

Grundlagenplan
für den katholischen Religionsunterricht
in der gymnasialen Oberstufe/
Sekundarstufe II

Herausgegeben vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz

ISBN 3-88207-347-0

Auslieferung:

Deutscher Katecheten-Verein e.V., München

Mitglieder der Arbeitsgruppe „Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/ Sekundarstufe II“:

Edgar Hagel

Reinhard Kratz

Thomas Menges

Gerd Neuhaus

Ulrich Plaga

Andreas Verhülsdonk

Edith Verweyen-Hackmann

Ewald Wirth



K

Bonn 2003

Druck: J.P.Bachem GmbH & CO.KG, Köln

2004/155

Vorwort

Der katholische Religionsunterricht leistet einen wichtigen Beitrag zur gymnasialen Bildung und zur allgemeinen Hochschulreife. Der vorliegende Grundlagenplan stellt diesen Beitrag dar und zeigt gleichzeitig das Proprium des Faches im Fächerkanon der Sekundarstufe II auf.

Weitreichende Veränderungen in den Lebensbedingungen und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler wie auch Veränderungen in der gymnasialen Oberstufe haben seine Entstehung angeregt. Er ergänzt die Reihe der übrigen Grundlagenpläne für den katholischen Religionsunterricht an den unterschiedlichen Schularten. Der neue Plan soll zur Grundlage der Lehrplanentwicklung für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland werden.

Mit meinem Dank an diejenigen, die mit großem Engagement diesen Plan erstellt haben, verbinde ich die Hoffnung, dass er den Lehrplangruppen in den Ländern, den Autorinnen und Autoren von Unterrichtswerke sowie den interessierten Religionslehrerinnen und Religionslehrern eine gute Hilfe sein wird und zur Sicherung und weiteren Qualifizierung des katholischen Religionsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe beiträgt.

+ *E. Siebler*

Weihbischof Engelbert Siebler (München und Freising)
Vorsitzender der Bischöflichen Kommission für Erziehung und Schule

Inhalt:

Vorwort	3
1. Einleitung: Der Grundlagenplan und seine Adressaten	7
2. Aufgaben und Ziele des katholischen Religionsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe	9
2.1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe	9
2.2 Der katholische Religionsunterricht im Horizont des Bildungs- und Erziehungsauftrags der gymnasialen Oberstufe	10
2.3 Das Selbstverständnis des katholischen Religionsunterrichts	13
2.4 Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe.....	17
2.5 Der katholische Religionsunterricht und die Zusammenarbeit mit den anderen Fächern	18
3. Theologisch-hermeneutische Leitlinien	21
3.1 Konfessioneller Religionsunterricht in einer Kultur des Meinens	21
3.2 Die Schule als Ort der Rechenschaft über unsere Hoffnung	22
3.3 Das philosophische Wahrheitskriterium: die Idee eines letzten Sinnes ...	23
3.4 Theologisch-hermeneutische Konkretisierungen	25
3.5 Zum Verhältnis von theologischer und didaktischer Orientierung des Religionsunterrichts	29
4. Perspektivenübernahme als didaktisches Prinzip	31
4.1 Die Bedeutung von Perspektivität	31
4.2 Perspektivenübernahme im Religionsunterricht	32
4.3 Die fünf Perspektiven im Religionsunterricht	35
5. Die fünf didaktischen Gegenstandsbereiche	41
5.1 Die Suche nach Lebenssinn und die Unbegreiflichkeit Gottes	42
5.2 Gott und sein letztgültiges Wort: Jesus Christus	46
5.3 Die Kirche inmitten der Religionen und Weltanschauungen	50
5.4 Ethisches Handeln im eschatologischen Horizont.....	54
5.5 Geschichtliche Erfahrung unter dem eschatologischen Vorbehalt.....	58
6. Vom Grundlagenplan zum Länderlehrplan	63

1. Einleitung: Der Grundlagenplan und seine Adressaten

Der Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/ Sekundarstufe II ist ein religionsdidaktisches Instrumentarium für die Erstellung und Revision von (Rahmen-) Richtlinien und Lehrplänen¹ für den katholischen Religionsunterricht in dieser Schulstufe in den einzelnen Bundesländern. Er kann und will nicht bestehende Lehrpläne der Länder ersetzen, sondern die künftige Lehrplanarbeit unterstützen, indem er die theologischen und religionsdidaktischen Grundlagen und Leitideen für den katholischen Religionsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe bereitstellt. Er stellt sein Proprium und Profil im Fächerkanon und seinen Beitrag zur Bildung junger Menschen in dieser Schulstufe dar. Der Plan wendet sich daher in erster Linie an Autorinnen und Autoren von Lehrplänen in den Ländern.

Der Grundlagenplan ist eine Vorgabe der Bischöfe. Er schafft für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe auf der Grundlage der kirchlichen Lehre und unter Berücksichtigung aktueller Erkenntnisse und Entwicklungen in Theologie, Pädagogik und Didaktik eine Basis, auf der je spezifische Länderlehrpläne entstehen sollen. Damit kommen die Bischöfe ihrer Regelungsverpflichtung für den katholischen Religionsunterricht nach, die der Bischofskonferenz durch Can. 804 § 1 CIC übertragen ist. Sie wirken so bei der inhaltlichen Ausgestaltung des Religionsunterrichts mit, die nach dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (Art. 7 Abs. 3) den Religionsgemeinschaften obliegt.

Der Grundlagenplan geht in folgenden Schritten vor:

- Die Darstellung von Aufgaben und Zielen des Religionsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe erfolgt im 2. Kapitel mit Blick auf den Erwerb von Studierfähigkeit als dem Ziel gymnasialer Bildung. Damit wird der Beitrag des Religionsunterrichts zum Bildungsauftrag in dieser Schulstufe ausgewiesen.
- Das 3. Kapitel beschreibt die theologisch-hermeneutische Grundlegung des katholischen Religionsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe und bestimmt das Proprium des Faches.

¹ Wenn im folgenden von Länderlehrplänen die Rede ist, sind Länderlehrpläne wie auch -richtlinien gemeint.

- Das 4. Kapitel entwirft didaktische Leitlinien zur Entwicklung von Themenbereichen für den Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe und zeigt deren mögliche Entfaltungen im 5. Kapitel.

2. Aufgaben und Ziele des katholischen Religionsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe

2.1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) hat die curricula- und organisatorischen Strukturen der gymnasialen Oberstufe fortgeschrieben.² Angesichts veränderter politischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen in Deutschland und Europa sowie angesichts veränderter Aufgaben für Schule, Hochschule und Beruf schienen neue Überlegungen zum gemeinsamen Verständnis der Ziele und Inhalte der gymnasialen Oberstufe erforderlich zu sein.³

„Die gymnasiale Oberstufe baut auf der Erziehungs- und Bildungsarbeit der Sekundarstufe I auf, vertieft und erweitert sie. Ziel des Lernens und Arbeitens ist die Allgemeine Hochschulreife, die zum Studium an einer Hochschule berechtigt, aber auch den Weg in eine berufliche Ausbildung ermöglicht.

Die in der gymnasialen Oberstufe zu erwerbenden Kenntnisse, Methoden, Lernstrategien und Einstellungen werden über eine fachlich fundierte, vertiefte allgemeine und wissenschaftspropädeutische Bildung und eine an den Werten des Grundgesetzes und der Länderverfassungen orientierten Erziehung vermittelt, die zur Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung, zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft befähigen.

Zugleich ermöglicht der für alle verbindliche Rahmen einer vertieften allgemeinen Bildung eine den individuellen Neigungen und Befähigungen der Schülerinnen und Schüler entsprechende individuelle Schwerpunktsetzung.

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist fachbezogen, fachübergreifend und fächerverbindend angelegt. (...) Fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten stützen den für die Allgemeine Hochschulreife erforderlichen Aufbau strukturierten Wissens. Es sichert den Blick für Zusammenhänge und fördert die hierfür notwendigen Arbeitsformen. Fachübergreifende und fächerverbindende

² Vgl. zum Folgenden die Vereinbarung der KMK zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 07.07.1972 i. d. F. vom 22.10.1999 (Hervorhebungen vom Herausgeber).

³ Vgl. hierzu ebd., Vorbemerkungen.

Lernformen ergänzen das fachliche Lernen und sind unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe.

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe strebt in allen Lernbereichen zugleich mit dem Erwerb eines inhaltlich spezifischen, strukturierten und regelorientierten Wissens die Fähigkeit an, selbständig zu lernen, zu arbeiten und über das eigene Lernen, Denken, Urteilen und Handeln zu reflektieren. Der Unterricht soll geistige Beweglichkeit, Phantasie und Kreativität ebenso fördern wie er Konzentrationsfähigkeit, Genauigkeit und Ausdauer als allgemein wichtige Verhaltensweisen des Lernens und Arbeitens stärken soll.

Darüber hinaus trägt der Unterricht (...) in Religionslehre (...) wesentlich zur Verwirklichung der Ziele der gymnasialen Oberstufe bei.“⁴

„Der Unterricht in Religionslehre stellt die Grundlage und Lehre der jeweiligen Religionsgemeinschaft dar; er soll Einsichten in Sinn- und Wertfragen des Lebens vermitteln, die Auseinandersetzung mit Ideologien, Weltanschauungen und Religionen ermöglichen und zu verantwortlichem Handeln in der Gesellschaft motivieren.“⁵

Im Hinblick auf die Organisationsstruktur der gymnasialen Oberstufe führt die KMK aus, dass Katholische Religionslehre zum Pflichtbereich gehört⁶ und als Grund- und Leistungskurs angeboten werden kann⁷.

2.2 Der katholische Religionsunterricht im Horizont des Bildungs- und Erziehungsauftrags der gymnasialen Oberstufe

Der Grundlagenplan setzt Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I erworben wurden,⁸ voraus, damit im Sinne aufbauenden Lernens eine erfolgreiche Mitarbeit in der gymnasialen Oberstufe sicher gestellt ist.

⁴ Vgl. ebd. Punkt 2

⁵ Vgl. ebd. Punkt 4.5

⁶ Vgl. ebd. Punkt 4.1

⁷ Vgl. ebd. Punkt 6.1

⁸ Der Grundlagenplan orientiert sich dabei am Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5. bis 10. Schuljahr von 1984 sowie an den derzeit geltenden Länderlehrplänen.

Der Grundlagenplan folgt einem Verständnis von Bildung als Aufforderung zu wertorientierter Selbsttätigkeit, um ein gültiges und tätiges Verhältnis zur Welt, zu den anderen und zu sich selbst zu finden. „Im Widerspruch zu einem Erziehungsverständnis, das den jungen Menschen als ein Objekt des erzieherischen Handelns sieht, betont ‚Bildung‘ *die Selbsttätigkeit des Heranwachsenden*. Er bildet sich selbst. (...) ‚Erziehung‘ muss sich also gemäß diesem Bildungsverständnis eine Einschränkung gefallen lassen. Sie muss sich verstehen als ein Freiheit gewährendes Handeln. (...) Erziehung muss verstanden werden als intersubjektives, kommunikatives Handeln. (...)

Sich bilden ist aber kein leerer und bloß formaler Akt zur Entwicklung einer abstrakten Individualität. *Sich-Bilden heißt*, sich die bildenden Kräfte der Natur, der Kultur, der Wissenschaft, der Religion zu erschließen.“⁹

Im Sinne des aufbauenden Lernens wird die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit der Sekundarstufe I in der gymnasialen Oberstufe als Vertiefung und Erweiterung fortgeführt. Dies gilt auch für die inhaltlichen und methodischen Grundlagen des Religionsunterrichts. Den Zielsetzungen der KMK zur gymnasialen Oberstufe entsprechend sollen *Unterricht und Erziehung* einerseits zu einer *wissenschaftspropädeutischen Ausbildung* führen, andererseits Hilfen zur *persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortung* geben. Dazu erbringt das Fach Katholische Religionslehre einen spezifischen Beitrag: Seine Bezugswissenschaft ist die Katholische Theologie, die aufgrund ihres Selbstverständnisses in intensiver Auseinandersetzung mit anderen Wissenschaften steht. Dadurch leistet der Religionsunterricht einen eigenständigen Beitrag zur Studierfähigkeit.

Religion und Religiosität gehören zur menschlichen Wirklichkeit. Der sachgemäße Umgang mit ihnen erfordert Fähigkeiten, die mit dem Begriff der „religiösen Kompetenz“ benannt werden und die zu fördern Aufgabe des Religionsunterrichts ist. Dazu gehört die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen. Solche Dimensionen sind z. B. die religiöse Sensibilität, das religiöse Ausdrucksverhalten, die religiöse Inhaltlichkeit, die religiöse Kommunikation und die religiös motivierte Lebensgestaltung. In theologischer Hinsicht ist Glaube nicht herstellbar, sondern die „Zustimmung der Menschen zum Glauben (ist) Frucht der Gnade und der Frei-

⁹ Die deutschen Bischöfe. Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1996, 26f. Im Folgenden zitiert als: Die bildende Kraft.

Ebenso wird die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler durch gesamtgesellschaftliche Tendenzen geprägt: neue Kommunikationstechnologien, Globalisierung, die in allen Bereichen Wettbewerb und Effizienz als „super-tools“ einfordert, sowie die damit verbundene Reduzierung des Menschen auf Funktionsträger bzw. „human ressource“.¹⁴ In diesen Kontexten gilt es, Jugendlichen die Chance der „Unterbrechung“ des dominanten Nutzenkalküls zu eröffnen und ihnen die kritisch-befreienden Potentiale des christlichen Glaubens im Sinne des „eschatologischen Vorbehalts“ gegenüber jeglichem Totalitarismus aufzuzeigen.

Der Religionsunterricht kann dies besonders dadurch, dass er den Schülerinnen und Schülern kritisch die Deutung von Mensch und Welt im Verhältnis zum Schöpfergott aufzeigt und bewerten hilft. Dies kann Jugendlichen eine stabile, gültige Orientierung bieten und einen Standort ermöglichen, von dem aus sie die persönlichen und gesellschaftlichen Herausforderungen bewältigen können. Denn trotz einer zunehmenden Distanzierung der Jugendlichen von traditionellen Institutionen ist die Sehnsucht nach Verbindlichkeit und Treue, die (latente) Frage nach dem Sinn von Leben und Leiden, die Suche nach Glück und zuverlässiger Wahrheit unübersehbar.

Die Grundlage für das Aufgabenspektrum des Religionsunterrichts hat der Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ wegweisend formuliert:

- „Der Religionsunterricht weckt und reflektiert die Frage nach Gott, nach der Deutung der Welt, nach dem Sinn und Wert des Lebens und nach den Normen für das Handeln des Menschen und ermöglicht eine Antwort aus der Offenbarung und aus dem Glauben der Kirche;
- er macht vertraut mit der Wirklichkeit des Glaubens und der Botschaft, die ihm zugrund liegt, und hilft, den Glauben zu verantworten;
- er befähigt zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien und fördert Verständnis und Toleranz gegenüber der Entscheidung anderer;
- er motiviert zu religiösem Leben und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft.“¹⁵

Auf dieser Grundlage sind in der gymnasialen Oberstufe insbesondere unter den Ansprüchen von Studierfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung im Fach Katholische Religionslehre die folgenden *Aufgaben* profilbildend:

¹⁴ Vgl. Leo J. O’ Donovan S.J., tempi - Bildung im Zeitalter der Beschleunigung. Bildungskongress der DBK und der EKD am 16. November 2000 in Berlin, hrsg. von der Zentralstelle Bildung, Bonn 2000.

