

# Inhalt

Vorwort .....	7
Einleitung .....	8
1 Modelle des Unterrichtsgegenstandes als didaktische Schlüsselkategorie .....	13
2 Gott als Schöpfer .....	33
3 Das Gebet als Ort der Gottesfrage .....	50
4 Gottesbilder und Theodizee .....	70
5 Sünde = Verfehlung + Strafe? .....	86
6 Rechtfertigung .....	103
7 Jesus, der Christus .....	116
8 Jesus und seine Reich-Gottes-Botschaft .....	130
9 Jesu Passion .....	144
10 Kirche als Gebäude .....	164
11 Kirche als liturgische Gottesdienstfeier .....	183
12 Kirche manifestiert sich im Kirchenjahr .....	200
13 Gebote regeln das Zusammenleben .....	215
14 »Dass es gerecht zugeht!« – Propheten .....	229
15 »Man will ja immer ein bisschen seine Zukunft wissen« – Fragen der Eschatologie .....	242
16 Modellrahmen – Do-It-Yourself und Literaturhinweise .....	263
Literatur .....	278



## Vorwort

Neueste Studien zu Unterrichtsverläufen im Religionsunterricht lassen den Schluss zu, dass dort oft der von Friedrich Copei betonte »fruchtbare Moment« nicht wahrgenommen wird. Mal erscheint das religiöse Thema, das sich hier zeigt, als zu heikel, mal als zu kompliziert. Was kann den Lehrkräften hier helfen? Wer sich im Wald verirrt hat (und dem entsprechend mulmig ist), die/der war früher froh, wenn er eine entsprechende Karte hatte – heute, wenn sie/er eine Netzverbindung für die App hat. Diese Hilfsmittel leisten dreierlei:

1. Sie zeigen mir, wo ich gerade stehe.
2. Es werden (z. B.) an einer Weggabelung verschiedene Optionen sichtbar.
3. Wenn ich dann eine Richtung einschlage, dann werden Zwischenziele und das Endziel antizipierbar.

Dieses Buch versucht zu zeigen, dass sich die Inhalte des Religionsunterrichts als Modelle darstellen und unterscheiden lassen. Diese Modelle eines Inhalts – wenn man sie in einem Rahmen fasst – sind wie eine Karte: Ich kann meine eigene Position und die meiner Schüler/innen besser einordnen. Ich kenne die alternativen theologischen Positionen und kann schließlich einschätzen, welche Konsequenzen sie haben. So soll das Buch helfen, Strategien gerade zu den schwierigen Inhalten des Religionsunterrichts zu entwickeln, die fachlich angemessen sind, aber auch den verschiedenen Erwartungen gerecht werden.

Wir danken mit Prof. Hanna Roose, Ruhr-Universität Bochum, und Prof. Dr. Thomas Ruster, TU Dortmund, zwei besonderen Weggefährten, die unsere Arbeit an den Modellen über viele Jahre inspiriert und begleitet haben. Wir danken außerdem Herrn Fabian Potthast und Frau Sarina Wodniok, die mit viel Arbeit an dem Manuskript die Fertigstellung des Buches nach Kräften unterstützt haben!

