort „Gott“ eröffnet Möglichkeitsräume. Und selbst Atheisten wäre der Gegenstand ihrer Kritik abhanden gekommen, gäbe es das Wort „Gott“ nicht.

Die Theologie als Wissenschaft hat also den Gebrauch des Gottesbegriffs zu untersuchen. Für welche Phänomene und Erfahrungen wird der Gottesbegriff in Anspruch genommen? Welche Narrative und Symbole kommen zur Anwendung? Welche Institutionen bedienen sich des Wortes „Gott“? Gibt es eine Geschichte seiner Verwendung? Welche Konsequenzen für die kultische und pädagogische Praxis sind aus diesen Einsichten zu ziehen? Welche kulturellen und sozialen Wirkungen lassen sich identifizieren?

Viel zu oft gehen konfessionelle Theologen davon aus, dass ihre Aufgabe darin bestünde, ihre je eigene Tradition der Gottesrede affirmativ zu vertreten und zu verteidigen. Das ist aber noch kein wissenschaftlicher Umgang mit dem Gottesbegriff, sondern ein unkritischer. Eine solche „Theologie“ hat an einer Universität eigentlich nichts verloren. Mögen die Kirchen und Religionsgemeinschaften traditionspflegenden Einrichtungen unterhalten – eine Theologische Fakultät an einer Universität hat einen anderen Anspruch. Zwar bezieht sich die Theologie als „positive Wissenschaft“ auf die gegebenen Bestände gelebter Religion und die gegebene dogmatische Tradition. Beide werden aber nur so am Leben erhalten, dass das Gegebene im Lichte neuer Möglichkeiten angeschaut wird. Tradition ist mithin gerade nicht die Petrifizierung des Überkommenen, sondern die beharrliche und beständige Weiterentwicklung der vorliegenden Bestände. Nur durch diese verlebendigende Vergegenwärtigung des Vergangenen ist eine Zukunft des Christentums und aller anderen religiösen Traditionen denkbar.

Theologie als Gegenwartswissenschaft

Theologie ist also in einem eminenten Sinn eine Gegenwartswissenschaft. Das Elend des heutigen Theologiestudiums in Deutschland hat eine seiner Ursachen in der Hypertrophie der historischen Disziplinen. Oft verstehen sich die Vertreter*innen dieser Fächer explizit als Archäologen, die sich um die Relevanz und Bedeutung ihrer Forschungen für die Gegenwart und die Lebendigkeit des christlichen Gottesbewusstseins nicht zu kümmern hätten. Und so quälen sich seit Jahrzehnten Generationen von Theologiestudierenden durch die historischen Module, ohne über die Bedeutung ihres Tuns für ihre künftige Tätigkeit, nämlich die kritische Reflexion gegenwärtiger Gottesrede, aufgeklärt zu werden. Es scheint mir nur noch eine Frage der Zeit zu sein, bis das jetzige System theologischer Ausbildung in Deutschland zerbricht. Wenn Theologieprofessoren nur noch Bücher über ihre verstorbenen Kollegen verfassen und wenn für das Erste Theologische Examen mindestens zwei Jahre eingeplant

werden müssen, um die Stofffülle für eine Reproduktion in der Prüfung vorübergehend anzueignen, dann hat die Selbstreferentialität der Theologie einen Punkt erreicht, an dem ihre Funktion für Kirchen und Schulen verloren geht.

Theologie als Trainingswissenschaft

So richtig und wichtig es ist, dass Absolventen einer Theologischen Fakultät Schriftgelehrte sein sollen, so werden sie diese Kompetenz doch nur dann zum Wohl der ihnen anvertrauten Menschen einsetzen können, wenn sie imstande sind, die Menschen, mit denen sie täglich Umgang haben, als „living human documents“ zu lesen, zu verstehen und mit ihnen eine Beziehung einzugehen. Mir selbst ist ein solcher Schriftgelehrter in den letzten Jahren an der Berliner Fakultät in der Person von Rabbi Tsvi Blanchard, Professor für Jüdisches Recht an der Juristischen Fakultät, begegnet. Als Rabbiner hielt er regelmäßig „Bibelstunden“ an der Theologischen Fakultät ab. Und weil er als Jude aus New York neben seiner Rechtsgelehrsamkeit auch eine Ausbildung als Psychoanalytiker vorzuweisen hatte, war die gemeinsame Lektüre der Genesis als einem familientherapeutischen Traktat nicht nur erleuchtend im Blick auf den Umgang mit der Heiligen Schrift, sondern eröffnete auch einen selbstkritischen Blick auf die eigene Lebenspraxis. Für religiös musikalische Theologiestudierende sind solche Lehrveranstaltungen enorm wichtig, um selbst inspiriert und inspirierend lehren zu lernen.

Religionslehrkräfte sollten ebenso wie Musiklehrkräfte von ihrem Fach begeistert sein und ihre eigene religiöse Musikalität pflegen und sich darin üben, so wie es Musiklehrkräfte mit dem Instrument tun, das sie studiert haben. Dazu brauchen sie aber eine Anleitung durch ihre theologischen Lehrer*innen. Peter Sloterdijk hat die Theologie einmal als eine Mischung aus Theater- und Trainingswissenschaft bezeichnet. Er wollte damit auf die performative Dimension des Theologischen aufmerksam machen. Wenn die Theologie diese Dimension doch endlich so ernst nähme, wie sie es verdiente!

Christ ist the answer! But what was the question?

Fragen nach der Bedeutung von Theologie im Unterricht

Cornelia Oswald

Theologie und Lebenswelt

Die Erschließung biblischer Geschichten nimmt im Religionsunterricht breiten Raum ein. Sie werden mit Bezug auf die Lebenswelt von Schüler*innen, ihren Fragen und Denkmöglichkeiten erarbeitet und lassen Schüler*innen erkennen, dass Bekanntes aus ihrer Welt auch schon in der biblischen Welt verhandelt wurde, ihre heutigen Erfahrungen sich auf die Erfahrungen der biblischen Figuren beziehen lassen. Es ist durchaus ein Erfolg des Religionsunterrichts, wenn die bleibende Aktualität der Geschichten der Bibel damit erkannt wird. Dennoch erhebt sich die Frage, warum so viel Mühe auf die Erschließung dieser Geschichten gewandt wird, wenn die Parallelisierung biblischer und heutiger Lebens- und Erfahrungswelten sowohl methodisches Vorgehen als auch das alleinige Ergebnis sind?¹ Reicht es für eine kognitive Aktivierung aus, wenn Schüler*innen in der Welt der Bibel lediglich ihre eigene Welt mit dem immer schon Bekannten und Gewussten begegnet? Reicht es – um ein Beispiel zu nennen – die Sturmstillungsgeschichte mit immensem methodischem Aufwand zu inszenieren und unter Zuhilfenahme abgefragter Angsterfahrungen aus der Lebenswelt der Kinder lediglich so zu deuten, dass Parallelen im Umgang mit Angst und Angstbeseitigung erkennbar werden?² Nun ist die biblische Erzählung anschlussfähig an die Lebenswelt, an den Denk- und Fragehorizont heutiger Heranwachsender, – dennoch fehlt etwas. Die theologische Position, das theologische Programm, das Wozu des Textes wird damit nicht geklärt. Das Problem verschärft sich beim Blick auf christologische Fragestellungen.

Die Frage dahinter

Für religionsferne Schüler*innen dürfte sich die Erstbegegnung mit Gott und die Rede von Jesus Christus als seinem Sohn im Religionsunterricht wie die Landung eines Ufos aus einer absurden Welt ausnehmen. Geschichten vom Handeln Gottes und Jesus werden erzählt, im narrativen Modus werden religiöse Inhalte den Schüler*innen nahegebracht. Für die Schüler*innen sind es Erzählungen, literarische Fiktionen, neben anderen Geschichten, die sie bereits kennen und deren Bezug zur empirischen Realität sie als lose einzuschätzen gelernt haben. Das Erzählen biblischer Geschichten hat also Konsequenzen, denn es belässt die Protagonisten Gott und Jesus in ihrer Textwelt, deren Bezug zur empirischen Realität unklar bleibt. Gott und Jesus

stehen nun neben anderen literarischen Konstruktionen, sind eine bedeutungsvolle Fiktion, können aber keinen höheren Wahrheitsanspruch als z.B. Puh der Bär erheben. Ein Ausweg aus diesem Fiktionsdilemma wäre die Implementierung von Fragen in den Unterricht, die als hinter dem Text stehende Fragen bezeichnet werden können. Sie machen die Fiktionalität und Konstruiertheit eines Textes offen zum Thema im Unterricht. Woher können wir von Gott wissen, wo und wie kann man Gott bemerken, wie kommt man auf Gott, ist Gott eine Konstruktion des Menschen, wie muss einer sein, der Retten kann und wovor soll gerettet werden?³ Diese und ähnliche Fragen sind als Fragen hinter den Texten zu identifizieren. Damit befindet man sich noch nicht außerhalb literarisch-biblischer Textwelten, hat aber einen Hinweis für die Schüler*innen gegeben, dass ein außerhalb der Texte bestehender Lebensweltbezug zu ihrer Entstehung geführt hat. Dieser Lebensweltbezug ist nur partiell identisch mit der konkreten Lebenswelt der Schüler*innen, er geht nicht unbedingt von ihren Alltagserfahrungen aus, stellt jedoch existentielle Fragen in den Mittelpunkt, die einen Zugang zur Auseinandersetzung mit biblischen Erzählungen bieten.