¹⁵ Vgl. Der Religionsunterricht in der Schule, a.a.O. 2.5.1

- Allgemeinbildung wird heute auch als Fähigkeit zu Kommunikation und solidarischer Partizipation über den eigenen Kulturkreis hinaus verstanden. „Zu dieser Allgemeinbildung gehört in unserer gesellschaftlichen Lage vor allem die Anerkennung der Andersheit des anderen – seiner besonderen kulturellen Bestimmtheit. Verständigung und Anerkennung des anderen sind nur erreichbar in wechselseitiger Perspektivenübernahme. Perspektivenübernahme ist so etwas wie die Tiefendimension der Allgemeinbildung geworden.“¹⁶ Zu einer so verstandenen Allgemeinbildung soll der Religionsunterricht einen wichtigen Beitrag leisten. Zum einen kann der katholische Religionsunterricht „im Kontext und im Perspektivenreichtum der Weltkirche arbeiten“.¹⁷ Und zum anderen sollen in ihm die differenzierten Beziehungen zu anderen Kirchen, kirchlichen Gemeinschaften und zu anderen Religionen und Weltanschauungen bedacht und deren Perspektiven in den Unterricht einbezogen werden.¹⁸
- Im Religionsunterricht sind die Erfahrungen der Jugendlichen, auch wenn sie sich nicht für Christen, nicht für religiös, sondern vielleicht für Atheisten und Agnostiker halten, anzusprechen und zu klären¹⁹ und ist standortbezogen Rechenschaft zu geben über die Hoffnung, die uns erfüllt (1 Petr 3,15). Denn für alle Menschen, ihre Lebenssituationen, alle Völker und Kulturen, die ganze Geschichte²⁰ gilt die Heilszusage Jesu Christi (Mk 1,14f.).
- Wenn der Religionsunterricht dem Anspruch von Vernunft genügen soll, dann muss er entsprechend der Bezugswissenschaft Theologie den Glauben reflektieren. Unter Berücksichtigung religionspsychologischer Erkenntnisse muss daher Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe der Zugang zu Religion (Objektivität), Religiosität (Subjektivität) und Glauben (Bekenntnis) denkend gelehrt werden. Dementsprechend gilt es, mit Schülerinnen und Schülern eine verantwortungsvolle Antwort auf religiös bedeutsame Fragen mit Hilfe der christlichen Offenbarung und Tradition zu erarbeiten.²¹

¹⁶ Die bildende Kraft, a.a.O., 29.

¹⁷ Vgl. ebd., 44.

¹⁸ Vgl. Kap. 5: Perspektivenübernahme als didaktisches Prinzip.

¹⁹ Vgl. Die bildende Kraft, a.a.O., 43.

²⁰ Vgl. ebd., 42.

²¹ Zur notwendigen Ergänzung des Zeugnisses des Lebens durch das Wort des Lebens vgl. a. das Apostolische Schreiben „Evangelii nuntiandi“ (1975), hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Arbeitshilfe Nr. 66), Bonn 1989.

- Der demokratische Staat kann und darf infolge seiner weltanschaulichen Neutralität die Grundwerte der Verfassung und die öffentliche Moral nicht selber legitimieren. Er kann langfristig aber nur bestehen, wenn die Bürger die Grundwerte der Verfassung als moralisch verbindlich akzeptieren und aktiv an ihrer Verwirklichung mitarbeiten. Menschenwürde und Menschenrechte gründen historisch im christlichen Verständnis der Person. Das christliche Gottes- und Menschenbild ist deshalb in besonderem Maße geeignet, die Achtung vor der Menschenwürde zu begründen und zum Einsatz für die Menschenrechte zu motivieren. Durch die Ausrichtung auf das Reich Gottes und die Suche nach der „größeren Gerechtigkeit“ (Mt 5,20) trugen und tragen Christen weltweit zur Humanisierung der Gesellschaft bei. Das Bedenken des Verhältnisses von Christentum und Politik gehört zu den Aufgaben des katholischen Religionsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe.

Aus den beschriebenen Aufgaben ergeben sich folgende *Lernziele* für den katholischen Religionsunterricht: Schülerinnen und Schüler sollen bereit und fähig werden,

- religiöse Fragestellungen in der eigenen Lebenswelt und in gesellschaftlichen Kontexten wahrzunehmen,
- religiöse Phänomene methodisch kompetent zu erschließen,
- menschliche Grunderfahrungen in ihrer Offenheit auf Gott hin zu reflektieren und zu deuten,
- die kulturelle Bedeutung der jüdisch-christlichen Tradition zu erarbeiten,
- ein vertieftes Verständnis des katholischen Glaubens zu erwerben und sich in der Vielfalt heutiger Denk- und Glaubensrichtungen zu orientieren,
- vom katholischen Glauben aus mit anderen christlichen Konfessionen und fremden Religionen und Weltanschauungen in einen Dialog zu treten, Differenzen zu erkennen und einen reflektierten Umgang mit ihnen zu lernen,
- in der christlichen Tradition Identifikationsangebote für die eigene Existenz zu erkennen,
- durch eine kritische Sichtung weltanschaulicher religiöser und christlicher Werte und Normen zu begründeten persönlichen Entscheidungen bzw. zum Bekenntnis und entsprechender Lebensgestaltung zu gelangen,
- in Kirche und Gesellschaft soziale Verantwortung auf der Grundlage der biblischen Tradition und der christlichen Sozialethik zu übernehmen.

2.4 Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe

Jedes Unterrichtsfach mit seinen Gegenständen und Methoden erschließt Wirklichkeit in einer bestimmten Perspektive. Die spezifische Perspektive des katholischen Religionsunterrichts ist die Perspektive des katholischen Glaubens. Hier hat die Konfessionalität des schulischen Religionsunterrichts ihren religionsdidaktischen Grund, denn nur in der Binnen- oder Teilnehmerperspektive kommt der christliche Glaube authentisch zur Sprache. Ein konfessionsloses oder überkonfessionelles Christentum gibt es nicht. Die Konfessionalität des Religionsunterrichts mit ihren drei Bestimmungsgrößen Lehrer, Lehre und Schüler (Trias) entspricht nicht nur dem Grundgesetz (Art. 7 Abs. 3 GG), sondern ist auch religionspädagogisch sinnvoll. Die Auseinandersetzung mit religiös-ethischen Fragen aus der Binnenperspektive eines bestimmten Bekenntnisses heraus fördert die Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler mehr als ein Unterricht, der die verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Positionen lediglich in der Außenperspektive darstellt, die Wahrheitsfrage aber ausklammert.

Im katholischen Religionsunterricht wird von den Lehrerinnen und Lehrern erwartet, dass für sie „Religiosität und Glaube nicht nur ein Gegenstand, sondern auch ein Standort (sind). (...) Erst in der Begegnung mit einer Person, die sich entschieden und eine Glaubensposition für sich verbindlich gemacht hat, erfährt der Schüler, dass religiöse Fragen den Menschen vor die Entscheidung stellen.“²² Die christliche Glaubensposition beruht nicht nur auf der subjektiver Gewissheit einzelner; diese steht vielmehr in einem unverzichtbaren Bezug zum Lebens- und Erfahrungszusammenhang der Kirche.²³

Konfessionalität darf nicht mit Abgrenzung gleichgesetzt werden. Zum katholischen Verständnis von Konfessionalität gehört „auch eine grundlegende Öffnung zu den anderen christlichen Konfessionen und die hierfür notwendige Dialogbereitschaft“.²⁴ Im Sinne einer Ökumene der Anerkennung von Differenzen aber darf der Religionsunterricht bestehende konfessionelle Unterschiede und Prägungen nicht außer acht lassen. Insbesondere ist ökumenisches Lernen vor

²² Der Religionsunterricht in der Schule, a.a.O., 2.8.2; vgl. a. Die bildende Kraft, a.a.O., 50f.

²³ Vgl. Der Religionsunterricht in der Schule, a.a.O., 2.8.4; vgl. a. die beiden Erklärungen der Kommission für Erziehung und Schule, *Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers* (1983) und *Zur Spiritualität des Religionslehrers* (1987), hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Erklärungen der Kommissionen 3 und 11), Bonn 1983 und 1987.

²⁴ Die bildende Kraft, a.a.O., 76.

der Vereinnahmung durch schulorganisatorische Interessen zu bewahren. Aus diesen Gründen ist der konfessionelle Religionsunterricht in ökumenischer Offenheit stets allen Konzepten eines gemischtkonfessionellen Unterrichts vorzuziehen.

Der katholische Religionsunterricht ist offen für Schülerinnen und Schüler, die nicht getauft sind.²⁵ „Sie bringen in den Unterricht eine Reihe wenigstens latenter Fragen mit, die allen Menschen gemeinsam sind: die Frage nach dem Sinn von Leben und Leiden, die Suche nach Glück und zuverlässiger Wahrheit. Sie bringen Erfahrungen mit, die für den Religionsunterricht einschlägig sind: die Einsicht, dass wir alle dem Leben trauen müssen, um ein geglücktes Leben zu führen; die Einsicht, dass wir auf Hoffnung und Zuversicht nicht verzichten können, es werde mit unserem Leben und dem Leben anderer gut enden; die Tatsache, dass wir alle es unerträglich finden, wenn wir nicht geliebt sind und nicht selber lieben können.“²⁶

2.5 Der katholische Religionsunterricht und die Zusammenarbeit mit den anderen Fächern

Für den katholischen Religionsunterricht hat die Zusammenarbeit mit dem evangelischen Religionsunterricht eine besondere Bedeutung. Zwischen den Kirchen besteht Einigung, dass in der schulischen Praxis „folgende Formen der Kooperation in der schulischen Praxis genutzt werden können: (...)

- wechselseitiger Gebrauch von Unterrichtsmaterialien und Schulbüchern zu bestimmten Themen,
- Zusammenarbeit bei Stoffverteilungsplänen,
- Zusammenwirken der Fachkonferenzen,
- Einladung der Religionslehrerin bzw. des Religionslehrers der je anderen Konfession in den eigenen Religionsunterricht zu bestimmten Themen und Fragestellungen,
- zeitweiliges team-teaching von bestimmten Themen oder Unterrichtsreihen,
- gemeinsame Unterrichtsprojekte und Projektstage,
- Einladung der Pfarrerin bzw. des Pfarrers oder anderer Vertreter der je anderen Konfession in den Religionsunterricht, (...).“²⁷

²⁵ Die bildende Kraft, a.a.O., 79

²⁶ Ebd., 42f.

²⁷ Die Deutsche Bischofskonferenz und der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD): Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht, hg. von Kirchenamt der EKD, Hannover, und der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1998.

Diese Kooperationsformen sind auch bei der Lehrplangestaltung zu berücksichtigen. Darüber hinaus können regionale Gegebenheiten (z.B. östliche Bundesländer, Diasporagebiete), schulformspezifische Besonderheiten (z.B. Religionsunterricht im 13. Jahrgang, Religionsunterricht als Neigungsfach) und schulreformerische Herausforderungen Kooperationsformen nahe legen, die über die oben genannten hinausgehen.²⁸

Für den Katholischen Religionsunterricht bedeutsam ist auch die Zusammenarbeit mit dem Fach Ethik, das je nach Bundesland unterschiedlich bezeichnet und konzeptionell gestaltet wird (z.B. Philosophie, Werte und Normen). Obwohl die Art und Weise, nach Gott zu fragen und die Welt zu deuten, in beiden Fächern unterschiedlich ist, besitzen sie doch gemeinsame Grundlagen. „Aus ihnen und aus der Unterrichtsorganisation resultiert ihre bleibende innere und äußere Zuordnung. Dem kann und darf sich der Religionsunterricht wegen seiner gesamtschulischen Verantwortung nicht entziehen. Durch das Ersatzfach gewinnt er eine zusätzliche Möglichkeit zur eigenen Profilierung.“²⁹

Die beschriebenen Kooperationsformen zeigen auch für die Zusammenarbeit mit den anderen Fächern der gymnasialen Oberstufe wichtige Anknüpfungspunkte (z.B. inhaltliche Absprachen, gemeinsame Projekte etc.). Der Religionsunterricht „steht (...) nicht als etwas bloß Zusätzliches neben ihnen (den anderen Fächern und Lernbereichen), sondern in einem notwendigen interdisziplinären Dialog. Dieser Dialog ist auf allen Ebenen zu führen, auf der jedes Fach die Persönlichkeit des Schülers prägt. Dann wird die Darstellung der christlichen Botschaft die Art und Weise beeinflussen, wie man den Ursprung der Welt und den Sinn der Geschichte, die Grundlage der ethischen Werte, die Funktion der Religion in der Kultur, das Schicksal des Menschen und sein Verhältnis zur Natur sieht.“³⁰

Die Kooperation mit den anderen Fächern ist in der Didaktik des katholischen Religionsunterrichts begründet.³¹ Das Prinzip der Perspektivenübernahme ermöglicht, Erkenntnisse und Einsichten anderer Fächer aufzunehmen und mit den Erkenntnissen und Einsichten des Religionsunterrichts so zu verbinden bzw. die Perspektive des Religionsunterrichts in fächerverbindende Unterrichtseinheiten

28 Vgl. ebd.

29 Die bildende Kraft, a.a.O., 74.

30 Kongregation für den Klerus, Allgemeines Direktorium für die Katechese, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 130), Bonn 1997, 70f.

31 Vgl. Kapitel 4: Perspektivenübernahme als didaktisches Prinzip.

so einzubringen, dass die Methoden und Erkenntnisse der unterschiedlichen Fächer nicht nur additiv nebeneinander gestellt oder auf ihren Beitrag zur Lösung bestimmter Probleme hin befragt werden. Aus der Sicht des katholischen Religionsunterrichts ist es darüber hinaus entscheidend, dass den Schülerinnen und Schülern die Grenzen menschlicher Erkenntnis bewusst werden und sie so offen für die je größere Wahrheit werden.³²

32 Vgl. Kapitel 3: Theologisch-hermeneutische Leitlinien.

3. Theologisch-hermeneutische Leitlinien

3.1 Konfessioneller Religionsunterricht in einer Kultur des Meinens

Wer heute Religionsunterricht erteilt, wird Tag für Tag mit einem Klima konfrontiert, das die Enzyklika *Fides et Ratio*³³ (= FR) mit den Worten umschreibt: „Die legitime Pluralität von Denkpositionen ist einem indifferenten Pluralismus gewichen, der auf der Annahme fußt, alle Denkpositionen seien gleichwertig“ (FR 5). Das Ringen um die Erkenntnis verbindlicher Wahrheit ist dabei weitgehend einer Haltung der Beliebigkeit gewichen, in der „alles auf Meinung reduziert“ ist (ebd.) und jeder mit sich selbst ausmachen muss, was für ihn verbindliche Geltung haben soll. Nicht die Fähigkeit, einen unbedingten Wahrheitsanspruch zu behaupten, sondern die umgekehrte Befähigung, ihn zu relativieren und auf dem öffentlichen Markt der Meinungen dem Geschmack des einzelnen zur Disposition zu stellen, erscheint als das Gebot der Stunde. Der Heilsanspruch der vermeintlich „alleinseligmachenden Kirche“ ist in säkularisierter Gestalt von dem des „alleinseligmachenden Marktes“ beerbt worden, und Religion will dabei nur noch in ihrer marktförmigen Zurichtung als vermittelbar erscheinen. Wer unter solchen Voraussetzungen von einer Wahrheit spricht, die einen Anspruch auf unbedingte Anerkennung anmeldet, muss sich mit dem Einwand auseinandersetzen, dass er seine Toleranzlektion noch nicht gelernt und offensichtlich immer noch nicht bemerkt habe, dass wir in einer pluralistischen Gesellschaft leben.