*Pfingsten, in Zeiten von Corona 2020*

## Einleitung

Manchmal ergibt sich bei der Ausbildung von Religionslehrer/innen die Möglichkeit oder Notwendigkeit, dass im Rahmen eines Praktikums Studierende in einer Klassenstufe unterrichten, die sie eigentlich nicht studieren. Dabei ergeben sich dann typische Probleme. Wir illustrieren sie anhand einer möglichen Stunde über Jakobs Segensbetrug (Gen 27). Der angehende Grundschullehrer wird sich die Geschichte als eine Art Film vergegenwärtigen. Er wird sich fragen, welche Szenen wichtig sind, er wird eine anthropologische Thematik wie Geschwisterkonflikte in den Vordergrund rücken, nach Veranschaulichungen und Liedern suchen, die das Thema mit der Erzählung verknüpfen. Doch wenn er die Thematik älteren Schüler/innen vermitteln soll, wird er sich auf Anfragen einstellen müssen, die der Religionsunterricht in der Grundschule eher selten aufwirft: Was ist das eigentlich für ein Gott, der seinen Segen solchen Machenschaften unterwirft und was sind das für Gestalten, die doch die Segenslinie Israels bilden? Handelt es sich hier überhaupt um ein historisches Ereignis? Hier wird es wichtig, in intertextuellen Bezügen zu klären, was Segen überhaupt ist, warum diese krummen Linien in den Stammbäumen für Israel so bedeutsam sind. Die Studierende des Gymnasiallehramtes hat sich eher mithilfe der exegetischen Kommentare auf die alttestamentlichen, intertextuellen Segenskonzepte vorbereitet, konzentriert sich darauf, einen leicht vereinfachten theologischen Text zu finden. Sie wird in der Grundschule damit konfrontiert, dass die hermeneutische Arbeit am Text auf Unverständnis stößt und die Fragen unbeantwortet lässt: Wie kann Gott Jakob mit der Masche durchkommen lassen? Wird Gott sich rächen und akzeptiert Esau, dass er nun Jakob dienen muss? Was treibt Rebekka an, den Fluch auf sich zu nehmen? Die Anforderungen an den Unterricht der Grundschule und der Oberstufe unterscheiden sich deutlich, weil der Zugang zu dem, was der Gegenstand ist und an ihm verstanden werden soll, so unterschiedlich ist. Genauso ist Schöpfung in der Grundschule die Ursache für den Lobpreis Gottes, später in der Konfrontation mit den Naturwissenschaften eine Erzählung über den Menschen, seine Schwächen und Verantwortlichkeiten. Wer den Unterricht zu einem Gegenstand im Längsverlauf schulischer religiöser Bildung denkt, wird regelmäßig feststellen, dass sich die Verstehensweisen und damit auch die Unterrichtsinszenierung verändern.

Diese Einsichten bilden den Anstoß und die Grundlage dieses Buches. Wir nennen die Verstehensweisen, mit denen im Unterricht an den Gegenständen gearbeitet wird, »Modelle«. Um ein bestimmtes Thema unterrichten zu können, bedarf es jeweils eines Modells. Das impliziert die drei Fragen: **Was weiß**

# 1 Modelle des Unterrichtsgegenstandes als didaktische Schlüsselkategorie

In der Religionsdidaktik wird der Begriff »Modell« auf verschiedenen Ebenen der Theoriebildung für verschiedene Objekte verwendet. Wir sprechen von Unterrichtsmodellen, wenn wir konkrete prototypische Unterrichtsplanungen bezeichnen, von Modellen des Religionsunterrichts, wenn wir Organisationsformen unterscheiden, von einem bibeldidaktischen Modell, wenn z. B. eine bestimmte bibeldidaktische Theorie in ihrer Verschränkung von Psalmen und Annahmen über Schüler/innen zu bestimmten Verfahrensvorschlägen kommt. Dabei wird in der Regel der Modellbegriff selbst implizit genutzt und wenig modelltheoretisch reflektiert. Oft könnte man den Begriff auch ohne großen Verlust durch Konzept oder Ansatz ersetzen. Der Begriff meint am ehesten eine strukturelle theoretische Abstraktion meist eines empirischen Phänomens aus dem Umkreis der Praxis des Religionsunterrichts. Die Verwendung signalisiert eine Diskrepanz zwischen dem empirischen Phänomen und einer gewissen inneren theoretischen Stimmigkeit, die damit der direkten Praxis überlegen und zugleich noch nah genug an ihr dran ist, um diese auch fassen zu können. So ist der Modellbegriff durchaus eine wichtige religionsdidaktische Kategorie, um Praxis theoretisch rahmen zu können.