Christologie und Lebenswelt

Die Frage nach Jesus, genauer die Frage nach Jesus als dem Christus, nach der Bedeutung von Gottessohnschaft, der Übernahme von Schuld im Kreuzesgeschehen und der Erlösung in der Auferweckung Jesu Christi stellt sich Schüler*innen, zumal in der Grundschule, nicht von selbst. Anders als die Gottesfrage, die Frage nach dem Woher und Wohin, dem Wozu und Warum, die sich allen Menschen auch ohne religiösen Bezug stellt, ist die Frage nach Jesus als dem Christus nicht universell und scheint zunächst schwer anschlussfähig an Lebensfragen und Erfahrungswelten Heranwachsender. Schulbücher und Unterrichtsmaterialien umgehen das Problem, indem sie unter weitgehender Auslassung theologischer Fragestellungen eine Beschränkung auf die Jesulogie vornehmen und eine eher am Leben Jesu orientierte sachkundliche Darstellung bieten. Man belässt es bei der teils minutiösen Darstellung der Lebenswelt Jesu einschließlich der differenzierten Betrachtung religiöser Gruppierungen jener Zeit und betont das ethische Handeln Jesu und seine Reich –Gottes –Verkündigung und schildert, was Christen damals und heute glauben. Mehr als Jesu Menschlichkeit und das Doppelgebot der Liebe werden so nicht erfasst. Dieses Vorgehen ist insofern nicht einleuchtend, als die Frage gestellt werden muss, warum sich Schüler*innen für Jesus als eine längst verstorbene Gestalt mehr interessieren sollten als für irgendeine andere Figur aus der Geschichte. Die theologisch relevante Frage

¹ Unterrichtshilfen schlagen für die Erarbeitung der Sturmstillungsgeschichte schon mal das Bauen eines Bootes vor und warten mit Vorschlägen zur akustischen Umsetzung von Sturm und Wellen auf.

² Das Abfragen von Angsterfahrungen der Schüler*innen sollte dabei wenigstens Sensibilität für deren Persönlichkeitsrechte im Kontext öffentlicher Schule erkennen lassen und nicht die Schüler*innen selbst zum Unterrichtsgegenstand, d.h. als Person beurteilbar machen.

³ Diese und ähnliche Fragen stellt R. Englert in, Religion gibt zu denken, München 2013

nach der bleibenden Bedeutung Jesu Christi bleibt ausgeblendet. Theologisch anspruchsvolle Fragen nach der Bedeutung von Wundern und der Auferstehung werden in vorgeblicher Subjektorientierung des Unterrichts gern an die Schüler*innen weitergegeben. Deren Antworten sind für eine Lernstandserhebung immer von Interesse und geben Hinweise für Andockmöglichkeiten einer Theologie für Kinder/Heranwachsende, die intellektuelle, theologische Durchdringung bleibt dabei häufig unterkomplex.

Was heißt das für den RU? Sind christologische Fragen – und damit ein Kernstück christlicher Theologie – für den Religionsunterricht verloren?⁴ Was heißt das für das Proprium des Religionsunterrichtes, ohne dass er seine Bedeutung im Fächerkanon verliert?

Die Rede vom „Sohn Gottes“ scheint auch Lehrkräften selbst kaum mehr nachvollziehbar, zu schwierig, zu abstrakt für die unterrichtliche Bearbeitung. Es bleibt bei der unterrichtlichen Mitteilung, dass Jesus der Sohn Gottes war, was dies aber inhaltlich bedeutet und welche Relevanz diese Behauptung für die Gegenwart der Schüler*innen haben könnte, ist ihren eigenen, mehr oder weniger sinnvollen Anmutungen christologischen Denkens oder ihrem Desinteresse überlassen. Man könnte einwenden, dass die Vermittlung ethischer und sachkundlicher Aspekte doch schon einiges für das Verständnis Jesu leiste und Kinder und Jugendliche auf dieser Basis durchaus zu spekulativen Deutungen der Gottessohnschaft in der Lage wären. Dies soll grundsätzlich nicht bestritten werden, dennoch, das folgende Zitat zeigt, dass – bei aller Wertschätzung der selbstentwickelten Antworten der Schüler*innen – theologisch ungenügend begleitete spekulative Fantasie zu einengenden und beängstigenden Gottesbildern führen kann:

„...Und dann hat er ziemlich viel rumgemotzt und dann war ähm Gott so wütend dass er sich so mal gedacht hat: was kann ich denen jetzt was wegnehmen, damit sie so traurig sind ...jetzt muss ich die jetzt strafen nämlich ich nehme ihnen meinen Sohn weg, des is ja mein Sohn und dann hat er denen Jesus weggenommen... und jetzt glaubt ma wieder mehr an Gott, weil Jesus am Ende noch gesagt hat „Keine Angst, ich komme zurück.““⁵

Ein wütender Gott, der sein Eigentum („mein Sohn“) zurücknimmt, um Traurigkeit zu verbreiten und ein Gottessohn, dessen Wegnahme/Tod nicht bedeutsam ist, schließlich kommt er wieder. Es ist signifikant, dass die Begriffe Tod und Auferstehung hier nicht fallen.

Hier wird ein ambitioniertes Bemühen seitens der Schüler*innen um spontane und subjektive Anmutungen zum Christusgeschehen erkennbar. Auffallend jedoch, dass die theologische Argumentationsfähigkeit hier und häufig bis in die Sekundarstufe hinein sehr begrenzt ist – bei gleichzeitigem vorhandenem Interesse an der Christusfigur.⁶

⁴ Rudolf Englert bietet in seinem o.g. Buch einige Hinweise, die die Relevanz theologischer Reflexionen und die theologische Kompetenzentwicklung der Schüler*innen sowie die theologische Expertise der Lehrkräfte betreffen

⁵ M. Pirner; Für und gestorben – Theologisieren mit Kindern über die Bedeutung des Todes Jesu. In: Bucher u.a.; Manche Sachen glaub ich nicht, S. 71–85, hier zitiert nach F. Schweizer; Kindertheologie und Elementarisierung, S. 56, Gütersloh 2011

⁶ vgl.: F.Kraft, H.Roose; Von Jesus Christus reden im Religionsunterricht, Göttingen 2011 und G. Büttner; „Jesus hilft“, Stuttgart 2002

Trotz berechtigter Versubjektivierung des Glaubens und somit der Christologie⁷ ist nicht alles hinnehmbar, was Schüler*innen an Vorstellungen und Denkweisen äußern. Zu Fragen ist, mit welchen theologisch – didaktischen Konzeptionen lassen sich die christologischen Denkfiguren an Lebenswelten der Schüler*innen anschließen? Können theologische Interpretamente den Schüler*innen verdeutlichen, welche existentiell relevanten Fragen hinter den theologischen Interpretationen der Vergangenheit standen, kann das Zeigen des lebensweltlichen Ausgangspunktes hinter den Interpretationsansätzen in der Christologie den Gegenstand für heutige Schüler*innen verstehbar machen?

Theologische Denkmodelle als Angebot

Jesus Christus ist nicht nur eine Figur in einem biblischen Text, durch die wir von Gott wissen können, er ist ein konkreter Mensch in einer bestimmten Zeit an einem definierten Ort. Die Bedeutung Jesu Christi und seinen spezifischen Gottesbezug zu fassen, unternehmen die neutestamentlichen Texte verschiedene Deutungsansätze. Dies sollte auch den Schüler*innen im Religionsunterricht verdeutlicht werden, indem der Blick weniger auf eine Evangelienharmonie als auf Differenzen gelenkt wird. Über die neutestamentlichen Schriften hinaus gibt es theologisch – dogmatische Überlegungen, die unterschiedliche Christologien hervorgebracht haben. An ihnen kann verdeutlicht werden, welche Fragen sich Menschen beim Nachdenken über Jesus Christus gestellt haben. Solches im Unterricht eingespieltes „Expertenwissen“ mit Hilfe von christologischen Interpretamenten ermöglicht es Schüler*innen, über im Subjektiven verbleibende „Theologien“ hinaus zu gelangen und ein strukturiertes, zielführendes Denken bezüglich der Christusfrage aufzubauen. Die theologischen Gespräche mit Kindern zeigen eindrucksvoll, dass dies insbesondere bei der Erörterung christologischer Themen helfen kann bei der Erarbeitung eines eigenen, individuell und existentiell relevanten und theologisch verantworteten christologischen Konzepts.⁸ Sprachlich stark vereinfachte Darstellungen christologischer Konzeptionen wie z.B. die Logos-Christologie und die adoptianische Christologie würden auch schon Grundschulkindern eine Auseinandersetzung mit systematisch-theologischem Denken ermöglichen.⁹

Es erscheint mir im Interesse eines Lernzuwachses für die Schüler*innen sinnvoll, ausgehend von einem unmittelbaren Lebensweltbezug bzw. Lebensfragen, in einem zweiten Anlauf zu erkunden, worauf ein biblischer Text eine Antwort geben will, was die Frage hinter dem Text war und ob diese Frage auch für die Gegenwart der Schüler*innen noch relevant ist. Einem Unterricht, der zu Recht von den Erfahrungen der Schüler*innen ausgeht, wäre so eine theologisch verantwortete Struktur mitgegeben und eine anspruchsvolle theologische Auseinandersetzung für die Schüler*innen eröffnet.