Eine nüchterne Betrachtung der genannten Pluralisierungs- und Relativierungsprozesse wird sich jedoch der Tatsache stellen müssen, dass die Kategorie des „Unbedingten“ der menschlichen Vernunft gleichsam eingebrannt ist. Dies gilt bis in ihre Negation hinein, denn selbst wenn wir auf dem Markt der Meinungen konkurrierende Wahrheitsansprüche zur Disposition stellen, dann ist die dabei gebotene Haltung der Toleranz doch an Voraussetzungen gebunden, die ihrerseits nicht dem Belieben des einzelnen anheim gestellt werden, sondern unbedingte Geltung beanspruchen: die Anerkennung der Würde und der Gewissensfreiheit des einzelnen. Insofern kommt selbst die marktkonforme Ablehnung alles Unbedingten nicht ohne unbedingt anzuerkennende Voraussetzungen aus. Dies gilt umso mehr, wenn die in der schulischen Bildung zu vermittelnde Haltung der Toleranz nicht jene *weiche* Variante der Beliebigkeit meint, in der alles

³³ Über das Verhältnis von Glaube und Vernunft, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 135), Bonn 1998.

gleichgültig wird, sondern jene *starke* Gestalt, welche die Andersheit des Anderen zu wahren beansprucht.

Damit tritt aus sachlogischen Gründen eine Situation ein, die in formaler Hinsicht paradox anmutende Züge trägt: Denn einerseits darf eine pluralistische Gesellschaft keine „Leitreligion“ festlegen, die von vorneherein gegenüber anderen privilegiert ist. Andererseits ist aber jene unbedingte Anerkennung der individuellen Würde, die als Voraussetzung der genannten starken Toleranz gelten muss, dem Menschen nicht angeboren, sondern muss in einem Prozess der Erziehung und Bildung erworben werden. Insofern lebt der weltanschaulich neutrale Staat von Werthaltungen, die er selbst nicht schaffen kann. Der in kirchlicher Mitverantwortung erteilte Religionsunterricht kann nur deshalb seinen Platz als ordentliches Unterrichtsfach in der öffentlichen Schule beanspruchen, weil er sich diesem staatlichen Bildungsauftrag stellt.

3.2 Die Schule als Ort der Rechenschaft über unsere Hoffnung (1 Petr 3,15)

Umgekehrt verliert der bekenntnisgebundene Religionsunterricht auch in theologischer Hinsicht seine schulische Daseinsberechtigung, wenn er sich selbst zur unverbindlichen „Meinung“ relativiert, die man annehmen, aber mit dem gleichen Recht auch abweisen kann. Der Wahrheitsanspruch des Christentums ist nicht Gegenstand eines nicht weiter diskutierbaren Fideismus, der da sagt: „Das kann man eben nur glauben.“ Gerade im schulischen Religionsunterricht ist die Kirche in besonderem Maße mit dem biblischen Auftrag konfrontiert, jederzeit „jedem Rede und Antwort zu stehen, der nach der Hoffnung fragt, die euch erfüllt“ (1 Petr 3,15). Dieser Wahrheitsanspruch kann aber nur auf einer für jedermann zumindest prinzipiell zugänglichen Vernunftebene bezeugt werden. Insofern hegt die Kirche die Überzeugung, dass „die Wahrheit, die aus der Offenbarung stammt, gleichzeitig eine Wahrheit ist, die im Lichte der Vernunft verstanden werden muss“ (FR 35). In diesem Rationalitätsanspruch distanziert sich der kirchliche Glaube sowohl von jeglichem Fundamentalismus als auch von einem relativistischen Beliebigkeitspluralismus. Denn beide kommen trotz aller Gegensätzlichkeit in einer leitenden Überzeugung überein, die nicht das Vermittlungsprinzip des schulischen Religionsunterrichts sein kann: dass religiöse Wahrheitsansprüche nicht weiter überprüft werden können, so dass sie in der fundamentalistischen Variante nur mit Gewalt durchsetzbar sind, während sie in der relativistischen Spielart dem Geschmacksempfinden des einzelnen anheim gestellt bleiben.

Darum muss der Religionsunterricht sich hüten, zum Ort des unverbindlichen Austauschs von Meinungen zu werden, die dann nicht mehr nach ihrer Wahrheit, sondern nur noch nach ihrer Authentizität befragt werden. Denn ein wirklicher Dialog setzt einen gemeinsamen Begriff der zur Diskussion stehenden Sache voraus. Mag darum die Wirklichkeit jenes Gottes, dessen geschichtlich nicht mehr überbietbare Gegenwart dem Christen in Jesus Christus gegeben ist, noch so strittig sein, so setzt deren wie auch immer geartetes Verständnis bis in die Ablehnung hinein einen zwischen den Gesprächspartnern unstrittigen Begriff eines letzten Lebenssinns voraus. Dieser ist im Religionsunterricht erst einmal auf der Ebene der menschlichen Vernunft zu gewinnen, bevor er in einem dialogischen Prozess mit der biblischen und christlichen Überlieferung konfrontiert wird. Der Person des Religionslehrers bzw. der Religionslehrerin kommt dabei eine doppelte Aufgabe zu. Sie ist einerseits Zeuge bzw. Zeugin der genannten Überlieferung und muss andererseits stets auf der Ebene menschlicher Vernunft sich um die dialogische Verantwortung des kirchlichen Glaubens bemühen. So leistet der Religionsunterricht nicht nur einen unverzichtbaren Dienst an der kirchlichen Glaubensüberlieferung, sondern auch an der jeweiligen Gegenwart, sofern auch diese bereit ist, die ihr Selbstverständnis leitenden Plausibilitäten im Dialog mit dieser Überlieferung kritisch zu überprüfen.

3.3 Das philosophische Wahrheitskriterium: die Idee eines letzten Sinnes

Wie aber lässt sich dieser Wahrheitsanspruch formulieren und zur Geltung bringen? Jede empirische Erkenntnis ist durch die leitende Idee einer letzten Einheit aller Wirklichkeit geprägt. Dieser erkenntnistheoretische Sachverhalt gilt bis in seine Bestreitung hinein. Denn selbst ein Satz wie der, dass alles Chaos sei, ist nur dann formulierbar, wenn das behauptete Chaos nicht alles ist. Ein universal gewordenes Chaos ließe nämlich keinen Standpunkt außerhalb seiner selbst zu, von dem aus es noch *als* Chaos objektiviert werden könnte. Solange es noch als solches artikuliert werden kann, kann darüber hinaus „Größeres gedacht werden“ (Anselm von Canterbury). Und selbst wenn man die Existenz der *einen* Vernunft verneint und auf die vielen Rationalitätstypen verweist, die sowohl kultur- als auch wissenschaftsgeschichtlich hervorgebracht worden sind, so ist doch diese Unterscheidung nochmals die Leistung jener *einen* Vernunft, deren Wirklichkeit ihrer Ausdifferenzierung in unterschiedliche Rationalitätstypen ermöglichtend vorausliegt.

Diese der Vernunft unaufgebar eingestiftete Idee einer Einheit der Wirklichkeit findet ihre genetische Grundlegung bereits in jenen Gesten und Gebärden, mit denen eine Mutter ihrem kleinen Kind das Gefühl vermittelt, dass „alles gut“ und „in Ordnung“ sei. Auch wenn die darin sich artikulierende Einstellung in

empirischer Hinsicht gerne als – in ihrer Nützlichkeit mitunter sogar unbestrittene – Lüge kritisiert wird, so kündigt sie doch zugleich davon, dass die uns vor Augen tretende empirische Wirklichkeit nicht *alles* ist. Im Religionsunterricht begegnet uns diese Idee nicht selten in einer bemerkenswerten moralischen Sensibilität, die gerade der Wirklichkeitserfahrung von Schülerinnen und Schülern eigen ist.

Von der Idee der Einheit sprechen wir, wenn wir in der hier bereits angesprochenen Weise vom „Sinn“ des Lebens reden. Denn der Sinnbegriff steht bis in seine Etymologie hinein für jene letzte Orientierung, die nicht nur unserem Leben den Weg weist, sondern eine letzte Ordnung jener Wirklichkeit verbürgt, die wir oftmals nur in ihrer leidvollen Zerrissenheit wahrnehmen. Und auch hier gilt: Wir könnten die empirische Wirklichkeit gar nicht in dieser Zerrissenheit wahrnehmen, wenn unsere Vernunft nicht von der erkenntnisleitenden Idee eines letzten Sinnes geleitet wäre, der in der empirischen Wirklichkeit nicht realisiert ist.

Bis hierhin ist diese Idee jedoch nur soweit entwickelt, wie es sich um einen unaufgebbaren Leitbegriff der „reinen Vernunft“ handelt, und wir bewegen uns damit auf dem Boden eines *philosophischen* Sinnbegriffs. Als solcher ist er jedoch zweideutig. Denn die uns umgebende empirische Wirklichkeit ist unbezweifelbar nicht in Ordnung. Darum lässt sich diese Idee nicht nur als Segen, sondern auch als Fluch interpretieren. Sie wäre als Segen ansprechbar, wenn sie unserem Denken und Handeln nicht nur als bloße Verheißung vor Augen steht, sondern als realisierbar gelten muss. Umgekehrt wäre sie ein Fluch, wenn sie sich als leere Verheißung darin erschöpfte, uns die Dürftigkeit und Gebrochenheit unseres Lebens vor Augen zu stellen.

In der Sache bricht die angesprochene Ambivalenz des Sinnbegriffs in ganz besonderer Weise in der Theodizeefrage auf. Denn hier handelt es sich nicht nur um ein Binnenproblem des Glaubens, das durch dessen Verabschiedung gelöst werden könnte. Vielmehr steht in der Theodizeefrage die Annahme eines letzten Sinns selbst auf dem Spiel. Ijobs Frage „Weshalb nur kamen Knie mir entgegen, wozu Brüste, dass ich daran trank?“ (Ijob 3, 12) gilt darum nicht alleine dem als abwesend erfahrenen Gott, sondern der Ambivalenz jener Sinnerwartung, die Glaubenden und Nichtglaubenden schon allein durch die genannte Prägung menschlicher Vernunft eigen ist.

3.4 Theologisch-hermeneutische Konkretisierungen

Die biblische Tradition und das Christentum wissen sich insofern auf diese Idee bezogen, als sie ihnen nicht eine ferne Verheißung ist, die als unerreichbarer Horizont unseres Lebens aufleuchtet. Sie erkennen in dieser Idee vielmehr die Gabe eines Gottes, der unter den Bedingungen des geschichtlichen Lebens die Wege des Menschen mitgeht und Einheit in der Zerrissenheit, Versöhnung im Streit, Ordnung im Chaos vorweg erfahrbar macht und auf diese Weise die Wirklichkeit des Heils dort vergegenwärtigt, wo die Mächte der Zerstörung wirken. In einer Weise, die unter den zerrissenen Bedingungen der Geschichte nicht mehr überboten werden kann, erkennt die Kirche diese Einheit in Jesus Christus realisiert. Die Grenzenlosigkeit des göttlichen Heils kann unter den Bedingungen dieser Welt nämlich nur so erscheinen, dass sie jene Mechanismen der Ab- und Ausgrenzung – theologisch gesprochen: der Sünde – an sich austoben lässt, durch die alles geschichtliche Leben entstellt ist. Das Kreuz Christi stellt in diesem Sinne die Botschaft von der grenzenlosen Liebe Gottes nicht in Frage, sondern ist dessen äußerste Konsequenz. Denn auch Jugendliche verfügen schon über eine Erfahrung, die den hermeneutischen Schlüssel zum Verständnis der Botschaft vom Kreuz darstellt: Wer Versöhnung und Einheit stiften will, wo Hass und Streit herrschen, zieht allzu leicht diejenigen Mechanismen der Gewalt auf sich, die er doch überwinden will. Überwunden sind sie freilich nur durch den, der nicht Gewalt mit Gegengewalt beantwortet, sondern sich „wie ein Lamm zur Schlachtbank führen lässt“ (vgl. Jes 53,7; Apg 8,32).

Für die im Religionsunterricht der Sekundarstufe II zu behandelnden Gegenstandsbereiche ergeben sich daraus folgende Konsequenzen.

- *in anthropologisch-theologischer Hinsicht*

Die Botschaft von Jesus als dem Christus ist zu beziehen auf jene Annahme von einem letzten Lebenssinn, die der menschlichen Vernunft bis in ihre Bestreitung hinein eingestiftet ist und als von der Vernunft entworfene Idee zweideutig bleibt: Sie kann als leere Verheißung begriffen werden, aber auch als Versprechen von realem Heil. Daraus ergibt sich für das Sprechen von Gott eine bleibende anthropologische Orientierung, ohne dass dabei Theologie auf Anthropologie reduziert würde. Denn einerseits ist die im Religionsunterricht geforderte Rechenschaft über unsere Hoffnung von dem Bewusstsein geleitet, dass Gott nur im Kontext des menschlichen Weltbezuges zur Sprache gebracht werden kann. Andererseits hat sie sich zu vergegenwärtigen, dass Gott in keinem der ihn artikulierenden Kontexte aufgeht. Er bleibt stets der „deus semper maior“. Diese Unterscheidung gelangt bei Paulus in zwei Bildern zur Sprache: in dem des Spiegels und dem des Gefäßes. Denn der Spiegel zeigt etwas stets nur so, dass er es gleichzeitig auch verfremdet (vgl. 1 Kor 13, 12), sowie auch ein Gefäß seinen

Inhalt nur so festhalten kann, dass es ihn zugleich auch begrenzt (vgl. 2 Kor 4,7). Sofern man unter Korrelation diese Wechselseitigkeit besteht, mit der der stets größere Gott und unsere begrenzten Verstehenskontexte einander herausfordern, handelt sich dabei also um mehr denn nur um ein didaktisches Planungsprinzip. Korrelation muss in dieser Hinsicht als ein Prinzip jeglicher Glaubensbegründung und -überlieferung gelten.

