

ZSL

**Zentrum für Schulqualität
und Lehrerbildung**
Baden-Württemberg

Katholische Religionslehre

Handreichung zur Einführung des Bildungsplans im
Beruflichen Gymnasium ab Schuljahr 2021/2022



Redaktionelle Bearbeitung

Redaktion	Petra Kolb, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)
Autor/in	Georg Drope-Brongs, Heinrich-Wieland-Schule Pforzheim Katharina Eckstein, Wilhelm-Maybach-Schule Heilbronn Peter Heister, Fritz-Erlor-Schule Pforzheim Ulrich Klebes, Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (Berufliche Schulen) Karlsruhe Petra Maas, Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Freiburg Jonas Müller, Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg Ralf Nassal, Gewerbliche Schule Ravensburg

Die Handreichung wurde im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg durch das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg in Kooperation mit dem Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg (Dr. Sonja Andruschak) erstellt.

Erscheinungsjahr	2021
------------------	------

Impressum

Herausgeber	Land Baden-Württemberg vertreten durch das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) Interimsadresse: Neckarstr. 207, 70190 Stuttgart Telefon: 0711 21859-0 Telefax: 0711 21859-701 E-Mail: poststelle@zsl.kv.bwl.de Internet: www.zsl.kultus-bw.de
Urheberrecht	Inhalte dieses Heftes dürfen für unterrichtliche Zwecke in den Schulen und Hochschulen des Landes Baden-Württemberg vervielfältigt werden. Jede darüber hinausgehende fotomechanische oder anderweitig technisch mögliche Reproduktion ist nur mit Genehmigung des Herausgebers möglich. Soweit die vorliegende Publikation Nachdrucke enthält, wurden dafür nach bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Die Urheberrechte der Copyrightinhaber werden ausdrücklich anerkannt. Sollten dennoch in einzelnen Fällen Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, wenden Sie sich bitte an den Herausgeber. Bei weiteren Vervielfältigungen müssen die Rechte der Urheber beachtet bzw. deren Genehmigung eingeholt werden. © Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung, Stuttgart 2021

Inhaltsverzeichnis

1	Allgemeine Vorbemerkungen zum neuen Bildungsplan	2
2	Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien im Unterricht	7
3	Umsetzungsbeispiele	10
3.1	Mit Anforderungssituationen kompetenzorientiert unterrichten	10
3.2	E-Klasse: Naturwissenschaft und Glauben – unterschiedliche Zugänge zur Wirklichkeit (BPE 1.3) .	13
3.3	J1: Einheit Gottes in Judentum, Christentum und Islam (BPE 2.2)	38
3.4	J2: Herausforderung der Gegenwart an einem Beispiel mit Bezug zum Profulfach (BPE 3.4)	66
4	Umsetzungsbeispiele für Vertiefung – Individualisiertes Lernen – Projektunterricht (VIP)	77
5	Anhang	79
5.1	Prozessbezogene Kompetenzen aus den Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) in der Abiturprüfung Katholische Religionslehre	79

1 Allgemeine Vorbemerkungen zum neuen Bildungsplan

Neben der Umsetzung der Vorgaben des (damals noch) Landesinstituts für Schulentwicklung hatte die Bildungsplankommission bei der Erarbeitung des neuen Bildungsplans vier zentrale Anliegen: 1. die Verschränkung der Themenbereiche und damit ein besseres Verstehen von Zusammenhängen, 2. mehr Möglichkeiten zum interreligiösen Lernen, 3. verstärkten Profilbezug und 4. den Ausweis sogenannter Denkanstöße als Anregung für schülerorientierten Unterricht und Ausgangspunkt für die Formulierung von Anforderungssituationen.

Diese vier Aspekte werden in den Allgemeinen Vorbemerkungen zum neuen Bildungsplan erläutert und in den Umsetzungsbeispielen veranschaulicht. Dabei fokussiert das Umsetzungsbeispiel 3.2 für die Eingangsklasse die Verschränkung der Themenbereiche. Das Umsetzungsbeispiel 3.3 für die Jahrgangsstufe 1 hat als Schwerpunkt das Interreligiöse Lernen, das Umsetzungsbeispiel 3.4 für die Jahrgangsstufe 2 den Profilbezug. Alle Umsetzungsbeispiele gehen von Anforderungssituationen aus, deren Beitrag zum kompetenzorientierten Unterricht in Punkt 3.1 beschrieben wird.

Hier in den Vorbemerkungen werden außer den vier zentralen Anliegen der Aufbau des neuen Bildungsplans und die damit verbundenen Intentionen geschildert. Diese Ausführungen ergänzen die Vorbemerkungen des neuen Bildungsplans, in denen vor allem auch der verwendete Kompetenzbegriff dargelegt wird.

SIEBEN VERBINDLICHE THEMENBEREICHE ERSETZEN DAS ROLLIERENDE SYSTEM

Das rollierende System wurde im neuen Bildungsplan abgeschafft, sowohl auf Wunsch der Mehrheit der evangelischen und katholischen Mitglieder der Bildungsplankommission (zunächst wurde gemeinsam getagt), als auch auf Wunsch des Kultusministeriums. Kritik am rollierenden System bezog sich vor allem darauf, dass die Themenkreise Gott und Jesus Christus nur alternierend unterrichtet werden konnten sowie auf thematische Dopplungen, wenn z. B. gleichzeitig die Themenkreise Jesus Christus, Soziale Gerechtigkeit und Kirche für das Abitur verbindlich waren.

Um die Anschlussfähigkeit an den Bildungsplan 2016 der allgemeinbildenden Schulen zu gewährleisten, wurden dessen Bereiche für die inhaltsbezogenen Kompetenzen übernommen: Mensch, Welt und Verantwortung, Bibel, Gott, Jesus Christus, Kirche, Religionen und Weltanschauungen¹.

KEIN SACHLICH ZENTRALES THEMA IST VERLOREN GEGANGEN

Die bezüglich der sieben neuen Themenbereiche bisher verbindlichen Kerneinheiten wurden nicht einfach in den neuen Bildungsplan übertragen. Vielmehr wurden *alle* bisherigen Themenkreise auf inhaltliche Überschneidungen geprüft, sowie daraufhin, was schülergerecht und sachlich zentral ist, sodass

¹ Im neuen Bildungsplan für die Beruflichen Gymnasien heißt dieser Bereich nur Religion.

sich auch im neuen Bildungsplan Inhalte aus den bisherigen drei Themenkreisen Ich – Selbst, Wirklichkeiten und Zukunft finden, wenn auch nicht unter diesen Überschriften.²

Bei der Festlegung der unverzichtbaren Inhalte wurden auch empirische Befunde berücksichtigt, welches aus Schülersicht als wichtig wahrgenommene Themen sind: Hierzu zählen laut der 2018 erschienenen Studie „Jugend – Glaube – Religion“ von Friedrich Schweitzer u. a. Theodizee, Leben nach dem Tod, Weltentstehung und/oder Schöpfungsglaube.³

Die Inhalte der bisherigen Ergänzungseinheiten konnten nicht in den neuen Bildungsplan übernommen werden, können aber im Bereich „Vertiefung – Individualisiertes Lernen – Projektunterricht (VIP)“ oder als GFS im Rahmen der Leistungsfeststellung weiterhin behandelt werden. Der VIP-Bereich war der Kommission mit Ausnahme der Beispiele für den Projektunterricht vorgegeben. Er wird in Kapitel 4 thematisiert.

VERSCHRÄNKUNG DER THEMENBEREICHE – NUR EINE ÜBERGEORDNETE BILDUNGSPLANEINHEIT PRO SCHULJAHR

Der neue Bildungsplan verstärkt das Lernen in Zusammenhängen. Deshalb sieht er pro Schuljahr nur jeweils eine *übergeordnete Bildungsplaneinheit* vor, die mehrere Themenbereiche inhaltlich miteinander verschränkt: In der Eingangsklasse lautet die übergeordnete Bildungsplaneinheit „Mensch – Religion – Bibel“, in der Jahrgangsstufe 1 „Gott – Jesus Christus“ und in der Jahrgangsstufe 2 „Welt und Verantwortung – Kirche“. Diesbezüglich unterscheidet sich der katholische vom evangelischen Bildungsplan, der für jedes Schuljahr mehrere übergeordnete Bildungsplaneinheiten ausweist.

Zu jeder übergeordneten Bildungsplaneinheit gehört eine *übergeordnete Zielformulierung* (vgl. zu den Begrifflichkeiten Abbildung 1), die auch die Verschränkung der Themenbereiche formuliert. Bei „Mensch – Religion – Bibel“ lautet diese übergeordnete Zielformulierung beispielsweise: „Die Schülerinnen und Schüler (SuS) setzen sich im Kontext religiöser und weltanschaulicher Pluralität methodisch angemessen mit biblischen Texten zu Schöpfung und christlichem Menschenbild auseinander. Sie erfassen das Spezifikum eines religiösen Zugangs zur Wirklichkeit und setzen diesen ins Verhältnis zu anderen Zugängen. Gleichzeitig wird die Ambivalenz von Religion zur Sprache gebracht.“ Der Themenbereich Bibel wird also nicht eigens unterrichtet, sondern mittels bestimmter Inhalte erschlossen – hier insb. des Themenbereichs Menschenbild; ebenso kann etwa im Ausgang von einer Erschließung der Schöpfungserzählung der religiöse Zugang zur Wirklichkeit exemplifiziert werden.

² Das ermöglicht auch, dass bisher genutztes Unterrichtsmaterial größtenteils weiterverwendet werden kann.

³ Didaktische Konsequenzen aus den empirischen Befunden zu diesen und weiteren Themen thematisiert der 2020 erschienene Folgeband „Jugend – Glaube – Religion II“, herausgegeben von Golde Wissner u. a.

Übergeordnete Bildungseinheit		
BPE 1	Mensch – Religion – Bibel	50
Übergeordnete Zielformulierung für die gesamte übergeordnete Bildungseinheit Die Schülerinnen und Schüler setzen sich im Kontext religiöser und weltanschaulicher Pluralität methodisch angemessen mit biblischen Texten zu Schöpfung und christlichem Menschenbild auseinander. Sie erfassen das Spezifikum eines religiösen Zugangs zur Wirklichkeit und setzen diesen ins Verhältnis zu anderen Zugängen. Gleichzeitig wird die Ambivalenz von Religion zur Sprache gebracht.		
Bildungseinheit	Kompetenzorientierte Zielformulierungen mit Operatoren Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Naturwissenschaft und Glaube als unterschiedlichen Zugängen zur Wirklichkeit auseinander.	
BPE 1.3		
Denkanstöße	z. B. Warum glauben Menschen noch an die Bibel, wenn die Evolutionstheorie einer Weltschöpfung in sieben Tagen zu widersprechen scheint? Wozu brauchen Menschen Religion, wenn die Wissenschaft vermeintlich alles erklären kann? Wie können biblische Texte verstanden werden?	
Inhalte	Hinweise	
Naturwissenschaft und Glaube als unterschiedliche Zugänge zur Wirklichkeit		
<ul style="list-style-type: none"> Naturwissenschaftliche Aussagen zur Entstehung und Entwicklung der Welt 	z. B. Urknalltheorie, Evolutionstheorie; Leistungen und Grenzen naturwissenschaftlicher Aussagen	
<ul style="list-style-type: none"> Schöpfungstexte (Gen 1 und Gen 2) als Ausdruck von Glaubenserfahrungen 	Historisch-kritische Einordnung, z. B. Entstehungszeit und -kontext, Verhältnis zu anderen Schöpfungsmythen wie etwa Enuma Elish; Theologische Erschließung, z. B. Staunen über die Schöpfung	
<ul style="list-style-type: none"> Problematik kreationistischen Denkens 	z. B. Vermischung der Aussageabsichten religiöser Texte und naturwissenschaftlicher Erklärungen; Probleme beim Festhalten an wortwörtlichen Auslegungen biblischer Schöpfungstexte	

Abbildung 1: Wichtige Vokabeln im neuen Bildungsplan (rot und kursiv gedruckt)

KOMPETENZORIENTIERTE ZIELFORMULIERUNGEN MIT OPERATOREN DEFINIEREN DAS ANFORDERUNGSNIVEAU – DAS IST DIE WICHTIGSTE NEUERUNG!

Den übergeordneten Zielformulierungen für die gesamte übergeordnete Bildungseinheit jeweils untergeordnet finden sich pro Schuljahr vier bis fünf Bildungseinheiten mit kompetenzorientierten Zielformulierungen. In diesen kompetenzorientierten Zielformulierungen wurde jeder Inhaltspunkt mit einem Operator der Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) der Kultusministerkonferenz für das Fach Katholische Religionslehre versehen. Die Operatorenliste ist im Bildungsplan abgedruckt. Die kompetenzorientierten Zielformulierungen sind verbindlich und damit prüfungsrelevant, sind allerdings nicht notwendigerweise deckungsgleich mit möglichen Abituraufgaben.

KONZENTRATION AUF ELEMENTARE SACHSTRUKTUREN IN DER INHALTSSPALTE UND VARIATIONREICHUM IN DER HINWEISSPALTE

Mit kompetenzorientierter Zielformulierung, Inhalts- und Hinweisspalte hält der neue Bildungsplan an der bewährten sogenannten T-Struktur fest. Die Inhalte wurden so konkret wie nötig und so abstrakt und offen wie möglich formuliert, sodass für die Ausgestaltung des Unterrichts und die Anpassung an die spezifischen Bedarfe ein ausreichender Spielraum besteht, für den die Nennung zahlreicher variabler

inhaltlicher Füllungen in der Hinweisspalte Anregungen bietet. In BPE 1.4 etwa ist von „Konsequenzen des christlichen Menschenbildes für Herausforderungen der Gegenwart“ die Rede – an welchen, ggf. profilbezogenen Beispielen, diese erarbeitet werden, obliegt dabei der Lehrkraft. Die Aufzählungen in der Hinweisspalte sind unverbindliche Ergänzungen zur Inhaltsspalte.

PROZESSBEZOGENE KOMPETENZEN WERDEN INHALTSÜBERGREIFEND ENTWICKELT

Die mit kompetenzorientierten Zielformulierungen versehenen Inhalte⁴ zielen auf den Erwerb der in den Vorbemerkungen des Bildungsplans erwähnten prozessbezogenen Kompetenzen, die inhaltsübergreifend und fortlaufend entwickelt werden sollen und die im Anhang dieser Handreichung abgedruckt sind. Die fünf prozessbezogenen Kompetenzen werden in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) der Kultusministerkonferenz für das Fach Katholische Religionslehre formuliert und dort auch weiter ausdifferenziert: Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben, Deutungsfähigkeit – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten, Urteilsfähigkeit – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen, Dialogfähigkeit – am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen, Gestaltungsfähigkeit – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen reflektiert verwenden.

DER BILDUNGSPLAN IST KEIN STOFFVERTEILUNGSPLAN – EINZELINHALTE IM ZUSAMMENHANG SEHEN

Es war gewollt, dass im neuen Bildungsplan mehr Inhaltspunkte als bisher für das Abitur verpflichtend sind – in Jahrgangsstufe 1 und 2 sind es jeweils 16. Diese 16 Inhaltspunkte sind jedoch nicht als Stoffverteilungsplan misszuverstehen bzw. gar als Unterrichtsthemen für jeweils eine Doppelstunde. Vielmehr müssen die Inhaltspunkte, die zu einer kompetenzorientierten Zielformulierung gehören, in ihrem Zusammenhang gedacht werden sowie daraufhin geprüft werden, welchen Beitrag sie für die übergeordnete Zielformulierung der übergeordneten Bildungsplaneinheit und den Erwerb der prozessbezogenen Kompetenzen leisten.

Die Reihenfolge der Inhalte in den Bildungsplaneinheiten kann variiert werden, ebenso wie die Reihenfolge der Bildungsplaneinheiten selbst. Auch sind Querverbindungen zwischen den Bildungsplaneinheiten denkbar.

DENKANSTÖßE ALS ANREGUNG FÜR SCHÜLERORIENTIERTEN UNTERRICHT UND AUSGANGSPUNKT FÜR DIE FORMULIERUNG VON ANFORDERUNGSSITUATIONEN

In der Hinweisspalte sind jeder Bildungsplaneinheit Denkanstöße vorangestellt. Sie nehmen mögliche Fragehaltungen der SuS zu den Inhalten der jeweiligen Bildungsplaneinheit in den Blick und dienen als Anregung für einen nicht nur sach-, sondern ebenso schülerorientierten Unterricht.⁵ Zudem können sie

⁴ Im Duktus der Bildungspläne 2016 für die allgemeinbildenden Schulen würde man von den Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen sprechen.

⁵ Mögliche Fragehaltungen sind auch den Äußerungen der SuS zu entnehmen, die in den Studien „Jugend – Glaube – Religion“ und „Jugend – Glaube – Religion II“ dokumentiert sind.

beim Generieren von Anforderungssituationen hilfreich sein, an denen SuS ihr Wissen und Können entwickeln und prüfen sollen. Beispiele für die Arbeit mit Anforderungssituationen finden sich in den Umsetzungsbeispielen in Kapitel 3, und zwar sowohl Beispiele für additive Anforderungssituationen, die im Unterrichtsverlauf zunehmend komplexer werden, als auch Anforderungssituationen, die von vornherein komplex angelegt sind.

Die Denkanstöße beziehen sich bewusst nicht auf einzelne Inhaltspunkte (wie im evangelischen Bildungsplan), sondern auf die gesamten kompetenzorientierten Zielformulierungen einer Bildungsplaneinheit, um zu unterstreichen, dass die einzelnen Inhaltspunkte zusammenhängend gedacht werden müssen.

INTERRELIGIOSITÄT IST UNVERZICHTBAR

Die zentrale Bedeutung des interreligiösen Lernens wird dadurch unterstrichen, dass in allen drei Schuljahren die übergeordneten Zielformulierungen darauf Bezug nehmen: Die Eingangsklasse thematisiert die religiöse und weltanschauliche Pluralität. In Jahrgangsstufe 1 geht es um die Auseinandersetzung mit der Einheit Gottes in Judentum, Christentum und Islam, und in Jahrgangsstufe 2 um interreligiös und interdisziplinär verantwortbare Perspektiven für eine gerechte und menschenwürdige Zukunft. Angezielt ist damit eine Stärkung der Pluralitätsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler (vgl. das übergeordnete Leitziel des Bildungsplans für das Berufliche Gymnasium: „Vorbereitung auf das Leben in einer sich dynamisch wandelnden pluralistischen und demokratisch verfassten Gesellschaft“).

STÄRKUNG DES PROFILBEZUGS

Der in den übergeordneten Leitzielen des Bildungsplans geforderte „Bezug zur beruflichen Wirklichkeit als Markenkern des Beruflichen Gymnasiums“ wird dadurch gestärkt, dass in der Jahrgangsstufe 2 die kompetenzorientierte Zielformulierung der BPE 3.4 einen solchen Profilbezug explizit vorsieht (der für das mündliche Abitur relevant ist): „Die Schülerinnen und Schüler skizzieren eine Herausforderung der Gegenwart an einem Beispiel mit Bezug zum Profulfach. Sie erläutern den Beitrag des Profulfachs, den Beitrag christlicher Ethik und den Beitrag philosophischer Ethik zur Lösung der Herausforderung. Sie analysieren das Verhältnis von fachwissenschaftlichem Beitrag des Profulfachs, christlicher Ethik und philosophischer Ethik. Sie zeigen Konsequenzen für individuelles und gesellschaftliches Handeln hinsichtlich der Herausforderung mit Bezug zum Profulfach auf.“

Darüber hinaus ermöglicht die Konzentration auf die elementaren Sachstrukturen (in der Inhaltsspalte) und die Varianz an möglichen Ausgestaltungen (wie in der Hinweisspalte exemplifiziert) in einigen Bildungsplanheiten eine Anpassung an die spezifischen Bedarfe im Profulfach.

KONFESSIONELLE KOOPERATION IST WEITERHIN GUT MÖGLICH

Die Inhalte des evangelischen und des katholischen Bildungsplans sind sich ausreichend ähnlich, sodass eine konfessionelle Kooperation weiterhin gut möglich ist. Strukturell unterscheiden sich die beiden Bildungspläne neben der Verschränkung der Themenbereiche vor allem hinsichtlich der Anzahl der Inhaltspunkte.

ZEITVORGABEN AUF DIE TATSÄCHLICH ZUR VERFÜGUNG STEHENDEN UNTERRICHTSWOCHEN**ANPASSEN**

Der Bildungsplankommission war vorgegeben, dass der Bildungsplan grundsätzlich auf 40 Unterrichtswochen pro Schuljahr ausgelegt ist. Davon sind 25 Wochen (5/8) für die Bildungsplaneinheiten, 10 Wochen (2/8) für den VIP-Bereich und 5 Wochen (1/8) für die Vorbereitung, Durchführung und Nachbesprechung von Leistungsfeststellungen vorgesehen. In der Jahrgangsstufe 2 wird am Beruflichen Gymnasium nur mit 32 Schulwochen gerechnet. Diese Vorgaben sind auf die tatsächlich zur Verfügung stehenden Unterrichtswochen anzupassen.

Die angepassten Zeitvorgaben für die Bildungsplaneinheiten sind (nur) dann für das Erreichen der kompetenzorientierten Ziele ausreichend, wenn für jede Bildungsplaneinheit elementarisierend überlegt wird, was für das Verständnis der Inhalte auf einem erhöhten Komplexitätsniveau essenziell ist.

2 Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien im Unterricht⁶

Die Herausforderungen, mit denen sich Schülerinnen und Schüler angesichts einer zunehmenden Globalisierung und Digitalisierung der Welt konfrontiert sehen, sind nicht allein durch technologische oder politische Herangehensweisen zu lösen. Soll die „Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen und lebensrelevanten Themen der Schülerinnen und Schüler ihren zentralen Stellenwert im Religionsunterricht [behalten]“⁷, sind der Fokus auf eine ganzheitliche Bildung und die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler elementar wichtig, um eine zukünftige digitalisierte Welt mitgestalten zu können.

Dabei ist klar, dass Bildung nicht ausschließlich digital sein kann, sondern weiterhin der reflexiven Verortung der SuS in der Welt dient. Medienkompetenz ist nicht nur die Vermittlung von technischem Wissen im Sinne einer effektiven Verarbeitung von Informationen oder optimalen Handhabung von Geräten, sondern meint in einem umfassenden Verständnis, sich mit Neugier auf Unbekanntes einzulassen, produktiv und kreativ mit Unbestimmtheit umzugehen und auch kritische Perspektiven zu entwickeln. So kann auch die Entwicklung einer kritischen Haltung gegenüber der Digitalisierung als Baustein in den Unterricht eingebunden werden. Hierzu bieten sich tagesaktuelle medienpolitische Debatten als Ausgangspunkt an. Das Verschwinden der Privatheit, Datenschutz oder das Thema Fake News fordern zu einer kritischen Betrachtungsweise geradezu heraus.

Der neue Bildungsplan für den Katholischen Religionsunterricht an der Oberstufe der Beruflichen Gymnasien bietet zahlreiche Anlässe, um das Lernen mit und über Medien aufzugreifen, ohne dabei den Primat des Pädagogischen zu vernachlässigen. Diesen formuliert die Kultusministerkonferenz in ihrem

⁶Dieses Kapitel wurde in Abstimmung mit der Handreichungskommission von Jonas Müller, Referent für Social Media des Instituts für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg verfasst, dem besonders für seine kompetente und wertvolle Unterstützung gedankt wird.

Beschluss zur Medienbildung in der Schule wie folgt: „(...) die Berücksichtigung des digitalen Wandels dient dem Ziel, die aktuellen bildungspolitischen Leitlinien zu ergänzen, und durch Veränderungen bei der inhaltlichen und formalen Gestaltung von Lernprozessen die Stärkung der Selbstständigkeit zu fördern und individuelle Potenziale innerhalb einer inklusiven Bildung auch durch Nutzung digitaler Lernumgebungen besser zur Entfaltung bringen zu können.“⁸ Diese Perspektive bildet den Hintergrund, auf dem Unterricht mit digitalen Medien konzipiert wird. Die hier skizzierten Beispiele sind kurze Impulse und erschöpfen den kreativen Raum digitaler Einsatzmöglichkeiten nicht umfassend.

Besonders für die übergeordnete Bildungsplaneinheit 1: Mensch – Religion – Bibel gibt es vielfältige Beispiele, wie Medien didaktisch sinnvoll in den Unterricht eingesetzt werden können. Zu Fragestellungen, was die Einzelne oder den Einzelnen ausmacht oder beispielsweise, welche Rolle der Glaube im Leben von Jugendlichen spielt, lassen sich auch mit Bildern oder Filmen Antworten finden. Im Bereich der aktiven Medienarbeit ist es denkbar, dass Schülerinnen und Schüler mithilfe ihres Smartphones Fotos oder Collagen gestalten.

Eine kritische Analyse von Social-Media-Profilen bietet sich an, um medienethische Reflexionen anzuregen: Was will ich von mir preisgeben, welche Idealbilder von Glück, Erfolg und Zufriedenheit werden abgebildet? Wie verändert sich der Begriff Freundschaft? Dabei können die Fragen nach der Deutung des Menschseins, der Gerechtigkeit, des Zusammenlebens und der Zukunft vielfältig bearbeitet und mit digitalen Handlungs- und Erfahrungsräumen auch kreativ und individuell gestaltet werden.

Ebenso spielt die Frage nach dem digitalen Zusammenleben vor dem Hintergrund von Hass und Hetze im Netz eine große Rolle: Welche Werte will ich in meiner digitalen Kommunikation berücksichtigen? Was sind die Auswirkungen von verletzenden Kommentaren? Und wie kann eine wertschätzende Kommunikation gelingen und auch eingefordert werden?

All diese unterschiedlichen Aspekte sind Impulse, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern nachzudenken, wie ein ideales soziales Netzwerk aussehen könnte, welche Regeln dort gelten würden und was uns bisher abhält, diese Regeln durchzusetzen.

Die übergeordnete Bildungsplaneinheit 2: Gott – Jesus Christus bietet sich für eine kreative Herangehensweise an Bibeltexte an, um die intensive inhaltliche Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler und damit das umfassende Verständnis zu fördern. Hier sind zum Beispiel eine Umsetzung der Bibeltexte in Trickfilme oder das Übersetzen einzelner Textstellen in die Bildsprache der Emojis denkbar. Es könnte die Frage angeschlossen werden, welche Aspekte der Bibeltexte durch alternative Darbietungsweise hervorgehoben oder vernachlässigt werden und wie sich die Perzeption verändert. Auch das Erstellen eines Erklärvideos zu einer bestimmten Bibelstelle bietet die Möglichkeit, sich intensiv mit den Texten und deren Aussageabsichten zu beschäftigen. Verschiedene umgesetzte Beispiele können schon bei Videoportalen angeschaut werden.

⁸ *Bildung in der digitalen Welt; Strategie der Kultusministerkonferenz, 2016, S.9.*

Als Ausgangspunkt medienanalytischer Fragestellungen bietet sich das Thema Leid und Leidende an: Führt die Allgegenwärtigkeit eindrucksvoller Bilder von Geflüchteten und Krisengebieten, von Spendenaufrufen und digitalen Solidaritätsbekundungen zu mehr Empathie und Engagement? Oder: Wie gehen soziale Netzwerke mit Tod und Sterben um? Gedenkprofile in Netzwerken und digitales Erbe werfen nicht nur Fragen für Politik und Gesetzgebung auf, sondern fordern auch eine ethische Debatte über das menschenwürdige Sterben und Gedenken heraus.

In der übergeordneten Bildungsplaneinheit 3: Welt und Verantwortung – Kirche wird die Auseinandersetzung mit Digitalisierung explizit aufgeführt. In diesem Zusammenhang ermöglicht die Frage nach Gerechtigkeit bzw. nach Bildungsgerechtigkeit einen direkten Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. In größerer Dimension kann hier die Thematik des Digital Divide, die Kluft, welche sich durch Unterschiede in Verfügbarkeit und Nutzung digitaler Medien auftut, erörtert werden. Zudem können die gesellschaftlichen Auswirkungen der internationalen Chancenungleichheit in diesem Bereich beleuchtet werden.