⁷ F. Kraft; „Für unsere Sünden gestorben?“ Christologische Zugänge von Jugendlichen, in Loccumer Pelikan 2/2007

⁸ Ein entsprechendes Unterrichtskonzept findet sich in Petra Freudenberger-Lötz; Theologische Gespräche mit Kindern, Stuttgart 2007, S. 198 ff

⁹ Ebd., 199 f

Sünde. Religionspädagogische und systematisch-theologische Anmerkungen

Dr. Christopher Zarnow ist Professor für Systematische Theologie an der Evangelischen Hochschule Berlin (EHB)

Beginnen möchte ich mit der Frage einer Studentin, die vor einiger Zeit in einer Veranstaltung zur Soteriologie fragte: ‚Was ist das für eine verschrobene, ja grausame Vorstellung, dass bereits in Kindern etwas Schlechtes sein soll und sie einer Erlösung bedürftig sind?‘ Die Studentin bezog sich auf die bekannte Stelle aus dem achten Kapitel der Genesis: „Das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens ist böse von Jugend auf“ (Gen 8,21). In der Tat gibt es wohl kaum einen anderen theologischen Begriff, der so stark im Verdacht einer negativen Anthropologie steht wie der Sündenbegriff. Entsprechend lang ist auch die Liste derer, die ihn in den Mittelpunkt ihrer Religions- und Christentumskritik gestellt haben. Vom Jammertalchristentum ist die Rede, vom Geschäft mit der Angst, das die Theologie mit dem Sündenbegriff treibe. Erleben wir unser Leben denn tatsächlich so rechtfertigungsbedürftig, wie uns viele Predigten suggerieren, die uns die Rechtfertigung als Heilsbotschaft verkündigen? Grundsätzlich gilt: Heilszusagen greifen nur da, wo sie sich auf wirklich gemachte Erfahrungen von Negativität, Mangel, Verlust usw. beziehen und diesen gegenüber eine neue Perspektive eröffnen. Wo das nicht passiert, beantwortet die Theologie Fragen, die niemand wirklich gestellt hat.

Die Alltagssprache hat die Konsequenz, dass der Sündenbegriff an unserem Leben vorbeizureden scheint. Weil das moralische Gewicht des Sündenbegriffs für viele unerträglich oder schlicht unverständlich geworden ist, wird der Begriff trivialisiert (Diätsünde, Verkehrssünde). Auch in der religionspädagogischen Literatur, so scheint es mir, wird eher ein Bogen um das Thema gemacht – womöglich wittert man ‚schwarze Pädagogik‘. Der Sündenbegriff wird in Curricula des schulischen Religionsunterrichts ausgespart – wobei das Thema „schuldig werden“, das seinen Platz im Berliner Curriculum für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht hat,¹ aus religiöser Perspektive doch immer auch ein „schuldig werden“ nicht nur vor anderen Menschen oder mir selbst, sondern *coram Deo* impliziert. Ins Gottesverhältnis gerückte Schuld – das ist aber genau dasjenige, was traditionell mit Sünde gemeint ist.

Also – wie soll mit dem Sündenbegriff umgegangen werden? Ist er abzuräumen? Ist er in den Giftschrank zu stellen? Oder von der Systematischen Theologie zu behandeln, aus der Pädagogik aber möglichst herauszuhalten?

Das wäre ja durchaus ein mögliches Verfahren: Abschied von unverstänlich gewordenen Begriffen zu nehmen. Bereits Paul Tillich war der Überzeugung: Einige Begriffe der religiösen Sprache sind so unzugänglich geworden, dass sie eine Karenzzeit brauchen, bis sie so fremd geworden sind, dass man sich um ein neues, gleichsam unbefangenes Verständnis bemühen kann.² Die andere Frage lautet: Stehen uns überhaupt andere Begriffe zur Verfügung, die den Sachverhalt, um den es geht, genauso gut oder sogar besser beschreiben? Tillich hat versucht, Sünde durch den Begriff der Entfremdung zu interpretieren. Wolfhart Pannenberg hat den Begriff der Egozentrizität in den Mittelpunkt seiner anthropologisch fundierten Sündenlehre gestellt.³ Aber alle diese Begriffe sind ihrerseits missverständlich. Und sie sind auch nicht streng deckungsgleich mit dem Sündenbegriff. Bevor nach dem richtigen ‚Umgang‘ mit dem Sündenbegriff gesucht werden kann, ist deshalb zunächst zu fragen: Was gibt der Sündenbegriff überhaupt theologisch zu denken auf? Dazu möchte ich – in gebotener Knappheit – zwei Impulse geben.

1. Sünde als kontrafaktische Selbsterkenntnis

Einen starken Beleg für die schwarze Anthropologie des Sündenbegriffs scheint das folgende Zitat aus den Schmalkaldischen Artikeln Martin Luthers zu geben: „Solche Erbsünde ist so gar ein tief böse Verderbung der Natur, daß sie kein Vernunft nicht kennen, sondern muß aus der Schrift Offenbarung geglaubt werden.“⁴ Das Wesen der (Erb-)Sünde liegt im Dunkeln, ist tief verborgen und entzieht sich der menschlichen Einsichtsfähigkeit. Ein Bewusstsein der eigenen Sündigkeit ist dem ‚natürlichen‘ Menschen nicht möglich. Um die Sünde erkennen zu können, müssen einem erst die Augen aufgetan werden. Aus sich selbst heraus mag man sie nicht anblicken.

Diese Thesen sind in anthropologischer Hinsicht in der Tat nicht unproblematisch. Wenn ich von der Sünde nichts erkenne, nichts weiß, nichts ‚fühle‘ – was soll sie dann überhaupt für mich bedeuten? Sie wird zu einem theologischen Abstraktum, das ich theoretisch zur Kenntnis nehmen kann, das mit meiner Erfahrungswelt aber nichts zu tun hat.

¹ Vgl. URL: https://www.ekbo.de/fileadmin/ekbo/mandant/ekbo.de/3_THEMEN/03_Bildung/Religionspaedagogik/Broschüre-Schulcurriculum_Konfessioneller_Religionsunterricht_2018_web.pdf. Stand: 20.09.2018.

² Vgl. exemplarisch Paul TILLICH, *Offenbarung und Glaube*, GW VIII, Stuttgart 1970, 111.

³ Vgl. Wolfhart PANNENBERG, *Anthropologie in theologischer Perspektive*, Göttingen 1983, 104.

⁴ *Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche* (BSLK), Göttingen 1998, 434, 8–10.



Aber ganz so einfach ist es vielleicht doch nicht. Denn unsere Erfahrungswelt ist selbst mitunter komplexer, als dies auf den ersten Blick scheinen mag. Was Luther beschreibt, das gibt es ja: dass mir in einer Art ‚Offenbarung‘ die Augen für etwas geöffnet werden, vor dem ich weggeschaut habe, das ich mir nicht eingestehen, nicht wahrhaben wollte. Die Hamburger Band *Kante* singt in ihrem Lied „Die Wahrheit“⁵:

*Wenn Du Dich reden hörst und denkst
dass nur Berechnung darin ist
und dass Du wenn Du ehrlich bist
nicht wirklich viel zu sagen hast
wenn alles was dir wichtig ist
so erscheint als hätte das
mit Dir im Grunde nichts zu tun*

*Dann weißt Du eines ganz genau
dann weißt Du eines ganz genau
auch wenn's Dir anders lieber wär:
dass das einfach die Wahrheit ist*

Der Liedtext beschreibt/besingt ein Phänomen, das einer (quasi-) religiösen Erschütterung gleichkommt: Das Subjekt erfährt einen Moment der Wahrheit, in dem sich ihm erschließt, in Wahrheit in der Unwahrheit zu sein: ‚Wenn du ehrlich bist, hast du nicht viel zu sagen, liegt in deinem Reden nur Berechnung, ist dir, was dir wichtig scheint, ziemlich egal!‘ Die Wahrheit der Selbsterkenntnis ist eine *kontrafaktische* Wahrheit – die Erkenntnis springt auf als Bewusstsein eines normativen Abstands zwischen dem äußerlich dargestellten Schein und den tieferen, im normalen Alltag verborgen bleibenden Motiven.