- *in christologischer Hinsicht*

Die Botschaft vom letztgültigen Wort Gottes, das in Jesus Christus ergangen ist, bedeutet alles andere als einen billigen Heilstriumphalismus, mit dem der kirchliche Glaube schon über diese Welt hinausgelangt wäre. Vielmehr bekennt die Kirche im Glauben an Jesus Christus, dass die Unendlichkeit Gottes nicht die Gestalt einer „schlechten Unendlichkeit“ hat, die dort beginnt, wo die uns umgebende Welt des Endlichen und Fragmentarischen aufhört. In der Gestalt des trinitarischen Glaubens bekennt sie vielmehr die Unendlichkeit Gottes als eine solche, die sich in die Welt des Endlichen und Fragmentarischen hineinzieht und durch sie entstellen lässt. Die Botschaft vom Kreuz ist in diesem Sinne das genaue Gegenteil der ihr heute bisweilen unterstellten Gewaltverherrlichung. In ihr bekundet sich die Macht einer göttlichen Liebe, die die Ohnmacht nicht zu scheuen braucht und auch an den Mächten der Sünde und Zerstörung nicht zerbricht.

- *in ekklesiologischer Hinsicht*

Dem Bekenntnis zu Jesus Christus ist somit im Ansatz ein selbstkritischer Zug eingeschrieben. Denn auf der einen Seite bekennt es sich damit zur Grenzenlosigkeit einer göttlichen Liebe, die dem Menschen unter den Bedingungen dieser Welt entgegenkommt und damit in einer tödlichen Weise die sündhaften Mechanismen der Abgrenzung auf sich zieht, die es darin zugleich überwindet. Auf der anderen Seite ist der Akt des Bekennens seinerseits stets ein grenzbildender Vorgang, so dass er sich nur so zu Jesus Christus bekennen kann, dass er hinter dem Christusgeschehen zurückbleibt. Gerade die Unüberbietbarkeit dessen, was in Jesus Christus geschehen ist, offenbart zugleich eine prinzipielle Überbietungsbedürftigkeit jeder christlichen Bekenntnis- und Zeugnisgestalt.³⁴ Darum ist die Kirche darauf angewiesen, den Dialog mit denen zu suchen, die in das Bekenntnis der Kirche nicht einstimmen können. Denn sie kann nicht ausschließen, in diesem Dialog auf Momente zu stoßen, die ihre eigene Bekenntnisgestalt

³⁴ In dieser Hinsicht kennt spricht die dogmatische Konstitution „Dei Verbum“ von einem „Fortschritt“ in der „apostolischen Überlieferung“ (DV 8): „Die Kirche strebt im Gang der Jahrhunderte ständig der Fülle der göttlichen Wahrheit entgegen, bis an ihr sich Gottes Worte erfüllen“ (ebd.).

erweitern und vertiefen.³⁵ Die dialogbereite Offenheit der Kirche gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen geschieht insofern nicht aus einer Relativierung dessen, was in Jesus Christus geschehen ist, sondern aus dem radikalen Bewusstsein seiner Unüberbietbarkeit, die jeglichen Akt des Bekennens unter ihr Maß stellt.

Daraus ergeben sich gerade im Religionsunterricht weitreichende Konsequenzen für den Umgang mit nicht-christlichen Wahrnehmungsgestalten von Sinn, vor allem aber für die Begegnung mit jenen Sinnerfahrungen, welche die Schülerinnen und Schüler – und sei es in einer noch so fragmentierten Gestalt – von sich aus mitbringen. Ihnen ist nicht von vorneherein mit der Geste der Vereinnahmung zu begegnen, sondern sie haben den Status potentieller „Fremdprophetien“, deren Wahrnehmung das christliche Bekenntnis gegebenenfalls aus Engführungen zu befreien und zu vertiefen vermag. Im Bereich schulischen Lernens folgt daraus zunächst eine spezifische Offenheit des katholischen Unterrichts für die Begegnung mit dem Religionsunterricht anderer Bekenntnisse und Religionen. Diese Offenheit und kritische Rezeptionsbereitschaft besteht genauso gegenüber jenen Wahrnehmungsgestalten von Sinn, die in der Philosophie, der Literatur sowie in der Kunst und der Musik begegnen. Auf diese Weise kann der Religionsunterricht zu einem bevorzugten Ort werden, an dem sich der vom II. Vatikanum geforderte Dialog von Kirche und Welt vollzieht. Umgekehrt kommt er damit von seinen eigenen Voraussetzungen her dem schulischen Anliegen eines fächerverbindenden Lernens entgegen.

- *in ethischer Hinsicht*

Die Kirche weiß, dass grundlegende Prinzipien menschlichen Zusammenlebens mit dem Licht der menschlichen Vernunft erkennbar sind. Der Glaube stiftet in diesem Sinne keine sittlichen Prinzipien, die der natürlichen menschlichen Vernunft sonst verborgen blieben. Wenn aber die Idee einer letzten Einheit der Wirklichkeit im genannten Sinne ein leeres Versprechen wäre, dann wäre die Erfahrung moralischer Verpflichtung von der genannten Ambivalenz befallen. Dies gilt umso mehr, als uns in Geschichte und Gegenwart die beständige Erfahrung umgibt, dass Menschen in ihrer Entscheidung zum Guten immer auch das Böse perpetuieren, das sie doch gerade überwinden wollen. Der Glaube an Gott befähigt uns in diesem Sinne dazu, auch dort uns dem Anspruch moralischer Verpflichtung zu stellen, wo die Entscheidung zum Guten sich in Antinomien

³⁵ In diesem Sinne bestimmt das II. Vatikanum die Abweichungen anderer Religionen vom Glaubensbekenntnis der Kirche nicht von vorneherein als Abweichungen von der Wahrheit, sondern von dem, „was sie selber für wahr hält und lehrt“ (Nostra aetate 2). Entsprechend erkennt es in anderen Religionen „nicht selten den Strahl jener Wahrheit“, von der es dann nicht heißt, dass sie *die Kirche*, sondern „*alle Menschen erleuchtet*“ (ebd.).

verstrickt und seine Realisationsgestalt durch sein Gegenteil geschändet ist.³⁶ Gerade hier gilt, dass die gläubige Hoffnung auf eine von Gott geschenkte Vollendung angesichts aller Widersprüche das Gute zu tun befähigt, das wir immer nur im Fragment zuwege bringen: „Man kann sagen, der Mensch vermag mit dem Licht der Vernunft seinen Weg zu erkennen, kann ihn aber nur dann rasch und ohne Hindernisse zu Ende gehen, wenn er mit redlichem Herzen sein Forschen in den Horizont des Glaubens einfügt“ (FR 16).

- *in eschatologischer Hinsicht*

Schon das biblische Gottesvolk kann die Gegenwart Gottes nur als eine solche erfahren, die immer wieder von neuem die Grenzen des menschlich Fassbaren sprengt. Insofern ist die Geschichte des biblischen Glaubens von einer Dramatik geprägt, in der die Erfahrung der liebenden Gegenwart Gottes stets von neuem die Grenzen überwindet, die ihm durch die stets begrenzte menschliche Bewusstseinsgestalt auferlegt werden. So verwandelt sich der monolatrische Glaube an einen Gott, der andere Völker dem Untergang weihet, sein Volk aber errettet, in das monotheistische Bekenntnis zu dem einzigen Gott, der als Schöpfer allen und allem das Leben gibt. Wo die Treue Gottes weiterhin sich zunächst im Prozess der Geschichte bekundet, aber auf ihn begrenzt bleibt, findet sie eine weitere Entschränkung in dem Bewusstsein, dass sie sich auch durch den menschlichen Tod nicht begrenzen lässt. Und so verbleibt auch das Bekenntnis zum menschengewordenen Wort Gottes, das in sich die Grenzen überwindet, die der Akt des Bekennens wiederum erzeugt, unter einem eschatologischen Vorbehalt (vgl. 4.3).

Eine nachbiblische Rezeptionsgeschichte dieses biblischen Prozesses hat einerseits anzuerkennen, dass Weltgeschichte und Heilsgeschichte nicht zu trennen sind. Denn das Ringen um die Wahrnehmung von Sinn vollzieht sich unter den Bedingungen des geschichtlichen Lebens in dieser Welt, und zwar gerade auch angesichts seiner oft leidvollen Antagonismen. Andererseits erweist sich der gesuchte Sinn als einer, der unter den Bedingungen dieser Welt nicht abschlusshaft festgestellt werden kann. Der genannte eschatologische Vorbehalt wendet sich darum auch kritisch gegen jeden menschlichen Versuch, in Form wissenschaftlicher oder technologischer Allmachtsphantasien einen letzten Sinn zu usurpieren. Umgekehrt ergibt sich daraus eine geschärfte Sensibilität gegenüber all jenen Wahrnehmungsgestalten von Sinn, in denen das, was in dieser Welt ist, Zeugnis von dem ablegt, was nicht von dieser Welt ist (vgl. 4.3).

³⁶ Vgl. dazu schon Röm 7,15 ff: „Ich begreife mein Handeln nicht. Ich tue nicht das, was ich will, sondern das was ich hasse. [...] das Wollen ist bei mir vorhanden, aber ich vermag das Gute nicht zu verwirklichen.“

3.5 Zum Verhältnis von theologischer und didaktischer Orientierung des Religionsunterrichts

Die wissenschaftspropädeutische Aufgabe, die dem Religionsunterricht in der Sekundarstufe II gestellt ist, darf nicht zu einer falschen Entgegensetzung von theologischer Wissenschaft und fachdidaktischem Vermittlungsgeschehen führen. Einerseits ist die dem Religionsunterricht gestellte Aufgabe einer didaktischen Vermittlung theologischer Inhalte ein überaus differenzierter Prozess, der sich im einzelnen auf situative Bedingungen einstellen muss, die im letzten nie ganz prognostizierbar sind. Dies hat nicht nur ein Grundlagenplan, sondern dies haben auch die Länderrichtlinien zu bedenken. Gerade der Respekt vor den Schülerinnen und Schülern verbietet es, vorab den vermeintlichen Dialog mit einer Lebenswelt zu führen, die zur Sprache zu bringen dem konkreten Unterricht auf nicht delegierbare Weise stets von neuem gestellt ist. Insofern ist der Prozess didaktischer Vermittlung und Entfaltung als eine eigenständige Aufgabe zu sehen, und wenn sich der vorliegende Grundlagenplan hier mit Empfehlungen und Konkretisierungen zurückhält, dann bedeutet dies, dass er die Aufgabe fachdidaktischer Entfaltung zu ernst nimmt, als dass er Konkretisierungen für Unterrichtsbedingungen zu geben vermöchte, die er gar nicht kennt.

Andererseits kann schon aus dem hermeneutischen Auftrag der wissenschaftlichen Theologie eine erste didaktische Perspektive nicht ausgeklammert werden. Denn die Theologie ist mit Gott als ihrer „Sache“ nie jenseits menschlicher Lebenskontexte befasst, sondern nur so, wie er in diesen Lebenskontexten zur Sprache gelangt. In diesem Sinne kommt Kontextualität zum wissenschaftlich-theologischen Sprechen nicht äußerlich hinzu, sondern ist eine ihm inhärente Dimension. Diese Kontextualität ist freilich im Religionsunterricht im einzelnen immer neu zu entfalten. Insofern bedeutet der schulische Religionsunterricht nicht die nachträgliche Anwendung eines hermeneutischen Prozesses, den die Theologie für sich selbst schon geleistet hätte, sondern er ist der Ernstfall theologischer Vermittlung.

4. Perspektivenübernahme als didaktisches Prinzip

4.1 Die Bedeutung von Perspektivität

„Das Interessante am unterrichtlichen Geschehen ist die Möglichkeit, *aus der Perspektive anderer sehen zu lernen* und neue Perspektiven dazuzugewinnen. Der Unterricht lässt sich betrachten als ein Gefüge von Perspektiven, die die Beteiligten einander eröffnen und dabei einander auch die Begrenztheit dieser Perspektiven aufweisen. Darin vollzieht sich ein weiterführender, spontaner Lernprozess, der die eigenen Standorte nicht relativiert, sondern besser verstehen lässt und begründet. Die Fähigkeit zu wechselseitiger ‚Perspektivenübernahme‘ der jungen Menschen untereinander sowie zwischen ihnen und den Lehrerinnen und Lehrern ist ein weittragendes Bildungsziel bis in die Einübung politischer Entscheidungsfähigkeit hinein.“³⁷

Solche Perspektivenübernahme ist jedoch nur aufgrund einer doppelten Voraussetzung möglich. Denn wäre unsere individuelle Wirklichkeitserfahrung in ihrer jeweiligen Perspektivenbindung schlechthin gefangen, dann wäre die Überschreitung der eigenen Perspektive nicht möglich. Schon in der bloßen Fähigkeit, die Grenzen und Engführungen unseres Wirklichkeitsverständnisses zu erfahren, sind wir von der unbestimmten Ahnung geleitet, dass die uns jeweils vor Augen liegende Wirklichkeit nicht alles ist. Aber genauso gilt umgekehrt: Die Totalität der Wirklichkeit liegt uns nicht eindeutig bestimmbar vor Augen. Wäre dies nämlich der Fall, dann wäre die besagte Überschreitung der eigenen Perspektive nicht nötig, weil man jegliche Perspektivenbindung schon hinter sich gelassen hätte. Der eschatologische Blick auf die Wirklichkeit hätte alle Engführungen und Begrenzungen überwunden. In diesem Sinne bestünde die eschatologische Perspektive in der Überwindung aller begrenzenden Perspektivität.

Indem der Religionsunterricht sich auf die Idee eines letzten Sinnes der Wirklichkeit bezieht, antizipiert er diese eschatologische Perspektive. Nur durch solche Antizipation kann er sich zum Anwalt derjenigen Idee machen, von dem der Prozess schulischen Lernens zwar geleitet ist, für die er aber selbst nicht aufkommen kann: dass sich die Vielfalt fachspezifisch und damit perspektivisch erschlossener Wirklichkeitsbereiche zu einem geordneten Ganzen fügt. Und nur durch diese Antizipation kann er die einzelnen Fächer auf die Begrenztheit ihres Zugangs zur Wirklichkeit aufmerksam machen.

³⁷ Die bildende Kraft, a.a.O., 62.

Umgekehrt bedeutet die Antizipation der eschatologischen Perspektive nicht dessen Usurpation. Vielmehr impliziert der Begriff der „Antizipation“ das selbstkritische Eingeständnis, dass auch der letzte Sinn aller Wirklichkeit uns nur in geschichtlich begrenzten und begrenzenden Perspektiven zugänglich ist. Darum muss sich jede Antizipation eines letzten Sinnes in der genannten Perspektivenübernahme bewähren und gegebenenfalls korrigieren lassen.