Des Weiteren bietet sich eine genaue Betrachtung digitaler Medien im Hinblick auf Wirklichkeit und Menschsein an: Wie wirklich ist die Virtualität? Wie wird Wirklichkeit inszeniert, und gibt es daraus wieder eine Rückkopplung auf unser Empfinden von Wahrheit? In diesem Themenbereich wird auch das Verhältnis der Weltreligionen untersucht. Hier können wieder mehr gestaltende und kreative Umgänge mit Medien gewählt werden, zum Beispiel in Form interreligiöser Diskursprojekte, die in einer Videokonferenz stattfinden können.

3 Umsetzungsbeispiele

3.1 Mit Anforderungssituationen kompetenzorientiert unterrichten

3.1.1 KOMPETENZEN UND ANFORDERUNGSSITUATIONEN

WAS SIND KOMPETENZEN?

Ganz allgemein kann man sagen, dass um die Jahrtausendwende mit der Konzeption des kompetenzorientierten Unterrichts ein Perspektivwechsel auf das Unterrichtsgeschehen vollzogen wurde. Man kann diesen Perspektivwechsel kurz gefasst als Wechsel von der Input-Orientierung (Welche Inhalte muss ich meinen Schülerinnen und Schülern vermitteln?) zur Outcome-Orientierung (Was sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende einer Unterrichtssequenz können? Über welche Kompetenzen sollen sie verfügen?) beschreiben.

Es sind vor allem zwei Impulse gewesen, die die Kompetenzdiskussion beförderten: die Einführung des Lernfeldkonzepts in der Berufsschule und der „PISA-Schock“. 1996 wurde in einer KMK-Handreichung die (nicht nur berufliche) Handlungskompetenz als Leitziel der dualen Berufsausbildung festgeschrieben; die Umsetzung erfolgte über die verbindliche Einführung von kompetenzorientierten Lernfeldern.⁹ 2001 wurden die Ergebnisse der ersten PISA-Studie veröffentlicht, die die Kompetenzen von 15-Jährigen beim Lesen, in Mathematik und den Naturwissenschaften erfasste. Die deutschen Schülerinnen und Schüler rangierten in allen Kompetenzbereichen im unteren Drittel – ein Schock. Die KMK gab eine Expertise „Zur Ermittlung nationaler Bildungsstandards“ in Auftrag; der dort zugrunde gelegte Kompetenzansatz wurde in der Folgezeit maßgebend für die Überarbeitung der Bildungspläne in den Bundesländern wie auch der EPA.¹⁰

Kompetenzen sind nach der Klieme-Expertise „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen. Kompetenz stellt die Verbindung zwischen Wissen und Können (...) her und ist als Befähigung zur Bewältigung von Situationen bzw. von Aufgaben zu sehen. Jede Illustration oder Operationalisierung einer Kompetenz muss sich daher auf konkrete Anforderungssituationen beziehen.“¹¹

Ein kompetenzorientierter Unterricht zielt also auf die Bewältigung konkreter Anforderungssituationen.

⁹ Näheres hierzu in Dilger, B.; Sloane P.: *Kompetenzorientierung in der Berufsschule*. BWP 4/2012

URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/6911> (Stand: 26.4.2020)

¹⁰ Klieme, E. et al.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin 22003

URL: http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/Expertise_Bildungsstandards.pdf (Stand 26.4.2020)

¹¹ Klieme a.a.O. S. 72f.

WAS SIND ANFORDERUNGSSITUATIONEN?

Anforderungssituationen verändern die Blickrichtung bei der Unterrichtsplanung: Der Ausgangspunkt ist nicht die Frage der Vermittlung von Fachinhalten, sondern die Frage der Lebensrelevanz für die Schülerinnen und Schüler als Subjekte des Lernens, und nach deren Können/Kompetenz am Ende einer Lehr-/Lernsequenz. Diese Blickrichtung war auch bisher für den Religionsunterricht an beruflichen Schulen/Gymnasien ein wichtiger Aspekt, häufig gefasst im Stichwort der ‚konsequenten Schülerorientierung‘; insofern bedeutet die Konzeption des kompetenzorientierten Unterrichtens anhand von Anforderungssituationen eine Fortschreibung und Systematisierung eines schon bisher beschrittenen Wegs.

Zur Qualität von Anforderungssituationen führt Georg Gnanndt aus: „Anforderungssituationen, also Problemstellungen oder offene Fragestellungen, zu deren Bewältigung Kompetenzen nötig sind, die im Religionsunterricht erworben werden, finden sich im Leben – nicht in der Schule. Es gilt, als Religionslehrerin und Religionslehrer wach und mit offenen Augen durch die Welt zu gehen. Es bieten sich Situationen für die Auswahl an, die eine Affinität zur Lebenswirklichkeit und zu Haltungen Schülerinnen und Schülern aufweisen. Zugleich müssen sie einen Bezug zu den Inhalten und Aufgaben des Religionsunterrichts haben (...) Kompetenzorientierter Unterricht, der so von Anforderungssituationen und Lernanlässen her konzipiert ist, unterscheidet sich von herkömmlichem Unterricht vor allem dadurch, dass der Lehr-Lern-Prozess nicht primär an der Bezugswissenschaft orientiert ist, ‚Containerwissen‘ (Freinet) entsteht und Fachprobleme gelöst werden, sondern grundsätzlich mithilfe von Fachwissen und -können auf die Lösung authentischer Probleme und Fragestellungen zielt.“¹²

Es ist sicher nicht so, dass im traditionellen Unterricht keine Kompetenzförderung erfolgte; kompetenzorientierter Unterricht mit Anforderungssituationen hat aber systematische Kompetenzförderung zum Ziel. Leisen unterscheidet hier einen kompetenzangereicherten von einem kompetenzorientierten Unterricht:¹³

KOMPETENZANGEREICHERTER UNTERRICHT	KOMPETENZORIENTIERTER UNTERRICHT
<ul style="list-style-type: none"> • wird von der fachstrukturellen Abfolge der Inhalte her konzipiert, vom Fach ausgehend geplant • bewirkt, dass Inhalte mit Kompetenzen angereichert werden • zielt auf Bewältigung fachlicher Problemstellungen 	<ul style="list-style-type: none"> • wird von den kompetenzfördernden Lernprozessen her konzipiert • ist so angelegt, dass Kompetenzen im „handelnden“ Umgang mit Inhalten erworben werden • stellt die Bewältigung (authentischer) Anforderungssituationen ins Zentrum • wird vom Lernprozess ausgehend geplant

¹² Gnanndt, G.: *Anforderungssituationen und Lernanlässe*; in: Michalke-Leicht, W.: *Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht*; München 2011 S.48f.

¹³ Zitiert nach: Gnanndt, G.: *Impulse zu einem (auch) kompetenzorientierten Religionsunterricht*; URL: https://www.erzbistum-koeln.de/kultur_und_bildung/schulen/religionsunterricht/lehrerfortbildung/steinfeld-tagung/vortraege/2010/gnanndt/GNANDT_Kompetenzorientierter_RU.pdf S.8

Die drei Unterrichtsentwürfe in dieser Handreichung zeigen verschiedene Möglichkeiten auf, mit Anforderungssituationen den Lehr-/Lernprozess zu planen und durchzuführen. Manchmal wird der Eindruck erweckt, eine Anforderungssituation sei so etwas wie eine besonders elaborierte Motivationsphase (weil sie in der Regel den Prozess initiiert); eine gelungene Anforderungssituation ist aber so konzipiert, dass sie den Prozess nicht nur initiiert, sondern auch strukturiert und am Ende der Einheit ‚bewältigbar‘ ist.

KRITERIEN ZUR BEURTEILUNG DER QUALITÄT VON ANFORDERUNGSSITUATIONEN¹⁴

AUTHENTIZITÄT:

Handelt es sich um eine authentische bzw. realistische Anforderungssituation?

Falls die Anforderungssituation von der Lehrkraft erstellt wird: Ist die Anforderungssituation realistisch? Könnte sie so (oder ähnlich) passieren? Oder spürt man, dass es sich um eine „didaktisierte“ Situation handelt?

NÄHE ZUR LEBENSWELT DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER:

Entstammt die Situation der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler bzw. ist sie für sie nachvollziehbar?

Entspricht sie regionalen Gegebenheiten?

EXEMPLARISCHER CHARAKTER:

Sind die aus der Anforderungssituation sich ergebenden Fragestellungen exemplarisch?

Lassen sich an dieser Anforderungssituation Kompetenzen erwerben bzw. schulen, die auch für andere (reale) Anforderungssituationen benötigt werden?

RELEVANZ:

Ist die Anforderungssituation und die sich daraus ergebende Fragestellung für die Schülerinnen und Schüler relevant und motivierend?

VIELSCHICHTIGKEIT:

Bietet die Anforderungssituation vielfältige Lernmöglichkeiten?

Bieten sich vielfältige Lerngegenstände und Lernwege an?

¹⁴ https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/religion-rk/gym/bp2004/fb1/1_theorie/anf/

In der Literatur zu Anforderungssituationen finden sich weitere Kriterienkataloge. Der hier wiedergegebene aus dem Bereich der allgemeinbildenden Gymnasien scheint dem Autorenteam der Handreichung in der Anlage mit den Fragestellungen hilfreich. Für den Bildungsplan der beruflichen Gymnasien bietet es sich an, das Kriterium der „Förderung der Pluralitätsfähigkeit“ mit folgenden Fragen zu ergänzen: Ist die Anforderungssituation herausfordernd und konfliktträchtig? Lädt sie zur Auseinandersetzung und unterschiedlichen Positionierung ein?

FÖRDERUNG DES EIGENVERANTWORTLICHEN LERNENS:

Ergeben sich aus der Anforderungssituation Lernwege, die die Schülerinnen und Schüler selbstständig und eigenverantwortlich gehen können?

FÖRDERUNG UNTERSCHIEDLICHER KOMPETENZBEREICHE:

Lassen sich in der Auseinandersetzung mit der Anforderungssituation unterschiedliche Kompetenzbereiche fördern?

KOMPETENZEN UND ANFORDERUNGSSITUATIONEN IM NEUEN BILDUNGSPLAN

Bei der Erstellung des Bildungsplans wurde darauf geachtet, die Inhalte so auszuwählen, dass sie für ein kompetenzorientiertes Unterrichten geeignet sind (unter diesem Aspekt wurden manche Inhalte, die bisher verpflichtend waren, weggelassen, z. B. die christologischen Hoheitstitel). Beim Generieren von Anforderungssituationen können die in jeder BPE vorangestellten ‚Denkanstöße‘ unterstützen; diese sind nicht verbindlich, aber auf Lebensrelevanz hin angelegt. In der vorliegenden Handreichung finden sich drei unterschiedliche Beispiele zur konkreten Umsetzung.

3.2 E-Klasse: Naturwissenschaft und Glauben – unterschiedliche Zugänge zur Wirklichkeit (BPE 1.3)

3.2.1 VERLAUFSPLAN/STOFFVERTEILUNG

DAUER	UNTERRICHTSPHASE, INHALT	MATERIAL, MEDIEN	ANGESTREBTES ERGEBNIS, ERWARTETES SCHÜLERVERHALTEN
	Erste Doppelstunde: Evolutionstheorie und Schöpfungsaussagen		
3 10	Vorstellen der Anforderungssituation A1 Meinungslinie	A1	Individuelle Positionierung mit Begründung zur Aussage von Jan in A1
2 30	Anforderungssituation A2 Evolutionstheorie	A2 Film „Darwins Reise zur Evolution“ – AB1	Link zum Film im Anhang Klärung der Begriffe in AB1 Menschenbild (Mensch stammt aus dem Tierreich) – Widerspruch zum damaligen Verständnis der Schöpfungsaussagen
10	Weshalb zögerte Darwin viele Jahre mit der Publikation seiner Theorie?	Gespräch	

25	Text Gen 1,1–2,4a und Arbeitsblatt	AB2	Formanalyse – SuS stellen am Text Beobachtungen zur Textform an, Ergänzung durch AB2
10	Sind die Schöpfungsaussagen durch die Evolutionstheorie widerlegt?	Theologisches Gespräch	Methodenhinweis am Ende der Arbeit
	Erweiterungsvorschlag „Staunen über die Schöpfung“	Siehe unter 3.2.4	
	Zweite Doppelstunde: Vergleich der Schöpfungserzählungen – Evolution und Schöpfung		
5	Aufgreifen der Anforderungssituation: A3		
35	Textvergleich Gen 1,1–2,4a und 2,4b–25	AB 3	Visualisierung (als Folie oder TA)
35	Textarbeit	AB 4	Visualisierung (als Folie oder TA)
15	Impuls: Jan hat die Auffassung vertreten, dass durch die Evolutionstheorie die biblische Schöpfungsgeschichte widerlegt ist, Sophie ist sich da nicht so sicher. Überlegen Sie auf der Grundlage des im Unterricht Erarbeiteten, wie Sie sich dazu positionieren.	Think – Pair – Share zum Impuls	Methodenhinweis am Ende der Arbeit
	Erweiterungsvorschlag: Eigene Übermalung eines Schöpferbilds (in Anlehnung an Arnulf Rainer)	Siehe unter 3.2.4	
	Dritte Doppelstunde: Auseinandersetzung mit dem Kreationismus		
5	Aufgreifen der Anforderungssituation: A4	Gespräch	
15	Filmsequenz: Adam, Eva und die Evolution (Beginn bis 04:43)	Diskussion	Begriffsklärung Kreationismus Link zum Film s. u.
5	Vorbereitung der Arbeitsphase – Klärung des Arbeitsauftrags	AB 5 besprechen	

15	Filmsequenz: Adam, Eva und die Evolution (04:43 bis 16:10)		
20	Erarbeitung eines Kurzvortrags	AB 6 / Arbeitsauftrag auf AB 5	
15	Präsentation und Besprechung von 2 Kurzvorträgen		
15	Stimmt, was in der Bibel steht?	AB 7: Inhaltssicherung und theologisches Gespräch	
	Vierte Doppelstunde: Naturwissenschaft und Glaube als unterschiedliche Zugänge zur Wirklichkeit		
5	Einstieg: Aufgreifen der Anforderungssituation	A5	
15	Wise Guys, Romanze	AB 8 (Songtext) – Videoclip	Weshalb kommen die beiden nicht zusammen? Wer hat Recht?
25	Texterarbeitung	AB 9	Erläuterung der 4 Modi an Beispielen aus verschiedenen Unterrichtsfächern – Anwendung der Erkenntnisse auf den Wise-Guys-Song
30	Aufgabe Sie sind Politiker/in bzw. Naturwissenschaftler/in bzw. Künstler/in bzw. Theolog/in: Erläutern Sie, welchen Beitrag Sie aus Ihrem Fachbereich heraus zur Bewältigung des Klimawandels beitragen können und wo die Grenzen Ihrer Beitragsmöglichkeiten liegen.	arbeitsteilige Gruppenarbeit (4 Gruppen)	Visualisierung der Arbeitsergebnisse
15	Aufgreifen der Anforderungssituation A1	Meinungslinie (wie zu Beginn der BPE)	

3.2.2 FACHLICHE HINWEISE

In den „Allgemeine(n) Vorbemerkungen zum neuen Bildungsplan“ ist das Anliegen der Verschränkung der Themenbereiche erläutert. Dies ist in der BPE 1.3 so umgesetzt, dass in der inhaltsbezogenen Kompetenzformulierung die Auseinandersetzung mit Naturwissenschaft und Glaube als unterschiedlichen Zugängen zur Wirklichkeit angezielt wird (bisher dem Themenkreis „Wirklichkeit“ zugeordnet, auch

für das Thema „Religion“ relevant), bei den verpflichtenden Inhalten aber stark auf das Bibelverständnis am Beispiel der Schöpfungstheologie rekurriert wird. Für die Umsetzung im Unterricht ist es also sowohl erforderlich, den sachgemäßen Umgang mit der Bibel (in Abgrenzung zum Kreationismus) anzuzielen als auch ausgehend von dieser Thematik sich mit dem grundsätzlichen Verhältnis von Glauben und Wissen auseinanderzusetzen. Der vorliegende Entwurf weitet diese Auseinandersetzung, indem er die vier Modi der Weltbegegnung nach Baumert zum Inhalt macht, was nicht zwingend erforderlich wäre.¹⁵ Verschränkendes Denken in Zusammenhängen zu fördern, nicht 'nur' Inhalte Schritt für Schritt zu vermitteln – von diesem Anliegen sind der neue Bildungsplan wie auch die vorliegenden Umsetzungsbeispiele getragen.

3.2.3 DIDAKTISCHE HINWEISE

Bei der Planung der BPE waren dem Autor folgende drei Aspekte wichtig:

1. Eine Anforderungssituation, die aus den Denkanstößen des Bildungsplans abgeleitet ist.

Denkanstoß: Wozu brauchen Menschen Religion, wenn die Wissenschaft vermeintlich alles erklären kann?

Anforderungssituation: Jan und Sophie haben im vergangenen Sommer Abitur gemacht. Während der Schulzeit haben sie sich gerne unterhalten, dabei auch gemerkt, dass sie recht verschieden in ihren Ansichten sind. Während Jan seit dem Wintersemester Physik studiert, hat sich Sophie für ein FSJ entschieden und ist am Überlegen, welche Studienrichtung sie danach wählen soll. Sie interessiert sich für Geistes- und Sozialwissenschaften (Literatur, Politik, Religion und Ethik), auch Jura könnte sie interessieren. Kurz nach Weihnachten treffen sich die beiden und unterhalten sich über ihre aktuelle Situation. Dabei sagt Jan u. a.: „Nun ja, deine Interessen sind ja ganz nett, aber letztlich kommt es doch darauf an, die Welt rational zu erklären. Und dabei helfen dir Literatur und Religion wenig, was zählt, sind die wissenschaftlichen Fakten!“

2. Eine Anforderungssituation, die den Unterrichtsprozess (etwa vier Doppelstunden plus zwei Erweiterungsvorschläge) begleitet und die mit Reflexionsmethoden immer wieder aufgegriffen wird.

3. Stunden, die ansonsten recht konventionell sind.

Die Verlaufsplanung stellt eine Skizze dar, die auf die jeweilige Klassensituation hin ausgearbeitet bzw. modifiziert werden muss. Links zu verwendeten Methoden, Clips und Filmen finden sich am Ende der Ausarbeitung zu BPE 1.3.

3.2.4 METHODISCHE HINWEISE UNTER BERÜCKSICHTIGUNG DIGITALER MEDIEN

Der Entwurf zu BPE 1.3 ist eng abgestimmt auf die Inhalte, die inhaltsbezogene Kompetenzformulierung und die Denkanstöße im Bildungsplan (die Passagen in roter Schrift sind direkt umgesetzt):

¹⁵ Dies beinhaltet nebenbei auch einen (berufs- und lebens-)orientierenden Aspekt, der in der Anforderungssituation implizit 'mitläuft'.

BPE 1.3	Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Naturwissenschaft und Glaube als unterschiedlichen Zugängen zur Wirklichkeit auseinander.	
Denkanstöße	z. B. Warum glauben Menschen noch an die Bibel, wenn die Evolutionstheorie einer Wertschöpfung in sieben Tagen zu widersprechen scheint? Wozu brauchen Menschen Religion, wenn die Wissenschaft vermeintlich alles erklären kann? Wie können biblische Texte verstanden werden?	
Naturwissenschaft und Glaube als unterschiedliche Zugänge zur Wirklichkeit		
<ul style="list-style-type: none"> Naturwissenschaftliche Aussagen zur Entstehung und Entwicklung der Welt 	z. B. Urknalltheorie, Evolutionstheorie; Leistungen und Grenzen naturwissenschaftlicher Aussagen	
<ul style="list-style-type: none"> Schöpfungstexte (Gen 1 und Gen 2) als Ausdruck von Glaubenserfahrungen 	Historisch-kritische Einordnung, z. B. Entstehungszeit und -kontext, Verhältnis zu anderen Schöpfungsmythen wie etwa Enuma Elisch; Theologische Erschließung, z. B. Staunen über die Schöpfung	
<ul style="list-style-type: none"> Problematik kreationistischen Denkens 	z. B. Vermischung der Aussageabsichten religiöser Texte und naturwissenschaftlicher Erklärungen; Probleme beim Festhalten an wortwörtlichen Auslegungen biblischer Schöpfungstexte	

Zur Förderung der affektiven Dimension bei den prozessbezogenen Kompetenzen (v. a. bei der Wahrnehmungs-, Darstellungs- und Gestaltungsfähigkeit) können die beiden Ergänzungsvorschläge an verschiedenen Stellen des Unterrichts mit eingebaut werden (abhängig von der zur Verfügung stehenden Zeit und der Eignung für die Lerngruppe).

So kann z. B. nach der Formanalyse von Gen 1,1–2,4a (erste Doppelstunde) das Video zu Gen 1¹⁶, gesprochen von Ben Becker gezeigt werden (Erschließungsfrage: Was will der Mensch, der dem Text die Filmsequenzen hinterlegt hat, damit zum Ausdruck bringen?). Anschließend bietet sich der Einsatz eines Texts zum Thema „Staunen“ (z. B. Kasper) an. Es folgt ein Gestaltungsauftrag, z. B. Verfassen eines Texts zum Thema „Was mich zum Staunen bringt ...“, Verfassen eines Elfchens zum Thema „Staunen“, Hinterlegen des Becker-Texts mit eigenen Bildern/Bildern aus dem Netz oder Sonstiges.

Eine weitere reflexiv-gestalterische Erweiterung könnte nach der zweiten Doppelstunde ausgehend von der vergleichenden Betrachtung zweier Bilder erfolgen:

1. Darstellung des Schöpfers mit Erdscheibe und Zirkel aus der 'Bible moralisée' (um 1250)

<https://freimaurer-wiki.de/images/0/08/Biblemoralisee.jpg>

2. Übermalung dieses Bilds in Graustufenversion durch Arnulf Rainer (die Scheibe wird übermalt mit einem dynamischen Gebilde, das an Spiralnebel erinnert)

https://www.nwerle.at/WS11_A/inhalt_A.htm

3. Gestaltungsauftrag: Eigene Übermalung des Bilds aus der ‚Bible moralisée‘ durch die Schülerinnen und Schüler, um die eigene Sichtweise zum Thema 'Schöpfung' zum Ausdruck zu bringen, plus Titel

¹⁶ Die Materialien zu diesem Abschnitt finden sich weiter unten (Anhang: Staunen über die Schöpfung)

der Schülerinnen und Schüler für ihr Bild. Dazu wird das Bild aus der 'Bible moralisée' in Graustufen auf DIN A4 ausgedruckt (das entspricht dann in etwa der Vorlage, die Arnulf Rainer verwendet hat); zum Übermalen eignen sich Wachsmalstifte – anschließend kann die Präsentation der Ergebnisse als Gallery Walk erfolgen.

Die vorliegende Unterrichtssequenz kann an verschiedenen Stellen mit **digitalen Medien** und Methoden angereichert werden, abhängig von Lerngruppe, Ausstattung der Schule etc.

So können einzelne Phasen bis hin zur gesamten Einheit als individueller, digital unterstützter Lernweg gestaltet werden. Lernplattformen wie Moodle oder ItsLearning bieten entsprechende Werkzeuge. Plattformunabhängig könnte man einen Learning-Snack (www.learningsnacks.de) erstellen. Gegenüber Arbeitsaufträgen in Papierform bieten digitale Tools die Möglichkeit, verschiedene Medien (Texte, Website, Videos, Bilder ...) einzubinden. Schülerinnen und Schüler können systematisch und Schritt für Schritt ihre Kompetenzen erweitern und werden eher ermutigt, in „ihrem Arbeitstempo“ vorzugehen.

Mit ähnlichem Anliegen, aber einen Schritt weiter in Richtung „Gamification“ des Lernens gehen Action Bounds (<https://de.actionbound.com>). Hier kann das Lernen durch die Zuordnung von Aufgaben zu Orten („digitale Schnitzeljagd“) „bewegter“ werden und der Aspekt „Schöpfung und Natur“ konkret eingebunden werden. Außerdem bietet diese Methode Möglichkeiten an, kooperativ zu arbeiten.

Die Analyse der biblischen Schöpfungstexte ließe sich unterstützen durch die „Übersetzung“ in andere Medien. So gibt es diverse Apps, mit denen man relativ leicht Comics oder E-Books erstellen kann. Ebenso ist mit etwas Übung die Produktion von Filmen, z. B. als StopMotion oder als Legefilm, gut machbar. Diverse Arbeitshilfen zum Einsatz im Unterricht gibt es z. B. unter www.tabletbs.de.

Der Bibeltext lässt sich mit einem Link in einer Online-Bibelausgabe zur Verfügung stellen. So bietet der Bibleserver (www.bibleserver.com) diverse Zusatzfunktionen (z. B. Videos mit einleitungswissenschaftlichen Informationen zum jeweiligen biblischen Buch, Kommentare, verschiedene Bibelausgaben).¹⁷

¹⁷ Die Kommission wurde bei den Ausführungen zur BPE 1.3 von Stephan Koch, Gewerbeschule Bühl unterstützt und dankt ihm für hilfreiche Anregungen und Impulse.

3.2.5 ARBEITSMATERIALIEN/AUFGABEN

Anforderungssituation:

A1:

Jan und Sophie haben im vergangenen Sommer Abitur gemacht. Während der Schulzeit haben sie sich gerne unterhalten, dabei auch gemerkt, dass sie recht verschieden in ihren Ansichten sind. Während Jan seit dem Wintersemester Physik studiert, hat sich Sophie für ein FSJ entschieden und ist am Überlegen, welche Studienrichtung sie danach wählen soll. Sie interessiert sich für Geistes- und Sozialwissenschaften (Literatur, Politik, Religion und Ethik), auch Jura könnte sie interessieren. Kurz nach Weihnachten treffen sich die beiden und unterhalten sich über ihre aktuelle Situation. Dabei sagt Jan u. a.: „Nun ja, deine Interessen sind ja ganz nett, aber letztlich kommt es doch darauf an, die Welt rational zu erklären. Und dabei helfen dir Literatur und Religion wenig, was zählt, sind die wissenschaftlichen Fakten!“

A2:

Jan fährt fort: „Schau dir nur die Aussagen der biblischen Schöpfungsgeschichte an, die sind doch durch die Evolutionstheorie längst widerlegt.“

A3:

Sophie: „Ich bin mir da nicht so sicher. Im Reliunterricht haben wir das Thema mal behandelt, und ich weiß noch, dass es da zwei verschiedene Erzählungen gibt, die sich teilweise widersprechen. Vielleicht hilft es weiter, wenn wir uns da mal schlaumachen.“

A4:

Jan: „'Gott macht, dass sich die Dinge selber machen' – das klingt schon plausibel. Aber es gibt doch viele Christen, die die Bibel wörtlich verstehen. In Amerika gibt es sogar ein Schöpfungsmuseum, in dem die biblische Schöpfungsgeschichte als Faktum gezeigt wird. Also muss man sich entscheiden: Evolution oder göttliche Schöpfung – oder ...?“

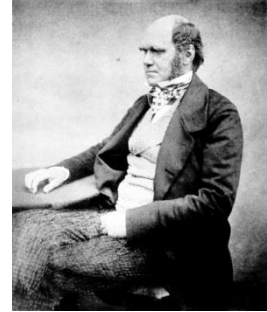
A5:

Jan: „OK, die Frage mit dem wörtlichen Verständnis der Bibel kann man so beantworten – aber mir ist immer noch nicht klar, in welchem Verhältnis naturwissenschaftliche und religiöse Aussagen stehen. Ich denke eigentlich immer noch, dass das, was wirklich zählt, die naturwissenschaftlichen Fakten sind.“
Sophie: „Ich kenne da einen netten Song von den Wise Guys, der sich auch mit der Frage befasst ...“

AB 1**Die Evolutionstheorie von Charles Darwin**

Charles Robert Darwin (* 12. Februar 1809, † 19. April 1882)

Der Naturforscher Charles Darwin änderte mit seinem Werk „On the Origin of Species“ (über die Entstehung der Arten) das Weltbild des Menschen und die bis dahin kaum hinterfragte Schöpfungsgeschichte völlig. Und das, obwohl Darwin selbst studierter Theologe war und sich zunächst mit der Veröffentlichung seiner Theorie schwertat, weil er um die Folgen wusste. Aus den Beobachtungen seiner Schiffsreise über Teneriffa, die Kapverden, Kapstadt, Sydney, Neuseeland und die Galapagosinseln formulierte er seine Theorie und prägte den Begriff des Prinzips „Survival of the fittest“, also dem Überleben derer, die am besten an die Umweltbedingungen angepasst sind, bei dem die Stärksten im „Struggle for life“ (Wettbewerb um Ressourcen) ihre Gene an die nächste Generation weitergeben.