Versteht man den Sündenbegriff von solchen Erfahrungen her, wie sie in dem Lied beschrieben werden, dann gehört er in der Tat zu den unverzichtbaren Begriffen religiöser Sprache. Er erschließt das menschliche Dasein in seiner inneren Abgründigkeit und Widersprüchlichkeit.⁶ Wichtig ist dann aber auch: Ein solcher Akt der kontrafaktischen Selbsterkenntnis, wie er in dem Lied besungen wird, kann niemals von außen aufgezwungen werden, sondern sich nur von innen her – in der ersten Person Singular – erschließen.

⁵ Kante, Die Wahrheit. Album: Die Tiere sind unruhig, Berlin/Hamburg 2006.

⁶ Vgl. Röm 7,15ff: „Denn ich tue nicht, was ich will; sondern was ich hasse, das tue ich [...]. Wollen habe ich wohl, aber das Gute vollbringen kann ich nicht. Denn das Gute, das ich will, das tue ich nicht; sondern das Böse, das ich nicht will, das tue ich.“

2. Wege aus der Selbsttribunalisierung

Nach einem weitverbreiteten zeitdiagnostischen Interpretationsschema begegnen uns Phänomene von Schuld häufig bereits in Form ihrer neurotischen Überformung.⁷ Auch Menschen unserer Tage machen viele, sehr viele Schuld Erfahrungen – aber in den allermeisten Fällen nicht Gott oder ihren Mitmenschen, sondern sich selbst bzw. ihrem eigenen Ich-Ideal gegenüber. Die schlimmste Sünde der Generation der dauerhaften Selbstoptimierer scheint darin zu liegen, nicht genug aus sich selbst gemacht zu haben – und so schuldig an sich selbst geworden zu sein.

Der französische Philosoph Paul Ricoeur beschrieb diesen Vorgang der Selbsttribunalisierung bereits in seiner „Symbolik des Bösen“ aus dem Jahr 1971:

„wird einmal die Sünde nicht mehr als ein Geschehen vor Gott verstanden, so fängt das Schuldgefühl schon an, seine Verheerungen anzurichten; im Grenzfall ist es nichts mehr als eine Anklage ohne Ankläger, ein Gericht ohne Richter und ein Urteilsspruch ohne Rechtssprecher. Verflucht zu werden, ohne von jemand verflucht zu werden, das ist der letzte Grad der Verfluchung, wie man es bei Kafka sieht [...] Selber aber zum Tribunal für sich selbst zu werden, das heißt wahrlich, sich selbst entfremdet zu sein.“⁸

In der neurotischen Schuld drehen die Instanzen des inneren Gerichtshofs, als den Kant das Gewissen beschreibt, gleichsam frei – es gibt keinen Richter, keinen Ankläger, keinen Urteilsspruch, oder genauer: das neurotische Ich füllt alle diese Instanzen in Personalunion aus. Angesichts dieser Situation könnte eine – wohl gemerkt: kritische – Anknüpfung an die Auslegungstraditionen des religiösen Sündenbegriffs dabei helfen, die eigentlich religiöse Dimension von Schuld Erfahrungen in den Blick zu nehmen – und so zugleich zwischen religiöser und neurotischer Schuld zu unterscheiden.⁹

Zu dieser Auslegungstradition gehört auch, dass die Thematisierung von ‚Sünde‘ immer schon im *Horizont ihrer möglichen Überwindung* erfolgt. Sündenbegriffe sind korrelativ auf Heilsvorstellungen bezogen, wie man sich bereits auf einer semantischen Ebene anhand der traditionellen Heilskategorien des christlichen Glaubens verdeutlichen kann: ein Zustand der Gefangenschaft oder Bindung drängt auf „Erlösung“, ein Zustand der Anklage (vor Gericht) auf „Rechtfertigung“, ein Zustand des Widerstreits zwischen zwei (oder mehr) Parteien auf „Versöhnung“. In diesen Korrelationen zwischen Sünden- und Heilsvorstellungen liegt ein reiches Anknüpfungsmaterial für die religionspädagogische Praxis, das mit ganz unterschiedlichen Erfahrungen und lebensweltlichen Bezügen angereichert werden kann.

⁷ Vgl. exemplarisch: Christian KOHLROSS, kollektiv neurotisch: Warum die westlichen Gesellschaften therapiebedürftig sind, Berlin 2017.

⁸ Paul RICOEUR, Symbolik des Bösen, Phänomenologie der Schuld II, München 1971, 166f.

⁹ Vgl. dazu bereits Paul TILLICH, Der Mut zum Sein, Berlin/New York 1991, 55ff.

Theologie und Biographie:

Konfessionelle Theologie als Bezugswissenschaft für Religionslehrende

Dr. Christine Funk ist Professorin für Systematische Theologie an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KSHB) / **Ulrike Häusler** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Religionspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin



Foto: Sarah Nolmer / Unsplash

Wer wird Religionslehrperson?

Wir stellen zehn Studierende aus unserem Unterrichtszusammenhang vor, die Religionslehrerin oder Religionslehrer werden wollen:

Person A

erzählt von ihrem konfessionsverschiedenen Elternhaus, „christliche Themen waren immer Thema in der Familie“. Deshalb hat sie sich für das Studium der Evangelischen Theologie entschieden (HU).

In unserem gemeinsamen Seminar „Was ist Konfession“¹ waren wir überrascht, mit welcher großen Deutlichkeit sich in den Lernaktivitäten und Diskussionen eine hohe Pluralität der religionsbiographischen Situationen der Studierenden zeigte. Vor dem Hintergrund unserer Beobachtungen stellten sich uns viele Fragen, von denen wir einige hier mitteilen wollen: Können wir noch davon ausgehen, dass Glaube, soziologisch gesehen, „Wissen durch Mitgliedschaft“² ist? Und wird (konfessionelle) Theologie weiterhin studiert, um den eigenen

¹ Anlässlich der Einführung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts an Grundschulen im Land Berlin zum Schuljahr 2017/18 führten wir im Sommersemester 2018 eine gemeinsame Lehrveranstaltung für evangelische und katholische Studierende durch, die überlegen, Religionslehrerin oder Religionslehrer zu werden. Die erste Hälfte der Lehrveranstaltung fand in den Räumen der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KSHB) und die zweite Hälfte an der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität (HU) statt. Die Veranstaltung wurde sehr gut angenommen von den Studierenden des Bachelorstudiengangs Religionspädagogik in Schule und Pastoralen Räumen der KSHB und den Lehramtsstudierenden der Theologischen Fakultät der HU. Es kamen auch noch einzelne Studierende aus dem Pfarramtsstudiengang und dem Master „Religion und Kultur“ dazu.

² Beschluß: Religionsunterricht. Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung, Freiburg i.Br. 1976, S.145.

Person B

erzählt von ihrem konfessionsverbindenden Elternhaus. „Wir haben immer über christliche Fragen gesprochen.“ Deshalb hat sie sich für das Studium der Religionspädagogik an der KHSB entschieden.

Glauben einer wissenschaftlichen Reflexion zu unterziehen, sodass konfessioneller Religionsunterricht wissenschaftlich verantwortet erteilt werden kann? Folgende Fragen bedürfen u.E. der theologischen und religionspädagogischen Reflexion:

Wie rezipieren Studierende, die aus ihrer Familie eine religiöse Doppel-, Mehrfach- oder auch Nichtmitgliedschaft mitbringen, die Studieninhalte einer konfessionellen Theologie?

Was bedeutet es, wenn die „Mitgliedschaft“ bereits eine biographische Wahl darstellt, die in Auseinandersetzung mit bzw. Abgrenzung von der Familienmitgliedschaft getroffen wurde?

Welche Relevanz hat die theologische Reflexion, die Studierende im Studium einüben, für ihre eigene biographische Reflexion? Erreicht der wissenschaftliche Zugang überhaupt die Ebene des eigenen Glaubens oder wird ein akademisches „Religionsstunden-Ich“ ausgebildet? Wie wird die eigene biographische Reflexion zur Ressource für die angestrebte Professionalität als Religionslehrperson?