4.2 Perspektivenübernahme im Religionsunterricht

Für Christen ist der letzte Sinn der Wirklichkeit kein bloßer Entwurf, der sich einem subjektiven Sinnbedürfnis verdankt, sondern er leuchtet ihnen historisch auf im Leben und in der Botschaft Jesu Christi. Und auch diese Inkarnation des letzten Sinnes wurde von Anfang an aus unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen (vgl. Mk 8,27-30 parr). Die spezifische Perspektive des Religionsunterrichts ist die der Jünger Jesu, deren Grenze auch zu konkurrierenden Perspektiven institutionell am Bekenntnis der Kirche festgemacht werden kann. Hier hat die Konfessionalität des schulischen Religionsunterrichts ihren religionsdidaktischen Grund, denn nur in der Binnenperspektive kommt der christliche Glaube authentisch zur Sprache. Besser spricht man von Binnenperspektiven, da die Glaubensperspektive aufgrund der unterschiedlichen Kontexte selbst plural ist. Schon das Neue Testament umfasst unterschiedliche Christologien und Theologien, das eine Evangelium wird in vier Evangelien bezeugt, hinzu kommt das spezifisch paulinische Verständnis von Evangelium. Erst recht erfordert die Vielfalt der kulturellen und sozialen Kontexte, in denen die Christen der weltweiten katholischen Kirche heute leben, von Binnenperspektiven im Plural zu sprechen.³⁸

Dies bedeutet nun nicht, dass sich der Religionsunterricht mit den Perspektiven der Glaubenden begnügen könnte. Da auch sie begrenzt sind und das unbegreifbare Geheimnis Gottes nicht ausschöpfen können, sind die Außenperspektiven für das Verständnis des christlichen Glaubens unverzichtbar. Solche Außenperspektiven bieten vor allem die verschiedenen Religionen und Weltanschauungen, die Wissenschaften und die Künste, aber auch die Auffassungen kirchlich nicht gebundener oder indifferenter Schülerinnen und Schüler. An der Geschichte von Kirche und Theologie lässt sich zeigen, dass aus der Außenperspektive formulierte Fragen und Positionen für die kritisch-reflexive Entfaltung des christlichen Glaubens konstitutiv waren und immer noch sind. So ist das Glaubensbewusstsein heutiger Christen z.B. durch die Auseinandersetzung mit den

³⁸ Vgl. Die bildende Kraft, a.a.O., 44f.

Naturwissenschaften, mit der Religionskritik der Aufklärung und mit dem politischen Totalitarismus geprägt. Das theologisch-hermeneutische Leitprinzip: „Rechenschaft geben von der Hoffnung, die in uns ist“ (1 Petr 3,15) verpflichtet geradezu auf die binnenperspektivische Aufnahme und Verarbeitung von Einsichten, die aus Außenperspektiven gewonnen werden. Sie geschieht auf dreierlei Weise:

- in der differenzierenden Kritik außenperspektivischer Verkürzungen,
- in der Aufnahme außenperspektivischer Einsichten,
- in der differenzierenden Entfaltung der Binnenperspektive und damit im Gewinn von Gesprächsfähigkeit.

Ziel der Perspektivenübernahme ist die Erweiterung und Differenzierung des eigenen Standpunkts in Bezug auf Glaube und Kirche, ein biographisch unab-schließbarer Prozess. Damit trägt der Religionsunterricht wesentlich zur Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler bei und fördert ihre religiöse Sprachkompetenz.

In der Auseinandersetzung zwischen Binnen- und Außenperspektiven stellt sich notwendigerweise die Wahrheitsfrage, denn die Fähigkeit die eigene Perspektive zu relativieren und zuzugestehen, dass der andere wahre Einsichten haben könnte, setzt einen starken Begriff von Wahrheit voraus, der jedoch nicht objektivierbar ist. Durch die binnenperspektivische Auseinandersetzung mit Außenperspektiven grenzt sich der katholische Religionsunterricht sowohl von allen Formen fundamentalistischer Religiosität, die die Begrenztheit der eigenen Perspektive und die Berechtigung von Außenperspektiven pauschal negieren, als auch von einem religionskundlichen Unterricht ab, der an der Religionswissenschaft orientiert die verschiedenen Religionen nur aus der Außenperspektive (Beobachterperspektive) behandelt und die Wahrheitsfrage suspendiert.

Das Wechselspiel von Binnen- und Außenperspektiven findet auf verschiedenen Ebene statt:

- im Verhältnis des Religionsunterrichts zu den anderen Fächern (fächerverbindendes Lernen)
- im Verhältnis des katholischen zum evangelischen Religionsunterricht (ökumenisches Lernen)
- im Verhältnis der Christen zu Angehörigen anderer Religionen (interreligiöses Lernen)
- im Verhältnis zu agnostischen und atheistischen Positionen
- und nicht zuletzt in jedem einzelnen (Bildung der eigenen Identität).

Die verschiedenen Perspektiven sind durch die unterschiedlichen sozialen Kontexte bestimmt, in denen die Schülerinnen und Schüler leben. Familie, Jugendgruppe, Schule, die verschiedenen Fächer, die Medien, die Freizeitindustrie, die

Kirchengemeinde u.a.m. sind Kontexte, in denen Jugendliche Wirklichkeit in einer freilich oft segmentierten Weise erfahren, ihre Überzeugungen und Werthaltungen bilden und handeln. In diesen Kontexten bilden sich Identität und Biographie der Jugendlichen. Die dort erworbenen Einsichten und Haltungen der Schülerinnen und Schüler müssen im Religionsunterricht so berücksichtigt werden, dass sie in die Perspektive des christlichen Glaubens gerückt werden können. Dazu gehört wesentlich die Einsicht in das Gelungene und Vorbildhafte, aber auch die Thematisierung von Scheitern und Versagen.

Im Wechselspiel von Binnen- und Außenperspektiven findet somit jene Korrelation von Schülererfahrung und Glaubenstradition statt, die seit der Würzburger Synode Leitgedanke der katholischen Religionspädagogik ist. Wenn Perspektivenübernahmen zum Leitprinzip des Religionsunterrichts wird, sind alle am Unterricht Beteiligten aufgefordert, ihre unterschiedlichen biographisch-lebensweltlichen Perspektiven und Kontexte in den Unterricht einzubringen, die Grenzen der eigenen Perspektive zu erkennen und die Berechtigung anderer Perspektiven anzuerkennen, sich selbst aus der Perspektive der anderen zu sehen und durch die Übernahme anderer Perspektiven die eigene Perspektive zu erweitern. In diesem Wechselspiel der Perspektiven ist zu klären, inwieweit die verschiedenen Perspektiven das Wirklichkeitsverständnis verkürzen oder erweitern, und muss sich die Behauptung, dass die Perspektive des christlichen Glaubens die unüberholbar weitreichende Perspektive ist, immer wieder von neuem als zustimmungsfähig erweisen.

Perspektivenübernahme darf nicht als rein kognitiver Prozess verstanden werden, sie schließt vielmehr notwendig die moralisch bedeutsame Bereitschaft ein, andere Sichtweisen und Gesichtspunkte in der eigenen Urteilsbildung zu berücksichtigen und sich zumindest ansatzweise in andere Lebens- und Erlebensweisen einzufühlen. Auch ist es nicht so, dass der Lehrer die Binnenperspektive und die Schüler die Außenperspektiven einbringen. Vielmehr bringen Schüler immer schon Erfahrungen mit religiösen Phänomenen in den Unterricht ein. Dazu gehören Erfahrungen mit der christlich geprägten Kultur dieses Landes (Siebentageweche, Feste, kirchliche Kasualien, Moralvorstellungen, Rechtsordnung), Erfahrungen mit Angehörigen anderer Religionen, insbesondere mit Muslimen und Juden, aber auch mit einer oft diffusen Religiosität, wie sie etwa in der Popmusik oder der Werbung begegnet. Zumindest einige Schüler werden aber auch aus der Binnenperspektive des christlichen Glaubens sprechen, selbst wenn sie sich dessen nicht immer bewusst sind. Andererseits ist der Lehrer unbeschadet seiner kirchlichen Verortung verpflichtet, die Schüler zur Auseinandersetzung mit theologisch und gesellschaftlich relevanten Außenperspektiven anzuhalten. Der katholische Religionsunterricht begnügt sich somit nicht mit der Vermittlung von theologischem Wissen und Methoden. Er will vielmehr ein Le-

benswissen vermitteln, das den Jugendlichen erlaubt, eine konfliktfähige Ich-Identität auszubilden und den Absolutheitsansprüchen bestimmter sozialer Institutionen und Kontexte (z.B. Wissenschaft, Wirtschaft, Politik, Medien) zu widerstehen, und sie zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft motivieren.

4.3 Die fünf Perspektiven im Religionsunterricht

Der katholische Religionsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe entfaltet die Themenbereiche deshalb in unterschiedlichen Perspektiven. Von wesentlicher Bedeutung sind

- die Perspektive von Kirche und Theologie,
- die biographisch-lebensweltliche Perspektive der Schülerinnen und Schüler,
- die Perspektive der anderen Religionen und Weltanschauungen,
- die Perspektiven der anderen Wissenschaften und
- die Perspektive von Kunst, Kultur und Medien.

Die fünf Perspektiven sind nicht gleichberechtigt bei der Themenfindung zu berücksichtigen. Vielmehr sind die Perspektive von Kirche und Theologie und die biographisch-lebensweltliche Perspektive der Schülerinnen und Schüler von konstitutiver Bedeutung. Die anderen Religionen, die Wissenschaften und Künste werden hingegen nicht um ihrer selbst willen im katholischen Religionsunterricht thematisiert, sondern in ihrer Bedeutung für das Verständnis des christlichen Glaubens und der Lebenswelt der Schüler. Auch sind die drei letztgenannten Perspektiven nicht bei jedem Thema gleichgewichtig zu berücksichtigen. Es ist durchaus legitim, bei manchen Themen den anderen Religionen, bei anderen den Wissenschaften oder Kunst und Kultur ein größeres Gewicht beizumessen.

Die Perspektive von Kirche und Theologie

Der Glaube der Kirche und die Theologie als primäre Bezugswissenschaft des Religionsunterrichts prägen das Profil der Themen. Jedes Thema soll sich mit Inhalten oder Phänomenen des christlichen Glaubens in Vergangenheit und Gegenwart befassen mit dem Ziel, den Schülern eine hermeneutische Kompetenz im Umgang mit biblischen Vorstellungen und kirchengeschichtlich wirksamen Traditionen zu vermitteln. Normativer Bezugspunkt des katholischen Religionsunterrichts ist nicht nur die wissenschaftliche Theologie, sondern das ganze Leben der Kirche. Auch wenn die Hinführung zu theologischem Denken (theologische Wissenschaftspropädeutik) ein wichtiges Ziel des Oberstufenunterrichts ist, so muss doch auch deutlich werden, dass Theologie eine Praxis der Kirche neben anderen Praxen (z.B. Liturgie, persönliches Gebet, politisch-soziales Enga-

gement) ist und dass die Theologie auf diese Praxen des christlichen Glaubens bezogen bleibt.

Zur Perspektive von Kirche und Theologie gehört auch der ökumenische Dialog mit den anderen christlichen Kirchen und kirchlichen Gemeinschaften. Ihre Einsichten und Erfahrungen werden als Anfrage an Lehre und Praxis des katholischen Glaubens im Religionsunterricht thematisiert. Gerade bei ökumenisch relevanten Themen ist es zweckmäßig, die Zusammenarbeit mit dem Evangelischen Religionsunterricht zu suchen.³⁹

Die biographisch-lebensweltliche Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Bei der Themenfindung müssen die Erfahrungen und Fragen, die die Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus ihrer Lebenswelt mitbringen, berücksichtigt werden. Nur so können die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung des christlichen Glaubens für ihr Leben verstehen und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft motiviert werden. Die Lebenssituationen heutiger Jugendlicher sind sozial und regional so differenziert, dass ihre Beschreibung und Analyse den Rahmen eines Grundlagenplans sprengen würde. Die konkrete Situation von Jugendlichen sowie die Pluralität ihrer Erfahrungen und Überzeugungen müssen jedoch in die Länderlehrpläne und – sofern vorgesehen – in die schulinternen Curricula Eingang finden. In der Beschreibung der fünf didaktischen Gegenstandsbereiche im folgenden Kapitel werden diese Erfahrungen und Einstellungen exemplarisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit genannt. Generell gilt, dass im Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schülern religionsdidaktisch relevante Fragen und Probleme angesiedelt sind, die es im Religionsunterricht bewusst zu machen gilt. Dazu gehören etwa folgende Fragen:

- Woran kann ich mich in einer von unterschiedlichen Wertvorstellungen geprägten Gesellschaft halten?
- Was gibt mir Halt und Trost in Erfahrungen des Scheiterns?
- Was gibt mir Hoffnung angesichts meiner ungewissen Zukunft?
- Was eröffnet mir Perspektiven eines sinnvollen Lebens?

Jedoch darf die christliche Botschaft nicht auf die Inhalte reduziert werden, die eine Entsprechung in der Schülererfahrung finden. Zur christlichen Botschaft gehört vielmehr auch das unseren Erfahrungen Fremde, das, was sich unserer aktuellen Wirklichkeitserkenntnis nicht assimilieren lässt. Dieses Widerständige ist dann religionspädagogisch fruchtbar, wenn es zur Einsicht in die Begrenztheit unserer Erfahrungswelt und zur Horizonterweiterung beiträgt.

³⁹ Vgl. Kapitel 2.5: Der Religionsunterricht und die Zusammenarbeit mit den anderen Fächern.

Die Perspektive der anderen Religionen und Weltanschauungen

Die Beschäftigung mit den Weltreligionen gehört mittlerweile zu den klassischen Themen des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I. Dabei werden Judentum und Islam aus theologischen Gründen und bedingt durch die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler besonders beachtet. Das gilt auch für die verschiedenen Formen nicht-religiöser Weltanschauungen und Lebensmodelle. Während in der Sekundarstufe I oft die Vermittlung von religionskundlichem Wissen und die Erziehung zu einem toleranten Miteinander von Menschen unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen (Konvivenz) im Vordergrund stehen, erfolgt die Auseinandersetzung mit Judentum, Islam und anderer Religionen, aber auch nicht-religiösen Weltanschauungen in der gymnasialen Oberstufe – entsprechend der hier entwickelten didaktischen Konzeption – im Kontext des interreligiösen Dialogs und der Theologie der Religionen. Die entsprechenden kirchlichen Verlautbarungen geben hier eine gute Orientierung.⁴⁰

Schließlich üben verschiedene Formen erlebnis- und erfahrungsbezogener Religiosität, die oft Elemente unterschiedlicher Religionen synkretistisch verbinden, auf einige Jugendliche eine gewisse Faszination aus. Dabei spielen auch die religiösen Angebote im Internet eine wichtige Rolle. In dieser „neuen Religiosität“ zeigt sich zwar ein echtes Bedürfnis nach Transzendenz. Ein Glaube, dem die Vernunft fehlt, läuft jedoch immer Gefahr, zum bloß subjektiven Mythos bzw. Aberglauben zu werden (vgl. FR 48).⁴¹

Die Perspektive der anderen Wissenschaften

Die Wissenschaften und wissenschaftliche Zugänge zur Wirklichkeit prägen den Alltag der Schülerinnen und Schüler. In den Fächern der gymnasialen Oberstufe werden sie nicht nur mit den Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung bekannt

⁴⁰ Vgl. neben der Erklärung *Nostra aetate* des II. Vatikanums vor allem:

- Päpstlicher Rat für den interreligiösen Dialog/ Kongregation für die Evangelisierung der Völker, Dialog und Verkündigung (= Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 102), hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1991;
- Hinweise für eine richtige Darstellung von Juden und Judentum in der Predigt und in der Katechese der katholischen Kirche (= Arbeitshilfe 44), hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1986;
- Päpstliche Bibelkommission, Das jüdische Volk und seine Heilige Schrift in der christlichen Bibel (= Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 152), hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2001;
- Wiederentdeckung der Verbundenheit der Kirche mit dem Judentum (= Arbeitshilfe zum Heiligen Jahr 2000, Nr. 15), Bonn² 2001.