Wir wollen in diesem Buch den Modellbegriff auf einer anderen Ebene verorten: im Kern der didaktischen Reflexion zur Bezeichnung der von den verschiedenen Akteur/innen des Religionsunterrichts ins Spiel gebrachten Modellierung des Unterrichtsgegenstandes. Wir gehen davon aus, dass im Religionsunterricht die inhaltliche Auseinandersetzung modellbezogen erfolgt. Unterrichtsprozesse entstehen neben verschiedenen Aspekten, unter denen sie wahrgenommen werden können, auch als ein komplexes, geordnetes Geflecht von Modellierungen der Lehrkräfte, der Schüler/innen, der Medien, des Lehrplans und des fachdidaktischen Diskurses, die in der Regel nicht wahrgenommen und in ihrer den Unterricht steuernden Funktion nicht erkannt werden. Bevor wir in den folgenden Kapiteln die Modelle dieser Akteur/innen zu den zentralen Unterrichtsgegenständen des Religionsunterrichts aufarbeiten, wollen wir in diesem Kapitel die Idee der Unterrichtsgegenstände als Modelle plausibilisieren, die Modellierung modelltheoretisch beschreiben, sie in ihrer didaktischen Wirkweise darstellen und schließlich die didaktischen Konsequenzen ableiten.

## 1.1 Modelle im Diskurs – warum die Verwendung des Modellbegriffs hilfreich ist

Für den Einstieg wählen wir ein Unterrichtstranskript, das Annegret Reese-Schnitker schon publiziert hat. Sie hat diese Unterrichtssequenz mithilfe der objektiven Hermeneutik vor allem auf die Frage hin untersucht, wie die Kinder und die Lehrkraft zu der Leitfrage »Warum gibt es heute keine Geschichten über Gott?« in Interaktion treten, wie die Eröffnung erfolgt, wodurch das Gespräch am Laufen gehalten wird und wie es mit der Themenkonstituierung verknüpft ist (Reese-Schnitker 2018, 237–247).

FELIX: Ich hab mal 'ne Frage: Man hört so (starke Dehnung und Betonung) viele Geschichten damals, wie Gott war. Aber so in der heutigen Zeit sind da keine Geschichten mehr von ihm vorhanden.

LEHRERIN: Ja, wie ist das denn überhaupt? Das ist ja spannend! (setzt sich mit ihrem Stuhl in die Mitte und schaut die Klasse an).

(Einige Schüler/innen reden durcheinander und melden sich anschließend.)

LEHRERIN: Jonas!

JONAS: Vielleicht früher, da haben die Leute meinetwegen den ja äh ... gesehen oder so und dann äh ... wussten sie ja, was der gemacht hat. Aber heutzutage gibt's den ja nicht mehr oder so. Weiß ja keiner. Dann weiß man nicht, was man aufschreiben soll.

LEHRERIN: Paul!

PAUL: Ich hab zwei Sachen: Vielleicht gibt es auch schon genug Geschichten. Deswegen! Oder sie haben keine Lust mehr Geschichten aufzuschreiben.

LEHRERIN: Theresa!

(Schüler ruft rein »Oder sie sind zu faul«, Schüler/innen lachen.)

THERESA: Also ich will jetzt auch mal sagen. Die Geschichten, die, die kommen einem gar nicht so viel vor. Wenn man so die ganze Bibel jetzt durchliest, ja, da brauchst du Stunden für. Wirklich!

LEHRERIN: Aber wir sollten uns ...

RAMONA: (ruft dazwischen) Deswegen sollte man sie ja weiterschreiben.

LEHRERIN: Aber wir sollten uns da noch weiter auf den Weg machen! (Lehrerin nimmt Schüler namentlich dran.)

CHRISTIAN: (Schüler ruft dazwischen) Aufn Weg?

LEHRERIN: (Lehrerin ruft Schüler wiederholt namentlich auf.)

CHRISTIAN: Also vielleicht ist es ja auch so: Früher waren ja erstens die Christen, bevor sein Sohn kam, sowieso sehr wenige. Zweitens, wenn sie da waren, wurden sie verfolgt. Und jetzt geht es den Christen ja wunderbar.

- ist dann unsere Geschichte, so wie es früher die Weltgeschichte Gottes mit den Menschen war. Gottes Schweigen ist ein Zeichen dafür, dass alles läuft.
3. Gott war (vielleicht) früher aktiv (vielleicht aber auch nie, sondern die Menschen haben das so interpretiert), aber jetzt gibt es ihn nicht mehr. Er tritt zumindest nicht mehr als eigenständiger Akteur auf, der aus sich heraus aktiv werden könnte.