Welchen Bezug nehmen Personen mit pluralen biographischen Religionsprägungen auf die Glaubensgemeinschaft, deren Theologie studiert wird? Welche neuen Konturen geben die künftigen Religionslehrpersonen der jeweiligen „Glaubensgemeinschaft“ bzw. deren Repräsentanz in der Schule? Gelingt so eine größere Aufmerksamkeit für die „Religion der Menschen“?³

Deutungen: zwei Typen religiöser Mobilität

Im Hinblick auf eine Deutung der Religionsbiographien ist zu bedenken, dass es sich hier um einen Ausschnitt handelt, der keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben kann. Allerdings erkennen wir durchaus Hinweise auf das Phänomen „religiöse Pluralisierung“ innerhalb der säkularisierten Gesellschaft. Es lassen sich

³ Vgl. Wilhelm Gräb, Religion als Selbstdeutung gelebten Lebens. Plädoyer für eine sich von der Religion der Menschen her verstehende Kirche, in: Die soziale Reichweite von Religion und Kirche. Beiträge zu einer Debatte in Theologie und Soziologie, hrsg. v. Detlef Pollack und Gerhard Wegner, Würzburg 2017, 123-139.

Person D

ist in Berlin aufgewachsen. Sie ist nicht religiös sozialisiert und war am Anfang des Studiums nicht kirchlich gebunden. Sie hat eine religiöse Heimat gesucht und sie in einer evangelischen Freikirche gefunden, in der sie sich hat taufen lassen. Sie studiert Evangelische Theologie (HU).

Person C

erzählt vom evangelischen Vater, von der Mutter aus einem islamischen Land und dem Aufwachsen in einer westdeutschen Großstadt. Sie hat eine künstlerische Ausbildung, ihr hohes Interesse an Fragen der Spiritualität ist offenkundig. Sie ist in Berlin Mitglied in der katholischen Kirche geworden und mit ihren Kindern in einer großen katholischen Gemeinde aktiv. Sie studiert Religionspädagogik an der KHSB.

in der Vielfalt der Religionsbiographien zwei Typen religiöser Mobilität ausmachen:

1. Religiöse Mobilität nach Migration

Für Studierende aus migrierten Familien ist die Familien- bzw. Herkunftskonfession/-religion besonders emotional bedeutsam („sogar orthodox verheiratet“). Hier scheint die gewohnte Liturgie und religiöse Praxis (die oft gar nicht die eigene sein muss, sondern von der „Oma“ her gekannt wird) und religiöses und/oder familiäres Brauchtum eine Ressource persönlicher und emotionaler Stabilität zu sein, in der auch die eigene Mehrsprachigkeit Gestalt und Relevanz findet. Die reflexive Religionspraxis des Studiums in Form von Theorien, Methoden, historischer Betrachtungsweisen usw. eröffnet den Studierenden neue Horizonte im Hinblick auf die Bedeutsamkeit und Reichweite von Religion, die sie ausdrücklich schätzen, ohne aber sofort die Relevanz für die eigene Religion in Betracht zu ziehen. Es muss offenbar mit einer Art „Inkubationszeit“ mit offenem Ausgang gerechnet werden. Dass in der Auseinandersetzung mit Themen der Theologie im Studium das Deutsche auch als Religionssprache gelernt wird, scheint uns eine nicht zu unterschätzende Integrationsleistung der Studierenden mit anderer Mutter- bzw. Religionssprache zu sein, in der gewissermaßen ein innerer Abgleich stattfinden muss zwischen der emotional gewussten Religionsschicht und dem, was im Deutschen davon zu verstehen ist.

2. Religiöse Mobilität als Herstellung biographischer Stimmigkeit

Für Studierende, die aus ostdeutschen konfessionslosen Familien Mitglied in einer Kirche geworden sind, scheint der Aspekt der „Komplettierung“ bedeutsam zu sein. Sie berichten von neuen Horizonten der Lebensdeutung, die sie sich nun erschließen, indem sie eine bisher nicht gekannte Sprachdimension in der eigenen Sprache lernen können. Offenbar liegt ein bedeutsamer Aspekt der Erweiterung des sozialen und kulturellen Kapitals in der Erschließung der Symbolsprachen der Religion. Das Studienangebot der Theologien scheint sich hier gut anzuschließen in der Entdeckung

Person E

kommt aus einem Elternhaus, das in der DDR ausdrücklich katholisch war. Dieses Modell „funktioniert“ für sie nicht mehr. Zu viel ist verändert. Um den „eigenen Glauben“ zu finden, hat sie sich einer Gemeinschaft christlichen Lebens angeschlossen, die Anleitung für eine persönliche Glaubenspraxis gibt. Sie studiert Religionspädagogik an der KHSB.

neuer Perspektiven und Verstehensräume, die auch die Vor-Zeit des religiösen Nichtwissens würdigen kann.

Für Studierende, die ihre Konfessionszugehörigkeit gewechselt haben, ist der Wunsch nach biographischer Stimmigkeit unseres Erachtens ausdrücklicher formuliert

als in der Gruppe der ehemals Konfessionslosen. Hier geht es immer um einen biographischen Ausgleich oder eine Entlastung, vielleicht sogar eine „Optimierung“: Was passt *jetzt* besser zu mir und meinen Lebensumständen (die ja durchaus auch durch die Dringlichkeit religiöser Fragen geprägt sein können)? Hier kann die Konfession der Partnerin eine Rolle spielen, der „katholische Berlin-Faktor“, die pragmatische Erweiterung von beruflichen Möglichkeiten, der Wechsel in ein anders geprägtes Milieu oder auch das Finden einer Beheimatung in einer Gemeinschaft mit einer besonders geprägten Religionspraxis.

Person F

kommt aus einer armenischen Familie. Sie hat ihre Kindheit in Russland und in Deutschland verbracht. Sie versteht sich als orthodox, „manchmal auch als evangelisch“, da Begegnungen im Rahmen des Studiums der Evangelischen Theologie (HU) ihren Blick auf Kirche verändert haben.

2. Emotionale Bindung an Religionspraktiken

Die Bedeutsamkeit und prägende Kraft der orthodoxen Liturgien bzw. der katholischen muttersprachlichen Liturgien (in Berlin v.a. kroatisch, polnisch u.a.), in denen die Mehrsprachigkeit der Studierenden sich positiv repräsentiert findet, scheint bei einem großen Teil der katholischen Studierenden der Religionspädagogik eine Entsprechung zu haben, die in auffälliger Dichte über die Wichtigkeit ihrer Zugehörigkeit zu besonderen geistlichen Gemeinschaften mit ausgeprägter Glaubenspraxis berichten. Hier wird ein emotionales Bedürfnis nach Beheimatung gestaltet. Ähnliches ist auch bei evangelischen Studierenden zu beobachten, die sich in Freikirchen engagieren.

Angebote für „spürbare“ Religionspraktiken bzw. Spiritualität werden von Theologiestudierenden häufig und gerne genutzt. Hier erleben die Studierenden in der theologischen Reflexion oft eine „Kritik“ an ihrer religiösen Praxis, zu der sie sich entscheiden haben. Die eigene Wahl der theologischen Kritik zu unterziehen, scheint eine größere Herausforderung zu sein als die Religionspraxis, die man aus der Familie mitbringt.

3. Zusammenhang von Kirchenzugehörigkeit und studierter konfessioneller Theologie

Es ist davon auszugehen, dass die Personen, die sich beruflich mit Religion beschäftigen wollen, durch ihre Zugehörigkeit zu einer Konfession „persönlich, stimmig“ wählen. Gleichzeitig ist zu bedenken, dass die Wahl der studierten konfessionellen Theologie von vielen Faktoren abhängen kann und nicht nur mit der eigenen individuellen Lebenslage verknüpft werden kann.

Was bedeutet die religiöse Mobilität in der Biographie von Theologiestudierenden im Hinblick darauf, wie sie ihre Rolle als künftige Religionslehrpersonen wahrnehmen werden? Diese interessante Frage ist noch nicht erforscht. Wenn Kirchenzugehörigkeit und studierte konfessionelle Theologie nicht übereinstimmen, fällt die Frage in den Entscheidungsbereich der Kirchenbehörden – und wird hoffentlich zu einer Gesprächsgelegenheit zwischen Theologien und Kirchen.

Person G

hat ihre Kindheit in Russland verbracht und ist in jugendlichem Alter nach Deutschland gekommen. Ihr sind die russisch-orthodoxe und die evangelische Kirche vertraut. Sie ist orthodox verheiratet, worauf sie Wert legt. Sie studiert Evangelische Theologie (HU).

Versuch einer prognostischen Einordnung**1. Neue „Volkskirchlichkeit“**

Wir möchten die These aufstellen, dass die Studierenden, die biographisch mehr als eine Konfession oder Religion kennengelernt haben, ein neues Potenzial an „Volkskirchlichkeit“ unter den Bedingungen der religiösen Pluralität in Deutschland darstellen. Sie sind vertraut mit Liturgien, religiösen Ausdrucksformen, religiösen Brauchtümern, die sie für sich (noch?) nicht für zwingend, aber für möglich halten und mit Sinn füllen können. Durch ihre biographische Prägung ist ihnen selbstverständlich, dass es verschiedene Ausdrucksformen von religiösen Themen gibt. Sie scheinen auf den Umgang mit „Heterogenität“ gut vorbereitet zu sein. Sie leben in ihr.