⁴¹ Vgl. a. Kongregation für den Klerus, Allgemeines Direktorium für die Katechese, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 130), Bonn 1997, Nr. 201.

gemacht, sondern auch in wissenschaftliche Denkweisen und in die wichtigsten fachspezifischen Methoden eingeführt (Wissenschaftspropädeutik).⁴² Auch außerhalb der Schule ist ihre Lebenswelt durch die Wissenschaften maßgeblich mitbestimmt. Insbesondere werfen neuere Erkenntnisse der Naturwissenschaften und ihre technische Anwendung (z.B. Atomenergienutzung, Gentechnik, Biomedizin, Kommunikationstechnologien) weitreichende moralische Fragen auf, die im Religionsunterricht nicht übergangen werden dürfen.

Da Glaube und Theologie sich auf die ganze Wirklichkeit beziehen, benötigen sie die Wissenschaften zu ihrer eigenen Selbstvergewisserung. „Heute ist die Theologie aufgefordert zur Auseinandersetzung und zum Dialog nicht nur mit der Philosophie und den Religionswissenschaften, sondern auch mit den Natur- und Humanwissenschaften. Dabei geht es sowohl um die Vermittlung der Ergebnisse dieser Wissenschaften mit theologischen Aussagen als auch um die Konfrontation der Theologie mit der von diesen Wissenschaften geprägten Mentalität und Denkweise.“⁴³ Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, sucht der katholische Religionsunterricht die Zusammenarbeit mit anderen Unterrichtsfächern (z.B. in gemeinsamen Projekten, parallelen Unterrichtsreihen, der Profilbildung).⁴⁴

Unbeschadet der hohen Wertschätzung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden hat er jedoch auch eine ideologiekritische Aufgabe. Nur zu oft erscheinen Wissenschaft und Technik als einziger und letzter Horizont menschlichen Handelns und Denkens. Der Religionsunterricht hat den Schülerinnen und Schülern deshalb die Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnis bewusst zu machen, einer Verabsolutierung des (natur-)wissenschaftlichen Denkens (Szientismus) entgegen zu wirken und „einer Verengung des Denk- und Fragehorizontes der Lernenden auf Zweckrationalität (zu wehren).“⁴⁵

Die Perspektive von Kunst, Kultur und Medien

Die Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben findet nicht nur diskursiv, sondern auch im Medium der Kunst statt. Literatur, Musik, bildende Kunst, Architektur, Theater, Fotografie und Film bieten einen eigenständigen, durch Wissenschaft, Philosophie und Theologie nicht ersetzbaren Beitrag zum Verständnis des Menschen und seiner Welt. Der nicht-diskursive Modus der Welt-

⁴² Vgl. Kapitel 2.2: Der katholische Religionsunterricht im Horizont des Bildungs- und Erziehungsauftrags der gymnasialen Oberstufe.

⁴³ Der Religionsunterricht in der Schule, a.a.O., 2.4.3.

⁴⁴ Vgl. Kapitel 2.5: Der Religionsunterricht und die Zusammenarbeit mit den anderen Fächern.

⁴⁵ Der Religionsunterricht in der Schule, a.a.O., 2.6.2.

erschließung durch Kunst markiert die Grenze des philosophischen und theologischen Denkens und lenkt den Blick auf die Bedeutung sinnlicher Wahrnehmung in der christlichen Religion (Sakramente, Liturgie, Bilder, Kirchenarchitektur).

Auch wenn der christliche Glaube einen beträchtlichen Einfluss auf Form, Inhalt und Entwicklung der Kunst gehabt hat und immer noch hat, so ist die Autonomie der Kunst und die Differenz von religiöser und ästhetischer Erfahrung auch im Unterricht zu beachten. Nur so kann das historisch sehr wandelbare Verhältnis von Kunst und Christentum angemessen erfasst und kann die religionsdidaktische Erschließung eines Kunstwerkes neue Erkenntnispotenziale freilegen.

In fächerverbindenden Projekten mit dem Deutsch-, Literatur-, Musik- oder Kunstunterricht kann einerseits die theologische Relevanz der ästhetischen Wahrnehmung und andererseits die Unverzichtbarkeit theologischer Kenntnisse für das Verständnis europäischer Kunst deutlich werden.

Die Wirklichkeitswahrnehmung von Jugendlichen ist zunehmend medial vermittelt. Fernsehen, Internet und Video prägen mit ihren unterschiedlichen Angeboten auch das religiöse Bewusstsein vieler Jugendlicher. Die Vermittlung von Medienkompetenz ist deshalb auch eine Aufgabe des Religionsunterrichts.

5. Die fünf didaktischen Gegenstandsbereiche

Der Grundlagenplan gibt nicht nur theologisch-hermeneutische Leitlinien und ein didaktisches Prinzip, sondern auch Inhalte des katholischen Religionsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe vor. Die Inhalte des christlichen Glaubens kommen im Religionsunterricht exemplarisch zur Sprache. Die Auswahl der Glaubensinhalte kann aus keiner theologischen oder religionsdidaktischen Konzeption deduziert werden. Wohl können Unterrichtsinhalte in einem Konvergenzverfahren argumentativ nachvollziehbar gemacht werden. So orientiert sich die Auswahl der Glaubensinhalte in diesem Grundlagenplan einerseits an ihrer Stellung in der „Hierarchie der Wahrheiten“⁴⁶ und andererseits an ihrer Relevanz für die Schülerinnen und Schüler. Weitere wichtige Orientierungspunkte sind die nunmehr 30jährige Unterrichtserfahrung in dieser Schulstufe und die Kontinuität zur Lehrplanarbeit in den Ländern. Schließlich setzt die Auswahl der Inhalte für den Oberstufenunterricht die Kenntnisse und Fähigkeiten, die die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht der Sekundarstufe I erworben haben, voraus.

Die folgenden fünf Gegenstandsbereiche strukturieren die Inhalte des Oberstufenunterrichts in didaktisierter Form, indem sie auf die theologisch-hermeneutischen Leitlinien und das didaktische Prinzip des Perspektivenwechsels bezogen werden. Dadurch ergeben sich inhaltliche Akzentuierungen, die sich von den klassischen Traktaten und ihren Schwerpunktsetzungen unterscheiden. Die knappen, mit Spiegelstrichen versehenen Angaben zu den fünf Perspektiven benennen - exemplarisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit - aspekthafte Zugänge zum Gegenstandsbereich. Einige Angaben sind graphisch fett markiert. Sie geben – nach dem Vorbild des *Grundlagenplans für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule*⁴⁷ – inhaltliche Mindestanforderungen für künftige Länderlehrpläne vor. Auf dieser Grundlage sollen die Lehrplankommissionen konkrete Unterrichtsinhalte und -themen entwickeln. Angesichts divergierender Bestimmungen der Länder verzichtet der Grundlagenplan auf Angaben zum didaktischen Profil von Grund-, Leistungs- oder Profilkursen.⁴⁸

⁴⁶ Unitatis redintegratio Nr. 11.

⁴⁷ Hg. von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1998, 47 – 50.

⁴⁸ Vgl. a. Kapitel 6: Vom Grundlagenplan zum Länderlehrplan.

5.1 Die Suche nach Lebenssinn und die Unbegreiflichkeit Gottes

Menschen streben nach Sinn; sie erfahren und ihnen widerfährt sowohl Sinnhaftes wie Sinnwidriges. Die Suche nach Lebenssinn indes bleibt unabschließbar; niemand kann den Sinn seines Lebens „haben“, weil kein Mensch im Vogelflug die gesamte Spanne seines Lebens überblicken und dann abschließend bewerten kann. Der Tod ist das unüberwindbare Ende endlicher Existenz. Bildet der Tod einen leeren Horizont, der alle Sinnsuche als Illusion begräbt, oder öffnet er endgültig einen erfüllten Horizont, der unser Sinnstreben je schon begleitet hat? Wer auf den unbegreiflichen Gott setzt, hofft darauf, dass die Fragmente seines Lebens zu einem Ganzen vollendet werden.

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts kann die Gestalt der Säkularisierungsthese, die ein langsames, aber stetiges Absterben religiöser Überzeugungen prognostizierte, als widerlegt gelten. Auf einem pluralen Markt der Weltanschauungen konkurriert das von den christlichen Konfessionen tradierte Gottesverständnis nicht nur mit weltlichen Humanismen, sondern auch mit einer unübersehbaren Vielfalt religiöser und religionsförmiger Sinnangebote. In einer solchen religionsgeschichtlichen Situation hat der konfessionelle Religionsunterricht die vordringliche Aufgabe, den spezifisch christlichen Gottesglauben profiliert zu vertreten und - gegen einen Indifferentismus - seine Lebensbedeutsamkeit zur Geltung zu bringen. Anknüpfungspunkte einer im Geiste starker Toleranz auszutragenden kritischen Auseinandersetzung bilden dabei der gegen die Existenz Gottes vortragene Projektionsverdacht, die Gottesbestreitung angesichts der Maßlosigkeit des Leids in der Welt und eine verbreitete unpersönliche Gottesvorstellung.

Im Ringen um ein angemessenes Verständnis der Wirklichkeit des Göttlichen wurde fast zeitgleich in der vorsokratischen (z.B. Xenophanes) und in der biblischen Aufklärung (z.B. Jesaja 44) ein Durchbruch erzielt, der sich auf die Formel „Ein selbstgemachter Gott ist kein Gott!“ bringen lässt. Aus dieser Einsicht lassen sich gegensätzliche Schlüsse ziehen. Wenn nämlich alle Götter Produkte menschliche Projektion sind, dann, so die atheistische Folgerung, kann es keinen Gott geben. Anders die sich des eigenen Glaubens vergewissernde Konsequenz: Ein selbstgemachter Gott ist kein Gott, sondern ein Götze, aber nicht jeder Gott ist ein Produkt menschlicher Phantasie. Einmal erkannt, begleitet diese Problemkonstellation die abendländische Geistesgeschichte. An diejenigen, die sich auf Gott einlassen, ergeht seit dem die Aufforderung, die Differenz von Gott und Götze auf den eigenen Glauben anzuwenden und die stets bestehende eigene Gottesvorstellung für Revisionen offen zu halten.

Aus der Auffassung, Gott sei als ein unpersönliches, die Welt konstituierendes Prinzip zu verstehen, ergibt sich keine normative handlungsleitende Konse-

quenz. Dagegen ist der Gott der Bibel kein weltabgewandter Schöpfer, sondern einer, der Menschen als „Mitliebende“ (Duns Scotus) zu gewinnen beabsichtigt. Der unbegreifliche Gott ergreift die Initiative und sucht die Gemeinschaft mit seinen radikal endlichen Geschöpfen: Mit Abraham, der seiner Aufforderung folgt und in eine ungewisse Zukunft aufbricht (Gen 12), schließt Gott einen Bund und begleitet ihn auf seinem Lebensweg. Dem Mose offenbart sich Gott als unverfügbare Anwesenheit, als der Ich-bin-da (JHWH); die Nähe zu Gott bringt Israel auf Distanz zum Sklavenhaus Ägypten (Ex 3). Hier wird die Differenz zwischen Gott und Götze offensichtlich: Gott will Freiheit, Götzen produzieren Unfreiheit. Der Exodus lehrt, dass der Weg in die Freiheit stets vom Rückfall in den Götzendienst bedroht bleibt.

Die Religionsgeschichte Israels, in der die Religionskritik der Propheten eine prominente Rolle spielt, kann als ein großes Klärungsgeschehen gedeutet werden: Der Gott Israels will nicht ausschließlich das Heil seines Volkes, er ist der Gott aller Menschen; Freiheit, die auf Kosten anderer errungen wird, kann keine echte Freiheit sein.

Ein Atheismus im Namen der Autonomie verkennt nicht nur die biblische Verknüpfung von Gottesglaube und Freiheit; für die unschuldig Vernichteten der Geschichte vermag er keine Rettung zu erhoffen.

Aus christlicher Perspektive spitzt sich die Gottesoffenbarung in nicht mehr überbietbarer Weise in der geschichtlichen Person Jesus von Nazaret zu: Er ist die Selbstmitteilung Gottes in der Geschichte, der Christus Gottes. In dem Lebensvollzug, dem Tod und der Auferweckung Jesu Christi sowie der Sendung des Heiligen Geistes ist das Reich Gottes schon angebrochen, aber noch nicht vollständig realisiert. Die menschliche Geschichte endet erst mit der Wiederkunft Christi.

Ein solcher Glaube enthält eine wichtige geschichtstheologische Implikation: Der eschatologische Vorbehalt relativiert totalitäre Ansprüche von Weltanschauungen und Ideologien, von politischen und ökonomischen Systemen - und hält so die Geschichte offen.

Nach einem schwierigen Klärungsprozess formulierte die junge Kirche auf der Basis des biblischen Zeugnisses von der Selbstmitteilung Gottes im Sohn und im Geist das spezifisch christliche Glaubensbekenntnis: Der Gott, der sich als Sohn und Geist zu erkennen gibt (heilsökonomische Trinität), ist in sich selbst Beziehung, nämlich Vollzug von Liebe (immanente Trinität).

Die Abrahamsreligionen Judentum, Christentum und Islam einigt der Monotheismus, sie trennt ein unterschiedliches Offenbarungsverständnis, dessen Spannweite von Inkarnation bis Inlibration reicht: So hat nach christlichem Bekenntnis Gott sich im Fleisch des Juden Jesus von Nazaret kundgetan, der Moslem bekennt sich zum Koran als dem Wort Gottes.

Immer wieder war der von der Kirche tradierte Gottesglaube kritischen Anfragen ausgesetzt, die, binnenperspektivisch verarbeitet, einen Klärungsprozess angestoßen haben. Ein hervorragendes Beispiel stellt der „Gottesbeweis“ des Anselm von Canterbury dar. Von der realen Denkmöglichkeit des Atheismus beunruhigt, vergewissert er sich der Vernünftigkeit seines Gottesglaubens. Gott ist nicht nur das, worüber hinaus Größeres nicht gedacht werden kann; er ist größer als gedacht werden kann. Im Denken Gottes stößt die Vernunft an ihre Grenzen; ein „begriffener“ Gott wäre nicht Gott, sondern bloß ein Götze.

Das seit der Neuzeit verstärkt wahrgenommene Leid hat im 20. Jahrhundert ein Maß erreicht, welches den Glauben an einen gütigen und zugleich allmächtigen Gott erschüttert hat. Die verschiedenen Versuche einer rationalen Theodizee bleiben nach wie vor sehr umstritten. Der atheistische Protest dagegen verlagert das Problem auf eine andere Ebene; an die Stelle der Verteidigung Gottes tritt nun die Verteidigung des Menschen angesichts der von ihm verursachten Leiden.