Diese Modelle sind eine Modellierung der Schüler/innenäußerungen, sie sind kein Zitat oder eine Paraphrasierung. Sie nehmen die konkreten Äußerungen auf, ohne sie auf eine Person hin festzulegen und entwickeln eine *strukturelle Figur* (vgl. Abb. 1), die im Hintergrund der Äußerung steht, diese also erst rational macht. Die Modelle geben so einen Rahmen vor, in dem ein/e Schüler/in die Äußerung überhaupt erst als Argument entwickeln kann. Ein Modell erfüllt drei Eigenschaften: Es besitzt *erstens* jeweils in sich eine bestimmte Logik, *zweitens* steht es in Spannung zu den anderen Modellen, die zusammen eine diskursive Ordnung erzeugen, und *drittens* beziehen sich sowohl wissenschaftliche Diskussionen als auch präwissenschaftliche Diskussionen auf diese diskursive Ordnung, sodass sich z. B. Schüler/innenäußerungen von Fachbeiträgen – z. B. in der Kontrolle der Konsistenz – eher graduell unterscheiden als kategorial.

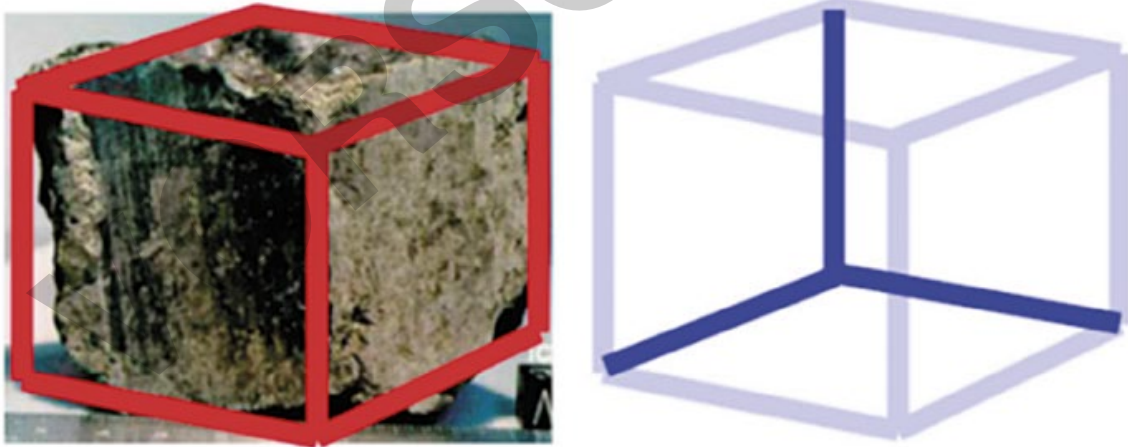


Abb. 1: Zum Zusammenhang einer Äußerung und dem Modell

Diese Eigenschaften sind für unser Anliegen sehr bedeutsam, weil sie die Modellrekonstruktion didaktisch so interessant machen. Die ersten beiden Eigenschaften sorgen dafür, dass die Schüler/innenäußerungen aneinander anschlussfähig werden. Felix selbst – so könnte man sagen – modelliert die Äußerungen und macht eine wesentliche Differenz auf: der Gott als Akteur der biblischen Erzählungen und die Kommunikation mit Gott hinter den Erzählungen. Im *Früher* kann beides identisch sein, aber *heute* ist diese Einheit nicht

lich ist. Im angesprochenen Modell von Rechtfertigung und Heiligung könnte man dann erwarten, dass die Beteiligten zumindest im Moment willens sind, so etwas in Zukunft zu vermeiden.