Beobachtungen und Überlegungen für die Ausbildung künftiger Religionslehrpersonen

Ein Kommentar aus systematisch-theologischer Sicht

1. Glaube als biographischen Reflexionsraum erschließen

Die Dimension von Glauben als biographischem Reflexionsraum muss gewürdigt und neu thematisiert werden.⁴ Die Identifikation von „Glaube“ und Kirchenzugehörigkeit ist zunehmend problematisch.⁵ In der Unterscheidung von *fides quae* („Glaubensinhalte“, was sich benennen lässt) und *fides qua* (sinndeutende Kraft im Menschen) gilt es hier, mit der „fides qua“ als der persönlichen Art, mit Entscheidungen von Sinndeutungs- bzw. Glaubensfragen – oder mit ihrem Offenhalten auf unterschiedlichen Wegen und mit unterschiedlichen Mitteln – als dem Kern religiösen Interesses umgehen zu lernen.

Auf die Problematik der Ausdrücklichkeit von Glaubensaussagen weist Christian Lehnert hin: „Der Inhalt der Worte kann nicht an sich entscheidend sein. Wenn ich sage: ‚Ich glaube...‘ reicht das tiefer, als ich es verfolgen kann, tiefer als das Verständnis eines jeden nun abhängigen Wortlautes überhaupt. ‚Ich glaube...‘ – das heißt: Ich vertraue mich einem Geheimnis, einer Kraft an, die mich fortträgt. Der Sog der angehängten Sätze führt mich fort ins Unbekannte, ich kreisele wie in einem Strudel, unvorhersehbar auf einen Gott zu, den Worte und Sprachbilder nicht annähernd fassen.“⁶

2. Ökumene jenseits von Konfessionsgrenzen aufzeigen

Die Analyse der Sprachbilder als Aufgabe der theologischen Reflexion führt dabei mitten hinein in die ästhetische, ethische, interreligiöse und interkulturelle Dimension der theologischen Reflexion, in der die Konfessionen gleichsam wie Inseln im Sprach-Strudel Menschen zusammenbringen, die in ihren Sprachen, Situationen und Zeiten dem Geheimnis gemeinsamen Ausdruck verleihen – in Kult, Gebet und Praxis. Das wurde in unserer gemeinsamen Lehrveranstaltung im Rahmen einer Sitzung deutlich, in der sich die Studierenden auf die Inhalte des Apostolischen Glaubensbekenntnisses beziehen sollten: Am Ende staunten alle, dass und wie die „Präferenzen“ zu einzelnen Glaubensaussagen die konfessionellen Zugehörigkeiten in keiner

Person H

ist in einer evangelischen Freikirche sozialisiert, die sie seit dem Jugendalter zunehmend als reglementierend und eng erlebt hat. Das Studium der Evangelischen Theologie an der HU sieht sie auch als Chance, ihren Glauben und ihre Theologie zum Ausdruck zu bringen.

Weise abbildeten. Die Zuordnung zu den einzelnen Aussagen machte gewissermaßen neue bekenntnismäßige Gruppen sichtbar, die sich natürlich alle auf denselben Text beziehen, ihn verschieden gewichten und so eine große „Ökumene“ zeigen, die von ganz anderen Faktoren gebildet wird als der schlichten Kirchenzugehörigkeit.

3. Wahrnehmung der Pluralität innerhalb der Konfessionen schärfen

Im Hinblick auf den „Stand der Ökumene“ geben die Studierenden, denen wir begegnet sind, Anlass zu glauben, dass die Pluralität innerhalb einer Konfession in einer Weise nun biographisch konkret geworden ist, wie sie die katholischen Theologen Karl Rahner und Heinrich Fries in theologischer Reflexion bereits 1983⁷ zu Bedenken gegeben haben: von den Gläubigen der anderen Konfession darf keine größere Glaubenseinheit gefordert werden als sie faktisch innerhalb der eigenen Konfession besteht. Auch innerhalb der katholischen Kirche haben die Gläubigen nicht alle dasselbe und das offiziell-lehramtlich orthodoxe Eucharistieverständnis. Dennoch sind alle Katholikinnen und Katholiken ohne weiteres zur Eucharistie zugelassen. Warum sollte also von den Mitchristinnen und Mitchristen der reformatorischen Kirchen mehr verlangt werden, damit sie zur katholischen Eucharistiegemeinschaft zugelassen werden?⁸ Die Biographien heute bestätigen die Umkehrung des „ökumenischen Verfahrens“, das Fries und Rahner vorschlugen:

Anstatt von getrennten Kirchen auszugehen, deren Mitglieder großenteils bekenntnismäßig einig seien, kann im Glauben der Menschen eine geeinte Kirche erkannt werden, in der es legitime Unterschiede und eine erkennbare Pluralität des Bekenntnisses gibt.

Person I

ist im ungarischen Katholizismus aufgewachsen. Hier in Berlin hat sie Anschluss an eine geistliche Gemeinschaft und engagiert sich in deren missionarischer Jugendarbeit. Sie studiert Religionspädagogik an der KHSB.

⁴ Vgl. Anm. 3.

⁵ Vgl. Stefan Orth, Balanceakt Glauben, in Herder Korrespondenz 9/2018, S.4f.

⁶ Christian Lehnert, Der Gott in einer Nuß, Berlin 2017, S. 145.

⁷ Heinrich Fries / Karl Rahner: Einigung der Kirchen – reale Möglichkeit. Freiburg i.Br. 1983.

⁸ Vgl. Felix Senn: Der Geist, die Hoffnung und die Kirche. Zürich 2009, S.288f.

Ein Kommentar aus religionspädagogischer Sicht

1. Biographische Hintergründe wahrnehmen

Schon Karl Ernst Nipkow mahnte, die Herausforderungen der Lebensphase junger Erwachsener in theologischen Ausbildungszusammenhängen ernst zu nehmen. Er beschreibt, dass Leben und Glauben ab dem 20. Lebensjahr zwischen dem Streben nach Unabhängigkeit und Abhängigkeit schwanke und in eine Krise um das 30. Lebensjahr münde, die „durch die Zweifel an der Richtigkeit der getroffenen Entscheidungen charakterisiert“ sei.⁹ Vor diesem Hintergrund wirft Nipkow die Frage auf: „Sind wir Älteren sensibel genug für die Glaubensprobleme unserer in diesem Alter befindlichen Vikare, Referendare, jungen Lehrer und Lehrerinnen...?“¹⁰ Nipkow erinnert uns daran, Studierenden und Referendar/innen keine abgeklärten theologischen Positionen abzuverlangen, sondern gerade in Ausbildungszusammenhängen Möglichkeiten zu eröffnen, eigene Suchbewegungen auszudrücken, theologische Positionen zu erproben und diese gemeinsam zu reflektieren. Insbesondere in dieser Hinsicht ist die Begleitung durch Mentorinnen und Mentoren für die Qualität der Ausbildung von Religionslehrpersonen wichtig.

2. Achtsamkeit für die Verschiedenheit von Religionsbiographien entwickeln

Unsere gemeinsame Lehrveranstaltung hat uns die intra-christliche Vielfalt von Religionsbiographien anschaulich vor Augen geführt. Wir konnten beobachten, dass einige Studierende das Arbeiten in konfessionsverschiedenen Tridems als herausfordernd und als Anfrage an ihr Verständnis von Christsein erlebten und reflektierten. Insofern schult der intrareligiöse Dialog ähnliche Kompetenzen wie der interreligiöse Dialog und bereitet diesen vor.¹¹ Die Vielfältigkeit der Religionsbiographien von Studierenden sind für das religiöse Lernen im Hochschulkontext zentral: „Lernen in der Gegenwart des religiös Anderen“¹² trainiert im Umgang mit Diversität und fördert die Entwicklung der eigenen Identität. Die Ausbildung

Person J

kommt aus Berlin. Sie ist evangelisch. Sie will sich beruflich verändern und studiert deshalb berufsbegleitend den zweijährigen Masterstudiengang Religion und Kultur an der Theologischen Fakultät der HU, um im Anschluss bei der EKBO den Quereinstieg als Religionslehrkraft zu machen.

einer eigenen, lebensgeschichtlichen Identität¹³ ist ein lebenslanger Prozess, dem sich niemand entziehen kann und der oft im Studium besonders virulent wird.