**Darwins Theorie besteht aus mehreren Annahmen:**

Reproduktion: Individuen einer Population erzeugen immer mehr Nachkommen, als zu ihrer Arterhaltung eigentlich notwendig wären.

Variation: Die einzelnen Individuen in einer Population sind nie gleich. Sie unterscheiden sich in mehreren Merkmalen.

Selektion: Diejenigen Individuen, die zufällig für die vorhandenen Umweltbedingungen besser angepasst sind als andere, haben einen Selektionsvorteil und überleben häufiger. Dadurch können sie ihre Gene (also auch ihre Merkmale) häufiger in die nächste Generation miteinbringen, als Individuen, die nicht so gut angepasst sind.

Vererbung: Variationen in den Merkmalen sind zu einem gewissen Teil vererbbar.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass es durch Selektion langfristig zu einer natürlichen Auslese der Individuen einer Art kommt, die durch Zufall besser angepasst sind als ihre Artgenossen. Dadurch ändern sich die Merkmale einer Art über viele Generationen hinweg.

Darwins Theorie aus heutiger Sicht:

Darwin erkannte zwar das zufällige Auftreten neuer Merkmale innerhalb der jeweiligen Arten, konnte aber nicht begründen, woher diese Veränderung kommt. Erst die Genetik im 20. Jahrhunderts konnte diese zufällige Veränderung der Merkmale durch Rekombination und Mutation erklären und Darwins Theorie wissenschaftlich bestätigen.

Quelle: <http://www.biologie-schule.de/evolutionstheorie-darwin.php>¹⁸

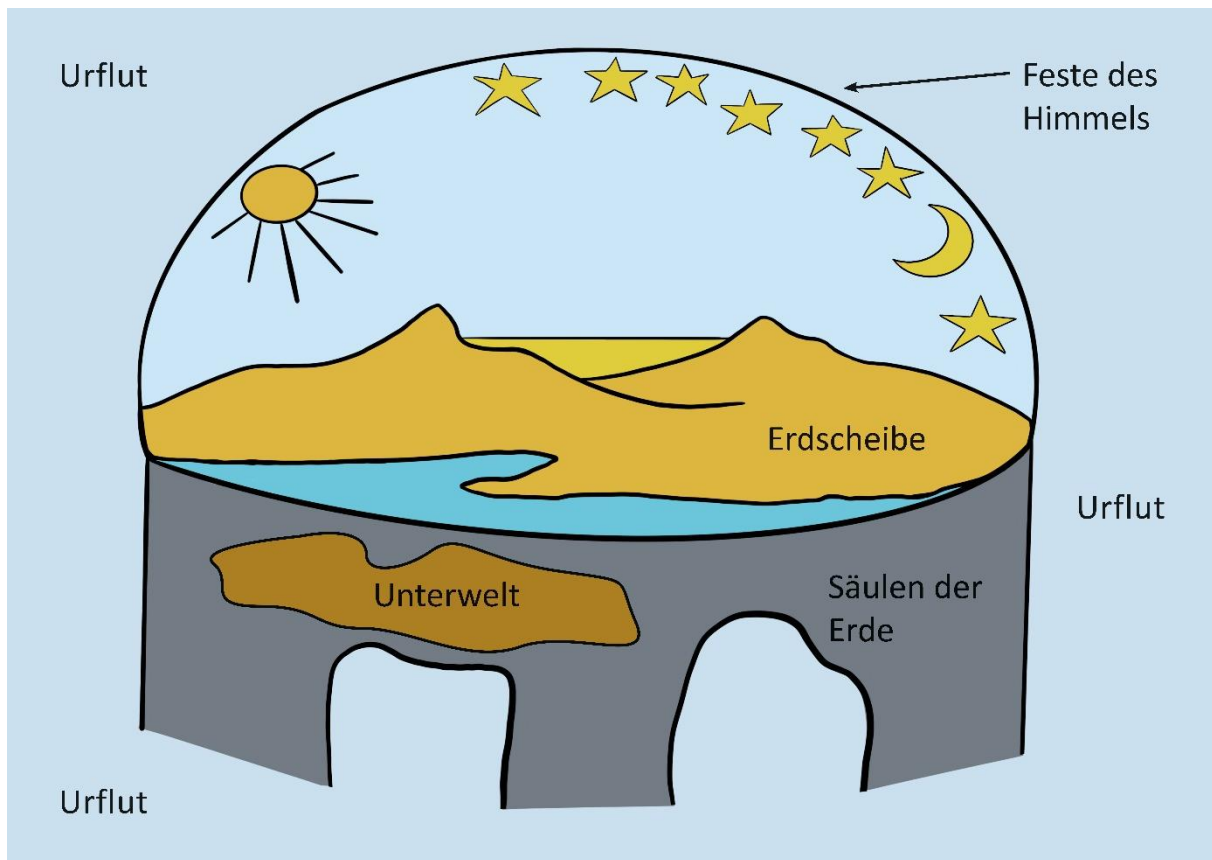
¹⁸ Sämtliche Links in diesem Entwurf wurden am 18.2.2020 abgerufen.

AB 2**Die erste Schöpfungserzählung (Gen 1,1–2,4a)**

Die erste der beiden biblischen Schöpfungserzählungen (in Gen 2,4b ff. schließt sich direkt die zweite an) wurde von Priestern um 500 v. Chr. verfasst. Die Israeliten befanden sich zu dieser Zeit – genauer seit 587 v. Chr., als die Babylonier Israel erobert und den Tempel in Jerusalem zerstört hatten – im Exil in Babylon. Sie lebten in einer heidnischen Umwelt und lernten die babylonischen Götter kennen; die Priester bemühten sich, den Jahweglauben zu bewahren und zu festigen. Diesem Anliegen dient auch Gen 1,1–2,4a.

Der Text ist kunstvoll in **Liedform** aufgebaut; man kann ihn als Loblied auf den Schöpfergott bezeichnen. Er orientiert sich am Wochenschema; in den ersten drei Tagen werden durch Scheidungen (1. Tag: Licht wird von Finsternis getrennt – 2. Tag: Wasser oben von Wassern unten – 3. Tag: Meer von Land und Pflanzen) Räume geschaffen, die dann am vierten bis sechsten Tag jeweils ausgestattet werden (am ersten Tag Trennung von Licht und Finsternis, am vierten Tag Ausstattung mit Sonne, Mond und Sternen etc.); am siebten Tag (dem jüdischen Sabbat) ruht Gott.

Schon von der Form her (Lied mit Strophen und Kehrvers – wer würde naturwissenschaftliche Aussagen in Liedform vortragen?) ist erkennbar, dass es den Autoren nicht um naturwissenschaftliche Aussagen geht (Naturwissenschaft in unserem heutigen Verständnis gab es damals nicht), sondern um den Gottesglauben: Die Israeliten sollen auch im Exil festhalten am Glauben an den einen Gott, der alles erschaffen hat (auch die Gestirne, die im babylonischen Kult als Gottheiten verehrt wurden) und am Sabbat, dem Tag der Ruhe und des Gebets.

Das biblische Weltbild


Das Weltbild, das in Gen 1,1–2,4a zugrunde gelegt wird, greift auf das babylonische Weltbild zurück; es war das damals im Orient allgemein anerkannte Weltbild. Die Welt wird in Stockwerken vorgestellt: Die Menschenwelt als Meer und Festland; darüber, jenseits des Firmaments mit den Gestirnen (zählt zum göttlichen Bereich), der Bereich der Götter; darunter die Unterwelt, der Bereich des Todes.

Allerdings werden Sonne und Mond beim biblischen Weltbild nicht wie im babylonischen Kult als Gottheiten betrachtet, sondern als von Gott geschaffen. Gleiches gilt für die Tiere, die nicht – wie in orientalischen Tierkulten – als Götter gelten.

Arbeitsauftrag:

In welcher Absicht wurde die erste Schöpfungserzählung (Gen 1,1–2,4a) verfasst?

AB 3
Vergleich der beiden Schöpfungserzählungen:

Direkt im Anschluss an den ersten, in Babylon entstandenen Schöpfungstext, folgt im Buch Genesis eine zweite Schöpfungserzählung (Gen 2,4–25). Diese ist im 9. Jh. v. Chr. in Israel entstanden und unterscheidet sich in einigen Punkten vom ersten Schöpfungstext.

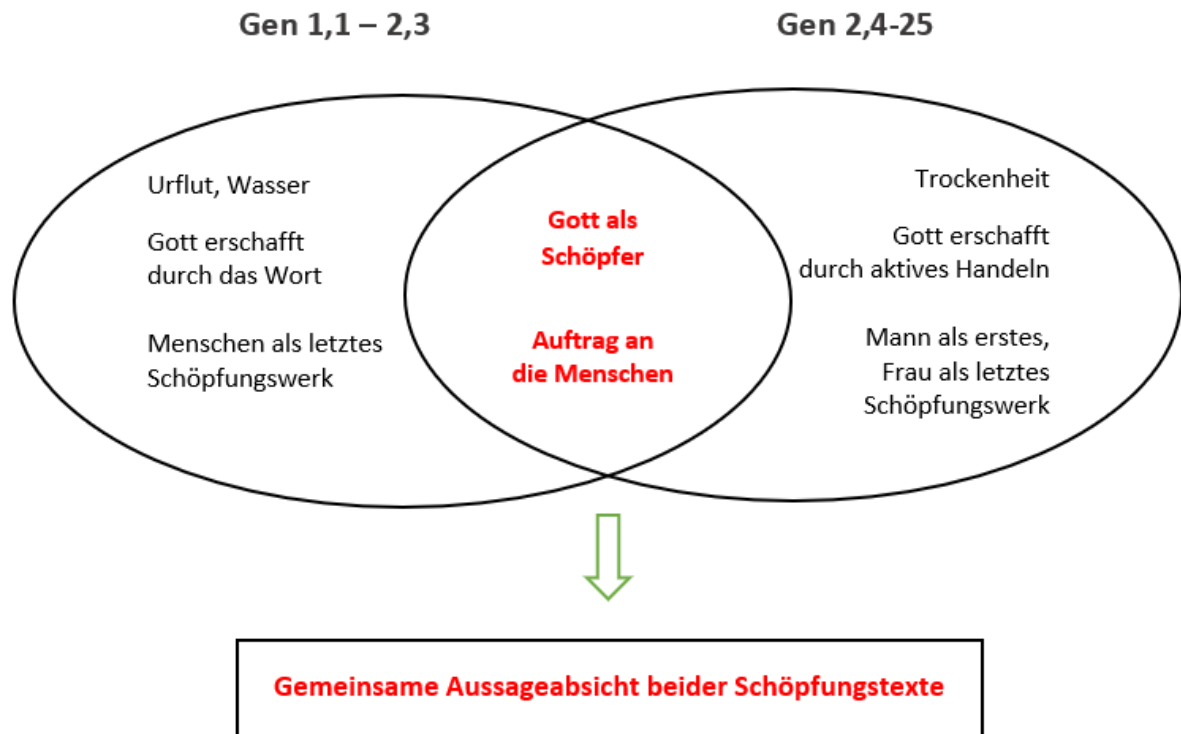
Arbeitsauftrag:

Vergleichen Sie die beiden Texte unter folgenden Gesichtspunkten und halten Sie einige wesentliche Unterschiede fest:

	Gen 1,1–2,4a	Gen 2,4b–25
Urzustand vor Beginn des Schöpfungshandelns Gottes		
Entstehung der Welt (Wie? Wodurch?)		
Erschaffung des Menschen (Wann? Wie?)		

Halten Sie auch fest, was in beiden Texten gemeinsam ist:

Visualisierung zu AB 3



AB 4**Schöpfung und Evolution**

Die meisten Vertreter der heutigen Naturwissenschaft gehen von der Hypothese aus, dass alles materielle Sein auf dem Weg der Evolution zu immer höheren Seins- und Lebensformen geführt wird bis hin zum Menschen, dem Ziel der Evolution. Danach wäre die Welt vor etwa 12 Jahrmilliarden, unsere Erde vor etwa 5–6 Milliarden Jahren entstanden, vor etwa 3 Milliarden Jahren das erste Leben aufgetreten, während sich menschliches Leben „erst“ seit rund 2 Millionen Jahren findet.

Wie verhält sich diese Auffassung zum Schöpfungsglauben? (...) Heute setzt sich immer mehr die Meinung durch, dass Schöpfung und Evolution Antworten auf jeweils ganz verschiedene Fragen sind und deshalb auf verschiedenen Ebenen liegen. Evolution ist ein empirischer Begriff, der auf die Frage nach dem „horizontalen“ Woher und dem raumzeitlichen Nacheinander der Geschöpfe eingeht. Schöpfung dagegen ist ein theologischer Begriff und fragt nach dem „vertikalen“ Warum und Wozu der Wirklichkeit. Evolution setzt immer schon „etwas“ voraus, das sich verändert und entwickelt: Schöpfung zeigt, warum und wozu überhaupt etwas ist, das sich verändern und entwickeln kann. Um beide Sichtweisen zu verbinden, sagen heute viele Theologen: Gott schafft die Dinge so, dass sie ermächtigt sind, bei ihrer eigenen Entwicklung mitzuwirken. „Gott macht, dass sich die Dinge selber machen“ (P. Teilhard de Chardin). Dabei wirkt Gott nicht nur am Anfang, um dann die Entwicklung sich selbst zu überlassen. Er hält die Wirklichkeit ständig im Sein, und er trägt und leitet sie auch in ihrem Werden. Gott ist also die alles umgreifende schöpferische Macht, die eigentätiges geschöpfliches Mitwirken freisetzt und durchwaltet. Gerade in ihrer schöpferischen Kraft sind die Geschöpfe ein Abbild des schöpferischen Gottes. Schöpfungsglaube und Evolutionstheorie widerstreiten also einander nicht grundsätzlich; beide Aussagen geben vielmehr eine Antwort auf ganz verschiedene Fragen; sie liegen auf verschiedenen Ebenen und sind verschiedenen Erkenntnisweisen zugeordnet.

Trotz dieser notwendigen Unterscheidungen geht es in Naturwissenschaft und Theologie nicht um zwei Welten, die nichts miteinander zu tun hätten. Es geht um die eine und selbe Wirklichkeit, die unter verschiedenen Aspekten betrachtet wird. Deshalb können Naturwissenschaft und Theologie nicht achtlos aneinander vorübergehen; sie sind vielmehr auf ein wechselseitiges Gespräch angewiesen.

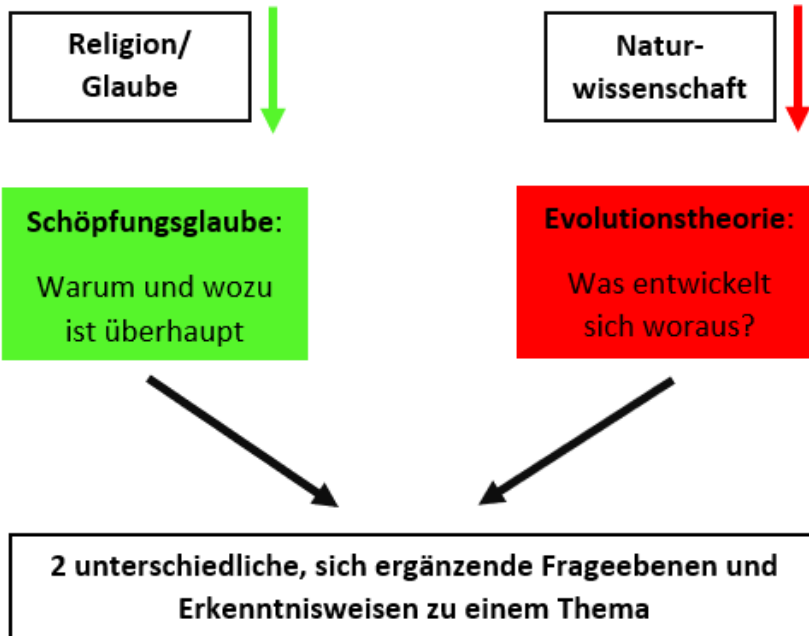
Aus: Katholischer Erwachsenen-Katechismus: Das Glaubensbekenntnis der Kirche; hrsg. von der Deutschen Bischofskonferenz; Bonn 1985, S. 93f

Arbeitsauftrag:

Erläutern Sie das Zitat: „Gott macht, dass sich die Dinge selber machen.“

Visualisierung zu AB 4:

Gott macht, dass sich die Dinge selber machen.



AB 5**Arbeitsauftrag:**

1. Bilden Sie Gruppen mit 4 Teilnehmern.
2. Einigen Sie sich darauf, wer bei der folgenden Filmsequenz die Aussagen von welcher Person besonders aufmerksam verfolgt und sich dazu Notizen macht:
 - a) Monsignore Gianfranco Ravasi (katholischer Theologe, Kurienkardinal)
 - b) Hansjörg Hemminger (evangelischer Theologe)
 - c) Reinhold Leinfelder (Geologe und Paläontologe)
 - d) Simon Conway Morris (Evolutionsbiologe und Christ)

Arbeitsauftrag nach der Videopräsentation:

1. Ergänzen Sie Ihre Notizen durch einen Vergleich mit den Aussagen der Person, die Sie beobachtet haben, auf AB 6.
2. Erarbeiten Sie in Ihrer Gruppe gemeinsam einen Kurzvortrag (3–5 Minuten) zum Thema „Kreationismus, Evolution und Schöpfung“, in dem die Sichtweisen der 4 Personen mit eingearbeitet werden und eine Beurteilung des Themas durch die Gruppe enthalten ist.
3. Klären Sie, wer den Kurzvortrag in der Klasse präsentiert.

AB 6**Monsignore Gianfranco Ravasi: Die Bibel ist ein religiöses Buch.**

Kardinal Ravasi ist Präsident des Päpstlichen Rates für die Kultur, Präsident der Päpstlichen Kommission für die Kulturgüter der Kirche sowie Präsident der Päpstlichen Kommission für Christliche Archäologie. Er erkennt den Darwinismus als wissenschaftliche Erklärung der Welt an und hält die fundamentalistische Lesart der Bibel für einen Irrweg.

Gianfranco Ravasis Positionen im Wortlaut

Die Bibel sagt uns nicht, wie etwas entstanden ist, sondern welchen Sinn es hat. Sie ist ein religiöses Buch.

Wenn wir uns im Bereich der Naturwissenschaft bewegen, dann muss man den Wert der Darwin'schen Evolutionstheorie und ihrer Argumente anerkennen.

Es gibt vor allem in der amerikanischen protestantischen Welt starke Strömungen, die die Evolutionstheorie für unvereinbar mit der Schöpfungslehre halten.

Die fundamentalistische Lesart der Bibel – auch wenn ich alle Menschen respektiere, die sie vertreten – ist tatsächlich die falsche Auslegungsmethode. Sie liefert keine verbindlichen Ergebnisse.

Für ein vollständiges Bild vom Menschen braucht man Wissenschaft und Philosophie und vielleicht auch die Theologie.

Hansjörg Hemminger – der Kreationismus ist wissenschaftsfeindlich.

Dr. Hansjörg Hemminger ist Beauftragter für Weltanschauungsfragen der Evangelischen Landeskirche Baden-Württemberg. Für ihn sind biblischer Schöpfungsbericht und Wissenschaft keineswegs unvereinbar, sondern zwei unterschiedlich motivierte Blicke auf Welt und Dasein.

Hansjörg Hemmingers Positionen im Wortlaut

Die evangelische Kirche in Deutschland und ihre Landeskirchen lehnen den Kreationismus ab. Sie meinen, er schadet dem Schöpfungsglauben mehr, als er nützt.

Es kommt im Kreationismus eine Wissenschaftsfeindlichkeit zum Ausdruck, die man vielleicht als Angst vor der Erkenntnis, vor der Freiheit der Forschung kennzeichnen könnte. Man hat Angst, der eigene Glaube würde infrage gestellt.

Was Herr Junker meint, ist, dass Naturprozesse nicht designfähig sind, also nicht auf ein solch kompliziertes Design hinauslaufen können, weil sie eben nicht gerichtet und geplant ablaufen.

Dazu ist schlicht zu sagen, dass er sich täuscht.

Naturprozesse sind designfähig und es gibt zahlreiche sehr gut belegte Beispiele, dass das so ist.

Es geht um die Geltung der Bibel. Und das Bedürfnis, das dahintersteht, ist den eigenen Glauben sicher zu haben als absolut wahren Text. Also ein Text, der alle Fragen absolut zuverlässig beantwortet und der jeder anderen menschlichen Erkenntnis vorgeordnet ist. Das gibt ein, wie ich meine, falsches Gefühl der Sicherheit.

Der Kreationismus ist in Deutschland und in Mitteleuropa auf dem Vormarsch, allerdings im Vergleich zu den USA auf einem relativ niedrigen Niveau von 5, 10, 15 Prozent.

Reinhold Leinfelder: Kreationismus ist weder Naturwissenschaft noch Religion!

Prof. Dr. Reinhold Leinfelder ist Geologe, Geobiologe und Paläontologe. Er ist Generaldirektor des Museums für Naturkunde – Leibniz-Institut für Evolutions- und Biodiversitätsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Er ist von der Stichhaltigkeit der Evolutionstheorie überzeugt und lehnt den Kreationismus als alternative Erklärungsmöglichkeit zum Ablauf der Natur ab.

Reinhold Leinfelders Positionen im Wortlaut

Dass wir alle und dass die Tiere innerhalb der Arten immer etwas anders sind, liegt an der Vielfalt, und zwar an der genetischen Vielfalt, die in der DNA angelegt ist. Und je nach Umweltbedingungen sind mal bestimmte Formen innerhalb dieser Arten besser angepasst als andere. Wandern dann diese Arten auch noch selbstständig oder ändern sich die Umweltbedingungen, können unterschiedliche besonders gut angepasst sein. Diese werden dann wie wir sagen selektiert. Sie haben eine höhere Überlebenschance. Sie vermischen sich vielleicht nicht mehr miteinander, sodass dann im Laufe der Zeit dann neue Arten entstehen.

Dieses Haus, ein Naturkundemuseum, hat über 30 Millionen Objekte, die belegen, dass die Evolutionstheorie korrekt ist, und die uns zeigen, dass wir viele Übergänge haben zwischen den Arten. Die besten Beispiele sind die Bindeglieder, etwa wie der Urvogel Archeopteryx, der nun ganz genau zwischen den Dinosauriern und den Vögeln steht. (...)

Wenn man Kreationismus als alternative Erklärungsmöglichkeit zum Ablauf der Natur lehrt, dann ist das sehr abzulehnen. Der Kreationismus ist eben keine Wissenschaft. Aber man kann Kreationismus genau dazu verwenden im Biologieunterricht oder am besten in einem gemischten Unterricht mit der Religion zusammen, um zu erläutern, wie Wissenschaft eben nicht funktioniert. Ich kann gut damit leben ein Tier zu sein. Biologisch betrachtet bin ich ein Tier, chemisch betrachtet bin ich ein Molekülcocktail. Das stört mich aber überhaupt nicht. Denn die biologische Evolution hat uns auch unser Gehirn gegeben. Und damit haben wir eine immense kulturelle Evolution hinter uns gebracht. Der Mensch ist also gleichermaßen Tier wie auch Geisteswesen und damit kann man doch gut leben.

Ich sehe durchaus eine Gefahr für die Akzeptanz der Naturwissenschaften. Und die brauchen wir mehr denn je. Denn die großen Herausforderungen unserer Gesellschaft, die Klima-, die Umweltkrise benötigen eine Wissensgesellschaft, benötigen viel naturwissenschaftliches Verständnis, und das versucht natürlich auch der Kreationismus zu beschädigen.

Simon Conway Morris: Evolution ist einfach eine Tatsache!

Simon Conway Morris ist Professor of Evolutionary Palaeobiology am Department of Earth Sciences der University of Cambridge und Fellow of the Royal Society. Der bekannte Christ wurde international bekannt als Erforscher der über 500 Millionen Jahre alten Fossilien des Burgess-Schiefers in den kanadischen Rocky Mountains.

Simon Conway Morris' Positionen

Evolution ist Tatsache! Warum regen sich die Leute so darüber auf?

Wir fanden eine Reihe von Tieren, die völlig bizarr und einzigartig schienen, aber es stellte sich heraus, dass mit diesen Formen die Grundsteine für spätere Arten gelegt wurden. Wir hatten der Evolution zu wenig zugetraut! Der Burgess-Schiefer erlaubt uns Einblicke in die ersten Stadien der Evolution.

Es gibt jede Menge fossile Schätze, die uns zeigen, wie aus Dinosauriern Vögel wurden, oder wie wir – einst Fische – an Land gingen. Zu denken, dass dies alles das Ergebnis einer Sintflut sein könnte, ist – mit Verlaub – völliger Unsinn! Als die ersten Forscher daran gingen, Gesteine zu untersuchen, interpretierten sie manche Formationen als Ergebnis der Sintflut, aber heute wissen wir, wie die Steine geschichtet wurden. Über Stratigraphie und radioaktiven Zerfall können wir Steine exakt datieren und so sind wir sicher, dass der Burgess-Schiefer 515 Mio. Jahre alt ist – Plusminus 2 Millionen.

Ich persönlich habe gar kein Problem damit, die Tatsache der Evolution und meinen christlichen Glauben unter einen Hut zu bringen. Ich würde die Debatte darüber gerne aufbrechen, denn ich denke, sie versinkt momentan in beiderseitigem Fundamentalismus.

Ich fürchte, dass die Menschen Angst haben, Evolution würde sie irgendwie minderwertig machen. Aber dass wir unserer eigenen Existenz bewusst sind, dass wir die Welt um uns herum verstehen – ist das nicht das, was uns eigentlich zu Menschen macht? Und dass wir in den Fossilien diese erstaunlichen Übergänge erkennen können, ist das nicht einfach wunderbar?

Quelle

<https://www.planet-schule.de/wissenspool/kreationismus/inhalt/sendungen/adam-eva-und-die-evolution.html>

AB 7

Gottes Wort im Menschenwort

Der Kreationismus interpretiert die biblischen Schöpfungstexte offensichtlich anders als die Theologen Ravasi und Hemminger oder auch der Evolutionsbiologe und Christ Morris.

An diesem Beispiel ist ein grundsätzlicher Unterschied (und Konflikt) in der Art und Weise erkennbar, wie Christen die Bibel interpretieren: wortwörtliches Verständnis und historisch-kritische Auslegung (Exegese)¹⁹. Eine kleine Gegenüberstellung soll die wesentlichen Unterschiede verdeutlichen:

Wortwörtlich	Historisch-kritisch
Bibel enthält wissenschaftliche Fakten.	Berücksichtigung verschiedener Gattungen
Bibel enthält direkt von Gott geoffenbarte Wahrheiten. Geben Sie hier eine Formel ein.	Bibel enthält die Glaubenserfahrungen von Menschen mit ihrem Gott: Gottes Wort im Menschenwort.
Bibel ist objektiv wahr, auch im naturwissenschaftlichen Sinn.	Bibel ist ein Dokument des Glaubens, das zum Glauben motivieren will.
Begründungen für Sachverhalte werden aus Einzelstellen abgeleitet.	Interpretation berücksichtigt Zusammenhänge und Bezüge zu anderen Bibelstellen.
Streben nach Sicherheit und Eindeutigkeit	Textstellen werden geschichtlich eingeordnet und differenziert betrachtet – Erheben der Aussageabsicht.