### 6.3 Ein strukturelles Modell zum Zusammenhang von Gnade und Werken

Das Themenfeld der Rechtfertigung des Sünders berührt die Grundfrage des Verhältnisses zwischen Transzendenz und Immanenz – zwischen Gott und den Menschen. Der Religionswissenschaftler Pascal Boyer (2004) stellt fest, dass es in keiner Religion Gottheiten gibt, die keinerlei Bezug zu und keinerlei Interesse am Menschen haben. Konzentrieren wir unsere Aufmerksamkeit auf die drei monotheistischen Religionen, dann können wir nachvollziehbare Muster zu der Beziehung zwischen Gott und den Menschen in ihren verschiedenen Varianten erkennen. Wir erläutern das exemplarisch anhand des Judentums. Im Pentateuch (jüdisch: der Thora) geht es an zentraler Stelle um die Bedeutung der Gebote, die Gott dem Volk Israel im Anschluss an den Exodus gibt. In einem Bundschluss nimmt Israel die Gebote an – wissend, dass deren Befolgung über Segen oder Fluch entscheidet (Dtn 30,15 ff.):

»Siehe, hiermit lege ich dir heute das Leben und das Glück, den Tod und das Unglück vor, nämlich so: Ich selbst verpflichte dich heute, den HERRN, deinen Gott, zu lieben, auf seinen Wegen zu gehen und seine Gebote, Satzungen und Rechtsentscheide zu bewahren, du aber lebst und wirst zahlreich und der HERR, dein Gott, segnet dich in dem Land, in das du hineinziehst, um es in Besitz zu nehmen. Wenn sich aber dein Herz abwendet und nicht hört, wenn du dich verführen lässt, dich vor anderen Göttern niederwirfst und ihnen dienst – heute erkläre ich euch: Dann werdet ihr ausgetilgt werden; ihr werdet nicht lange in dem Land leben, in das du jetzt über den Jordan hinüberziehst, um hineinzuziehen und es in Besitz zu nehmen. Den Himmel und die Erde rufe ich heute als Zeugen gegen euch an. Leben und Tod lege ich dir vor, Segen und Fluch. Wähle also das Leben, damit du lebst, du und deine Nachkommen.«

Die sich hier zeigende Struktur ist leicht erkennbar. JHWH bietet seinem Volk ein glückliches Leben, wenn es sich an die Gebote hält – falls nicht, droht Israel der Tod. Doch selbst wenn man die Erfüllung aller Gebote für prinzipiell möglich hält, stellt sich die Frage, was mit denen geschieht, die diese nicht erfüllen.

Hier konkurrieren dann unterschiedliche Varianten in Hinblick auf die Gott zugeschriebenen Eigenschaften. In der Regel dominiert dabei Gottes Gnade und Barmherzigkeit, die auch das menschliche Unvermögen zu kompensieren bereit ist. Dabei ergeben sich verschiedene Nuancen der Zuordnung von Gnade und Gebotserfüllung zwischen den Religionen und Konfessionen und innerhalb derer. Die unterschiedlichen Auslegungen der Rechtfertigungslehre (Lutherischer Weltbund/Päpstlicher Rat 1999) lassen sich in dieses Modell einzeichnen. Dies zeigt das folgende Schema:

Tab. 10: Modellrahmen Rechtfertigung

Gott ist gnädig und barmherzig, straft aber auch		Gott ist gnädig und barmherzig, prinzipiell strafbereit		Gott ist gnädig und barmherzig – aus Liebe verzichtet er auf Strafe
Juden und Muslime: Orthopraxie → strikte Gebotserfüllung	Katholiken: fromme Werke, Protestanten: (bes. Reformierte) Kirchengenossenschaft	Geregelte Prozesse der Sündenvergebung		Die »billige Gnade« verpflichtet nicht wirklich zu einer Einhaltung der Gebote (wenngleich dies erhofft wird)
		Katholisch: Kirche als vermittelnde Instanz (verfügt über die guten Taten der Heiligen als Kompensation)	Evangelisch: Sündenbekenntnis – Absolution – gute Werke als Dankbarkeit → neue Orientierung an den Geboten	