Die binnentheologische Verarbeitung von Einwänden hat zu theologischen Einsichten geführt. Das Theodizeeproblem ist keinesfalls notwendig der „Fels des Atheismus“ (Georg Büchner), sondern stellt sich mit Schärfe nur unter bestimmten Voraussetzungen: Das Leid wird nicht allein als Auswirkung von Schuld, sondern als bedrückende Wirklichkeit wahrgenommen; nicht verschiedene Gottheiten, sondern ein einziger Gott ist als Schöpfer für seine Schöpfung verantwortlich; der Mensch muss angesichts der Majestät Gottes nicht verstummen, vielmehr verfügt er über die Freiheit, sich in Akten des Fragens, Streitens und Protestierens Gott gegenüber auszudrücken. Diese Voraussetzungen sind in der jüdisch-christlichen Tradition erfüllt. So zeigt das Buch Ijob: Nicht die Freunde, die zu wissen glauben, warum Ijob von Gott bestraft wird, sondern der Gott anklagende Ijob wird von dem sich offenbarenden JHWH ins Recht gesetzt (Ijob 42,7). Gegen Bestrebungen, sich mit dem Leid in der Natur und in der Geschichte abzufinden, setzt die offen gehaltene Theodizeefrage den humanisierenden Impuls: Leid soll nicht sein; Leid verursachende Verhältnisse müssen verändert werden! Deshalb gilt es eine Empfindsamkeit für das Leid zu entwickeln, die auch in Anbetracht nicht überwindbaren Leidens die Solidarität mit den Leidenden trägt. In der noch nicht vollendeten Schöpfung lassen sich keine endgültigen

Antworten finden. Der auf Gott Setzende hofft darauf, dass der Ich-bin-da alle Tränen abwischen (Offb 21) und sich selbst rechtfertigen wird.

1. Die Perspektive von Kirche und Theologie
 - **Der Monotheismus des Volkes Israel**
 - Gott und Götze – eine biblische Unterscheidung
 - **Das christliche Bekenntnis zum trinitarischen Gott**
 - **Antwortversuche auf die Theodizeefrage**
 - „Gottesbeweise“ – vernünftige Rechenschaft über den Gottesglauben
 - **Metaphorisches, analoges und liturgisches Sprechen von Gott**

2. Die biographisch-lebensweltliche Perspektive der Schülerinnen und Schüler
 - **Die Suche nach Sinn und Identität - mit, ohne oder gegen Gott**
 - Pluralität der Gottesvorstellungen
 - **Bestreitungen der Existenz Gottes**
 - **Leiderfahrungen und Theodizeefrage**

3. Die Perspektive der anderen Religionen und Weltanschauungen
 - **Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Gottesverständnis**
 - Jüdische und islamische Kritik am christlichen Trinitätsglauben
 - Offenbarungsverständnis im Judentum, im Christentum und im Islam
 - Bewältigung von Leiderfahrungen in Judentum und Islam und in den östlichen Religionen (Hinduismus, Buddhismus)

4. Die Perspektive der anderen Wissenschaften
 - Der Wissenschaftler als methodisch verfahrenender Theoretiker und Forscher
 - Kosmologische Modelle zur Entstehung des Universums
 - Evolution als Deutungsmodell von Natur und Geschichte
 - Leid als Kehrseite der Evolution

5. Die Perspektive von Kunst, Kultur und Medien
 - Der unbegreifbare Gott und das Gottesbilderverbot in den monotheistischen Religionen
 - Gott in der Gestalt Christi (Christomorphie) als legitime Darstellung Gottes im Christentum
 - Der leidende Mensch im Spiegel der Passion Christi und in der Gestalt des Ijob in Literatur, bildender Kunst und Musik
 - Wahrheits- und Wirklichkeitsanspruchs der Medien

5.2 Gott und sein letztgültiges Wort: Jesus Christus

Der Mensch strebt – gleichsam vernunftgeleitet – nach Einheit, das heißt nach einer *letztgültigen* Antwort auf seine Sinnsuche. Der christliche Glaube ist verlässliche Antwort auf diese Suchbewegungen. In Vergangenheit und Gegenwart erfahren und erfahren Menschen auf vielerlei Weise die Zuwendung Gottes. Ausgehend von der Grunderfahrung, dass Jahwe der Gott des Exodus ist, verdichtet das Volk Israel seine Gotteserfahrungen in der biblischen Überlieferung, die Gott als einen Gott der Befreiung, des Lebens und der Hoffnung bezeugt. Die Jünger Jesu erkennen und bezeugen die Wirklichkeit und Wirksamkeit dieses Gottes im Menschen Jesus von Nazaret.

Das biblische Gottesbild unterliegt einem historischen Entwicklungsprozess, der im neutestamentlichen Zeugnis von Jesus Christus kulminiert: in Leben, Tod und Auferstehung Jesu wird Gott selbst offenbar. Dieser Glaube an die Inkarnation (Joh 1,14) – die Gottespräsenz in einem Menschen - unterscheidet das Christentum von den anderen monotheistischen Religionen. Für Christen ist Jesus deshalb nicht nur ein Repräsentant Gottes unter anderen, sondern Gottes letztes Wort. Jesu Verkündigung, sein Tod und seine Auferstehung haben endgültige und universale Bedeutung. Diese Endgültigkeit wirkt in einer multireligiösen Gesellschaft provozierend. Der Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe stellt sich dieser Herausforderung, indem er den Schülerinnen und Schülern einen rationalen Zugang zum Anspruch Jesu eröffnet. Dies erfordert eine entsprechende didaktische Akzentuierung der Christologie.

Im Zentrum der Verkündigung Jesu steht – in jüdisch-apokalyptischer Tradition - die Botschaft von der Gottesherrschaft (Mk 1,15). Die bedingungslose Annahme jedes Menschen durch Gott konkretisiert sich in Jesu Gleichnissen, seinen Wundern (insbesondere Krankenheilungen und Dämonenaustreibungen), in der Vergebung der Sünden und in seiner Hinwendung zu den Schwachen und Ausgestoßenen. Die Erfahrung der Liebe Gottes im Handeln Jesu verändert das Leben der Menschen, befreit sie von der Macht der Sünde und des Todes und befähigt sie zu einem neuen Leben, das Zeugnis von der Liebe Gottes ablegt. Gottes Herrschaft ist in Jesus Christus schon angebrochen, ihre Vollendung steht aber noch aus.

Zur Botschaft von der Gottesherrschaft gehört auch die Aufforderung zur Umkehr und der Ruf in die Nachfolge Jesu, in der der Glaube an die bedingungslose Liebe Gottes lebendig wird. Von Anfang an wirkt Jesus im Kreis seiner Jünger, beauftragt und ermächtigt er die Zwölf, Boten des Reiches Gottes zu sein. In der Berufung und Beauftragung der Zwölf liegt der Ursprung der Kirche.

Jesu Verkündigung der grenzenlosen Liebe Gottes impliziert – in der Tradition der prophetischen Kult- und Gesetzeskritik – die Kritik an Verhaltensweisen und Vorschriften, die die Liebe Gottes beschränken und die Dynamik der anbrechenden Gottesherrschaft aufhalten. So provoziert die Botschaft von der Gottesherrschaft Gegnerschaft und bringt Jesus in Konflikt mit den religiösen und politischen Machthabern seiner Zeit. Die Passionserzählungen der Evangelien legen einen Gewaltmechanismus offen, der geschichtlich bis heute wirksam ist: Jesu Gegner schließen sich gegen den Friedfertigen und Unschuldigen zusammen, stilisieren ihn zum Sündenbock und töten ihn. Im Zentrum dieses Konfliktes steht die Frage, ob sich die Wirklichkeit und die Wirksamkeit Gottes in hingebensbereiter Liebe oder in letztlich todbringender Gewalt zeigt.

Jesus lebt die Liebe Gottes bis in seinen Tod am Kreuz hinein und lehnt es ab, diese Liebe einzugrenzen – und sei es gegenüber seinen Gegnern, die ihn töten. Im letzten (Passah-) Mahl mit seinen Jüngern deutet er seinen bevorstehenden Tod – mit Bezug auf Jes 53 – als stellvertretendes Sühnopfer, das auch jene in die Liebe Gottes einbezieht, die sich dieser Liebe verweigern, und den Gewaltmechanismus durchbricht. Im Zeugnis von der Auferweckung Jesu (1 Kor 15, 3ff) bekennen seine Jünger, dass Gott Jesus nicht im Tod gelassen und seine Verkündigung und sein Leben bestätigt hat. Im Lichte der Ostererfahrung wird das Kreuz zum Symbol der grenzenlosen und endgültigen Liebe Gottes, die selbst den Tod überwindet.

Zur Ostererfahrung der Jünger gehört die Bevollmächtigung, das Zeugnis von der grenzenlosen Liebe Gottes in die Welt zu tragen. In der Feier der Eucharistie gedenken sie des Leidens, des Todes und der Auferstehung Jesu und erfahren seine wirksame Gegenwart. Das Gedächtnis Jesu und die Erfahrung seiner bleibenden Gegenwart verdichten sich in den christologischen Hoheitstiteln, in der biblischen Rede vom Christus, vom Sohn Gottes, vom fleischgewordenen, für unsere Sünden gestorbenen Logos, vom zur Rechten des Vaters erhöhten Kyrios. Das Ringen der frühen Kirche um das Verständnis der Person und Bedeutung Jesu findet seinen bis heute normativen Ausdruck in der Christologie und Soteriologie sowie in der Trinitätslehre der ersten ökumenischen Konzilien. Dieses Ringen prägt die Glaubensgeschichte der Kirche bis auf den heutigen Tag. Dabei geht es nicht nur um theologisches Verstehen, sondern um eine ganzheitliche Nachfolgepraxis, die Liturgie und Spiritualität ebenso umfasst wie die Erfahrung von Gemeinschaft, diakonisches Handeln und den Einsatz für Frieden, Gerechtigkeit und die Bewahrung der Schöpfung.

Die Beschäftigung mit Jesus Christus im Religionsunterricht leistet einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung junger Menschen. Identität lässt sich nicht aufbauen, wenn Hoffnung fehlt, wenn die lebensverneinenden Tendenzen über-

wiegen. Demgegenüber wird die Identitätsbildung durch das Vertrauen, vorbehaltlos angenommen zu sein, gefördert. Die Hoffnung, dass die Liebe Gottes sich als die alles bestimmende Wirklichkeit durchsetzen wird, ermöglicht ein Leben jenseits „angestrenzter Diesseitigkeit“, ein Leben, das den Erfahrungen von Leid, Unrecht, Schuld und Tod nicht ausweicht und in den Grenzen der eigenen Existenz Zeugnis von der grenzenlosen Liebe Gottes zu geben versucht.

1. Die Perspektive von Kirche und Theologie

- **Der Gott Jesu**
- **Jesu Verkündigung der Gottesherrschaft**
- **Die Ethik Jesu**
- **Tod und Auferweckung Jesu**
- Nachfolge Jesu (Berufung/ kirchliche Berufe)
- Die christologischen Hoheitstitel
- Christologie der frühen Konzilien
- Jesu Leben, Tod und Auferstehung in Liedern, Gebeten und Zeichenhandlungen

2. Die biographisch-lebensweltliche Perspektive der Schülerinnen und Schüler

- **Sehnsucht nach Freiheit, Gerechtigkeit, Frieden und Erlösung**
- Leiderfahrungen Jugendlicher
- **Der Mensch Jesus als Vorbild für junge Menschen**
- Formen der Christusbegegnung in Lebenskontexten von Jugendlichen
- Jesus „ja“ – Kirche „nein“
- Die Vermittlung biblischer bzw. christlicher Wertvorstellungen – eine schwierige, aber lohnende Aufgabe

3. Die Perspektive der anderen Religionen und Weltanschauungen

- Strenger Monotheismus im Judentum und Islam
- Jüdische und islamische Jesusdeutungen
- Esoterische Jesusdeutungen
- Erlösungsvorstellungen in östlichen Religionen (Hinduismus, Buddhismus)

4. Die Perspektive der anderen Wissenschaften

- Außerchristliche Quellen über Jesus
- Historische und rationalistische Leben-Jesu-Forschung
- Jesus im Spiegel von Psychologie und Sozialgeschichte

5. Die Perspektive von Kunst, Kultur und Medien

- **Das Christusbild in der bildenden Kunst**
- Jesusbilder in der Literatur

- Jesus in der Jugendkultur
- Jesus in modernen Medien und in der Werbung

5.3 Die Kirche inmitten der Religionen und Weltanschauungen

Schülerinnen und Schülern begegnet Kirche oft als sozial-caritative Einrichtung, die sich um Menschen in Notsituationen kümmert, und als liturgischer Dienstleister, dessen Angebote im Bereich der Passageriten zumindest in den westlichen Bundesländern noch von einer großen Zahl von Menschen angenommen werden. Außerdem prägen die Medien, vor allem das Fernsehen, das Bild, das viele Jugendliche sich von der Kirche machen, und das Verhältnis, das sie zu ihr einnehmen. Das Kirchenbild der Medien ist vor allem für die wachsende Zahl jener Jugendlichen bedeutsam, die kaum eigene Erfahrungen mit der Kirche gemacht haben. Wie viele Erwachsene sehen auch Schülerinnen und Schüler in der katholischen Kirche die Repräsentantin einer religiös-ethischen Tradition unter vielen anderen, christlichen wie nicht-christlichen.

Auch in anderen Fächern (z.B. im Geschichts-, Deutsch- und Literaturunterricht) wird von der Kirche gesprochen. Dabei kommt - oftmals in kritischer Absicht - vor allem die institutionelle Seite der Kirche, ihr soziales und politisches Wirken, ihr prägender Einfluss auf (Alltags-) Kultur und Mentalität breiter Bevölkerungsschichten zur Sprache.

In diesem Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler sind theologisch und ethisch relevante Fragen angesiedelt, die den Gegenstandsbereich „Kirche“ didaktisch akzentuieren. Dazu gehören die Fragen nach dem Wahrheitsanspruch der Kirche, nach dem Anspruch auf Heiligkeit angesichts ihres Versagens in der Geschichte, nach ihrem Verhältnis zu den anderen christlichen Kirchen und zu den anderen Religionen sowie nach dem Verhältnis von kirchlichem Wahrheitsanspruch und individueller Gewissensfreiheit.