Arbeitsauftrag:

Konkretisieren Sie die wortwörtlich-kreationistische und die historisch-kritische Auslegung anhand der bisherigen Erkenntnisse aus dem Unterricht zu Gen 1 und 2.

¹⁹ „Historisch“ meint, dass die Entstehungszeit der Texte für das Verstehen und die Interpretation berücksichtigt wird, „kritisch“ (aus dem Griechischen: unterscheidend) meint, dass verschiedene Verfasser und Redaktoren, Textsorten und -gattungen etc. unterschieden werden.

Daneben gibt es weitere Auslegungsmethoden, z. B. sozialgeschichtlich, tiefenpsychologisch, feministisch, geistlich...

AB 8

Text zum Song „Romanze“ der Band Wise Guys

SCAN ME



Musikvideo zum Song „Romanze“ der Band Wise Guys

SCAN ME



AB 9**Die vier Modi der Weltbegegnung nach Jürgen Baumert²⁰**

Im Schulunterricht werden unterschiedliche Fächer unterrichtet, die verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen zugeordnet werden können. Diese Fächer, z. B. Physik oder Politik oder Religion blicken unterschiedlich auf die Wirklichkeit. Der deutsche Erziehungswissenschaftler Jürgen Baumert hat die verschiedenen Unterrichtsfächer (und Wissenschaftsdisziplinen) in vier Gruppen eingeteilt, die sich wechselseitig ergänzen; keiner dieser vier Modi der Weltbegegnung kann für sich ein Monopol auf die Deutung der Wirklichkeit beanspruchen oder durch einen anderen Modus ersetzt werden.

Die vier Modi:

- Politik/Recht/Wirtschaft/Geschichte: Beschreibung von Gesetzmäßigkeiten des gesellschaftlichen Lebens („normativ-evaluative Rationalität“) – Grundfrage: Wie kann das soziale Leben verbindlich geordnet werden?
- Mathematik/Naturwissenschaften/Technik: Beschreibung von (materiellen) Wirkungszusammenhängen zum Zweck der Modellbildung und der technisch-instrumentellen Beherrschung („kognitiv-instrumentelle Rationalität“) – Grundfrage: Wie geht es?
- Musik/Kunst/Literatur: Subjektive Deutung von Wirklichkeit durch Beschreibung und Darstellung persönlichen Erlebens und Empfindens („ästhetisch-expressive Rationalität“) – Grundfragen: Wie wirkt die Wirklichkeit auf mich? Wie kann ich diese Wirkung ausdrücken?
- Religion/Philosophie/Ethik: Existenzielle Fragen der Weltdeutung und Sinnfindung, z. B. nach dem Woher, Wohin und dem Sinn des (menschlichen) Daseins („konstitutive Rationalität“) – Grundfragen (nach I. Kant): Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?

Dabei ist zu beachten, dass die Zuordnung zu einem der vier Modi nicht als exklusiv zu verstehen ist. Ich kann z. B. bei einem Gemälde die Farben chemisch analysieren, um festzustellen, ob es nachträglich noch übermalt wurde; falls es sich um ein religiöses oder geschichtliches Motiv handelt, kann ich den jeweiligen Hintergrund (z. B. Kreuzigung Jesu – Französische Revolution) zum Verständnis mit einbeziehen. Im Kern werde ich dem Künstler und seinem Gemälde aber nur gerecht, wenn ich den künstlerischen Gehalt ästhetisch erschließe.

Arbeitsauftrag:

Erläutern Sie das Spezifische der vier Modi an jeweils zwei Beispielen aus dem Unterricht der verschiedenen Unterrichtsfächer. Wenden Sie die Erkenntnisse auf die „Romanze“ der Wise Guys an.

²⁰ Vgl. https://www.katholische-elternschaft.de/fileadmin/user_upload/ked/Themen/Die_vier_Modi_der_Weltbegegnung_RPZ.pdf

Arbeitsauftrag

(arbeitsteilig in 4 Gruppen; jede Gruppe bearbeitet einen der 4 Fachbereiche):

Sie sind Politiker/in bzw. Naturwissenschaftler/in bzw. Künstler/in bzw. Theolog/in: Erläutern Sie, welchen Beitrag Sie aus Ihrem Fachbereich heraus zur Bewältigung des Klimawandels beitragen können und wo die Grenzen Ihrer Beitragsmöglichkeiten liegen.

3.2.6 WEITERFÜHRENDE HINWEISE

ANHANG: STAUNEN ÜBER DIE SCHÖPFUNG

BLATTMEDITATION MIT BLÄTTERN VON DEM GLEICHEN BAUM ALS MEDITATIONSgegenstand

Ein- bzw. Hinführung:

Aus einem Korb nimmt sich jede/r ein Blatt, betrachtet es eingehend, ertastet es dann, ohne es anzuschauen. Auf Details kann hingewiesen werden: die beiden Seiten des Blattes, die Farben, Adern, der Blattrand, die Oberfläche, glatte und raue Stellen, Beschädigungen, Verletzungen, Krankheiten.

Meditationstext:

Die Blätter stammen von einem Baum, aber kein Blatt ist wie das andere. Jedes ist einmalig. Nicht nur die Blätter eines Baumes, alles Lebendige, auch Blumen, Früchte, Gräser, Tiere, auch wir Menschen, sind Unikate und keine Kopien. Das Leben spart nicht mit Ideen. Es drückt sich in unzählig verschiedenen Formen und Farben aus. Ein jedes Lebewesen ist einmalig auf der ganzen Welt.

Schau dir die Innenfläche einer deiner Hände an!

Sie ist durchzogen von vielen Linien

Vergleiche sie mit deiner anderen Hand!

Die Linien jeder unserer Hände sind unwiederholbar einmalig. Unsere Fingerabdrücke können sogar als Ausweis dienen.

Lege dein Blatt auf eine Hand... Lass deinen Blick wandern vom Blatt zur Hand, zu Fingern, Adern, Linien.

Wenn du willst, schließe die Augen und spüre das Blatt auf deiner Hand – die Hand mit dem Blatt – die andere Hand!

Das Blatt – deine Hände – sind einmalig auf der ganzen Welt.

Verabschiedet euch jetzt von eurem Blatt!

Schaut eure Hände nochmals an und reibt sie fest aneinander!

Wer möchte, kann sein Blatt behalten.

In Anlehnung an:

Rendle, L. u. a.: Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. Ein Praxisbuch; München 1997 S. 89

VIDEO ZU GEN 1, GESPROCHEN VON BEN BECKER

<https://www.youtube.com/watch?v=jCebM0xzREM>

TEXT VON WALTER KASPER: STAUNEN

Religion ist ein menschliches Grundverhalten, eine anthropologische Konstante. Sie findet sich in allen Kulturen. Überall gibt es Fest und Feier, heilige Orten und Zeiten. Religion ist darum sozusagen nicht totzukriegen. Das haben weder die Nazis noch die Kommunisten geschafft, und das schafft auch unsere westliche Wohlstandskultur nicht. Die Wissenschaften können vieles erklären, aber es bleibt ein Rest unaufklärbarer Kontingenz. Wir haben unser Leben letztlich nicht in der Hand und nicht im Griff. Auch der Nichtgläubige spürt das Walten einer höheren Macht, eines Schicksals oder wie immer er das nennen mag. Letztlich bleiben das Dasein und die Welt eine staunenswerte Angelegenheit.

Dieses Staunen, dass ich bin, dass die Welt ist, wird uns durch die modernen Naturwissenschaften nicht abgenommen. Im Gegenteil, die modernen Wissenschaften erschließen uns in einer bisher nicht da gewesenen Weise die Wunder der Natur und ihre Gesetzmäßigkeiten; sie können uns darum Anlass sein zum Staunen. Dieses Staunen müssen wir wieder lernen. Es ist die Grundlage der Religion.

Für Christen verbirgt sich hinter dem Wunder des Daseins und seines Geheimnisses nicht ein anonymes Geheimnis und ein blindes Schicksal, sondern der persönliche Vatergott, „der Schöpfer des Himmels und der Erde“.

Quelle: Vortrag von Kardinal Walter Kasper in Ulm (<http://www.kardinal-kasper-stiftung.de/de/aktuelles/vortraege/vortragstexte/gottesdienst-nach-katholischem-verstaendnis/>)

ANALYSE VON AUSGEWÄHLTEN GEBURTSANZEIGEN**GEDICHT VON HANS MAGNUS ENZENSBERGER: DAS EINFACHE, DAS SCHWER ZU ERFINDEN IST**

Dazu lesenswert:

<https://www.feinschwarz.net/hans-magnus-enzensberger-ein-katholischer-agnostiker-wird-90/>

WEITERFÜHRENDE HINWEISE / LINKS**METHODE MEINUNGSLINIE:**

https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/uni_methode/meinungslinie/

METHODE THINK – PAIR – SHARE:

https://lehrerfortbildung-bw.de/st_if/bs/if/unterrichtsgestaltung/methodenblaetter/thinkpairshare.html

THEOLOGISCHE GESPRÄCHE MIT JUGENDLICHEN:

<https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/jugendtheologie/ch/e8fa9cd345738df77aa7f1aa15b927bb/>

FILM:

Darwins Reise zur Evolution: <https://www.planet-schule.de/sf/filme-online.php?film=8146>

3.3 J1: Einheit Gottes in Judentum, Christentum und Islam (BPE 2.2)

3.3.1 VERLAUFSPLAN/STOFFVERTEILUNG

DAUER	UNTERRICHTSPHASE, INHALT	MATERIAL, MEDIEN	ANGESTREBTES ERGEBNIS, ERWARTETES SCHÜLERVERHALTEN
5	Anforderungssituation (Teil 1)	Textblatt mit Anforderungssituation	SuS versetzen sich in die Situation hinein.
5	Diagnose des Kenntnisstandes Einzelarbeit		SuS formulieren erste Antwortversuche.
10	Vorstellen der Antworten im LSG/Plenum		SuS stellen ihre Antworten vor und lernen die Antworten der anderen SuS kennen.
10	Metakognition: Reflexion zu klärender Fragen im LSG/Plenum	Pinnwand/Meta- plankarten	SuS formulieren zu klärende Fragen.
20	Textarbeit zur Einheit Gottes im Christentum Einzelarbeit	Arbeitsblätter Christentum Glossar	SuS lesen einen Text zur Einheit Gottes im Christentum und beantworten die Fragen zum Text. Aufgaben 4 und 5 für leistungsstarke SuS
5	Vergleich der Ergebnisse Partnerarbeit		SuS tauschen sich über ihre Antworten aus.
15	Ergebnissicherung Ergebnisse werden besprochen L überträgt die richtigen Antworten der SuS auf die Folie Klärung von Rückfragen Evtl. Ergänzung der Fragen an Pinnwand LSG/Plenum	Arbeitsblatt mit keltischem Knoten (Folie) Pinnwand	SuS nennen ihre Ergebnisse. SuS ergänzen bzw. korrigieren ihre Ergebnisse.
10	Vertiefung – Rollenspiel Vorbereitung der Rollenspiele Bildung von Paaren Rollenspiel mit wechselnden Rollen Rolle 1: Erklären Rolle 2: Zuhören/kritische Rückfragen stellen		SuS versetzen sich in verschiedene Rollen hinein. SuS erklären das christlich-trinitarische Gottesbild (Rolle 1).

	Partnerarbeit		SuS stellen kritische Rückfragen zum christlich-trinitarischen Gottesbild (Rolle 2).
10	Abschlussreflexion: Was ist geklärt? Welche Fragen sind noch offen bzw. haben sich noch ergeben?	Pinnwand	
5	Anforderungssituation (Teil 2)	Textblatt mit Anforderungssituation	SuS versetzen sich in die Rolle von Ali bzw. Ben hinein.
20	Textarbeit (arbeitsteilig) Gruppenbildung (mind. 2 Gruppen Judentum/ 2 Gruppen Islam) Einzelarbeit Gruppenarbeit	Arbeitsblätter Judentum Arbeitsblätter Islam	SuS lesen einen Text zur Einheit Gottes im Judentum bzw. Islam und beantworten die Fragen zum Text. SuS tauschen sich über ihre Antworten aus und erstellen ein gemeinsames Mindmap.
10	Präsentation im Plenum		Eine Gruppe präsentiert zweite Gruppe ergänzt. Evtl. korrigiert L.
12	Vorbereitung Fishbowl Gruppenbildung (drei Gruppen: Islam, Judentum, Christentum) Welche Anfragen könnten Ali (Islam) und Ben (Judentum) an das christliche Gottesverständnis vorbringen?	Metaplankarten	SuS reflektieren in ihrer Kleingruppe mögliche Anfragen an das christliche Gottesbild bzw. Antworten darauf, sammeln und notieren diese auf Metaplankarten (Fragen 2 und 3 der Textarbeit Islam und Judentum bzw. 2 und 5 im Christentum).
3	Anforderungssituation (Teil 3)	Textblatt mit Anforderungssituation	SuS versetzen sich in die Situation hinein
15	Diskussion im Fishbowl Moderation durch L Innenrunde: Chris, Ali, Ben Äußerer Kreis: jeweils ein freier Stuhl für 2. Chris, 2. Ali und 2. Ben (kann jederzeit für das Vorbringen eines Redebeitrags besetzt werden) „Welche Vorstellungen von Gott haben wir? Wie kann man die Trinität verstehen? Wo liegen die	Metaplankarten für Kennzeichnung der Rollen	SuS formulieren in der Diskussionsrunde das Gottesverständnis der drei Religionen. SuS diskutieren Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den drei Religionen im Hinblick auf das Gottesbild.

	Gemeinsamkeiten/Unterschiede zwischen den drei Religionen? ²¹		
5	Ergebnissicherung in Einzelarbeit	Arbeitsblätter mit Tabellen zur Ergebnissicherung	SuS reflektieren zentrale Aussagen der drei Religionen zum Gottesbild und zur Rolle Jesu. SuS tragen ihre Ergebnisse auf den Arbeitsblättern ein.
15	Ergebnissicherung im Plenum Überprüfung der Tabelle im LSG/Plenum	Arbeitsblätter zur Ergebnissicherung (Folie)	SuS stellen ihre Ergebnisse vor und ergänzen bzw. korrigieren ihre Arbeitsblätter.
5	Fragenspeicher im LSG/Plenum überprüfen/leeren	Pinnwand	SuS überprüfen den Fragespeicher und beantworten noch offene Fragen.

3.3.2 FACHLICHE HINWEISE²¹

„Gott nicht als den schlechthin Einen, ihn stattdessen als trinitarisch differenziert zu denken, grenzt ans Verrückte.“, so Magnus Striets erster Satz in seinem Artikel „Gott trinitarisch denken. Warum?“.²² So viel zum Thema „Einheit Gottes“ im Christentum; und der neue Bildungsplan verlangt auch noch die Berücksichtigung von Judentum und Islam zu diesem Thema. Kann es Verrückteres geben?

Nein, wenn Schülerinnen und Schüler religiös sprachfähig sein sollen, dann müssen sie sich auch mit der Frage nach der Einheit Gottes im Judentum, Christentum und Islam auseinandersetzen können. D. h., sie müssen einerseits erklären können, warum die abrahamitischen Religionen monotheistisch geprägt sind, und andererseits sich gegenüber Anfragen des Judentums und des Islam an das christliche trinitarische Gottesbild positionieren können.

Die Schwierigkeiten, heute mit Christen und insbesondere mit Schülerinnen und Schüler überhaupt über die Trinität zu reflektieren, liegen unter anderem in der Bedeutung begründet, welche die Trinitätslehre innerhalb der katholischen Dogmatik hat. Sabine Pemsel-Maier fasst die Situation wie folgt zusammen: „Aus dem Bekenntnis zum drei-einen Gott wurde eine binnentheologische, lebensfremde und existenziell irrelevante Aussage über das innerste Wesen Gottes.“²³ Wenn es heute gelingen soll, über Trinität zu sprechen, dann sollte man auf jede Art von Spekulationen über das innerste Wesen Gottes verzichten, sondern bei der Offenbarung Gottes in der Geschichte ansetzen: „Der Gott, an den Christen glauben, erschließt sich im Verlauf der Heilsgeschichte als dreifaltiger Gott, im Alten Bund als Vater, im Neuen Bund in seinem Sohn, durch die ganze Geschichte hindurch im Geist.“²⁴

²¹ Die Kommission wurde bei der Ausarbeitung der BPE 2.2 fachlich durch Herrn Dr. Fabian Freiseis vom Erzbischöflichen Ordinariat Freiburg beraten und ist dankbar für die wertvolle Unterstützung.

²² Striet, M.: Gott trinitarisch denken. Warum? In: IRP-Themen zum RU Nr. 6, S. 20

²³ Pemsel-Maier, S.: Art. Dreifaltigkeit/Trinität In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex) https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Dreifaltigkeit_Trinit%C3%A4t____2018-09-20_06_20.pdf (aufgerufen am 11.01.2020 20:00 Uhr), S. 2

²⁴ Ebd S. 2

Ein solches Vorstellungsmodell ist auch bei Hans Küng zu finden. Er führt Begrifflichkeiten ein, die, leicht angepasst, in den folgenden Arbeitsmaterialien benutzt werden: „Gott, der unsichtbare Vater über uns, Jesus, der Sohn des Menschen, als Gottes Wort und Sohn mit uns, der Heilige Geist, als Gottes Kraft und Liebe in uns.“²⁵ Diese Glaubensüberzeugung ist ein zentraler Inhalt des christlichen Glaubens, wie er im großen Glaubensbekenntnis zum Ausdruck kommt. Im Rahmen dieser Handreichung kann keine Trinitätstheologie entfaltet werden²⁶, dennoch soll hier auf einige Punkte bzw. Schwierigkeiten, die es bei diesem Thema zu beachten gilt, hingewiesen werden.

Eine Schwierigkeit besteht darin, dass es nicht einfach ist, über die Trinität zu sprechen, ohne das Zu- und Mit-einander von Vater, Sohn und Heiligem Geist zu beschreiben. Dieser Vorstellung unterliegen aber, wie sich in der Theologiegeschichte zeigte, drei Gefahren: 1. der Tritheismus, also die Vorstellung von drei getrennt existierenden, ihrem Wesen nach unterschiedenen Gottheiten, 2. die Subordination, also die Unterordnung des Sohnes und des Heiligen Geistes unter die Herrschaft des Vaters und 3. der Modalismus, also die Vorstellung von drei „Erscheinungen“, die aufeinanderfolgen ohne dauernde wesenhafte Existenz. Diese drei Varianten sind durch die großen ökumenischen Konzilien abgelehnt worden.

Eine weitere Schwierigkeit besteht in dem gewandelten „Person“-Begriff. In der Formel: Der drei-eine Gott ist ein Wesen in drei Personen, soll mit dem Begriff „Wesen“ die einheitliche Existenz Gottes ausgesagt werden und mit dem Begriff „Person“, dass sich diese Einheit in drei Wirklichkeiten ausdrückt. Während im Altertum mit „Person“ (gr.: *prosopon*) das Gesicht eines Menschen oder die Maske eines Schauspielers gemeint war, verbindet man in der Neuzeit mit diesem Begriff eine Persönlichkeit, d. h. ein Individuum mit unverwechselbaren Eigenschaften, eigenem Bewusstsein, Freiheit und eigenem Willen.²⁷

Die Trinität ist nicht nur ein zentraler Inhalt des christlichen Glaubens, sondern auch ein wichtiger Punkt im interreligiösen Dialog zwischen Christentum, Judentum und Islam. Dabei ergibt sich eine weitere Schwierigkeit. Es gibt nicht „den“ Islam oder „das“ Judentum, genauso wenig, wie es „das“ Christentum gibt. Es sei hier nur am Beispiel des Islam auf die Unterschiede zwischen „sunnitischer“ und „shiitische“ Glaubensrichtung verwiesen. Im Unterrichtsgespräch sollte daher auch immer wieder dafür sensibilisiert werden, dass es trotz vergleichbarer oder identischer Bezeichnung dennoch Unterschiede gibt.

Aus jüdischer Sicht bedeutet die Vorstellung einer Trinität eine Verminderung des Monotheismus, denn die Hinzufügung von Sohn und Heiligem Geist würde gegen die Einzighaftigkeit und Einheit Gottes verstoßen. Zudem kann kein Mensch, also auch Jesus nicht, Sohn Gottes und somit auch nicht die zweite Person einer Trinität sein. Auch ein Bekenntnis zu Jesus als Messias ist aus jüdischer Sicht nicht möglich, da die Welt weiterhin unerlöst ist.

²⁵ Küng, H.: *Christentum*, S. 128 (Hervorhebungen dort)

²⁶ Dazu sei auf die Literatur unter 3.2.6 hingewiesen.

²⁷ Vgl. dazu die Überlegungen von Magnus Striet in: Striet, M.: *Gott trinitarisch denken. Warum? In: IRP-Themen zum RU Nr. 6*, S. 23f.

Der Haupteinwand aus islamischer Perspektive gegen eine trinitarische Gottesvorstellung liegt in der Bewertung der Person Jesu begründet. Während sich in Jesus Christus nach christlichem Glauben Gott selbst offenbart, ist Jesus nach islamischem Verständnis zwar ein wichtiger Prophet, aber eben nicht mehr.²⁸ So wird im Koran auch der Tod Jesu am Kreuz und seine Auferstehung konsequent verneint.²⁹

Im Koran erkennt man eine gewisse Wertschätzung des Judentums und des Christentums, schließlich sind diese auch Empfänger der Offenbarung Gottes, sie sind „Schriftbesitzer“³⁰. Allerdings müssen diese sich den Vorwurf gefallen lassen, dass sie die Offenbarung Gottes verfälscht haben.³¹

Die Unterrichtstexte dieser Handreichung sind von katholischen Theologinnen und Theologen geschrieben worden und geben somit auch einen katholischen Blick auf das Judentum und den Islam wieder. Bei der Unterrichtsgestaltung sollte man diesen Aspekt bedenken und nach Möglichkeit auch auf Texte von jüdischen und islamischen Theologinnen und Theologen zurückgreifen.

3.3.3 DIDAKTISCHE HINWEISE

Ein Lehr-Lern-Arrangement zu gestalten, das die Schülerinnen und Schüler zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit der Einheit Gottes in den drei monotheistischen Religionen befähigt, ist mit Sicherheit eine der größeren Herausforderungen des neuen Bildungsplans. Die Frage nach der Einheit Gottes, besonders aber der christliche Glaube an die Trinität, hat für die Schülerinnen und Schüler in dieser Altersstufe keine größere Lebens- und Glaubensrelevanz. Die Schülerinnen und Schüler befinden sich in der Übergangsphase vom Jugendlichen zum Erwachsenen, einer Zeit, in der sie kritisch die traditionellen Glaubensvorstellungen vor dem Forum der Vernunft hinterfragen und oft nur wenig Kontakt mit der Kirche vor Ort haben. Das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler über andere Religionen ist in der Regel nur rudimentär und oberflächlich. So kommt es zu Aussagen wie „Wir glauben doch alle an den gleichen Gott“. Dass dabei alle Unterschiede zwischen den einzelnen Gottesvorstellungen synkretistisch nivelliert werden, ist den Schülerinnen und Schülern meistens nicht bewusst.

Auch wenn die Schülerinnen und Schüler aus ihrer religiösen Sozialisation das Bekreuzigen mit der Formel „Im Namen des Vaters, des Sohnes und des Heiligen Geistes“ kennen, sind sie nur selten in der Lage, eine fundierte Erklärung für den christlich-trinitarischen Gottesglauben zu geben.

Die Anbahnung der für das Unterrichtsthema notwendigen religiösen und interreligiösen Kompetenzen erfordert, dass die Schülerinnen und Schüler zum einen ein tieferes Verständnis der Gottesvorstellung der eigenen Religion gewinnen, zum anderen das „Haus“ der eigenen Religion verlassen und sich mit dem Gottesbild der fremden Religion auseinandersetzen, um dadurch Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Gottesvorstellungen klarer in den Blick zu bekommen.

²⁸ Wie schwierig ein Gespräch über Jesus zwischen christlicher und islamischer Theologie ist, zeigt sich in dem le-senswerten Buch: „Der andere Prophet. Jesus im Koran.“ von Mouhanad Khorchide und Klaus von Stosch, Freiburg i. Brsg., 2018.

²⁹ Sure 4:157

³⁰ Z. B.: Sure 6:21f; Sure 6:115

³¹ Sure 29:46

Das christliche Gottesbild ist in seiner trinitarischen Dimension ohne die Person Jesus Christus nicht denkbar. Aus diesem Grund empfiehlt es sich, diesen Teil der BPE 2.2 nicht nur als letzten Inhaltspunkt der BPE 2.2 zu behandeln, sondern zuvor auch die Reich-Gottes-Botschaft Jesu und dessen Tod und Auferstehung (BPE 2.4 und 2.5) mit den Schülerinnen und Schülern bearbeitet zu haben. Der neue Bildungsplan lädt zu dieser Verschränkung und Vernetzung bewusst ein.

3.3.4 METHODISCHE HINWEISE UNTER BERÜCKSICHTIGUNG DIGITALER MEDIEN

Als Ausgangspunkt der kompetenzorientierten Unterrichtsplanung wurde eine Anforderungssituation konstruiert, die mit dem ästhetisch ansprechenden Symbol des keltischen Knotens im Alltagskontext arbeitet. Symbole üben auf die Schülerinnen und Schüler eine große Anziehungskraft aus. Sie verweisen auf eine tiefere Wirklichkeit. Der keltische Knoten als altes Symbol für die Trinität eignet sich deshalb als motivierender und öffnender Einstieg in das Unterrichtsthema.

Die ersten Antwortversuche der Schülerinnen und Schüler auf die Frage nach der Trinität dienen nicht nur als Diagnose des Leistungsstandes der Schülerinnen und Schüler. Die Lehrkraft (L) kann an die Antworten der Schülerinnen und Schüler im weiteren Verlauf gut anknüpfen. Zudem können diese Antwortversuche auch wertvolle Denkprozesse initiieren, welche durch das darauffolgende Sammeln von Fragen sichtbar gemacht werden.

Das Hauptmedium der ersten Doppelstunde ist ein Text, der das trinitarische Gottesbild im Christentum schülergerecht beschreibt. Ergänzt wird der Text mit wichtigen Bibelstellen und dem nizäno-konstantinopolitanischen Glaubensbekenntnis, mittels derer die Schülerinnen und Schüler Aussagen des Textes vertiefen und ergänzen können. Zudem erhalten die Schülerinnen und Schüler ein Glossar mit den Schlüsselbegriffen zur Unterrichtsthematik. Denkbar wäre auch, dass sich die Schülerinnen und Schüler sukzessive ein eigenes Glossar erstellen, das sie wie ein Vokabelheft ständig fortschreiben können.

Anhand verschiedener Fragen und einem Arbeitsblatt, welches das Symbol der Anforderungssituation aufgreift, erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler zentrale Aussagen des Textes. Die Aufgaben 1–3 sollten alle Schülerinnen und Schüler bearbeiten, die Fragen 4 und 5 können im Rahmen der Binnendifferenzierung von leistungsstarken Schülerinnen und Schüler zusätzlich erarbeitet werden. Nach einem kurzen Austausch in Paaren sichert die L die Ergebnisse im Plenum. Im Anschluss daran vertiefen die Schülerinnen und Schüler ihre neu gewonnenen Erkenntnisse in einem Rollenspiel, welches das trinitarische Verständnis und die religiöse Sprachfähigkeit der Schülerinnen und Schüler erhöhen soll. Ein Rückblick auf die Fragen der Schülerinnen und Schüler rundet diese Doppelstunde ab.

In der zweiten Doppelstunde wird die Anforderungssituation weitergeführt. Jetzt stehen die Gottesvorstellungen im Judentum und im Islam im Mittelpunkt, die arbeitsteilig anhand von Texten erarbeitet und anschließend in Form einer Mindmap präsentiert werden. Der Text zur jüdischen Gottesvorstellung wurde mit wichtigen Stellen aus der Thora ergänzt. Das muslimische Gottesbild wurde mit Suren aus dem Koran verdeutlicht. Dabei wurde darauf geachtet, dass Personalpronomen großgeschrieben sind, wenn von „Gott“ gesprochen wird.