3. Das Reflexionspotential der Theologien nutzen

Theologie, wie wir sie an den Hochschulen lehren, stellt mit ihren Methoden und Inhalten ein Instrumentarium zur Verfügung, das Studierende nutzen können, um gelebte religiöse Praxis zu analysieren. Dieses Instrumentarium sollte mehr genutzt werden, um Theologie und Biographie ins Gespräch zu bringen. Auf diese Weise wird die Ausbildung einer „konfessorischen Identität“¹⁴ ermöglicht, die das eigene Selbstverständnis innerhalb der Pluralität der eigenen Religion bzw. Konfession zuordnen und von diesem Standpunkt aus die „Option Glauben“ plausibilisieren kann. Die Leistung besteht dabei darin, die Standortgebundenheit des religiösen Wissens in den Diskurs zu bringen, ohne die Überlegenheit der eigenen Deutung zu behaupten oder die eigene Deutung zu verstecken.

4. Theologische Gespräche führen – Sprachfähigkeit trainieren

Und schließlich sollte ganz konkret auch methodisch die Sprachfähigkeit der Studierenden trainiert werden. Seminare im universitären Rahmen bieten einen Raum, sich zu theologischen Positionen zu positionieren, eigene Vorstellungen weiter zu entwickeln, theologische Gespräche zu initiieren und zu strukturieren.

Aus systematisch-theologischer und aus religionspädagogischer Sicht ist uns wichtig, dass Studierende auf diese Art und Weise Kompetenzen erwerben, andere als andere wertzuschätzen. Diese Kompetenzen sind Voraussetzungen für einen dialogischen Religionsunterricht und für jede Form der Kooperation.

Person K

hat sich als Jugendliche in der evangelischen Kirche taufen lassen, nachdem sie Schriften von Friedrich von Spee und Teresa von Avila gelesen hat, die sie beeindruckt haben. Sie studiert an der HU Evangelische Theologie.

⁹ Karl Ernst Nipkow: *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*. München 1987, 97.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Ausführlicher zeigt Christine Funk diesen Zusammenhang in ihrem Beitrag im *zeitsprung* 2/2014, 18 auf.

¹² Bert Roebben: *Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne*. Berlin 2011, 151.

¹³ Wilhelm Gräb spricht sogar von einem „Imperativ [...], ein eigenes Leben gewinnen zu müssen“ (*Lebensgeschichten – Lebensentwürfe – Sinndeutungen: eine praktische Theologie gelebter Religion*. Gütersloh 1998, 33).

¹⁴ Vgl. Helga Kuhlmann, *Konfessorische Identität als Gestalt religiöser Differenz – quer zu den Grenzen von Konfessionalität und Religionszugehörigkeit*, in: Wolfram Weiße, Hans-Martin Gutmann, *Religiöse Differenz als Chance? Positionen, Kontroversen, Perspektiven*, in: *Religionen im Dialog*, Bd.3, Münster 2010, 131-144.

Theologie in Berlin wird vielstimmiger!

Ulrike Häusler ist als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität Mitglied in der Berufungskommission Praktische Theologie/Religionspädagogik und in der fakultätsübergreifenden Berufungskommission Islamische Theologie.

Das Jahr 2019 bringt entscheidende Weichenstellungen und einen noch nie dagewesenen Aufschwung für theologische Lehre und Forschung in Berlin mit sich: Es werden elf neue theologische Lehrstühle besetzt und in diesem Zusammenhang zwei neue theologische Institute an der Humboldt-Universität gegründet. Das bedeutet nicht nur quantitativ eine Verdoppelung des bisherigen Angebots, sondern vor allem inhaltlich eine Erweiterung von Perspektiven durch islamische und katholische Theologien und neue Perspektiven auf christlich-jüdische Zusammenarbeit.

Zum 1. Oktober werden am Berliner Institut für Islamische Theologie (BIT) vier neue Professuren mit den Schwerpunkten Islamische Textwissenschaft, Islamisches Recht, Islamische Religionspädagogik und Islamische Philosophie besetzt. Dazu kommen noch zwei Forschungsprofessuren für Islamische Ideengeschichte und für Vergleichende Theologie, die das Bundesministerium für Bildung und Forschung für jeweils fünf Jahre finanziert.

Am Institut für Katholische Theologie sollen noch in diesem Jahr vier neue Professuren besetzt werden und zwar mit den Schwerpunkten Biblische Theologie, Theologische Ethik, Systematische Theologie und Praktische Theologie/Religionspädagogik. Außerdem wird die bisher an der (Evangelisch-)Theologischen Fakultät angesiedelte Guardini-Stiftungsprofessur für Religionsphilosophie und Katholische Weltanschauung zum Wintersemester an das neu gegründete Institut für Katholische Theologie wechseln.

Auch an der (Evangelisch-)Theologischen Fakultät gibt es erfreuliche Neuigkeiten: Am Institut Kirche und Judentum wird eine neue Professur für Geschichte und Gegenwart des christlich-jüdischen Verhältnisses eingerichtet. Außerdem ist die Wiederbesetzung der Professur Praktische Theologie/Religionspädagogik (Nachfolge Prof. Dr. Rolf Schieder) auf einem guten Weg. Beide Professuren sollen zum 1. Oktober besetzt werden.



Eine gemeinsame „Fakultät der Theologien“ war nicht umsetzbar. Die Institute für Islamische und Katholische Theologie werden mit dem Gebäude der ehemaligen Rechtsmedizin in der Hannoverschen Straße 6 einen repräsentativen Ort in Berlin-Mitte beziehen. Durch verschiedene Vernetzungen in Forschung und Lehre und auch durch die räumliche Nähe zur Theologischen Fakultät in der Burgstraße wird eine gute Grundlage für die Zusammenarbeit der Theologien in Berlin gelegt. Für die Religionspädagogik in Berlin ist das Jahr 2019 ein außerordentliches: In drei Theologien beginnen neue Lehrstuhlinhaberinnen bzw. -inhaber, sodass wir gespannt sein können auf neue Impulse zur religiösen Bildung!

Wie hast du's mit der Theologie?

Medien zum Thema

Propheten : 4 Lehrfilmclips

Thomas , Johannes Fritzs. – Deutschland : Matthias-Film, 2017. – 29 Min., Dokumentarfilm, f., 29 Min. – (Eazy Xplained ; 1)

Die Moderatoren Viviane Witschel und Michael Ritter führen junge Zuschauer in religiöse Themen ein und machen sich über ausgewählte Propheten Gedanken. Auf Augenhöhe mit der Zielgruppe, inhaltlich gestaltet von Religionspädagogen, sind die Lehrfilm-Clips als „Teaser“ und als Abschluss einer Unterrichtseinheit zur jeweiligen Thematik hervorragend zu nutzen. Die Filme sollen den Unterricht nicht ersetzen, sondern als zusätzliche Impulse dienen.

ab 10 Jahren

1. **Moses** (8.46 min)

2. **Amos** (6.28 min)

3. **Jesaja** (7.38 min)

4. **Abraham** (6.50 min)



Bibel : 6 Lehrfilmclips

Thomas , Johannes Fritzs. – Deutschland : Matthias-Film, 2017. Dokumentarfilm, f., 50 Min. – (Eazy Xplained ; 2)

Die Moderatoren Viviane Witschel und Michael Ritter führen junge Zuschauer in religiöse Themen ein und machen sich über ausgewählte Propheten Gedanken. Auf Augenhöhe mit der Zielgruppe, inhaltlich gestaltet von Religionspädagogen, sind die Lehrfilm-Clips als „Teaser“ und als Abschluss einer Unterrichtseinheit zur jeweiligen Thematik hervorragend zu nutzen. Die Filme sollen den Unterricht nicht ersetzen, sondern als zusätzliche Impulse dienen.

ab 10 Jahren

1. **Aufbau der Bibel** (9.18 min)

2. **Turmbau zu Babel** (8.14 min)

3. **Die 10 Gebote** (8.23 min)

4. **Frauen im Alten Testament** (10.10 min)

5. **Die Goldene Regel** (6.30 min)

6. **Die Seligpreisungen** (7.39 min)

Große Fragen : 4 Lehrfilmclips

Thomas , Johannes Fritzs. – Deutschland : Matthias-Film, 2017. Dokumentarfilm, f., 29 Min. – (Eazy Xplained ; 3)

Die Moderatoren Viviane Witschel und Michael Ritter führen junge Zuschauer in religiöse Themen ein und machen sich über ausgewählte Propheten Gedanken. Auf Augenhöhe mit der Zielgruppe, inhaltlich gestaltet von Religionspädagogen, sind die Lehrfilm-Clips als „Teaser“ und als Abschluss einer Unterrichtseinheit zur jeweiligen Thematik hervorragend zu nutzen. Die Filme sollen den Unterricht nicht ersetzen, sondern als zusätzliche Impulse dienen. Bei den „Großen Fragen“ ist zusätzlich edukatives Material enthalten.

ab 10 Jahren

1. **Woher kommt die Welt? Urknall oder Schöpfung?** (7.08 min)

2. **Warum bin ich ich?** (8.10 min)

3. **Wie sieht Gott aus?** (7.14 min)