Die »billige Gnade« findet sich affirmativ weder in katholischen noch protestantischen Verlautbarungen, ist aber gleichwohl eine soziale und kirchliche Realität. Es lässt sich zeigen, dass der mit dem Stichwort »Rechtfertigung« angesprochene Sachverhalt ein durchaus kompliziertes Konstrukt ist. Die von Luther nicht zuletzt an der problematischen Ablasspraxis seiner Zeit festgemachte Kritik, sich durch »Werke« gewissermaßen den Himmel erkaufen zu können, ohne ernsthafte Buße, zeigt die Problematik einer »Werkgerechtigkeit«. Die obige Unterrichtsstunde gibt aber einen Hinweis, dass der Gedanke einer tatkräftigen Selbsterlösung hierzulande innerhalb der Kirchen wohl eher schwächer vertreten ist als in der säkularen Welt mit ihrem Zwang zur Selbstoptimierung. Dennoch ist Luthers Erkenntnis unhintergebar, dass der erste Schritt von Gott in Jesus Christus erfolgt ist und unser Verhalten immer nur der zweite sein kann. Die gottesdienstliche Praxis der Kirchen verweist immerhin darauf, dass die Erfahrung der Rechtfertigung vielleicht weniger ein mentaler Akt ist als ein performativer. Die Unterrichtsstunde macht zudem darauf aufmerksam,



### 13.7 Die Lehrpläne: Die Gebote zwischen Regelwerk und göttlicher Weisung

Nicht überraschend bildet sich die oben skizzierte Struktur des Themas in den Lehrplänen ab. Der Schwerpunkt liegt altersgemäß auf der Sek I. In der Tat geht es in dieser Altersstufe darum, die Konturen eines Regelwerkes zu erkennen, das über die bloßen Vereinbarungen im personalen Bezug hinausgeht und gilt. So thematisieren Schulen den Neuanfang nach der Grundschule gerne als Organisation einer »neuen Gemeinschaft« und ihrer Regeln. So sieht der hessische Lehrplan (LP|eRU|Gym|HE|2010, 16) eine Einheit vor mit dem Titel: »Miteinander handeln – gemeinsam statt einsam«. In 12 Stunden ist ein expliziter Lerngang vorgesehen: 1. Zusammenfinden (Konstitution der neuen Klasse), 2. Zusammenleben braucht Regeln (Sinn und Zweck), 3. Gemeinschaft in biblischer Perspektive (u. a. Ex 20) und 4. gemeinsam geht es besser (wir wollen etwas verändern). Die Logik ist folglich die der Immanenz. So erscheinen die Zehn Gebote als ein mögliches Regelwerk, dessen Eignung man im Kontext der beabsichtigten Generierung eigener Regeln mit Nutzen heranziehen kann.

Ähnlich geht der rheinland-pfälzische Lehrplan (LP|kRU|Sek I|RP|2012, 52) vor. In der Unterrichtseinheit »Vom Umgang mit Freiheit. Gebot und Gewissen« werden als Unterrichtsgegenstände genannt: 1. Sich entscheiden (müssen), 2. Woran Maß nehmen? 3. Mut zum Gewissen, 4. Scheitern und versöhnen, und 5. Auf dem Weg zur Freiheit. Die Logik geht zwar von der Lebenswelt aus, folgt aber einer explizit theologischen Ethik, die die Balance zwischen biblischer Weisung und eigener Verantwortung entfaltet. Man findet hier ein überzeugendes Modell von Transzendenz in der Immanenz, wie es auch an die autonome Moral im christlichen Kontext denkbar ist. Das charakterisiert auch den Abschnitt »Woran Maß nehmen?« mit den Punkten: »Welche Gebote es im Alltag gibt und warum sie notwendig sind« und »Welchen Sinn der Dekalog und die Goldene Regel hatten und was davon heute noch gilt«. Dies ist verbunden mit den Kompetenzen (LP|kRU|Sek I|RP|2012, 53):

- »Die Schülerinnen und Schüler ...
- **erklären** den Sinn von Regeln in ihrem Leben.
- **tauschen sich** über Chancen und Grenzen von Regeln im menschlichen Leben **aus**.
- **stellen** die Grundaussagen der 10 Gebote und der goldenen Regel **dar**.
- **stellen** die 10 Gebote und die Goldene Regel als Orientierungsmöglichkeit für ein gutes Leben **dar**.
- **übertragen** die 10 Gebote in ihre Sprache.«