In einem weiteren Schritt werden in der Form eines Fishbowl „trialogisch“ die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Gottesvorstellungen diskutiert. Zur Vorbereitung des Fishbowl wird die Lerngruppe in drei neue Gruppen aufgeteilt. Die L sollte dabei im Blick haben, dass in jeder Gruppe Schülerinnen und Schüler aus den vorangegangenen „jüdischen“ und „muslimischen“ Kleingruppen sind. In der Vorbereitungsphase tragen die Mitglieder der jüdischen und muslimischen Gruppe jeweils ihre Antworten auf die Fragen 2 (Rolle Jesu) und 3 (Anfragen an das trinitarische Gottesbild) zusammen, die Schülerinnen und Schüler der christlichen Gruppe orientieren sich an den Fragen 2 (Rolle Jesu) und 5 (Argumente gegen den Dreigötterglauben).

Auch wenn dabei keine echten Vertreter des Judentums und Islam anwesend sind, kann doch ein interreligiöses Gespräch simuliert werden, das die Sprachfertigkeit der Schülerinnen und Schüler im interreligiösen Dialog erhöht.

Als Ergebnissicherung der beiden Doppelstunden bearbeiten die Schülerinnen und Schüler zunächst entweder ein Arbeitsblatt mit Aussagen, die sie den jeweiligen Religionen zuordnen, oder ein Arbeitsblatt mit einer „unvollständigen Tabelle“, welche die Schülerinnen und Schüler ergänzen. Welche Form der Ergebnissicherung gewählt wird, hängt vom Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler und der noch zur Verfügung stehenden Zeit ab. Eine Überprüfung der Ergebnisse auf dem Arbeitsblatt im L-S-Gespräch ist wichtig, weil dadurch nicht nur Unklarheiten korrigiert, sondern auch noch fehlende Hintergrundinformationen gegeben werden können.

Zum Abschluss der Unterrichtseinheit wird gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern der Fragenpeicher überprüft und geleert.

Hinweise zu Digitalisierung und dem Bereich VIP

Statt des Rollenspiels zum Ende der ersten Doppelstunde, oder auch als weitere Vertiefung, ist die Erstellung eines Erklärvideos bzw. Legefilms in Kleingruppen denkbar. Mithilfe eines Smartphones und einer geeigneten App (z. B.: Toontastic3D, Adobe Spark) können die Schülerinnen und Schüler das Thema nicht nur auf der kognitiven Ebene durchdringen und so ihre religiöse Kompetenz erhöhen, sondern auch in einem kreativen Prozess ihre Medien- und Gestaltungskompetenzen erweitern.

DAUER	UNTERRICHTSPHASE, INHALT	MATERIAL, MEDIEN	ANGESTREBTES ERGEBNIS, ERWARTETES SCHÜLERVERHALTEN
90	Bildung von Kleingruppen Erklärvideo/Legefilm zum trinitarischen Gottesbild erstellen (Gruppenarbeit) Erklärvideo/Legefilm im Plenum präsentieren Feedback zum Erklärvideo/Legefilm (Plenum)	Smartphone Legematerial Papier/Stifte/ evtl. PC-Raum	SuS gestalten ein Erklärvideo/Legefilm zum trinitarischen Gottesbild. SuS präsentieren ihr Erklärvideo/Legefilm. SuS geben einander Feedback zum Erklärvideo/Legefilm.

3.3.5 ARBEITSMATERIALIEN/AUFGABEN

ANFORDERUNGSSITUATION (TEIL 1)

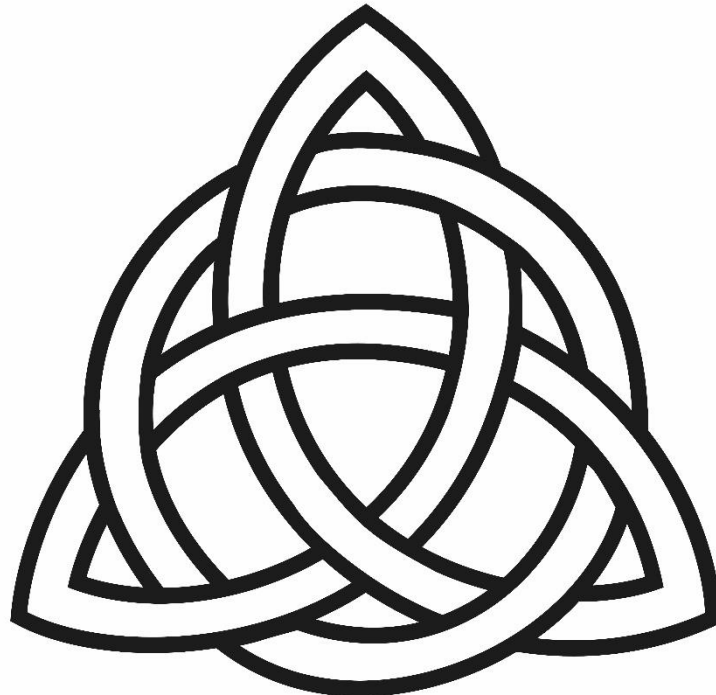
Chris (18 Jahre) hat sich für ein Auswärtsspiel seiner Fußballmannschaft das Auto von seiner Tante geliehen. Er nimmt seine Fußball-Kameraden Ali (17 Jahre) und Ben (19 Jahre) im Auto mit.

Chris macht gerade eine Ausbildung zum Mechatroniker, ist katholisch, hat aber seit seiner Firmung nur wenig Bezug zur Kirche.

Ali besucht die 12. Klasse eines Technischen Gymnasiums, ist Türke, lebt aber seit seiner Geburt in Deutschland. Er geht als Muslim regelmäßig zum Beten in die Moschee.

Ben steht kurz vor dem Abitur. Er ist als Spätaussiedler vor 15 Jahren aus Russland nach Deutschland gekommen. Ben hat jüdische Wurzeln, aber nur wenig Kontakt zur jüdischen Gemeinde vor Ort.

Am Innenspiegel des Autos von Chris` Tante hängt ein Anhänger mit einem keltischen Knoten. Seine Tante hatte Chris einmal erklärt, dass der keltische Knoten für die Dreieinigkeit, also Gott Vater, Sohn und Hl. Geist stehe.



Auf der Fahrt zum Fußballspiel ergibt sich folgendes Gespräch:

Ben: Der ist aber schön. (zeigt auf den keltischen Knoten)

Ali: Finde ich auch. Was für eine Bedeutung hat er?

Chris: Steht für die Dreieinigkeit: Gott Vater, Sohn und Hl. Geist, sagt meine Tante.

Ali: Das kann nicht sein.

Im Koran steht, dass Allah nur einer ist und nicht drei verschiedene Personen.

Ben: Sehe ich auch so. Meine Großmutter hat mir beigebracht, dass es nur einen Gott gibt.

Das steht so in unserer Schrift, die ihr Christen doch auch habt. Dort steht nichts von irgendeiner Dreieinigkeit.

Chris: Also ich weiß auch nicht genau, wie ich euch die Dreieinigkeit erklären kann. Ich werde mich bis nächste Woche einmal schlaumachen.

Chris ärgert sich selbst, weil er eigentlich gar nicht weiß, was die Dreieinigkeit bedeutet. Er möchte aber seinen Freunden erklären, was es mit der Dreieinigkeit auf sich hat.

Chris fragt dich als Freund/in, wie man die Dreieinigkeit erklären kann.

ANFORDERUNGSSITUATION (TEIL 2)

Ali und Ben haben erfahren, dass sich Chris intensiv mit dem christlich-trinitarischen Gottesverständnis auseinandersetzt. Sie wollen sich keine Blöße geben und bereiten sich auch auf das anstehende Gespräch vor, indem sie sich mithilfe eines Textes und Textstellen aus ihren heiligen Schriften über das Gottesbild der eigenen Religion informieren.

ANFORDERUNGSSITUATION (TEIL 3)

Chris, Ali und Ben beschließen, nach dem Fußballtraining im Vereinsheim den Abend ausklingen zu lassen. In entspannter Atmosphäre kommt das Gespräch noch mal auf den keltischen Knoten und die Dreieinigkeit.

ARBEITSBLATT 1**DIE EINHEIT GOTTES IM CHRISTENTUM**

„Im Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes“, so sprechen Christen beim Kreuzzeichen. Diese Segensformel geht auf den Taufauftrag Jesu zurück (vgl. Mt 28, 19).

Christen bezeugen damit, dass sie an den einen Gott, der sich den Menschen, z. B. Abraham und Mose (Gen 12,1–3; Ex 3,1–14), auf unterschiedliche Weise geoffenbart hat, glauben. Dieser Gott wird als Schöpfer der Welt verstanden, der den Menschen als sein Ebenbild mit einer besonderen Würde und Verantwortung geschaffen hat und in der Geschichte handelt. Er will das Heil der Menschen und geht mit ihnen einen Bund ein (Gen 9,9), er ist Befreier (Exodus) und Wegbegleiter. Abraham und Mose und ganz besonders Jesus erfahren Gott als ein „Gegenüber“, mit dem man „sprechen“ kann. In der Bibel wird Gott als personaler Gott erfahrbar, dem Einzelne und die Gemeinschaft ihr Leid klagen können (vgl. Ps 44, 60, 69 u. a.) und den man um Hilfe bitten kann (Ps 25, Mt 7,7). Dieser Gott ist Einer (vgl. Dtn 6,4; Ex 20,3, Röm 3,30), darum bezeichnet man das Christentum auch als monotheistische Religion. Von diesem Gott lehrt uns Jesus, dass wir ihn als Vater sehen dürfen. Dieses Bild taucht zwar schon im Alten Testament auf, wird aber durch Jesus in einer einzigartigen Weise vorgelebt und so erfahrbar. Gott ist der Urgrund allen Seins und kann so als „Gott-um-uns“ bezeichnet werden.

Nach Überzeugung der Christen wendet sich Gott den Menschen zu. In Jesus Christus begegnet Gott den Menschen in einer einzigartigen und nicht zu überbietenden Art und Weise: Gott handelt nicht durch Jesus, sondern zeigt sich in ihm als Er selbst. Deshalb wird durch Jesus das Reich Gottes erfahrbar, durch und mit ihm bricht das Reich Gottes an. Deshalb wurde Jesus der Würdetitel „Messias“ bzw. „Christus“ gegeben.

Jesus zeigt den Menschen, was es bedeutet, als Mensch nach Gottes Vorstellungen zu leben. Wenn Jesus in seiner innigen Beziehung zu Gott diesen „Vater“ nennt, ist es nur konsequent, dass Christen Jesus als den „Sohn“ bezeichnen. Mit der Bezeichnung „Sohn“ ist aber keine biologische Abstammung gemeint, sondern sie soll ausdrücken, dass wir Menschen Gott in unseren Mitmenschen erfahren (vgl. Mt 25,40) können, weil in Jesus Christus Gott Mensch geworden ist. Dies wurde in der Glaubensformel zusammengefasst: Jesus Christus ist „wahrer Gott“ und „wahrer Mensch“. In Jesus Christus ist Gott also der „Gott-mit-uns“.

Dass die Heilzusage Gottes mit dem gewaltsamen Tod Jesu am Kreuz nicht endet, erfahren die Jünger/innen durch die Auferstehung Jesu. Diese Erfahrung, dass Gottes Heilzusage weiterbesteht, ordnen die Jünger/innen dem von Jesus Christus zugesagten „Beistand“ Gottes, dem „Heiligen Geist“ (Joh 14,26) zu. Dieser Heilige Geist wendet sich aber nicht exklusiv den Jünger/innen Jesu zu, sondern, und das ist der tiefere Sinn des Pfingstereignisses (Apg 2,1–13), er richtet sich an alle Menschen. Der Heilige Geist wird als „Gott-in-uns“ gesehen. Durch den Heiligen Geist wird uns Kraft geschenkt und die Möglichkeit, Gott als dreieinen Gott zu verstehen. Der Heilige Geist tröstet und lässt uns dadurch unsere Verbundenheit mit dem Vater und dem Sohn und dem Heiligen Geist erfahren (vgl. Kreuzzeichen).

Für die Jünger/innen Jesu bestand nun die Schwierigkeit, ihren Glauben an Jesus als den Sohn Gottes mit dem Glauben an den einen Gott („JHWH“) in Einklang zu bringen. Vor allem in der Auseinandersetzung mit dem griechischen Denken wollte man verständlich machen, wie die Vorstellung von den drei göttlichen Personen Vater, Sohn und Hl. Geist mit dem Monotheismus zusammengeht. Das war eine Frage, die die christliche Gemeinschaft Jahrhunderte beschäftigte und zu heftigen Auseinandersetzungen in der Kirchengeschichte führte, die man auf Konzilien zu klären versuchte. Dabei bestand vor allem die Gefahr des Tritheismus, also die Vorstellung von drei getrennt existierenden, ihrem Wesen nach unterschiedenen Gottheiten. In der Konsequenz formulierten die Konzilien Glaubensbekenntnisse, die den wahren Glauben ausdrücken sollen. Die Aussagen des vom Konzil in Konstantinopel (381) beschlossenen nizäno-konstantinopolitanischen Glaubensbekenntnisses (s. u., Gotteslob Nr. 586,2), kann man auf die Kurzform „Gott ist dreifaltig einer“ bringen.

Der drei-eine Gott ist ein Wesen in drei Personen. Dabei soll mit dem Begriff „Wesen“ die einheitliche Existenz Gottes ausgesagt werden und mit dem Begriff „Person“, dass sich diese Einheit in drei Wirklichkeiten ausdrückt, dem Schöpfer (Gott Vater), dem Sohn (Jesus Christus) und dem Heiligen Geist. Die Trinitätslehre will den Glauben an den einen und einzigen Gott nicht infrage stellen, sondern konkret auslegen und entfalten.

Bibelstellen mit Bezug zur Trinität

Röm 3,29–30: 29 Oder ist Gott nur der Gott der Juden, nicht auch der Heiden? Ja, auch der Heiden, 30 da doch gilt: Gott ist der Eine. Er wird aufgrund des Glaubens sowohl die Beschnittenen wie die Unbeschnittenen gerecht machen.

Mk 1,9–11 Die Taufe Jesu: 9 Und es geschah in jenen Tagen, da kam Jesus aus Nazaret in Galiläa und ließ sich von Johannes im Jordan taufen. 10 Und sogleich, als er aus dem Wasser stieg, sah er, dass der Himmel aufriss und der Geist wie eine Taube auf ihn herabkam. 11 Und eine Stimme aus dem Himmel sprach: Du bist mein geliebter Sohn, an dir habe ich Wohlgefallen gefunden.

Mt 28,19–20 Taufauftrag: 19 Darum geht und macht alle Völker zu meinen Jüngern; tauft sie auf den Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes 20 und lehrt sie, alles zu befolgen, was ich euch geboten habe. Und siehe, ich bin mit euch alle Tage bis zum Ende der Welt.

Apg 7,55–56 Die Steinigung des Stephanus: 55 Er (Stephanus) aber, erfüllt vom Heiligen Geist, blickte zum Himmel empor, sah die Herrlichkeit Gottes und Jesus zur Rechten Gottes stehen 56 und rief: Siehe, ich sehe den Himmel offen und den Menschensohn zur Rechten Gottes stehen.

**Das Große oder Nizäno-Konstantinopolitanische Glaubensbekenntnis
(auch im Gotteslob Nr. 586,2)**

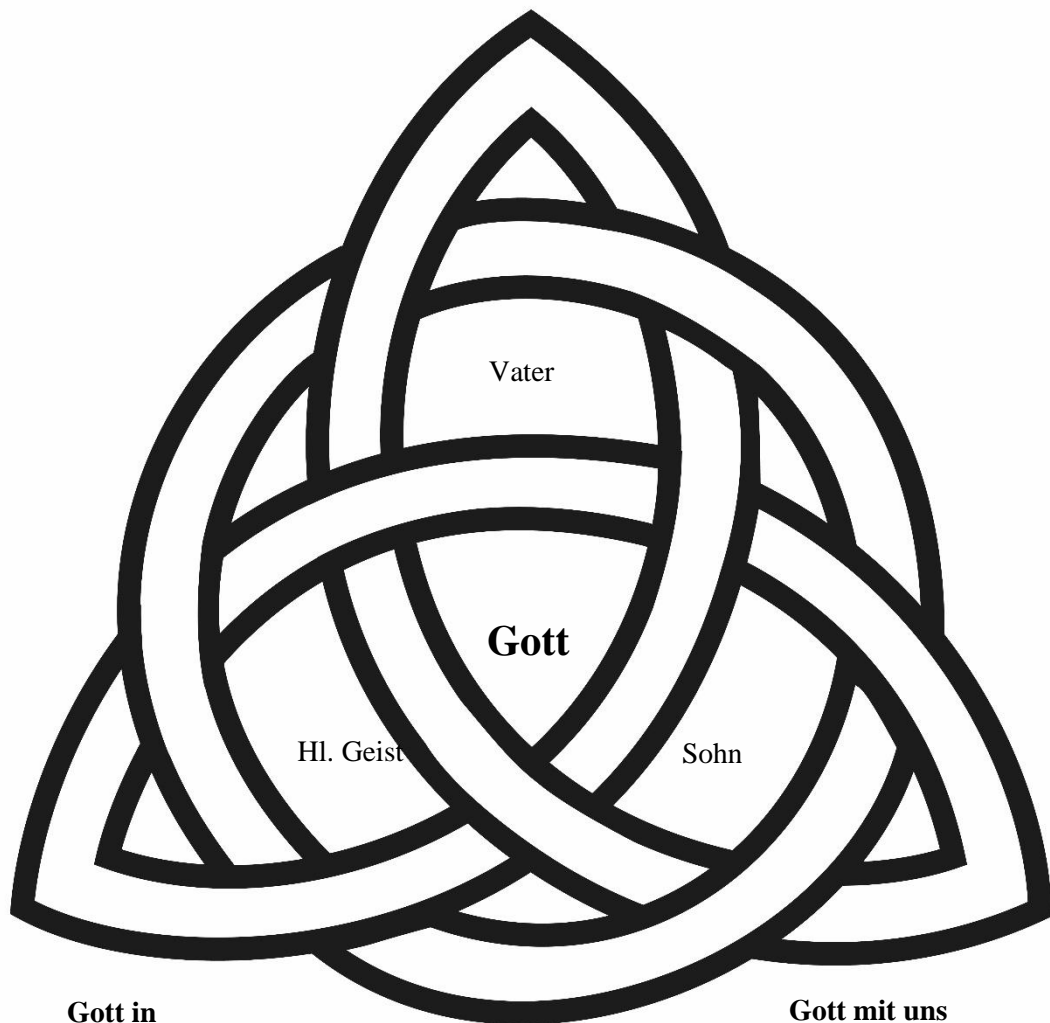
Ich glaube an den einen Gott, den Vater, den Allmächtigen,
der alles geschaffen hat, Himmel und Erde, die sichtbare und die unsichtbare Welt. /
Und an den einen Herrn Jesus Christus, Gottes eingeborenen Sohn,
aus dem Vater geboren vor aller Zeit:
Gott von Gott, Licht vom Licht, wahrer Gott vom wahren Gott,
gezeugt, nicht geschaffen, eines Wesens mit dem Vater;
durch ihn ist alles geschaffen. /
Für uns Menschen und zu unserem Heil ist er vom Himmel gekommen,
hat Fleisch angenommen durch den Heiligen Geist
von der Jungfrau Maria und ist Mensch geworden. /
Er wurde für uns gekreuzigt unter Pontius Pilatus,
hat gelitten und ist begraben worden. /
ist am dritten Tage auferstanden nach der Schrift /
und aufgefahren in den Himmel.
Er sitzt zur Rechten des Vaters /
und wird wiederkommen in Herrlichkeit, zu richten die Lebenden und die Toten;
seiner Herrschaft wird kein Ende sein. /
Ich glaube an den Heiligen Geist, der Herr ist und lebendig macht,
der aus dem Vater und dem Sohn hervorgeht,
der mit dem Vater und dem Sohn angebetet und verherrlicht wird,
der gesprochen hat durch die Propheten, /
und die eine, heilige, katholische und apostolische Kirche. /
Ich bekenne die eine Taufe zur Vergebung der Sünden. /
Ich erwarte die Auferstehung der Toten /
und das Leben der kommenden Welt. / Amen.

Arbeitsauftrag:

1. Ergänzen Sie die folgende Grafik mit zentralen Aussagen zur Trinität.
2. Beschreiben Sie die Rolle Jesu im Christentum.
3. Nennen Sie die Gefahr, die mit der Trinitätslehre verbunden ist.
4. Markieren Sie im Glaubensbekenntnis, wie man diese Gefahr (Afg.3) sprachlich gelöst hat.
5. Formulieren Sie Argumente gegen den Vorwurf, dass das Christentum ein Dreigötterglaube sei.

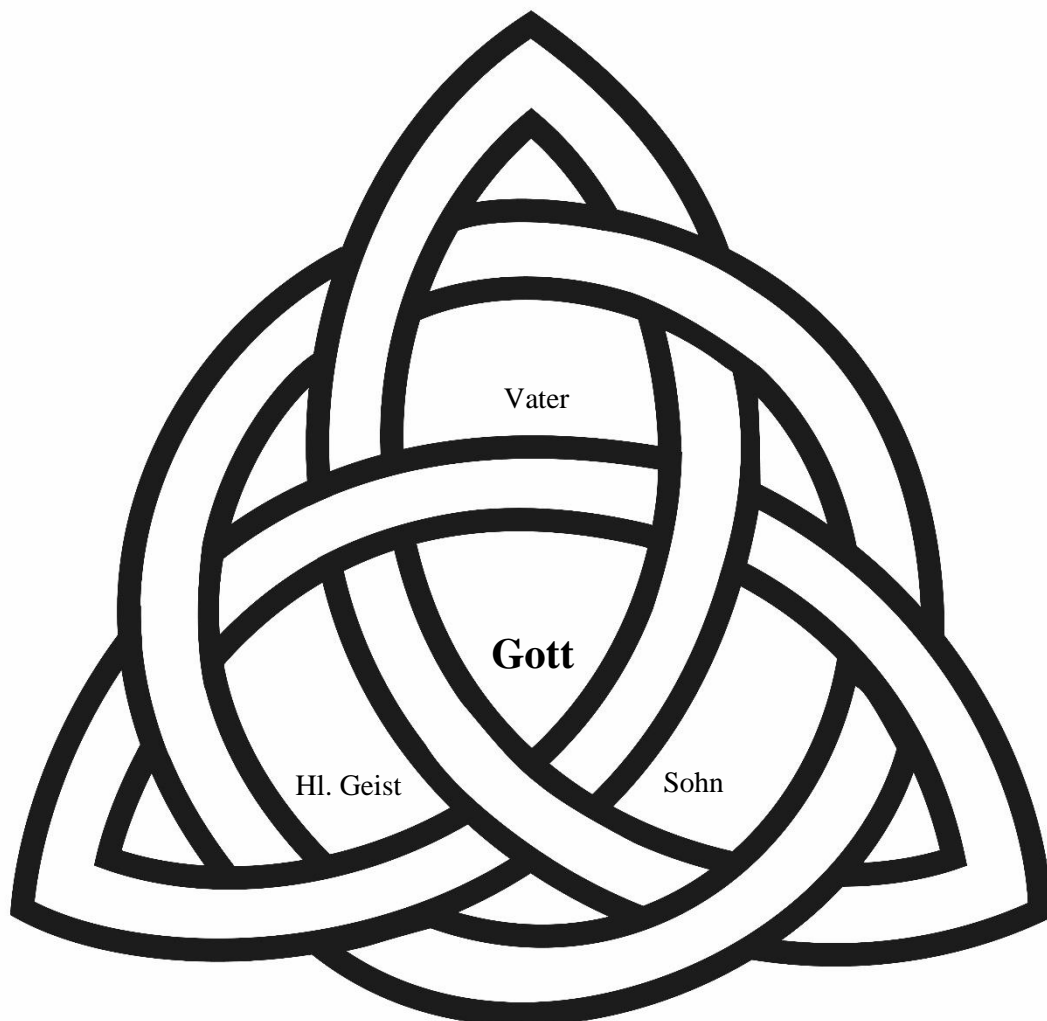
ARBEITSBLATT 2

Gott um uns



Mögliche Antworten

- Urgrund allen Seins
- ist der Schöpfer der Welt
- ist Befreier und Wegbegleiter
- will das Heil der Menschen
- handelt in der Geschichte
- wurde von Jesus als „Vater“ vorgestellt

Gott um uns

Gott in uns

- ist der Beistand Gottes für uns Menschen
- schenkt Kraft und Trost
- ist die Verbundenheit von Vater und Sohn
- stiftet Verbundenheit zwischen Gott und Menschen
- durch ihn haben wir Gott-in-uns
- Heilzusage endet nicht mit dem Tod Jesu
→ Heiliger Geist

Gott mit uns

- in Jesus offenbart sich Gott selbst
- in ihm handelt Gott direkt
- ist der „Sohn“ Gottes
- ist der Messias, da mit ihm das Reich Gottes beginnt
- wahrer Gott und wahrer Mensch
- zeigt Gottes Willen und wird deshalb zum Vorbild für die Menschen

ARBEITSBLATT 3**DIE EINHEIT GOTTES IM ISLAM**

Die islamische Bekenntnisformel (shahada) lautet: „Ich bezeuge: Es gibt keinen Gott außer Gott, und Muhammad ist sein Gesandter.“ Der Islam ist also eine monotheistische Religion. Die Einzigkeit Gottes ist die Basis für den muslimischen Glauben. Gott offenbart sich für alle Menschen durch die Propheten und gibt damit Einblicke in sein geheimnisvolles Wesen.

Im Islam entstand bereits früh eine Diskussion, ob Gott Eigenschaften hat oder bestimmte Attribute zum Wesen Gottes gehören. Wie im Christentum und Judentum existiert die Vorstellung, dass Gott der allmächtige Schöpfer der Welt ist, alle Dinge ins Dasein ruft und erhält. Gott gibt im Koran 99 seiner Namen preis. Eine bildliche Darstellung wird allerdings zurückgewiesen. Dennoch sticht eine Bezeichnung heraus, da sie zu Beginn jeder Sure rezitiert werden soll: „Im Namen Gottes, des Barmherzigen, des Erbarmers“. Der Gott des Korans ist ein barmherziger Gott, der das Heil der Menschen will und sich den Menschen zuwendet.

Abraham (Ibrahim), Mose (Musa) und Jesus (Isa) werden im Islam als Propheten anerkannt. Ibrahim hat dabei eine wichtige Stellung. Wie alle Prophetinnen und Propheten gilt er als Vorbild für die Hingabe (= Islam) an Gott. Diese Rolle hat er auch im Judentum und im Christentum. Auch Isa ist, laut Koran, ein besonderer Prophet (Sure 19:30), der das Evangelium (Inschil) (Sure 57:27) empfangen hat. Der Koran berichtet von seiner Geburt und beschreibt, wie er schon kurz nach der Geburt seine jungfräuliche Mutter Maria (Maryam) (Sure 21:91) verteidigt (Sure 3:46). Darüber hinaus stärkte Gott Isa mit dem „Geist der Heiligkeit“ (ar-rūḥ al-qudus) (Sure 5:110).

Muhammad aber ist der letzte Prophet (das Siegel der Propheten), der zu allen Menschen gesandt wurde. Der Erzengel Gabriel überbrachte Muhammad den Koran, der von den Menschen immer wieder gelesen werden muss. Die ständige Lesung des Korans ist wichtig, da der gläubige Muslim im Koran Gott in vorzüglicher Weise begegnen kann. Denn der Koran ist die wörtliche Offenbarung des einen Gottes an alle Menschen, die aber von den Menschen nicht vollumfänglich verstanden werden kann.