4. **Warum gibt es Leid, und warum lässt Gott es zu?** (6.59 min)



Heilige : 6 Lehrfilmclips

Thomas , Johannes Fritzs. – Deutschland : Matthias-Film, 2017. Dokumentarfilm, f., 48 Min. – (Eazy Xplained ; 4)

Die Moderatoren Viviane Witschel und Michael Ritter führen junge Zuschauer in religiöse Themen ein und machen sich über ausgewählte Propheten Gedanken. Auf Augenhöhe mit der Zielgruppe, inhaltlich gestaltet von Religionspädagogen, sind die Lehrfilm-Clips als „Teaser“ und als Abschluss einer Unterrichtseinheit zur jeweiligen Thematik hervorragend zu nutzen. Die Filme sollen den Unterricht nicht ersetzen, sondern als zusätzliche Impulse dienen.

ab 10 Jahren

- | | |
|---|------------------------------------|
| 1. Elisabeth von Thüringen (7.20 min) | 2. Hildegard von Bingen (6.01 min) |
| 3. Franz von Assisi/Franziskus (9.18 min) | 4. Benedikt von Nursia (8.21 min) |
| 5. Bonifatius (8.24 min) | 6. Paulus (8.46 min) |



Gibt es einen Gott? : die Gottesbeweise

Anna Schreiber, Johannes Rosenstein. – Deutschland : FWU, 2015. – 16 Min., Dokumentarfilm, f., 16 Min.

Theologen und Philosophen haben immer wieder versucht, den Glauben zusammenzubringen mit der menschlichen Vernunft. Alle Ansätze, sich Gott kraft des Verstandes zu nähern, sind dabei abhängig von der Zeit und der kulturellen Erfahrungswelt ihrer Denkväter. Die Produktion beleuchtet Meilensteine in der Geschichte der Gottesbeweise, vom ‚denknotwendigen‘ Aufweis Gottes durch Anselm von Canterbury und Thomas von Aquin über Blaise Pascals und Immanuel Kants ‚Chancen‘ durch den Glauben für Individuum und Gesellschaft, hin zum modernen Ansatz Hans Küngs. Komplexe Gedankengänge werden in Legetrick-Animationen anschaulich auf das Wesentliche reduziert. Kirchenhistorikerin Prof. Gisa Bauer und Fundamentaltheologe Prof. Armin Kreiner erläutern die Gottesbeweise und ordnen sie in ihren jeweiligen philosophie- und kulturgeschichtlichen Kontext ein.

ab 6 Jahren

Der liebe Gott im Schrank

Thomas Draeger. – Deutschland : Katholisches Filmwerk, 1985. – Kurzspielfilm, f., 29 Min. – (Bettkantengeschichten)

Die sechsjährige Gesa hat in ihrem Schrank einen „Penner“ versteckt, den sie für den „lieben“ Gott hält. Sie hat ihn in der Kirche getroffen, allerlei mit ihm erlebt und ihn mitgebracht, weil er Hunger hat. Gesas Eltern wissen nicht so recht, wie sie den „lieben Gott“ behandeln sollen. Nachdem er gegessen und sich ein Bad genehmigt hat, verlässt er still wieder das Haus.

ab 8 Jahren



Wie hast du's mit der Theologie?

Medien zum Thema

Theologisieren mit Kindern :

Grundlagen, Impulse und Beispiele aus der Praxis

ein Dokumentarfilm von Guy Rainotte in Zusammenarbeit mit Gabriela Rademacher. –

Stuttgart : Calwer, 2014. – Dokumentationsfilm, f., 92 Min.

Die DVD führt in die grundlegenden Fragen der Kindertheologie und des Theologisierens mit Kindern ein. Experten aus Deutschland, Frankreich, Österreich, Belgien und Kanada stellen die unterschiedlichen Aspekte von Kindertheologie vor. Die Religionspädagogen gehen auf die Besonderheiten der Spiritualität von Kindern ein und geben Anleitung, wie eine Praxis des Theologisierens konkret aussehen kann. Werkstatt-Sequenzen veranschaulichen beispielhaft theologische Gespräche mit Kindern z.B. zu einem Gleichnis, einer Erzählung, einer Zeichnung und regen zur eigenen Umsetzung in Schule und Kirchengemeinde an.

ab 6 Jahren



Über Gott nachdenken – von Gott sprechen : 3 Bilderbuchkinos zu Gottesvorstellungen für Grundschulkinder

Eran Riklis. – Deutschland/Israel/Frankreich : Matthias-Film, 2004. Spielfilm, f., 97 Min.

Eine junge Frau, deren syrische Familie auf den israelisch besetzten Golan-Höhen lebt, überschreitet die Grenze nach Syrien, um einen Mann aus einer drusischen Familie zu heiraten, den sie nur aus Fernsehshows kennt. Damit liefert sie sich nicht nur einem Fremden aus, sondern verliert auch ihre Heimat, weil eine Rückkehr nach Israel nicht möglich ist. Bevor die Braut zur Grenze gebracht wird, trifft die weit verstreute Familie nach Jahren wieder aufeinander. Die Atmosphäre ist aufgeheizt und reich an Konflikten. Der Film verdeutlicht am individuellen Schicksal die Willkür der Politik. Dabei macht er die Gräben und Grenzen sichtbar, die nicht nur Völker, sondern auch Familien trennen, und die scheinbar nur durch persönlichen Mut überwunden werden können.

ab 14 Jahren

Wer ist Gott? :

Universitäts-Professoren erklären Kindern die Welt

Stefanie Landgraf / Johannes Gulde. – Deutschland : Filmsortiment, 2011. Dokumentarfilm, f., 89 Min.

Zwölf deutsche Jugendliche auf einer einzigartigen Begegnungsreise durch die Krisenregion im Nahen Osten. Auf ihrem Weg durch Israel und das besetzte Westjordanland begegnen sie auf beiden Seiten Menschen, die Wege der Verständigung suchen. Begleitet werden sie von Lotti Camerman, einer Israelin, deren Eltern den Holocaust überlebten und von Ali Abuawwad, der als ‚Kämpfer gegen die Besatzer‘ jahrelang in israelischen Gefängnissen saß. Beide arbeiten heute in einer Organisation für Frieden und Gerechtigkeit zusammen.

ab 16 Jahren



Herausgeber

Amt für kirchliche Dienste,
Goethestr. 26-30, 10625 Berlin,
Direktor Matthias Spenn (V.i.S.d.P.)

Kontakt

030/3191-278
religionspaedagogik@akd-ekbo.de
<https://akd-ekbo.de/religionspaedagogik/zeitsprung>
ISSN 1869-3571

Schriftleitung

Dr. Susanne Schroeder

Redaktion

Prof. Philipp Enger	Ulrike Häusler
Prof. Dr. Christine Funk	Paula Nowak
Rebecca Habicht	Cornelia Oswald
Prof. Dr. Matthias Hahn	Prof. Dr. Henning Schluß
Christian Hannasky	Dr. Susanne Schroeder

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion bemüht sich, alle Rechteinhaber der verwendeten Texte und Bilder zu ermitteln. Dies ist nicht in allen Fällen möglich. Ansprüche werden im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Layout/Satz

axeptDESIGN.de_Rupert Maier

Druck

Brandenburgische UniversitätsDruckerei

Bildnachweis

Titel: Alexander Michl / Unsplash

Erscheinungsweise

Halbjährlich



Fortbildungen

Jugendliche zwischen Islamismus, Islam und Islamfeindlichkeit Demokratiebildung in Schule und Jugendarbeit	Stephan Philipp / Dr. Andreas Goetze	5. März 2019 9:30–16:30 Uhr	AKD Berlin
Fachtag RU: „Wie hast du’s mit der Theologie?“	Cornelia Oswald, Dr. Susanne Schroeder und der Arbeitsbereich Religionspädagogik	21. März 2019 9:30–15:30 Uhr	AKD Berlin
„AntiAnti“ Extremismusprävention durch Demokratiebildung	Paula Nowak, Stephan Philipp und Dr. Türkan Kanbicak	2. April 2019 9.30–16.00 Uhr	AKD Berlin
Stadtmeditationen I Religiöses Lernen auf dem S-Bahn-Ring	Dr. Susanne Schroeder, Andrea Richter	11. April 2019 9:30–15:30 Uhr	FreiRaum Schönhauser Allee 134a, 10437 Berlin
Kolleg für Lehrkräfte an Förderschulen und in der Inklusion: „Viel Theater um Jesus“ – Begegnungsgeschichten	Angela Berger, Andreas Nicht	22. – 25. Mai 2019	AKD Brandenburg
Von den ersten Gemeinden zur Kirche	Cornelia Oswald, Sigmund Pethke, Prof. Andreas Leinhäupl, Sarah-Magdalena Kingreen	23. Mai 2019 10:00–15:30 Uhr	AKD Berlin