Muhammad ist, wie Ibrahim und Isa, nur ein Mensch. Der Mensch ist im Gegensatz zum jüdisch-christlichen Glauben kein Abbild Gottes, da im Islam nichts und niemand Gott ähnlich sein kann. Der Mensch soll sich im Islam als Diener freiwillig und gehorsam dem Willen Gottes unterwerfen.

Da der Koran an mehreren Stellen auf jüdische und christliche Glaubensvorstellungen (unter anderem die Trinität) eingeht, ist davon auszugehen, dass zur Zeit der Koranoffenbarung in Mekka, einer wichtigen Handelsstadt, jüdische und christliche Glaubensvorstellungen bekannt waren. Dabei ist nicht ganz klar, welche christologischen Vorstellungen im arabischen Raum genau bekannt waren.

Der Koran wendet sich an vielen Stellen gegen die polytheistischen Araberstämme. Juden und Christen genießen gegenüber diesen eine Sonderrolle, denn sie sind Schriftbesitzer, d. h. auch ihnen wurden die vorherigen Offenbarungen Gottes zuteil. So empfing Musa die Thora als Offenbarung Gottes am Sinai. Doch verfälschten die Anhänger Musas diese, indem sie den Gedanken der universellen Heilszuwendung auf das Volk Israel beschränken wollten. Die folgende Offenbarung an Isa (Evangelium) wurde

von den Anhängern Isas verfälscht, indem aus dem Monotheismus aus islamischer Sicht ein Tritheismus gemacht wurde. Da sich vielen Menschen die Einsicht in die Trinität aufgrund deren Komplexität verschließe, würde dies gegen die barmherzige Offenbarung Gottes und universelle Heilszuwendung verstoßen. Die Offenbarung des Koran korrigiert diese menschengemachten Verfälschungen. In einigen Suren geht der Koran deshalb explizit auf den Glauben der Juden und der Christen ein.

Einige speziell gegen den christlichen Trinitätsglauben gerichtete Suren sind im Folgenden zu finden:

Sure 112

„1Sag: „Er ist Gott, der Eine Gott: 2Gott der Ewige, die unverursachte Ursache all dessen, was existiert, 3ER zeugt nicht, und ER ist auch nicht gezeugt; 4und es gibt nichts, das mit ihm verglichen werden könnte.“ (Sure 112)

Info zur Sure 112 „al-Ikhlās“ (Die Erklärung von Gottes Vollkommenheit)

Diese Sure gehört in die Anfangszeit der Offenbarung. Gott ist nach dieser Sure der Schöpfer der Welt. Er ist einzig, es gibt nichts, das Ihm gleicht. Da Er „nicht gezeugt“ ist, ist Er kein Wesen, das sterblich ist, also keinen Anfang und auch kein Ende hat. Mit Vers 4 wird auch klar, dass es nicht möglich ist, eine vollumfänglich wahre Aussage über Gott zu machen (es gibt schließlich nichts Vergleichbares); denn Gott übertrifft jede menschliche Vorstellungskraft. Darum ist auch jede Darstellung Gottes blasphemisch, denn dann würde Gott den menschlichen Denkkategorien unterworfen werden.

Für gläubige Juden und Christen dürften diese Verse vertraut klingen; denn der erste Vers erinnert Juden sehr stark an das Schema Israel „Höre Israel! Der Herr, unser Gott ist Einer“ (Dtn 6,4).

Sure 4:171

„O ihr Leute des Buches, übertreibt nicht in eurer Religion und sagt über Gott nur die Wahrheit. Christus Jesus, der Sohn Marias, ist doch nur der Gesandte Gottes So glaubt an Gott und seine Gesandten. Und sagt nicht: Drei. Hört auf, das ist besser für euch. Gott ist doch ein einziger Gott. Preis sei Ihm, und erhaben ist Er darüber, dass Er ein Kind habe.“ (Sure 4:171)

Info zur Sure 4 „an-Nisa“ (Frauen)

In den Versen 150–152 wird deutlich gemacht, dass man nur an Gott glaubt, wenn man auch an den Propheten Muhammad glaubt. In den folgenden Versen setzt sich der Koran mit den Juden, die ja das Prophetentum Jesu und Muhammads ablehnen, sowie den Christen, die ja Muhammad ablehnen und Jesus vergöttlichen, auseinander. Nach islamischer Vorstellung ist Jesus nicht am Kreuz gestorben (Sure 4:157). Die Christen werden aufgefordert, über Jesus, den Sohn der Maria, nicht mehr zu behaupten, als dass er Gottes Gesandter (Prophet) sei (Sure 4:171)

Sure 5:72f

„Ungläubig sind, die sagen: Gott, er ist Christus, der Sohn Marias. Christus sagte: Ihr Kinder Israels, dient Gott, meinem und eurem Herrn! Wer Gott Partner beigibt [beigesellt], dem versagt Gott den Garten. Seine Heimat ist das Feuer. Die Unrecht tun, haben keine Helfer“ (Sure 5:72).

„Ungläubig sind, die sagen: ‚Gott ist der dritte von dreien‘“ (Sure 5:73).

Info zur Sure 5 „al-Ma’ida“ (Das Mahl)

In dieser Sure wird in den Versen 72 und 73 eine Göttlichkeit Jesu zurückgewiesen. Jesus ist der Sohn der Maria und damit nur Mensch und nicht der Sohn Gottes. Den Christen wird empfohlen, ihren Glauben zu korrigieren, damit sie in das „Paradies“ (Garten) kommen.

Sure 29:46

„Und streitet mit den Leuten der Schrift auf die schönste Weise nur, außer mit denen, die Übles tun! Und sagt: ‚Wir glauben an das, was zu uns herabgesandt und was zu euch herabgesandt wurde. Und unser Gott und euer Gott ist ein und derselbe. Und Ihm sind wir ergeben.‘“ (Sure 29:46)

Info zur Sure 29 „al-`Ankabut“ (Die Spinne)

Hier kommt die islamische Überzeugung zum Ausdruck, dass es nur einen Gott gibt, der seine Botschaft an Juden, Christen und in einzigartiger Weise und ohne Verfälschungen an Muhammad geoffenbart hat.

Arbeitsauftrag:

1. Erstellen Sie ein Mindmap mit zentralen Aspekten des islamischen Gottesbildes.
2. Beschreiben Sie die Rolle Isas (Jesu) im Islam.
3. Erklären Sie, weshalb der christlich-trinitarische Gottesglauben für einen Muslim undenkbar ist.

ARBEITSBLATT 4**DIE EINHEIT GOTTES IM JUDENTUM**

Auch wenn es in den Anfängen der jüdischen Religion ein Nebeneinander zwischen monotheistischem Glauben an JHWH und polytheistischen Gottesvorstellungen – hier ist besonders an Fruchtbarkeitskulte der kanaanitischen Ureinwohner zu denken – gegeben hatte, so verdrängte spätestens nach dem Babylonischen Exil (539 v. Chr.) der Monotheismus die polytheistischen Götterwelten der Umgebung. Der Glaube an den einen Gott wird im „Schema Israel“ sichtbar: „Höre, Israel! Der HERR, unser Gott, der HERR ist einzig“ (Dtn 6,4). Der gläubige Jude soll diese Grundwahrheit des jüdischen Glaubens mindestens zweimal täglich im Morgen- und Abendgebet wiederholen. Im „Schema Israel“ wird zum einen an erfahrenes Heil erinnert: die Befreiung aus der Knechtschaft in Ägypten, das Geschenk der Thora, das Werden eines Volkes am Berg Sinai. Zum anderen soll dadurch der gesamten Menschheit mitgeteilt werden, dass dieser Gott ein Gott ist, der das Heil aller Menschen will. Er ist ein Gott für alle Menschen, der durch die Weisung, die Thora, den Menschen einen Weg zur Freiheit gewiesen hat.

Im Dekalog (Ex 20,1–7; Dtn 5, 7–11) werden in den ersten zwei Geboten elementare Aussagen zum jüdischen Gottesbild zum Ausdruck gebracht:

- Der Mensch soll keine anderen Götter neben JHWH haben, ein klares Bekenntnis zum Monotheismus.
- Der Mensch soll sich kein Bild von Gott machen, da Gott alle menschlichen Denk- und Vorstellungskategorien übersteigt.
- Der Mensch soll den Namen Gottes nicht missbrauchen, d. h. Gott darf nicht für irgendwelche Zwecke instrumentalisiert werden.

Zentrale Aspekte des jüdischen Gottesbildes sind auch in der Offenbarung des Gottesnamens JHWH (Ex 3,1–15) erkennbar. Gottes Name, wie er im Tetragrammaton (JHWH) übermittelt wird, steht dafür, dass Gott nicht nur präsent und gegenwärtig ist, sondern auch in der Geschichte handelnd wirksam wird. Der Ewige zeigt sich in der Bewegung und Dynamik der Geschichte. Er wendet sich den Menschen zu und begleitet sie. Gott schenkt den Menschen die Thora, die als „Buch des Lebens“ (Dtn 30,15) vorgestellt wird und deshalb dem Menschen Segen und Heil verspricht, wenn sich der Mensch an die Weisungen der Thora hält und Gott in dessen Heiligkeit nacheifert (Lev 19,2).

Der eine Gott ist im jüdischen Denken nicht nur eine ferne, transzendente Macht, sondern auch immer immanent und dem Menschen ein Gegenüber.

Die Nähe Gottes zum Menschen kommt auch in den Schöpfungserzählungen der Thora zum Ausdruck. Der von Gott geschaffene Mensch ist nicht Gott und bleibt von ihm immer unterschieden, ist aber als Abbild geschaffen. Er ist der Repräsentant Gottes auf Erden mit einer herausragenden Würde, Stellung und Verantwortung.

Im Judentum wird die Einzigartigkeit und Einheit Gottes betont und jeglicher Vielgötterglaube, Dualismus oder Tritheismus strikt abgelehnt. Für einen Juden ist es undenkbar, dass in diese Einheit Gottes

neben dem Vater auch noch ein Sohn und ein Heiliger Geist gesetzt werden. Allerdings kennt das Judentum die Vorstellung, dass der Geist Gottes auf der Erde präsent ist (vgl. Gen 1,2). Die Vorstellung, dass Gott Mensch wird, ist im jüdischen Glauben aber undenkbar.

Daher lehnt es die jüdische Religion auch ab, den Menschen Jesus als Sohn Gottes und Erlöser zu sehen. Der künftige Messias, das Kommen eines Erlösers und Befreiers, der das Reich Gottes errichten wird, steht nach jüdischem Denken noch aus und ist Kern der jüdischen Erlösungshoffnung. Dazu wird ein Nachfahre des Königs David in Jerusalem alle Völker zusammenführen und die Bedeutung Israels als „Licht der Völker“ (Jes 49,6) bewahrheiten. Jesus wurde im Judentum lange Zeit ignoriert oder wie im Talmud als falscher Prophet, Zauberer und Verführer bezeichnet. Im heutigen Judentum wird Jesus bisweilen als „jüdischer Bruder“ oder Gesetzeslehrer/Rabbi gesehen.

Zentrale Textstellen zum jüdischen Gottesbild in der Thora

Ex 3, 1–15

1 Mose weidete die Schafe und Ziegen seines Schwiegervaters Jitro, des Priesters von Midian. Eines Tages trieb er das Vieh über die Steppe hinaus und kam zum Gottesberg Horeb. 2 Dort erschien ihm der Engel des HERRN in einer Feuerflamme mitten aus dem Dornbusch. Er schaute hin: Der Dornbusch brannte im Feuer, aber der Dornbusch wurde nicht verzehrt. 3 Mose sagte: Ich will dorthin gehen und mir die außergewöhnliche Erscheinung ansehen. Warum verbrennt denn der Dornbusch nicht? 4 Als der HERR sah, dass Mose näher kam, um sich das anzusehen, rief Gott ihm mitten aus dem Dornbusch zu: Mose, Mose! Er antwortete: Hier bin ich. 5 Er sagte: Komm nicht näher heran! Leg deine Schuhe ab; denn der Ort, wo du stehst, ist heiliger Boden. 6 Dann fuhr er fort: Ich bin der Gott deines Vaters, der Gott Abrahams, der Gott Isaaks und der Gott Jakobs. Da verhüllte Mose sein Gesicht; denn er fürchtete sich, Gott anzuschauen.

7 Der HERR sprach: Ich habe das Elend meines Volkes in Ägypten gesehen und ihre laute Klage über ihre Antreiber habe ich gehört. Ich kenne sein Leid. 8 Ich bin herabgestiegen, um es der Hand der Ägypter zu entreißen und aus jenem Land hinaufzuführen in ein schönes, weites Land, in ein Land, in dem Milch und Honig fließen, in das Gebiet der Kanaaniter, Hetiter, Amoriter, Perisiter, Hiwiter und Jebusiter. 9 Jetzt ist die laute Klage der Israeliten zu mir gedrungen und ich habe auch gesehen, wie die Ägypter sie unterdrücken.

10 Und jetzt geh! Ich sende dich zum Pharao. Führe mein Volk, die Israeliten, aus Ägypten heraus! 11 Mose antwortete Gott: Wer bin ich, dass ich zum Pharao gehen und die Israeliten aus Ägypten herausführen könnte? 12 Er aber sagte: Ich bin mit dir; ich habe dich gesandt und als Zeichen dafür soll dir dienen: Wenn du das Volk aus Ägypten herausgeführt hast, werdet ihr Gott an diesem Berg dienen. 13 Da sagte Mose zu Gott: Gut, ich werde also zu den Israeliten kommen und ihnen sagen: Der Gott eurer Väter hat mich zu euch gesandt. Da werden sie mich fragen: Wie heißt er? Was soll ich ihnen sagen? 14 Da antwortete Gott dem Mose: Ich bin, der ich bin. Und er fuhr fort: So sollst du zu den Israeliten sagen: Der Ich-bin hat mich zu euch gesandt. 15 Weiter sprach Gott zu Mose: So sag zu den Israeliten: Der HERR, der Gott eurer Väter, der Gott Abrahams, der Gott Isaaks und der Gott Jakobs,

hat mich zu euch gesandt. Das ist mein Name für immer und so wird man mich anrufen von Geschlecht zu Geschlecht.

Ex 20, 1–7

1 Dann sprach Gott alle diese Worte: 2 Ich bin der HERR, dein Gott, der dich aus dem Land Ägypten geführt hat, aus dem Sklavenhaus. 3 Du sollst neben mir keine anderen Götter haben. 4 Du sollst dir kein Kultbild machen und keine Gestalt von irgendetwas am Himmel droben, auf der Erde unten oder im Wasser unter der Erde. 5 Du sollst dich nicht vor ihnen niederwerfen und ihnen nicht dienen. Denn ich bin der HERR, dein Gott, ein eifersüchtiger Gott: Ich suche die Schuld der Väter an den Kindern heim, an der dritten und vierten Generation, bei denen, die mich hassen; 6 doch ich erweise Tausenden meine Huld bei denen, die mich lieben und meine Gebote bewahren. 7 Du sollst den Namen des HERRN, deines Gottes, nicht missbrauchen; denn der HERR lässt den nicht ungestraft, der seinen Namen missbraucht.

Dtn 6, 4–9

4 Höre, Israel! Der HERR, unser Gott, der HERR ist einzig. 5 Darum sollst du den HERRN, deinen Gott, lieben mit ganzem Herzen, mit ganzer Seele und mit ganzer Kraft. 6 Und diese Worte, auf die ich dich heute verpflichte, sollen auf deinem Herzen geschrieben stehen. 7 Du sollst sie deinen Kindern wiederholen. Du sollst sie sprechen, wenn du zu Hause sitzt und wenn du auf der Straße gehst, wenn du dich schlafen legst und wenn du aufstehst. 8 Du sollst sie als Zeichen um das Handgelenk binden. Sie sollen zum Schmuck auf deiner Stirn werden. 9 Du sollst sie auf die Türpfosten deines Hauses und in deine Stadttore schreiben.

Arbeitsauftrag:

1. Erstellen Sie ein Mindmap mit zentralen Aspekten des jüdischen Gottesbildes.
2. Beschreiben Sie die Rolle Jesu im Judentum.
3. Erklären Sie, weshalb der christlich-trinitarische Gottesglauben für einen Juden undenkbar ist.

GLOSSAR

Blasphemie	Rufschädigung; im Zusammenhang mit Religionen Verhöhnung von Glaubensinhalten, bezogen auf Gott meint der Begriff Gotteslästerung.
Credo	lat.: „Ich glaube“; gleichbedeutend mit Glaubensbekenntnis.
Dekalog	gr.: deka = zehn, logos = Wort Zehn Gebote
Dreifaltigkeit, Dreieinigkeit	Übersetzungsmöglichkeiten des Begriffs Trinität (s. auch Trinität), dabei betont der Begriff „Dreieinigkeit“ die Einheit der göttlichen Personen, während der Begriff „Dreifaltigkeit“ die Verschiedenheit der göttlichen Personen betont.
Dualismus	gr.: duo = zwei; -ismus = Lehre Lehre von der Existenz zweier gegensätzlicher Grundprinzipien.
Immanenz	in der Welt und im eigenen Verstand/Gefühl Enthaltene und Erfahrbare
Konzil (pl.: Konzilien)	lat.: Rat hier: Kirchenversammlungen, die verbindliche Entscheidungen über theologische Fragen treffen. Die wichtigsten Konzilien des Altertums und ihre zentralen Aussagen: Nicaea (325 n. Chr.): Glaubensbekenntnis: Gottvater und Sohn sind wesensgleich. Konstantinopel (381): Glaubensbekenntnis: der Hl. Geist ist zusammen mit dem Vater und dem Sohn substantieller Bestandteil der göttlichen Dreieinigkeit. Ephesus (431) Dogma zu Maria: Sie ist Gottesgebärende. Chalcedon (451): In Christus: göttliche und menschliche Natur unvermischt und ungetrennt Konstantinopel (680 bis 681): in Christus zwei Naturen, aber nur ein göttlicher Wille
Monotheismus	gr.: mono = ein; theos = Gott; -ismus = Lehre Glaube nur an einen Gott.
Offenbarung	Enthüllung göttlicher Wahrheiten oder eines göttlichen Willens
Person	1. von gr. prosopon = Gesicht eines Menschen, Maske eines Schauspielers (Rolle) 2. Persönlichkeit, d. h. ein Individuum mit unverwechselbaren Eigenschaften, eigenem Bewusstsein, Freiheit und eigenem Willen.
Polytheismus	gr.: poly- = viele; theos = Gott; -ismus = Lehre Vielgötterglaube
Subordination	lat.: sub = unter; ordinare = ordnen Unterordnung des Sohnes (Jesus Christus) und des Hl. Geistes unter den Vater
Talmud	Rabbinische Auslegung der Thora
Thora	Fünf Bücher Mose
Transzendenz	lat.: trans = über, hinüber; cedere = überschreiten jenseits der gegenständlichen Erfahrung Liegendes
Trinität	lat.: „Dreieinigkeit“ (s. auch Dreifaltigkeit, Dreieinigkeit) Mit Trinität wird die Wesenseinheit Gottes in drei Personen, Gott Vater, Jesus (Gottes Sohn) und Heiligem Geist bezeichnet.
Tritheismus	gr.: tri- = drei; theos = Gott; -ismus = Lehre Dreigötterglaube

Arbeitsauftrag:

Ordnen Sie die folgenden Aussagen der richtigen Religion zu.

Ergänzen Sie notfalls bei der entsprechenden Religion einen Begriff, wenn es Unterschiede gibt.

Aussage	Religion		
	Judentum	Christentum	Islam
„Allah ist einzig und Muhammad sein Prophet.“			
Jesus ist ein falscher Prophet/Verführer (Talmud).			
Gott handelt in der Geschichte.			
Gott ist Befreier und Wegbegleiter.			
Gott ist der Schöpfer der Welt.			
Gott ist einer.			
Gott ist einer in drei Personen (Vater, Sohn, Hl. Geist).			
Gott ist einer und einzig – deshalb kann er keinen Sohn haben.			
Gott offenbart sich im Wort.			
Gott offenbart sich in Jesus Christus selbst.			
Gott wendet sich den Menschen zu.			
Gott wird in Jesus Mensch.			
Gott will das Heil der Menschen.			
Höre Israel, Gott ist einzig (Schema Israel).			
Jesus Christus ist der Messias, da in ihm das Reich Gottes sichtbar wurde und angebrochen ist.			
Jesus Christus ist der Sohn Gottes.			
Jesus ist nicht der Messias, da das Reich Gottes noch nicht gekommen ist.			
Jesus Christus ist wahrer Gott und wahrer Mensch.			
Jesus, der Sohn der Maria, ist ein großer Prophet.			
Jüdischer Bruder, Rabbi (Neuzeit)			
Mensch als Ebenbild Gottes geschaffen.			
Mensch ist von Gott geschaffen und Diener Gottes.			
Monotheismus – Glaube an den einen Gott.			

mögliche Lösungen
Arbeitsauftrag:

Ordnen Sie die folgenden Aussagen der richtigen Religion zu.

Ergänzen Sie notfalls bei der entsprechenden Religion einen Begriff, wenn es Unterschiede gibt.

Aussage	Religion		
	Judentum	Christentum	Islam
„Allah ist einzig und Muhammad sein Prophet.“			X
Jesus ist ein falscher Prophet/Verführer (Talmud).	X		
Gott handelt in der Geschichte.	X	X	X
Gott ist Befreier und Wegbegleiter.	X	X	X
Gott ist der Schöpfer der Welt.	X	X	X
Gott ist einer.	X	(X)	X
Gott ist einer in drei Personen (Vater, Sohn, Hl. Geist).		X	
Gott ist einer und einzig – deshalb kann er keinen Sohn haben.	X		X
Gott offenbart sich im Wort.	Thora	Bibel	Koran
Gott offenbart sich in Jesus Christus selbst.		X	
Gott wendet sich den Menschen zu.	X	X	X
Gott wird in Jesus Mensch.		X	
Gott will das Heil der Menschen.	X	X	X
Höre Israel, Gott ist einzig (Schema Israel).	X	X	(X)
Jesus Christus ist der Messias, da in ihm das Reich Gottes sichtbar wurde und angebrochen ist.		X	
Jesus Christus ist der Sohn Gottes.		X	
Jesus ist nicht der Messias, da das Reich Gottes noch nicht gekommen ist.	X		
Jesus Christus ist wahrer Gott und wahrer Mensch.		X	
Jesus, der Sohn der Maria, ist ein großer Prophet.			X
Jüdischer Bruder, Rabbi (Neuzeit)	X		
Mensch als Ebenbild Gottes geschaffen.	X	X	
Mensch ist von Gott geschaffen und Diener Gottes.			X
Monotheismus – Glaube an den einen Gott.	X	X	X

ARBEITSBLATT

	Judentum	Christentum	Islam
Religionsform	Monotheismus Glaube an den einen Gott Abrahams.		
Gottesoffenbarung			Gott offenbart sich im Wort (Koran).
Glaubensbekenntnis/ Glaubensformel			
Gottesbild	Bilderverbot Gott ist Befreier und Wegbegleiter. Gott will das Heil der Menschen.	Gott ist einer in drei Personen (Vater, Sohn, Hl. Geist). Gott handelt in der Geschichte. Gott wendet sich den Menschen zu und Gott wird in Jesus Mensch.	Gott ist der Schöpfer der Welt.
Rolle Jesu Christi			Jesus, der Sohn der Maria, ist ein großer Prophet.
Ist Jesus Christus der Messias?			

ARBEITSBLATT – LÖSUNGEN

Religion	Judentum	Christentum	Islam
Religionsform	Monotheismus Glaube an den einen Gott Abrahams.	Monotheismus Glaube an den einen Gott Abrahams.	Monotheismus Glaube an den einen Gott Abrahams.
Gottesoffenbarung	Gott offenbart sich im Wort (Thora) und in der Geschichte.	Gott offenbart sich selbst in besonderer Weise in Jesus Christus, dem Heiligen Geist und im Wort (Bibel).	Gott offenbart sich im Wort (Koran).
Glaubensbekenntnis/Glaubensformel	Höre Israel, Gott ist einzig (Schema Israel).	Gott ist dreifaltig einer. Gott Vater, Sohn und Heiliger Geist	Allah ist einzig und Muhammad sein Prophet.
Gottesbild	Gott ist der Schöpfer der Welt. Gott ist einer. Bilderverbot Gott handelt in der Geschichte. Gott wendet sich den Menschen zu. Gott ist Befreier und Wegbegleiter. Gott will das Heil der Menschen.	Gott ist der Schöpfer der Welt. Gott ist einer in drei Personen (Vater, Sohn, Hl. Geist). Bilderverbot Gott handelt in der Geschichte. Gott wendet sich den Menschen zu und Gott wird in Jesus Christus Mensch. Gott ist Befreier und Wegbegleiter. Gott will das Heil der Menschen.	Gott ist der Schöpfer der Welt. Gott ist einer. Bilderverbot Gott handelt in der Geschichte. Gott wendet sich den Menschen zu. Gott ist Befreier und Wegbegleiter. Gott will das Heil der Menschen.
Rolle Jesu Christi	Jüdischer Bruder, Rabbi (Neuzeit) Falscher Prophet/Zauberer/Verführer (Talmud).	Jesus Christus ist wahrer Gott und wahrer Mensch.	Jesus, der Sohn der Maria, ist ein großer Prophet.
Ist Jesus Christus der Messias?	Jesus ist nicht der Messias, da das Reich Gottes noch nicht gekommen ist.	Jesus Christus ist der Messias, da in ihm das Reich Gottes sichtbar wurde und angebrochen ist.	

3.3.6 WEITERFÜHRENDE HINWEISE/LINKS

Verwendete und weiterführende Literatur:

- Asad, Muhamad: Die Botschaft des Koran. Ostfildern 3.Auflage 2013
- Dziri, Amir: „Sprich: Er ist Allah, ein Einziger“. Zugänge und Perspektiven des muslimischen Gottesbegriffs.
In: Dziri, Amir (Hrsg.): Gottesvorstellungen im Islam. Zur Dialektik von Transzendenz und Immanenz.
Freiburg i. Brsg. 2013, S. 11–18
- Dziri, Amir (Hrsg.): Gottesvorstellungen im Islam. Zur Dialektik von Transzendenz und Immanenz.
Freiburg i. Brsg. 2013
- Gramlich, Richard: Der eine Gott. Grundzüge der Mystik des islamischen Monotheismus. Wiesbaden 1998
- Greshake, Gisbert: Hinführung zum Glauben an den dreieinen Gott. Freiburg 2008
- Halfwassen, Jens: Warum ist die negative Theologie für monotheistische Religionen attraktiv? Überlegungen zur Platonismusrezeption in den abrahamitischen Religionen. In: *Aegyptiaca* Nr. 3, Heidelberg 2018, S. 85–93
- Khorchide, Mouhanad; Stosch, Klaus von: Der andere Prophet. Jesus im Koran. Freiburg i. Brsg. 2018
- Körner, Felix: Glauben Christen und Muslime an denselben Gott?, In: *Verlorene Strahlkraft. Welches Glaubenszeugnis heute gefragt ist*, hrsg. v. Thomas Marschler und Klaus von Stosch, Freiburg i. Brsg. 2018, S. 41–51
- Krochmalnik, Daniel: Der eifersüchtige Gott Israels. Zum Wandel des jüdischen Gottesbildes. In: Koltermann, Rainer (Hg.), *Universum – Mensch – Gott*. Graz 1997, S. 347–361
- Krochmalnik, Daniel; Boschki, Reinhold; Faber, Eva-Maria; Krieger, Gerhard; März, Claus-Peter; Müller, Klaus: *Gott nennen und erkennen. Theologische und philosophische Einsichten* (Thomas Söding, Michael Böhnke: *Theologische Module* Bd. 10), Freiburg, Basel, Wien 2010
- Küng, Hans: *Das Christentum. Wesen und Geschichte*. München 1994
- ders.: *Das Judentum*. München 1991
- ders.: *Der Islam. Geschichte – Gegenwart – Zukunft*. München 2. Auflage 2004
- Leimgruber, Stephan: Der dreifältig Eine. Für Christen heilig, für Muslime blasphemisch. In: *IRP-Themen im RU* Nr. 6, Freiburg 2012, S. 25–31
- Nordheim, Eckard von: „Abrahamitische Religionen?“ Monotheismus und Trinität im Dialog von Judentum, Christentum und Islam“, in: *Aschkenas. Zeitschrift für Geschichte und Kultur der Juden* 26/1 (2016), S. 5–15
- Pemsel-Maier, Sabine: Art. Dreifaltigkeit/Trinität. In: *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex)* https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Dreifaltigkeit_Trinit%C3%A4t___2018-09-20_06_20.pdf (aufgerufen am 11.01.2020 20:00 Uhr)
- Rahner, Karl (Hrsg.): *Der eine Gott und der dreieine Gott. Das Gottesverständnis bei Juden, Christen und Muslimen*. München 1983
- Schimmel, Annemarie: *Die Zeichen Gottes. Die religiöse Welt des Islam*, München 1995
- Striet, Magnus: Gott trinitarisch denken. Warum? In: *IRP-Themen im RU* Nr. 6, Freiburg 2012, S. 20–24
- Uhde, Bernhard: „Denn Gott ist die Wahrheit“ (Koran 22,62). Notizen zum Verständnis von „Wahrheit“ in der religiösen Welt des Islam. *Religionswissenschaftliche Schriftenreihe Castel del Monte* 1. Freiburg 2011
- ders.: „Zachor!“ und „Iqra!“: Bemerkungen zum Verständnis von Thora und Koran, in: *Glaube und Lernen*, 31. Jahrgang 2016 Heft 1, S. 55–69. Göttingen 2016
- Weihs, Alexander: Das Miteinander von Vater, Sohn und Geist. In: *IRP-Themen im RU* Nr. 6, Freiburg 2012, S. 10–16

Werbick, Jürgen: Gott verbindlich – Eine theologische Gotteslehre. Freiburg i. Brsg. 2007

ders.: Gott – menschlich. Elementare Christologie. Freiburg i. Brsg. 2016

Zirker, Hans: Monotheismus gegen Trinität. Konfrontation und Verständigungsansätze am Beispiel des Islam.

In: Glaube und Lernen 17, Göttingen 2012, S. 55–67

Unterrichtsmaterial:

Ball, Hannes; Hassan, Sadik; Wöhrlin, Traugott: Im Haus des Islam, Teil 1/Teil 2, IRP Freiburg i. Brsg.

2000/2001

Michalke-Leicht, Wolfgang; Sajak, Clauß Peter (Hsg.): Vernünftig glauben – Arbeitsbuch für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe. Braunschweig, Paderborn, Darmstadt 2011

Trutwin, Werner: Die Weltreligionen – Neubearbeitung: Islam – Arbeitsbuch, München 2010

ders.: Die Weltreligionen – Neubearbeitung: Christentum – Arbeitsbuch, München 2012

ders.: Die Weltreligionen – Neubearbeitung: Judentum – Arbeitsbuch, München 2011

3.4 J2: Herausforderung der Gegenwart an einem Beispiel mit Bezug zum Profilmfach (BPE 3.4)

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die gesamte Bildungsplaneinheit (BPE) 3.4 in der Jahrgangsstufe 2. Sie ist mit sechs Inhaltspunkten die umfangreichste Bildungsplaneinheit. Weitere Spezifika sind ihr expliziter Profilbezug und dass sie nicht für die schriftliche Abiturprüfung verbindlich ist.

Die kompetenzorientierten Zielformulierungen für die BPE 3.4 lauten (dort ohne Nummerierung):

„1. Die Schülerinnen und Schüler skizzieren eine Herausforderung der Gegenwart an einem Beispiel mit Bezug zum Profilmfach. 2. Sie erläutern den Beitrag des Profilmfachs, den Beitrag christlicher Ethik und den Beitrag philosophischer Ethik zur Lösung der Herausforderung. Sie analysieren das Verhältnis von fachwissenschaftlichem Beitrag des Profilmfachs, christlicher Ethik und philosophischer Ethik. 3. Sie zeigen Konsequenzen für individuelles und gesellschaftliches Handeln hinsichtlich der Herausforderung mit Bezug zum Profilmfach auf.“

3.4.1 DIDAKTISCHE HINWEISE

METHODE DER REFLEXIVEN BERATUNG LIEFERT ANFORDERUNGSSITUATION MIT PROFILBEZUG

Die BPE 3.4 wird in dieser Unterrichtsskizze mit der von Julia Dietrich u. a. entwickelten Methode der Reflexiven Beratung umgesetzt. Bei dieser Methode beraten die Schülerinnen und Schüler Personen aus dem Kontext ihres Profilmfachs, die in ihre Klasse kommen, in Bezug auf eine konkrete und offene Entscheidungssituation (bzw. Anforderungssituation, so der Sprachgebrauch der Kompetenzorientierung und des Bildungsplans). Dabei wird in drei Schritten vorgegangen: „In einem ersten Schritt wird die Fallgeschichte von dem betroffenen Akteur bzw. der Akteurin (...) geschildert und die Schüler/innen (...) führen eine Ad-hoc-Beratung durch. In einem zweiten Schritt werden unter Einbezug von verschiedenen Informationsquellen (...) die notwendigen empirischen und normativen bzw. evaluativen Grundlagen erarbeitet; auf der Basis von Urteilsbildungsmodellen werden die Ergebnisse der Ad-hoc-Beratung hinsichtlich ihrer empirischen und argumentativen Stichhaltigkeit reflektiert, überprüft und weiterentwickelt. In einem dritten Schritt wird eine abschließende Empfehlung formuliert und dem bzw. der Ratsuchenden vermittelt.“³²

Diese drei Schritte der Reflexiven Beratung lassen sich mit der obigen Nummerierung in den kompetenzorientierten Zielformulierungen in Entsprechung bringen: Mit dem Fallbeispiel können die Schülerinnen und Schüler eine Herausforderung der Gegenwart an einem Beispiel mit Profilmfachbezug skizzieren. Nach dem zweiten Schritt der empirischen und normativen Grundlagenarbeit können die Schülerinnen und Schüler Beiträge von Profilmfach, christlicher Ethik und philosophischer Ethik zur Lösung der Herausforderung erläutern sowie deren Verhältnis analysieren, und dann im dritten Schritt Konsequenzen für den Fallberichtenden aufzeigen und bezogen auf sich selbst reflektieren.

Die Methode der Reflexiven Beratung ist in dem Buch „Konkrete Diskurse zur ethischen Urteilsbildung. Ein Leitfaden für Schule und Hochschule“ anhand von Beispielen aus unterschiedlichen Klassen sehr ausführlich und trotzdem schnell rezipierbar dokumentiert, einschließlich genauer Verlaufspläne und Unterrichtsmaterial

³² Dietrich, J. u. a.: *Konkrete Diskurse zur ethischen Urteilsbildung. Ein Leitfaden für Schule und Hochschule am Beispiel moderner Biotechnologien*, München 2008, S. 18.

für unterschiedlich viele Unterrichtsstunden, ebenso wie für einen Seminarkurs.³³ In dem Projekt „Konkrete Diskurse“ wurden Themen zu Biotechnologie in Medizin und Landwirtschaft erprobt, die Reflexive Beratung eignet sich aber für ethische Probleme aus allen Profilen am Beruflichen Gymnasium. Ihr Vorteil besteht darin, dass sich Motivation und Ernsthaftigkeit der Auseinandersetzung durch die Behandlung eines echten Problems erhöhen³⁴, insbesondere auch dadurch, dass der Fallberichtenden/dem Fallberichtendem Rückfragen gestellt werden können und sie/er mit den Schülerinnen und Schülern nach der Beratung diskutieren und ihnen eine Rückmeldung darüber geben kann, wie sie/er mit der Empfehlung umgehen wird³⁵. Die Methode der Reflexiven Beratung regt zudem zur Selbstreflexion bezüglich eigener empirischer und normativer Vorannahmen durch die Überprüfung der Ad-hoc-Entscheidung an.³⁶

PROZESSBEZOGENE KOMPETENZEN

Die BPE 3.4 zielt vor allem auf die Urteilsfähigkeit als prozessbezogene Kompetenz, die zu den grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung gehört, wie sie in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) in der Abiturprüfung Katholische Religionslehre formuliert sind.³⁷ Die Schülerinnen und Schüler sollen nach der BPE 3.4 vor allem in ethischen Fragen begründet urteilen können, insbesondere sollen sie:

- „Sach- und Werturteile unterscheiden“ (bzw. deskriptive und normative Aussagen unterscheiden, wie es die EPA Evangelische Religionslehre formulieren) und

„im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu (...) ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten“.

Die Unterscheidung von Sach- und Werturteilen hat sich in den voneinander getrennten Inhaltspunkten „Beitrag des Profulfachs zur Lösung der Herausforderung“ und „Beitrag christlicher Ethik“ sowie „Beitrag philosophischer Ethik zur Lösung der Herausforderung“ niedergeschlagen. Dass profulfachbezogene einzelfachliche und ethische Fragen unterschieden werden müssen, liegt einerseits auf der Hand: „Fachlich ist zu klären, was tatsächlich der Fall ist und was nicht. Auf der Wertebene ist zu klären, was wünschenswert ist und was nicht.“³⁸ Andererseits „stehen Tatsachen und Werte nicht unvermittelt nebeneinander, sondern beeinflussen sich wechselseitig“, womit bereits eine Möglichkeit der Verhältnisbestimmung von fachwissenschaftlichem Beitrag des Profulfachs, christlicher Ethik und philosophischer Ethik benannt wäre: „Unsere Werte bestimmen, welche Sachverhalte und Argumente wir für die Beurteilung einer neuen Technik für relevant erachten und

³³ Das Buch, das nur noch gebraucht erhältlich ist, dokumentiert ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes Projekt. Neben der Methode der Reflexiven Beratung wird darin auch die Methode „Gentechnik in Szene setzen“ vorgestellt, in der ein Fall mit den spezifischen Mitteln der Theaterpädagogik bearbeitet wird.

³⁴ So lautete eines der Ziele des Projekts, dessen Umsetzung im Projekt beteiligte Lehrkräfte bestätigt haben, vgl. Dietrich u. a., S. 158.

³⁵ Vgl. Dietrich u. a., S. 16.

³⁶ Vgl. Dietrich u. a., S. 22.

³⁷ Die EPA Katholische Religionslehre sind im Anhang dieser Handreichung abgedruckt.

³⁸ Albrecht Müller u. a.: *Bilden Sie sich ein Urteil! Konkrete Diskurse in der Erwachsenenbildung*, München 2010, S. 98. Müller u. a. haben die Methode der Reflexiven Beratung in der Erwachsenenbildung angewendet und dokumentiert.

umgekehrt gewinnen andere Werte und Normen Relevanz, wenn wir über bislang unbekannt Sachverhalte informiert werden“.³⁹

Allerdings zeigt die Erfahrung, dass „gerade bei Technikthemen die normativen und evaluativen Aspekte oftmals nur implizit angesprochen (werden) und die Aufarbeitung der empirischen Grundlagen (...) zu stark in den Vordergrund“⁴⁰ rückt. Zentrales Ziel der BPE 3.4 ist deshalb ebenfalls, für ethische Fragestellungen überhaupt erst zu sensibilisieren gemäß der Frage aus den Denkanstößen: „Warum braucht es (überhaupt) Ethik zur Bewältigung aktueller Probleme?“ Neben der Urteilskompetenz wird so auch die Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit gefördert, die u. a. beinhaltet:

- „ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Kultur, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft (als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen)⁴¹ erkennen“.

Darüber hinaus werden in der BPE 3.4 durch die Auseinandersetzung mit dem/der Fallberichtenden weitere prozessbezogene Kompetenzen explizit angezielt:

Dialogfähigkeit:

- „Die Perspektive eines anderen einnehmen und dadurch die eigene Perspektive erweitern“.

Gestaltungsfähigkeit:

- „Die Präsentation des eigenen Standpunktes und anderer Positionen medial und adressatenbezogen aufbereiten“.

STOFFVERTEILUNG IN DER GESAMTEN JAHRGANGSSTUFE 2

Der Bildungsplan sieht für das Fach Katholische Religionslehre in der Jahrgangsstufe 2 insgesamt 32 Unterrichtswochen (64 Unterrichtsstunden) vor. Davon entfallen 5/8 auf die vier Bildungsplaneinheiten, 2/8 auf den VIP-Bereich und 1/8 auf die Vorbereitung, Durchführung und Nachbesprechung von Leistungsfeststellungen. Angepasst auf vermutlich nur zur Verfügung stehende 25 Unterrichtswochen⁴² bedeutet dies 30 Unterrichtsstunden für die vier Bildungsplaneinheiten, sechs Unterrichtsstunden für den VIP-Bereich und vier Unterrichtsstunden für die Leistungsfeststellung. Etwa acht dieser 30 Unterrichtsstunden entfallen auf die Zeit nach dem schriftlichen Abitur.

Auch wenn die BPE 3.4 erst am Ende des Bildungsplans steht und nicht für das schriftliche Abitur verbindlich ist, wird diese in vorliegender Unterrichtsskizze nicht erst nach dem schriftlichen Abitur behandelt. Vielmehr werden ihr – der Freiheit gemäß, die der Bildungsplan bei seiner Umsetzung lässt – mindestens 20 Unterrichts-

³⁹ Müller u. a., S. 98. Ausführlicher gehen darauf die Bemerkungen zum Praktischen Syllogismus in Punkt 3.4.4 ein.

⁴⁰ Müller u. a., S. 44.

⁴¹ Ethische Herausforderungen sollen hier zunächst als ethische Herausforderungen wahrgenommen werden. Die Frage, inwiefern ethische Herausforderungen auch religiös bedeutsame Entscheidungssituationen sind, wird in den Bemerkungen zur Autonomen Moral in Punkt 3.4.4 thematisiert.

⁴² Etliche Stunden der ohnehin nicht 32 zur Verfügung stehenden Wochen entfallen wegen Studienfahrten, Brückentagen, Krankheit, Fortbildungen, Korrekturtagen usw.

stunden, die den VIP-Stundenanteil und die Leistungsmessung für das zweite Schulhalbjahr beinhalten, eingeräumt. Nur so ist die Methode der Reflexiven Beratung durchführbar, für die im folgenden Verlaufsplan acht Doppelstunden ausgewiesen werden, die anschließend durch optionale Bestandteile ergänzt werden. Daraus ergibt sich, dass die Bildungsplaneinheiten 3.1, 3.2 und 3.3 inklusive Klausur bis zu den Weihnachtsferien im Stoffverteilungsplan vorgesehen sind und die BPE 3.4 ab nach den Weihnachtsferien bis zum schriftlichen Abitur (etwa 10 Wochen) bzw. bis zum Ende des Schuljahres.

Die hier dargelegte Stoffverteilung soll auch anzeigen, dass beim Umgang mit dem Bildungsplan Schwerpunkte gesetzt werden müssen, um sowohl der inhaltlichen Fülle als auch pädagogischen und didaktischen Ansprüchen, wie sie z. B. im VIP-Bereich und durch die Arbeit mit Anforderungssituationen formuliert sind, gerecht werden zu können. Die hier vorgenommene Gewichtung begründet sich vor allem mit einem der übergeordneten Leitziele des neuen Bildungsplans, nämlich „der Vorbereitung auf das Leben in einer sich dynamisch wandelnden pluralistischen und demokratisch verfassten Gesellschaft“. Daher ergibt sich eine besondere Wichtigkeit dieser BPE im Blick auf das (künftige) Leben der Schülerinnen und Schüler, in dem sie über ihre gesamte Biografie hinweg ethische Entscheidungen, d. h. Güterabwägungen, treffen und dabei in zunehmender Komplexität unterschiedlichste Informationsangebote und Geltungsansprüche miteinander vereinbaren müssen.

3.4.2 VERLAUFSPLAN/STOFFVERTEILUNG⁴³

DAUER	UNTERRICHTSPHASE, INHALT	MATERIAL, MEDIEN	ANGESTREBTES ERGEBNIS, ERWARTETES SUS-VERHALTEN
15–30 min	Einführung in die Unterrichtseinheit und Vorstellung der drei Schritte der Reflexiven Beratung		SuS wissen, dass in den nächsten Wochen nach der Methode der Reflexiven Beratung gearbeitet wird.
1 Doppelstunde (DS)	Vorstellung des Falles durch die/den Fallberichtenden (etwa 20 min) und Rückfragen dazu von den SuS; Diskussion persönlicher Lösungsvorschläge in der Klasse oder in Kleingruppen und Einigung auf einen Lösungsvorschlag (auch Teilvoten möglich); Ad-hoc-Beratung durch die SuS Rückmeldung des/der Fallberichtenden zum Lösungsvorschlag der SuS	eventuell Handout der/des Fallberichtenden	SuS fassen das Fallbeispiel zusammen und formulieren Problemfrage. SuS schreiben für sich einen persönlichen Lösungsvorschlag mit Begründung auf und diskutieren diesen. SuS protokollieren Frage der/des Fallberichtenden, die in der Diskussion genannten Argumente und den spontanen Lösungsvorschlag.
1 DS	Einführung des Praktischen Syllogismus als Analyseinstrument am Beispiel eines der Argumente aus der Ad-hoc-Beratung (vgl. 3.4.4); Erarbeitung und Systematisierung der zu klärenden empirischen und		SuS analysieren mit dem Praktischen Syllogismus Argumente aus der Ad-hoc-Beratung in Kleingruppen und sammeln Fragen zum Fallbeispiel. SuS stellen die Gruppenarbeitsergebnisse vor und systematisieren diese.

⁴³ Dem Verlaufsplan liegt die Tabelle aus Dietrich u. a., S. 51, zugrunde und die Ausführungen dazu auf S. 52ff.

	normativen Fragen bezüglich des Fallbeispiels		
Bis zu 2 DS	Erarbeitung der empirischen und normativen Grundlagen des Fallbeispiels	von der Lehrkraft gestelltes oder selbst recherchiertes Material passend zum Fallbeispiel	SuS bearbeiten die zu klärenden Fragen in Kleingruppen und stellen die Gruppenarbeitsergebnisse vor.
Bis zu 2 DS	Anwendung der erarbeiteten Grundlagen auf das Fallbeispiel und Fixieren der Argumente; Herausarbeiten der als überzeugend angesehenen Argumente; Einigung auf einen Lösungsvorschlag		SuS wenden Grundlagen auf das Fallbeispiel an. SuS vergleichen die fixierten Argumente mit den Argumenten aus der Ad-hoc-Beratung. SuS analysieren mit dem Praktischen Syllogismus die sie überzeugenden Argumente in Gruppenarbeit. SuS diskutieren, über welche deskriptiven und normativen Prämissen Konsens bzw. Dissens besteht.
1 DS	Erarbeitung einer Präsentation des Lösungsvorschlages und seiner Entstehung	Medien abhängig von gewählter Präsentationsmethode	SuS erarbeiten eine Präsentation mithilfe verschiedener Medien in Kleingruppen.
1 DS	Abschließende Beratung des/der Fallberichtenden durch die SuS; Positionierung der/des Fallberichtenden und Feedback zur Beratung		SuS präsentieren der/dem Fallberichtenden ihren Lösungsvorschlag und beantworten Rückfragen der/des Fallberichtenden SuS diskutieren Ergebnis mit der/dem Fallberichtenden.

3.4.3 METHODISCHE HINWEISE

HINWEISE ZUR REFLEXIVEN BERATUNG

- Bei der Methode der Reflexiven Beratung gestalten die Schülerinnen und Schüler den Lernweg mit, insbesondere bei der Erarbeitung der empirischen und normativen Grundlagen, da von den Fragen der Schülerinnen und Schüler an die/den Fallberichtenden und nach der Ad-hoc-Beratung abhängt, welche Inhalte erarbeitet werden.⁴⁴ Auch bei der Frage, wie der Lösungsvorschlag und seine Entstehung präsentiert werden, können die Schülerinnen und Schüler beteiligt werden, ebenso bei der Auswahl des/der Fallberichtenden.

⁴⁴ Vgl. Dietrich u. a., S. 44.

- Von den Lehrenden erfordert die Methode der Reflexiven Beratung „Offenheit mit Blick auf den Prozess und seine Ergebnisse“⁴⁵: „Ob es in der Gruppe zu einer Meinung oder zu hartnäckigen Dissensen kommt, kann nicht vorhergesagt werden“⁴⁶; auch kennt die Lehrkraft nicht „den abschließenden Lösungsvorschlag im Voraus“⁴⁷.
- Laut Dietrich u. a. sollte darauf geachtet werden, dass die Einheit der Reflexiven Beratung nicht zu lang wird, weil sonst der Bezug zum konkreten Fall verloren geht.⁴⁸ Dennoch schlagen Dietrich u. a. Ergänzungsoptionen vor, die im Folgenden skizziert werden und die in der Zeitplanung mit vorgesehen sind:
 1. Die Erarbeitungsphase kann durch eine Internetrecherche erweitert werden, ebenso durch ein Expertengespräch, auch z. B. mit einer Lehrkraft aus dem Profulfach.
 2. An die Anwendung der erarbeiteten empirischen und normativen Grundlagen auf das Fallbeispiel kann sich eine vertiefte ethische Reflexion anschließen, wenn die Schülerinnen und Schüler über Vorkenntnisse zu ethischen Ansätzen verfügen: Dann können sie die jeweiligen normativen Prämissen bestimmten ethischen Ansätzen zuordnen wie beispielsweise Utilitarismus, Deontologie oder Tugendethik.⁴⁹ Bei einer vertieften ethischen Reflexion könnte auch das Verhältnis von philosophischer und theologischer Ethik genauer erschlossen werden (vgl. dazu Punkt 3.4.4).
 3. In der Nachbereitung halte ich es für wichtig, sowohl den Lernprozess mit Bezug auf die prozessbezogenen Kompetenzen zu reflektieren, als auch noch einmal explizit zu thematisieren, welche „Konsequenzen für individuelles (also auch für die Schülerinnen und Schüler) und gesellschaftliches Handeln“, so die Formulierung in der Inhaltsspalte des Bildungsplans, sich im Unterschied zum (reinen) Urteilen aus dem Fallbeispiel ergeben (vgl. dazu Punkt 3.4.4).
 4. Nach dem schriftlichen Abitur könnte profulfachspezifisch jemand aus einem Ethikkomitee einer Einrichtung eingeladen werden und berichten, wie dort Entscheidungen getroffen werden.

AUSWAHL DER/DES FALLBERICHTENDEN

Die/der Fallberichtende sollte laut Dietrich u. a. eine konkrete Frage haben und an einer Antwort darauf persönlich interessiert sein, um „eine Entscheidung in diesem Bereich treffen und umsetzen zu können“; und sie/er sollte auch bereit sein, die Lösungsansätze der Schülerinnen und Schüler zu reflektieren.⁵⁰

⁴⁵ Dietrich u. a., S. 16.

⁴⁶ Dietrich u. a., S. 16.

⁴⁷ Dietrich u. a., S. 24.

⁴⁸ Vgl. Dietrich u. a., S. 62.

⁴⁹ Vgl. Dietrich u. a., S. 62. Für die Erarbeitung von unterschiedlichen ethischen Ansätzen, insbesondere Kant vs. Utilitarismus, bereits im Vorfeld der Reflexiven Beratung bietet sich neben den in vielen Unterrichtsmaterialien publizierten Dilemmasituationen eine Auswahl der sogenannten „Gewissensfragen“ von Dr. Dr. Rainer Erlinger an, die im Magazin der Süddeutschen Zeitung erschienen sind, vgl. dazu den Punkt 3.4.5. Damit würde auch die prozessbezogene Kompetenz „Modelle ethischer Urteilsbildung kritisch beurteilen und beispielhaft anwenden“ abgedeckt. M. E. muss mit „Modellen ethischer Urteilsbildung“ mehr gemeint sein als etwa das in Schulbüchern und Unterrichtsmaterial weitverbreitete Stufenmodell sittlicher Urteilsfindung des evangelischen Theologen Heinz Eduard Tödt.

⁵⁰ Dietrich u. a., S. 73.

In dem Buch „Konkrete Diskurse“ werden Reflexive Beratungen in den Bereichen Medizin und Landwirtschaft vorgestellt⁵¹: Ein Rechtsanwalt als Fallberichtender hat beispielsweise gefragt, „ob und unter welchen Bedingungen informations- und kommunikationstechnische Implantate erlaubt werden sollen“⁵². Der Fall eines Biochemikers betraf „Tierversuche an transgenen Mäusen zur Erforschung der Entstehung von Krebs“⁵³, eine Promovendin wollte wissen, wie direktiv oder nondirektiv genetische Beratung sein soll⁵⁴. Ein Bioethiker berichtete von einem Patienten, „der an Lungenkrebs erkrankt war und sich für oder gegen eine Chemotherapie entscheiden musste“⁵⁵.

Die Komplexität der Fälle soll folgendes Beispiel zum Einsatz der Biotechnologie in der Landwirtschaft verdeutlichen:

„Im Zentrum der Geschichte steht ein Landwirt, der sich entscheiden muss, ob er auf seinen Feldern eine bestimmte gentechnisch veränderte Maissorte als Futter für seine Rinder anbauen soll. Die entsprechende Maispflanze (Bt-Mais) produziert in ihren Zellen ein Toxin, das die Larven des Maiszünslers absterben lässt – ein Schädling, der in Gebieten mit starkem Befall hohe Ertragsverluste von bis zu 30 Prozent verursachen kann und mit konventionellen Methoden nur schwer zu bekämpfen ist.

Der Landwirt betreibt seinen Hof im Nebenerwerb und arbeitet hauptberuflich als Angestellter in einer landwirtschaftlichen Forschungsanstalt. Durch den Anbau von Bt-Mais will er nicht nur Ertragsverluste reduzieren, sondern auch für sich persönlich eine Arbeitsentlastung erreichen (kein Spritzmitteleinsatz gegen den Maiszünsler). Sein Hof liegt in einer Region, in der der Maisanbau sehr stark verbreitet ist. Einige seiner Nachbarn bewirtschaften ihren Betrieb ökologisch.

Die äußeren Rahmenbedingungen werfen für den Landwirt eine ganze Reihe von Fragen auf, die er bei seiner Entscheidung mitberücksichtigen muss: Zahlt sich der höhere Saatgutpreis am Ende tatsächlich aus? Wie ist die rechtliche Lage? Muss er ggf. Entschädigungszahlungen leisten, wenn es zu Auskreuzungen auf die Felder seiner Nachbarn kommt? Wie kann er den Mais weiter verwerten, worauf ist zu achten? Soll er seine Familie, seine Nachbarn über sein Vorhaben informieren? Mit welchen Reaktionen hat er in seiner Familie, in seinem Dorf und darüber hinauszurechnen? Droht ihm am Ende eine Zerstörung seiner Felder durch Gentechnik-Gegner?“⁵⁶

3.4.4 FACHLICHE HINWEISE

Für besonders herausfordernd halte ich in dieser Bildungsplaneinheit die kompetenzorientierte Zielformulierung „Sie analysieren das Verhältnis von fachwissenschaftlichem Beitrag des Profulfachs, christlicher Ethik und philosophischer Ethik“. Deshalb folgen dazu hier noch einige Hinweise.

⁵¹ Zu Medizin und Landwirtschaft finden sich in dem Buch *hilfreiche Hinweise zu möglichen Fragestellungen, Fallberichtenden und Institutionen zur Kontaktaufnahme. Bei der profulfachbezogenen Suche nach Fallberichtenden können die Lehrkräfte des Profulfachs behilflich sein, auch können die Eltern über einen Brief um Unterstützung gebeten werden.*

⁵² Dietrich u. a., S. 110.

⁵³ Dietrich u. a., S. 113.

⁵⁴ Vgl. Dietrich u. a., S. 124.

⁵⁵ Dietrich u. a., S. 113.

⁵⁶ Dietrich u. a., S. 33. Dieses auf einem Praxisfall basierende Beispiel wurde in der Methode „Gentechnik in Szene setzen“ verwendet.

PRAKTISCHER SYLLOGISMUS⁵⁷ – ZUM VERHÄLTNISS VON FACHWISSENSCHAFTLICHEM BEITRAG DES PROFILFACHS UND BEITRAG DER ETHIK

Bezüglich des Verhältnisses von fachwissenschaftlichem Beitrag des Profulfachs und Beitrag philosophischer Ethik liegt diesem Unterrichtsentwurf die von Dietrich u. a. formulierte Annahme zugrunde, dass sich empirische und normative bzw. ethische Aspekte eines Fallbeispiels bedingen: „Die in Falldiskussionen verwendeten Argumente beziehen ihre Überzeugungskraft weder aus ausschließlich empirischen noch aus ausschließlich normativen Prämissen, sondern setzen immer eine Verknüpfung von beiden voraus. Die Entwicklung von Argumentationsfähigkeit beinhaltet daher auch die Entwicklung eines Bewusstseins für diese beiden Aspekte, die Entwicklung der Fähigkeit, diese Aspekte getrennt zu reflektieren, sowie die Erkenntnis, dass sich empirische und normative Aspekte eines Problems durchdringen.“⁵⁸

Das wird in der Reflexiven Beratung durch den Praktischen Syllogismus (griechisch für Schlussverfahren) anschaulich gemacht, der darstellt, wie eine Handlungsempfehlung aus einem Obersatz (normative Prämisse) und einem Untersatz (empirische bzw. deskriptive Prämisse) abgeleitet wird. Bezogen auf den Bildungsplan ist der Praktische Syllogismus ein Beispiel dafür, wie sich das Verhältnis der Beiträge von Profulfach und Ethik analysieren lässt:

„In der Diskussion wird häufig eine der Prämissen – oftmals die normative – nicht expliziert. Ein Landwirt, der den Anbau von BT-Mais unterstützt, könnte sagen: »BT-Mais spart Arbeit«. Auf der Grundlage des praktischen Syllogismus lässt sich das Argument rekonstruieren. Zunächst wollte der Landwirt sicherlich nicht lediglich die Eigenschaften des BT-Mais beschreiben, sondern mit seinem Hinweis begründen, warum der Mais angebaut werden soll. Damit lautet das etwas ausführlicher dargelegte Argument jetzt: »BT-Mais spart Arbeit, deshalb soll er angebaut werden.«

Aber auch diese Formulierung ist noch nicht vollständig, denn aus dem Faktum der Arbeitersparnis lässt sich nicht ohne Weiteres eine normative Schlussfolgerung ableiten. Wir müssen also noch die lediglich mitgedachte normative Prämisse explizieren: Eine Maissorte, die Arbeit spart, soll angebaut werden. Damit ist das Argument in Form des praktischen Syllogismus vollständig dargelegt:

Normative Prämisse: Eine Maissorte, die Arbeit spart, soll angebaut werden.

Deskriptive Prämisse: BT-Mais spart Arbeit.

Schlussfolgerung: BT-Mais soll angebaut werden.

In analoger Weise lässt sich auch die empirische Prämisse explizieren. Hätte der Landwirt gesagt: »Man soll anbauen, was Arbeit spart«, so wäre die deskriptive Prämisse nachzutragen: »BT-Mais spart Arbeit«. Erst wenn beide Prämissen expliziert sind, lassen sie sich prüfen: Spart BT-Mais tatsächlich Arbeit? Soll man immer die arbeitssparende Methode bevorzugen?

Es lohnt sich, die Wechselwirkungen von normativen und deskriptiven Aussagen zu beleuchten: Neue, andere oder modifizierte Werte und Normen werden auch die empirische Situationswahrnehmung verändern, und eine reichere oder medial veränderte Situationswahrnehmung wird auch die Relevanz anderer Werte und Normen ins Blickfeld rücken. Wenn feststeht, dass die Arbeitersparnis das vorrangig maßgebliche Kriterium ist, wird man andere Fakten darlegen, als wenn feststeht, dass die Naturverträglichkeit das vorrangig maßgebliche Kriterium ist. Werden mögliche sozio-ökonomische Folgen des BT-Mais-Anbaus dargelegt, sieht man sich genötigt, die unterschiedlichen Folgen zu bewerten.“⁵⁹

Dietrich u. a. schlagen vor, den Praktischen Syllogismus im Verlauf der Reflexiven Beratung anhand eines Arguments aus der Ad-hoc-Beratung einzuführen. Auch dafür wird ein Beispiel gegeben:

„In einer Unterrichtseinheit wurde als ein Argument gegen den Einsatz gentechnisch veränderter Pflanzen als Futtermittel das Folgende genannt: „Gentechnisch verändertes Futter hat negative Auswirkungen auf die Tiere.“ Bei diesem Satz scheint es sich zunächst

⁵⁷ Vertiefend dazu: Dietrich, J.: *Ethisch-Philosophische Grundlagenkompetenzen: ein Modell für Studierende und Lehrende*. In: Matthias Maring (Hg.): *Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium. Ein Studienbuch*, Münster 2004, S. 15-32. Julia Dietrich: *Was ist ein „gutes“ Argument? Eine Checkliste für die Praxis*. In: Müller u. a., S. 49-55.

⁵⁸ Dietrich u. a., S. 20.

⁵⁹ Dietrich u. a., S. 19f.

um eine beschreibende Aussage zu handeln. Die Reflexion auf die implizite präskriptive Prämisse lässt sich hier recht einfach mit einer „Na und?“-Frage einleiten. „Gentechnisch verändertes Futter hat negative Auswirkungen auf die Tiere.“ „Na und?“ „Aber das ist doch schlecht, Tiere sollen nicht geschädigt werden.“ Die TeilnehmerInnen werden darauf hingewiesen, dass es sich hier nicht mehr um eine beschreibende, sondern eine wertende Aussage handelt.“⁶⁰

Der Praktische Syllogismus ist demzufolge hilfreich als ein Instrument zur „Wahrnehmung und Reflexion eigener und fremder empirischer und normativer Vorannahmen“⁶¹. Zudem lässt sich mit seiner Hilfe an kontroversen Argumenten aufzuzeigen, „dass sich die Argumente widersprechen können, weil von verschiedenen deskriptiven oder weil von verschiedenen normativen Prämissen ausgegangen wird“⁶².

AUTONOME MORAL IM CHRISTLICHEN KONTEXT – ZUM VERHÄLTNIS VON CHRISTLICHER ETHIK UND PHILOSOPHISCHER ETHIK

Die Thematisierung des Verhältnisses von christlicher und philosophischer Ethik im Rahmen der oben genannten Ergänzungsoptionen zur Reflexiven Beratung (vgl. Punkt 3.4.3) halte ich aus zwei Gründen für zentral: Erstens missverstehen viele Schülerinnen und Schüler meiner Erfahrung nach auch am Ende der Jahrgangsstufe 2 die Bibel noch immer als „ethische Gebrauchsanweisung“⁶³ und fragen in den Präsentationsprüfungen häufig sehr unreflektiert danach, was die Bibel etwa zur Organspende oder Todesstrafe sagt. Oder sie fragen (schon etwas reflektierter) danach, wie Christen beispielsweise mit dem Trolley-Problem umgehen würden, können darauf aber keine zufriedenstellende Antwort geben.

Zweitens erfordern die prozessbezogenen Kompetenzen der EPA die Thematisierung des Verhältnisses von christlicher und philosophischer Ethik sehr explizit, wenn Schülerinnen und Schüler als Deutungsfähigkeit „Glaubensaussagen in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen“ können sollen. Zur Dialogfähigkeit gehört auch „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen zu benennen und im Dialog argumentativ zu verwenden“. Aus beiden Gründen ergänze ich für mich bei den Denkanstößen die Frage, was Religionen außer Verboten zur ethischen Urteilsbildung beitragen können, auf die sie (nicht nur) von den Schülerinnen und Schülern oft reduziert werden.

Bei der Bestimmung des Verhältnisses von christlicher und philosophischer Ethik folge ich dem Verständnis von Theologischer Ethik als „Autonomer Moral im christlichen Kontext“ nach Alfons Auer. Demnach sind ethische Normen vernunftgemäß und möglichst allgemein kommunikabel zu begründen, also nicht unmittelbar auf göttliche Autorität („theonom“) oder religionsspezifische Überlieferungen, sondern auf Gründe der Vernunft selbst („autonom“) zu stützen, um in einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft prinzipiell nachvollziehbar zu sein und allgemeine Geltung zu beanspruchen, das heißt jeden Menschen verpflichten zu können. Das Proprium christlicher Ethik liegt damit nicht „in einem System spezifisch christlicher material-ethischer Normen“⁶⁴, die aus dem Glauben heraus entwickelt werden.

⁶⁰ Dietrich u. a., S. 55f.

⁶¹ Dietrich u. a., S. 17.

⁶² Dietrich u. a., S. 66.

⁶³ Regina Polak: *Die zehn Plagen: Strafe Gottes oder Chance zur Umkehr?* In: <https://www.feinschwarz.net/die-zehn-plagen-strafe-gottes-oder-zeichen-der-hoffnung/> [aufgerufen am 05.05.2020].

⁶⁴ Alfons Auer: *Die Bedeutung des Christlichen bei der Normfindung.* In: *Ders.: Zur Theologie der Ethik. Das Weltethos im theologischen Diskurs, Freiburg/Schweiz-Freiburg im Breisgau 1995, S. 205-223, hier S. 217.*

(Erst) zusätzlich lassen sich ethische Normen auf Perspektiven des Glaubens beziehen, indem sie in den von Auer sogenannten christlichen Sinnhorizont integriert werden. Nach diesem Ansatz begründen Christen Normen nicht grundsätzlich anders als Nichtchristen, können diese aber zusätzlich und damit verstärkend auf theologische Motive beziehen und von diesen her eine höhere Problemsensibilität gewinnen, um z. B. zu enge Vorverständnisse oder unhinterfragte, aber problematische Üblichkeiten kritisch wahrzunehmen. Im Fall der BPE 3.4 können als theologische Motive Bildungsplaninhalte thematisiert werden, die im Verlauf der Jahrgangsstufe 2 bereits auf der Agenda standen und vielleicht von den Schülerinnen und Schülern in der Reflexiven Beratung schon angeführt wurden: Aus der BPE 3.1 „Prinzipien der katholischen Soziallehre“ und „Vorrangige Option für die Benachteiligten“, aus der BPE 3.2 „Kirchliches Engagement“, und aus der BPE 3.3 „Christliches Menschenbild im Vergleich mit einem Aspekt des Menschenbildes einer weiteren Weltreligion“, sowie „Möglichkeiten interreligiösen Engagements für eine lebenswerte Zukunft“. Damit würde auch der im Bildungsplan angelegten Verschränkung der Themen Rechnung getragen.

Wie bedeutsam die theologischen Motive sind, betont der Auer-Schüler Dietmar Mieth: „Die Motive führen oft erst an die richtige Eingangstür für eine vernünftige Argumentation. Problemwahrnehmung und Einsicht werden durch Überzeugungen motiviert – das gilt für jedermann. Motive offen zu legen ist ein Erfordernis des rationalen Diskurses.“⁶⁵ Zur von Dietrich u. a. angemahnten „Wahrnehmung und Reflexion eigener und fremder empirischer und normativer Vorannahmen“⁶⁶ gehört damit auch der Ausweis ihrer religiösen bzw. weltanschaulichen Prägungen. Darüber könnte man mit den Schülerinnen und Schülern, nach der Fallberatung in Gespräch kommen, oder diesen Aspekt bereits in die Fallberatung integrieren, um ihn stärker zu gewichten. Denn auch die/der Fallberichtende schildert ihren/seinen Fall vor einem bestimmten weltanschaulichen Horizont, der explizit gemacht werden könnte, ebenso wie die eigenen Motive in der Ad-hoc-Beratung. Es wäre auch denkbar, dass die/der Fallberichtende die Schülerinnen und Schüler nach der religiösen Perspektive fragt, schließlich lässt sie/er sich von einem Religions- und nicht von einem Ethik-Kurs beraten.

Bedeutsam ist der christliche Sinnhorizont zudem wegen der darin „implizierten neuen Motivation“⁶⁷ für das Handeln der Christen in der Welt, denn laut Auer stellt das Glaubenswissen den Menschen „in eine Unent-rinnbarkeit personaler Verantwortung (...), wie sie der Nicht-Glaubende eben nicht kennt“⁶⁸. Das lässt sich mit den Schülerinnen und Schülern im Anschluss an die Reflexive Beratung thematisieren, wenn die „Konsequenzen für individuelles und gesellschaftliches Handeln“ hinsichtlich des Fallbeispiels vertieft werden, und die Frage zu beantworten ist, warum es oft so schwerfällt, das Gute und Richtige, das man erkannt hat, auch zu tun.

Insofern die theologischen Motive zentral sind für Problemwahrnehmung und Handeln, sind m. E. ethische Herausforderungen als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen zu verstehen, wie es die EPA formulieren. Die Reflexion dieser Zusammenhänge wird sicherlich erleichtert, wenn sie bereits vor der Reflexiven Beratung angesprochen werden. Das könnte beispielsweise im Anschluss an die Erarbeitung unterschiedlicher

⁶⁵ Dietmar Mieth: *Solidarität und Gerechtigkeit - Eine Einführung*. In: Ders. (Hg): *Solidarität und Gerechtigkeit. Die Gesellschaft von morgen gestalten*, Stuttgart 2009, S. 9-18, hier S. 13.

⁶⁶ Dietrich u. a., S. 17.

⁶⁷ Auer, S. 217.

⁶⁸ Auer, S. 216.

ethischer Ansätze geschehen, ausgehend von dem Kapitel „Moralische Implikationen“ aus dem Roman „QualityLand“ von Marc Uwe Kling, das der Autor in einem Youtube-Film selbst liest.⁶⁹

Darin beschreibt ein selbst fahrendes Auto, welche Möglichkeiten es im Fall eines viel zu schnell auf es selbst zufahrenden Autos hat: Links ausweichen und zwei Fahrradfahrer rammen, rechts ausweichen und einen Geschäftsmann verletzen, oder bremsen und mit dem entgegenkommenden Wagen kollidieren? Anschließend fragt das selbst fahrende Auto: „Was wäre in der auf mich zukommenden Situation moralisch richtig? Was hätte Kant gefordert? Was hätte Jesus getan?“ Mit dieser Romanszene ist der Rückbezug auf Jesus ironisch gebrochen, da ein solcher nicht selten die historischen Gräben zu damaligen Verstehens- und Handlungshorizonten übersieht. Wie dagegen ein methodisch reflektierter Bezug auf den christlichen Sinnhorizont aussehen würde, könnte im Anschluss an die Romanszene exemplarisch im Sinne des Modells von Auer erarbeitet werden.

3.4.5 WEITERFÜHRENDE HINWEISE / LINKS

Für die Erarbeitung von unterschiedlichen ethischen Ansätzen (insbesondere Kant vs. Utilitarismus) im Vorfeld der Reflexiven Beratung bietet sich eine Auswahl der sogenannten „Gewissensfragen“ von Dr. Dr. Rainer Erlinger an, die im Magazin der Süddeutschen Zeitung erschienen sind:⁷⁰

<https://sz-magazin.sueddeutsche.de/die-gewissensfrage/die-gewissensfrage-76019>

<https://sz-magazin.sueddeutsche.de/die-gewissensfrage/die-gewissensfrage-75546>

<https://sz-magazin.sueddeutsche.de/die-gewissensfrage/die-gewissensfrage-74304>

<https://sz-magazin.sueddeutsche.de/die-gewissensfrage/die-gewissensfrage-74142>

Im Rahmen einer Doppelstunde können in Gruppenarbeit zunächst die Gewissensfragen von den Schülerinnen und Schülern beantwortet werden. Nach einem Überblick über verschiedene ethische Ansätze können diese von den Schülerinnen und Schülern auf die Gewissensfragen angewendet werden und abschließend die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler mit den Antworten von Dr. Dr. Rainer Erlinger verglichen werden. Für einen Überblick über verschiedene ethische Ansätze eignen sich z. B. die Internetseite des Instituts Technik-Theologie-Naturwissenschaften an der Ludwig-Maximilians-Universität München unter <https://www.pflanzen-forschung-ethik.de/ethik/1498.ethik-moraltheorien.html> [aufgerufen am 05.05.2020] oder Stephan Ernst, Ägidius Engel: Grundkurs christliche Ethik. Neuausgabe: Werkbuch für Schule, Gemeinde und Erwachsenenbildung, München 2014.

⁶⁹ www.youtube.com/watch?v=gEIB1uWcMFM [aufgerufen am 05.05.2020].

⁷⁰ Alle Gewissensfragen wurden aufgerufen am 05.05.2020

4 Umsetzungsbeispiele für Vertiefung – Individualisiertes Lernen – Projektunterricht (VIP)⁷¹

Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg gibt für die Bildungspläne zwingend einen VIP-Bereich vor. Hier werden Aspekte der Vertiefung, des individualisierten Lernens sowie des Projektunterrichts berücksichtigt. Ein Viertel der Gesamtstundenzahl jedes Fachs steht dafür zur Verfügung. Der VIP-Bereich ermöglicht den Schülerinnen und Schülern eine bestmögliche Förderung in der fachlichen und personalen Kompetenzentwicklung. Die Unterrichtseinheiten werden von den Lehrkräften individuell, fachspezifisch und abhängig von den Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler gestaltet. Mit der Vorgabe, ein Viertel der Unterrichtszeit auf den VIP-Bereich zu verwenden, wird für die Fachlehrkräfte ausreichend Zeit eingeräumt, das individualisierte Lernen als Unterrichtsprinzip fortlaufend einfließen zu lassen, um die Nachhaltigkeit und die Vertiefung des Lernens, orientiert an den vorgegebenen Lernzielen, zu unterstützen. Individualisiertes Lernen zielt immer v. a. auf vertiefendes Lernen, deshalb konzentriert sich dieser Beitrag auf den Aspekt des individualisierten Lernens.

Lernen ist ein individueller, aktiver Konstruktionsprozess. Wissen wird im Gehirn eines jeden neu geschaffen. Der Prozess des Lernens hat nichts mit dem „Was“ zu tun, sondern einzig und allein mit dem „Wie“. Lernende sollten nach individuellen Möglichkeiten, Lerntempo und Strategien lernen dürfen. Damit das möglich ist, müssen Schülerinnen und Schüler viele Arbeitstechniken und Lernformen kennenlernen, um entscheiden zu können, ob sie damit erfolgreich lernen können.

Damit die Lernenden nicht überfordert werden, ist der systematische Aufbau von Lernkompetenz Voraussetzung. Ziel ist es, dass Lernende über die ihrer Denkstruktur entsprechende Lernkompetenz verfügen, um erfolgreich erworbenes Wissen handlungskompetent umsetzen zu können.⁷²

Individualisierter Unterricht findet statt, wenn das Lernen überwiegend selbst organisiert wird. Dabei können z. B. Lernarrangements angeboten werden, die Aufgaben auf verschiedenen Anforderungsniveaus anbieten, die auch individuelle Interessen am Thema bedienen können, z. B. in Form von Lernzirkeln, Lerntheke usw. Die Aufgabenstellungen der einzelnen Stationen / Lernmaterialien sollten so offen gestaltet sein, dass individuelle Zugänge und Erarbeitungen möglich sind.

BEISPIEL TEXTARBEIT

Sachtexte oder literarische Texte können kommentierend gelesen werden, indem Anmerkungen ergänzt werden (Sprechblase, Randnotiz...). Recherchearbeit zu Hintergründen, z. B. zur Epoche, zum Dichter bzw. Verfasser vertiefen das vorhandene Wissen der Schülerinnen und Schüler individuell; eigene Zugänge und Interpretationen können zusätzlich eingebracht werden. Aktualisierende, auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler bezogene Anwendungen und Deutungen führen die Auseinandersetzung mit der Unterrichtsthematik weiter.

⁷¹ Dieses Kapitel wurde in Abstimmung mit der Handreichungskommission von Petra Maas, Professorin eines Seminars für Didaktik und Lehrerbildung in Freiburg verfasst, der besonders für Ihre kompetente und wertvolle Unterstützung gedankt wird.

⁷² SOL-Karten [Karteikarten zu den pädagogischen Grundlagen im SOL] LS Baden-Württemberg

Biblische Texte als Gotteswort in Menschenhand durch Eigenarbeit schrittweise erfassen:

Schritt 1: Erste (individuelle) Aneignung (Was spricht mich an?, Was ist mir fremd?, Was verstehe ich nicht?, Was assoziiere ich mit dem Text?...)

Schritt 2: Erfassen der Strukturen (Form, Kontext, Gliederung, Woran erinnert mich der Text?)

Schritt 3: Wissenschaftliche Analyse durch Benutzung verschiedener Bibelkommentare (die auch online zur Verfügung stehen)

Schritt 4: Persönliche Aneignung, indem gefragt werden kann, was die wichtigste Aussage des Textes für mich ist, zu welchem Handeln der Text mich motivieren will, was über Gott und Mensch in diesem Text zum Ausdruck kommt.

Motivierend kann dabei die Erstellung eines eigenen E-Books mit entsprechender App (z. B. Bookcreator) sein. Dabei kann das individuelle und auch vertiefende Lernen stattfinden, indem bei der Arbeit mit digitalen Endgeräten z. B. auch (selbsterstellte) Audiodateien oder Erklärvideos zum Unterrichtsthema eingefügt werden können. Methodische Zugänge sind Arbeitsformen, die eine individuelle, z. T. kreative Beschäftigung mit der Textgrundlage ermöglichen (kreatives Schreiben, innerer Monolog, Akrostichon, u. v. m.).

BEISPIEL: ARBEIT MIT BILDERN DER KUNST

Bilder können die Tiefendimension von Wirklichkeit erschließen, sie lassen entdecken, was für uns, d. h. für den einzelnen Menschen, existenziell wahr werden kann. Sie können zu Symbolen werden (P. Biehl). Das Bild wirft Fragen auf, es ist mehrdimensional und mehrdeutig. Individuelle Zugänge sind gefordert, um eine nachhaltige, vertiefende Auseinandersetzung mit dem Bild zu ermöglichen. Diese können anhand folgender Fragen stattfinden.

Der subjektive Zugang zum Bild ist ein Dialog zwischen Bild und Betrachter: Welche Gefühle ruft das Bild in mir hervor? Gefällt es mir? Woran erinnert es mich? Habe ich innere Widerstände? Kann ich mich im Bild wiederfinden? U. a.

Der objektive Zugang kann in Recherchearbeit erschlossen werden (auch hier sind digitale Endgeräte von großem Vorteil). Fragen zur Entstehungszeit, zur Epoche und zu den zu der Zeit vorherrschenden Glaubens- bzw. Themenzugängen, sowie zur Funktion des Bildes, können individuell erarbeitet werden.

Der eigene Zugang zur (Glaubens-)Aussage des Bildes wird verdeutlicht und auf eigene lebensweltliche Interpretationen und Anregungen hin geprüft.

INDIVIDUALISIERTES LERNEN / SELBSTORGANISIERTES LERNEN (SOL) ALS LERNKULTUR

Selbstorganisiertes Lernen (SOL) als systemischer Ansatz ist unabdingbar mit einer neuen Lernkultur verbunden. Dazu ist ein verändertes Aufgaben- und Rollenbewusstsein bei allen am Bildungsprozess Beteiligten erforderlich. Lernende sollen nicht Objekte von Vermittlungsprozessen sein, sondern sie sollen sich selbst als Verantwortliche ihres Lernens verstehen lernen. Lehrende tragen die Verantwortung dafür, dass Lernende Kompetenzen und Wissen erwerben können. Sie gestalten Lernsituationen, die selbstorganisiertes und eigenverantwortliches Lernen ermöglichen. Dabei werden die jeweiligen Zielvorgaben der Bildungspläne zwingend

berücksichtigt und vertiefend erarbeitet. Lernende sollten wissen, wofür sie verantwortlich sind und was von ihnen erwartet wird. Die Lehrenden stehen ihnen beratend und fördernd zur Seite.⁷³

5 Anhang

PROZESSBEZOGENE KOMPETENZEN AUS DEN EINHEITLICHEN PRÜFUNGSANFORDERUNGEN (EPA) IN DER ABITURPRÜFUNG KATHOLISCHE RELIGIONSLEHRE⁷⁴

Die Schülerinnen und Schüler eignen sich im katholischen Religionsunterricht Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen an, die für einen verantwortlichen Umgang mit dem christlichen Glauben, mit anderen Religionen und Weltanschauungen und mit der eigenen Religiosität notwendig sind. Dieser kompetenzorientierte Religionsunterricht umfasst auch die Vermittlung von theologischem Grundwissen, das in den Lehrplänen der Länder auszuweisen ist. Die folgenden Kompetenzen, die im Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe erworben werden, erweitern die Kompetenzen, die in der Sekundarstufe I ausgebildet wurden.⁷⁵

WAHRNEHMUNGS- UND DARSTELLUNGSFÄHIGKEIT – RELIGIÖS BEDEUTSAME PHÄNOMENE WAHRNEHMEN UND BESCHREIBEN:

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

DEUTUNGSFÄHIGKEIT – RELIGIÖS BEDEUTSAME SPRACHE UND ZEUGNISSE VERSTEHEN UND DEUTEN:

- in Lebenszeugnissen und ästhetischen Ausdrucksformen (Literatur, Bildern, Musik, Werbung, Filmen) Antwortversuche auf menschliche Grundfragen entdecken und fachsprachlich korrekt darstellen;
- religiöse Sprachformen analysieren und als Ausdruck existentieller Erfahrungen deuten;
- biblische, lehramtliche, theologische und andere Zeugnisse christlichen Glaubens methodisch angemessen erschließen;
- Glaubensaussagen in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen.

⁷³ SOL-Karten [Karteikarten zu den pädagogischen Grundlagen im SOL] LS Baden-Württemberg

⁷⁴ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i. d. F. vom 16.11.2006: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Katholische Religionslehre, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-kath-Religion.pdf (aufgerufen am 16.05.2020). In den EPA selbst ist nicht von prozessbezogenen Kompetenzen die Rede, sondern lautet die Kapitelüberschrift „Fachliche und methodische Kompetenzen“.

⁷⁵ Im Originaldokument wird verwiesen auf: Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5 – 10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Die deutschen Bischöfe 78), Bonn 2004.

URTEILSFÄHIGKEIT – IN RELIGIÖSEN UND ETHISCHEN FRAGEN BEGRÜNDET URTEILEN:

- Sach- und Werturteile unterscheiden;
- Ansätze und Formen theologischer Argumentation vergleichen und bewerten;
- Modelle ethischer Urteilsbildung kritisch beurteilen und beispielhaft anwenden;
- Antinomien sittlichen Handelns wahrnehmen, im Kontext ihrer eigenen Biografie reflektieren und in Beziehung zu kirchlichem Glauben und Leben setzen;
- Gemeinsamkeiten von Konfessionen und Religionen sowie deren Unterschiede darstellen und aus der Perspektive des katholischen Glaubens bewerten;
- im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten.

DIALOGFÄHIGKEIT – AM RELIGIÖSEN DIALOG ARGUMENTIEREND TEILNEHMEN:

- die Perspektive eines anderen einnehmen und dadurch die eigene Perspektive erweitern;
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen benennen und im Dialog argumentativ verwenden;
- sich aus der Perspektive des katholischen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen;
- Kriterien für einen konstruktiven Dialog entwickeln und in dialogischen Situationen berücksichtigen.

GESTALTUNGSFÄHIGKEIT – RELIGIÖS BEDEUTSAME AUSDRUCKS- UND GESTALTUNGSFORMEN REFLEKTIERT VERWENDEN:

- typische Sprachformen der Bibel theologisch reflektiert transformieren;
- Aspekten des christlichen Glaubens in textbezogenen Formen kreativ Ausdruck verleihen;
- die Präsentation des eigenen Standpunkts und anderer Positionen medial und adressatenbezogen aufbereiten;
- im Gespräch Beiträge anderer aufgreifen, den jeweiligen Gedankengang sachgemäß in theologischer Fachsprache entwickeln und angemessen darstellen;
- über Fragen nach Sinn und Transzendenz angemessen sprechen.