In der Kirche setzt sich die eschatologische Sendung Jesu fort, alle Menschen von der Sünde zu befreien und mit Gott zu versöhnen. Die Kirche versteht sich deshalb als „Sakrament, das heißt Zeichen und Werkzeug für die innigste Vereinigung mit Gott wie für die Einheit der ganzen Menschheit“,⁴⁹ mit dem Auftrag, die grenzenlose Liebe Gottes in Wort und Tat zu bezeugen. Damit steht sie in der Kontinuität zur Berufung Abrahams (Gen 12,1-3) und zur Erwählung Israels (Ex 19,5-6; Dtn 7,6), die schon von den Propheten in den eschatologischen Kontext universalen Heils gestellt wurde (Jes 2,1-4; Mi 4,1-4). Diesen Auftrag kann sie nur als Gemeinschaft mit Jesus Christus in Wort und Sakrament erfüllen (Kirche als Leib Christi). Denn letztlich ist es Christus selbst, der in seiner Kirche und durch sie in der Geschichte wirkt. Das Bekenntnis zu Jesus Christus als

⁴⁹ Lumen gentium, Nr. 1.

dem letztgültigen Wort Gottes ist deshalb konstitutiv für das Selbstverständnis und die Sendung der Kirche. Dieser Glaube impliziert ein bestimmtes Wahrheitsverständnis, nämlich „dass die Wahrheit nicht einer Sache gleicht, die wir besitzen, sondern eine Person ist, der wir zugestehen müssen, von uns Besitz zu ergreifen. Dies ist ein nicht endender Prozess.“⁵⁰ Die volle Erkenntnis der Wahrheit hat deshalb eschatologischen Charakter.⁵¹

Die Wahrheit, von der die Kirche Zeugnis ablegt, ist eine befreiende Wahrheit (Joh 8,32). Die Befreiung des Menschen aus der Knechtschaft der Sünde ist deshalb integraler Bestandteil der kirchlichen Sendung. Der Einsatz der Christen für die Befreiung der Unterdrückten und Erniedrigten („Option für die Armen“), für die Achtung der Menschenrechte, für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung (Konziliarer Prozess) ist Teil dieser kirchlichen Sendung.

Als pilgerndes Volk Gottes in der Geschichte macht die Kirche die Erfahrung, dass sie in ihrem Zeugnis hinter dem zurückbleibt, zu dem sie sich bekennt, und ihrer Sendung oftmals nicht gerecht wird. Als Nachfolgegemeinschaft Jesu war und ist die Kirche auch schuldhaft in die Macht- und Gewaltverhältnisse dieser Welt verstrickt. Deshalb bedarf sie stets der Erneuerung und der Umkehr.⁵² Sie lebt dabei im Vertrauen darauf, dass trotz der menschlichen Irrtümer und Verbrechen im Laufe der Kirchengeschichte Christus seinem Volk die Treue hält. Die Einsicht in die eigenen Fehler und die Bereitschaft zur Umkehr sind selbst Zeichen dieser Treue. Die Verbundenheit Christi mit seinem Volk begründet somit die Heiligkeit der Kirche, die in der Heiligung ihrer Glieder wirksam wird.

Auch als in diachroner und synchroner Hinsicht partikulare Gemeinschaft ist die Kirche in ihrer Verkündigung und in ihrem Handeln auf die ganze Menschheit bezogen: „Sie ist zu *allen Völkern und Kulturen, allen Rassen und Klassen* gesandt und muss einerseits allen ihren Reichtum mitteilen und andererseits von den Reichtümern aller selbst bereichert werden.“⁵³ Mission und Dialog bilden hier keinen Gegensatz, da die geschichtlichen Einsichten und Erfahrungen, die außerhalb der Kirche gemacht wurden und werden, zu einem vertieften Verständnis des Christusereignisses beitragen. Die Einsichten der anderen können

⁵⁰ Dialog und Verkündigung, Nr. 49.

⁵¹ Vgl. Dei verbum, Nr. 8; Fides et ratio, Nr. 2.

⁵² Vgl. Lumen gentium Nr. 8.

⁵³ Katholischer Erwachsenen-Katechismus. Das Glaubensbekenntnis der Kirche, hrsg. v. der Deutschen Bischofskonferenz, Kevelaer u.a. 1985, 287.

jedoch nur dann die eigene Wahrheitserkenntnis herausfordern und bereichern, wenn sie im eschatologischen Horizont der *einen* Wahrheit und der *einen* Menschheit verstanden werden. Der Universalitäts- und Wahrheitsanspruch der Kirche begründet somit ihre Offenheit gegenüber anderen Konfessionen, Religionen, Weltanschauungen und Kulturen. Deshalb hat sich die Kirche auf dem Zweiten Vatikanischen Konzil ausdrücklich zum ökumenischen Dialog mit den anderen Kirchen und christlichen Gemeinschaften,⁵⁴ zum interreligiösen Dialog mit den Anhängern der anderen Religionen⁵⁵ sowie zum Dialog und zur Zusammenarbeit mit allen Menschen guten Willens⁵⁶ bekannt. Dieser Dialog ist ein Weg, auf dem die Kirche ihre Katholizität verwirklicht.

Der Dialog ist jedoch nur dann aufrichtig und kann nur dann zu einer tieferen Erkenntnis der Wahrheit führen, wenn er im Respekt vor der Freiheit des anderen geführt wird. Nur als Freier kann der Mensch seiner moralischen Pflicht nachkommen, die Wahrheit zu suchen und sein Leben nach der erkannten Wahrheit zu führen. Deshalb erkennt die Kirche ausdrücklich das Recht jedes Menschen auf Religions- und Gewissensfreiheit an.⁵⁷

In der Auseinandersetzung mit dem Anspruch der Kirche soll den Schülerinnen und Schülern deutlich werden, dass gerade das unbedingte Vertrauen auf die alle und alles umfassende Liebe Gottes, der das Heil aller will (1 Tim 2,4), Menschen motiviert und befähigt, in den Dialog mit anderen einzutreten, Fremdheit zu überwinden und Versöhnung zu wirken.

1. Die Perspektive von Kirche und Theologie

- **Neutestamentliche Kirchenbilder**
- **Kirche und Israel**
- **Kirche und Reich Gottes**
- Kirche – einig, heilig, katholisch, apostolisch
- **Die Ekklesiologie des II. Vatikanischen Konzils**
- **Die Kirche in der Ökumene und im interreligiösen Dialog**
- Die Kirche in der Gesellschaft
- Brennpunkte der Kirchengeschichte

⁵⁴ Vgl. Unitatis redintegratio, sowie Katholischer Erwachsenen-Katechismus, a.a.O., 288.

⁵⁵ Vgl. Nostra aetate, sowie Dialog und Verkündigung, Nr. 50.

⁵⁶ Vgl. Gaudium et spes, Nr. 21.

⁵⁷ Vgl. Dignitatis humanae, Nr. 2.

2. Die biographisch-lebensweltliche Perspektive der Schülerinnen und Schüler
 - **Kirchenerfahrungen von Jugendlichen**
 - Konfessionelle Vielfalt
 - Neue Religiosität ohne Institution
 - **Verdeckte Religiosität bei Jugendlichen**

3. Die Perspektive der anderen Religionen und Weltanschauungen
 - Die Erwählung Israels im jüdischen Verständnis
 - Die Bedeutung der Umma im Islam
 - Gesellschaft, Staat und die Rolle der Frau in jüdischer und islamischer Sicht
 - Die Religionen und die westliche Moderne

4. Die Perspektive der anderen Wissenschaften
 - Naturwissenschaften und Kirche
 - Kirche in der historischen Forschung

5. Die Perspektive von Kunst, Kultur und Medien
 - Kirchenarchitektur als Ausdruck des kirchlichen Selbstverständnisses
 - Die Bedeutung sinnlich-ästhetischer Wahrnehmung für den Glauben
 - Kirchenerfahrungen in Literatur und Film
 - Kirche in den Medien

5.4 Ethisches Handeln im eschatologischen Horizont

Für Schülerinnen und Schüler gehört die Erfahrung von unterschiedlichen, oft auch gegensätzlichen Wertvorstellungen zum Alltag. Die Pluralität moralischer Überzeugungen findet sich zwischen Angehörigen verschiedener Generationen sowie unterschiedlicher religiöser und kultureller Zugehörigkeit. In den verschiedenen sozialen Segmenten (z.B. Familie, Schule, Freundeskreis, Beruf) herrschen unterschiedliche, oft schwer miteinander zu vereinbarende Wertpräferenzen, die der Einzelne als Rollen- und Beziehungskonflikte erlebt.

Eine große Zahl von Jugendlichen und jungen Erwachsenen verarbeiten Erfahrungen moralischer Pluralität im Sinne eines moralischen Relativismus, der moralische Entscheidungen für intersubjektiv und rational nicht diskutierbar, geschweige denn begründbar hält und der privaten Entscheidung des Einzelnen oder einzelner Gruppen überlässt. Von jeder ethischen Argumentation und Diskursivität abgeschnitten, droht die individuelle Gewissensentscheidung willkürlich zu werden.

Eine scheinbare Legitimation findet der moralische Relativismus in deterministisch-reduktionistischen Menschenbildern (z.B. Soziobiologie), aber auch in der Erfahrung, dass eine Verantwortungsethik vor allem in politischen Fragen (z.B. Einsatz von Kernenergie, Fragen von Krieg und Frieden, Gentechnologie) aufgrund unsicherer Folgeprognosen und unterschiedlicher Folgebewertungen nicht immer zu einem sozialen Konsens führt.

Faktisch stellen Jugendliche und junge Erwachsene in ihrem unmittelbaren Handlungsfeld (Familie, Freundschaften, Schule) jedoch sehr wohl unbedingte moralische Anforderungen sowohl an sich selbst als auch an andere. Die ungerechte Benotung durch eine Lehrerin oder einen Lehrer, die Untreue eines Freundes oder einer Freundin, aber auch Menschenrechtsverstöße im eigenen oder in anderen Kulturkreisen (z.B. Folter, Beschneidung von Mädchen) rufen einen spontanen moralischen Protest hervor, der den auf der argumentativen Ebene vertretenen moralischen Relativismus konterkariert. Der Aufweis solcher performativer Widersprüche vor allem mit Bezug auf die Menschenrechtsdebatte ist ein wichtiges Element ethischer Diskussionen im Religionsunterricht.

Gegen den auch durch die Medien verbreiteten Eindruck vieler Schülerinnen und Schüler, die katholische Kirche vertrete eine Sondermoral, der allein schon aufgrund ihrer religiösen Begründung keine allgemeine Verbindlichkeit zuerkannt werden könne, sind im Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe nachdrücklich Rationalität und Universalität christlicher Moral hervorzuheben. Auch wenn das biblische Zeugnis zweifellos in den Entdeckungszusammenhang

grundlegender Normen und Werte gehört, so hat die Kirche doch immer daran festgehalten, dass die von ihr vorgelegte Ethik mit der menschlichen Vernunft erkannt und begründet werden kann.

Die sittliche Autonomie, die die neuzeitliche Philosophie (Kant) als Inbegriff der Menschenwürde erkannt hat, findet im Christentum ihre theonome Begründung: Gott selbst ist der Grund unbedingter sittlicher Verpflichtung. In der Empörung über das Unrecht, in der Stimme seines Gewissens, das Gute zu tun und das Böse zu meiden, erfährt der Mensch auch den Ruf Gottes. Wo er diesen Ruf missachtet und gegen das, was er als gut und gerecht erkannt hat, verstößt, verletzt er deshalb nicht nur das Sittengesetz, sondern wird er auch Gott gegenüber schuldig. Nach dem biblischen Zeugnis ist das sittliche Verhalten deshalb der Prüfstein der Gottesbeziehung (Dtn 6,25; Hos 6,6; Mi 6,8), bilden Gottes- und Nächstenliebe eine untrennbare Einheit (Mt 12,39; 1 Joh 4,20).

Als Abbild Gottes ist der Mensch ein mit Freiheit und Vernunft begabtes Wesen, das befähigt und berufen ist, das Gute und Gerechte zu erkennen und die Welt entsprechend zu gestalten. Die geschichtlichen Erfahrungen gelingenden und misslingenden Lebens haben wesentlich die Einsicht in die grundlegenden Normen des menschlichen Zusammenlebens gefördert. Insbesondere der Protest gegen das als Unrecht erfahrene Leid hat zu sittlichen relevanten Einsichten geführt. Dies zeigt sich etwa in der Entstehung und Formulierung der Menschenrechte, die die Würde eines jeden Menschen schützen und ihn davor bewahren sollen, zum bloßen Mittel für vermeintlich höhere Zwecke (z.B. Staatsräson, Religion, sozialer oder technischer Fortschritt) missbraucht zu werden. Im Rekurs auf konkrete Leiderfahrungen in Vergangenheit und Gegenwart kann einer vorschnellen kulturalistischen Relativierung der Menschenrechte entgegengetreten und kann ihr Universalitätsanspruch einsichtig gemacht werden. Gerade sozialethische Fragestellungen – Friede, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung - sind geeignet, Schülerinnen und Schülern die Grenzen privatisierter Moralvorstellungen deutlich zu machen.

Schließlich verfängt sich ein moralischer Relativismus in einem unauflösbaren Widerspruch, da das friedliche Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen moralischen Überzeugungen das Toleranzgebot voraussetzt. Ohne dessen unbedingte und universale Geltung ist der moralische Pluralismus gewaltträchtig.

Der konsequente Einsatz für Gerechtigkeit und Menschenwürde ist aber nicht frei von Widersprüchen, die das moralische Bewusstsein zu unterminieren drohen. Dazu gehört zum einen die Erfahrung, dass Menschen in ihrem Einsatz für das Gute immer auch das Böse fortschreiben, das sie doch gerade überwinden

wollen. Zum anderen ist der Einsatz für Gerechtigkeit angesichts der überwältigenden Erfahrungen der Ungerechtigkeit vom Verdacht der Sinnlosigkeit nicht einer bestimmten moralischen Norm, sondern des moralischen Handelns überhaupt bedroht. In theologischer Perspektive zeigen diese Erfahrung die Unerlöstheit der Welt, die eine noch so große moralische Anstrengung nicht zu überwinden vermag. Die Antinomien sittlichen Handelns provozieren somit unabweichlich die Frage nach dem Sinn moralischen Handelns.

Der christliche Glaube an den endgültigen Sieg der Gerechtigkeit und die Hoffnung auf die Versöhnung aller Widersprüche stiften zwar keine exklusiv christlichen Normen und Werte, sie retten jedoch das moralische Bewusstsein vor der Verzweiflung und befähigen den Menschen, trotz der Erfahrung von Schuld und Scheitern moralisch zu handeln. Mehr noch: die Nachfolge Christi ermöglicht dem Menschen, sich selbst dann noch für Gerechtigkeit einzusetzen, wenn dieser Einsatz sein Leben bedroht. Dass diese Behauptung keine bloße Option, sondern eine reale Möglichkeit ist, kann am Beispiel der Märtyrer in der Geschichte der Kirche und des Christentums dargestellt werden.

1. Die Perspektive von Kirche und Theologie

- **Grundlagen biblischer Ethik**
- Sittliche Autonomie und christliches Menschenbild
- **Theologische Modelle der Normbegründung**
- Gewissen und Identität
- **Die Antinomien sittlichen Handelns und die Sinnfrage**
- Schuld und Versöhnung
- **Grundfragen katholischer Sozialethik**

2. Die biographisch-lebensweltliche Perspektive der Schülerinnen und Schüler

- **Pluralität moralischer Überzeugungen**
- Widersprüchliche soziale Rollenerwartungen
- Moralischer Relativismus
- Privatisierung von moralischen Entscheidungen
- **Erfahrungen unbedingter moralischer Verpflichtung**
- Freiheitsverständnis von Jugendlichen

3. Die Perspektive der anderen Religionen und Weltanschauungen

- Moralische Grundnormen in den Weltreligionen
- Projekt Weltethos
- Religiöse Normen und kulturelle Differenz

4. Die Perspektive der anderen Wissenschaften

- **Modelle philosophischer Ethik**

- Ethische Implikationen naturwissenschaftlicher Menschenbilder
- Normenwandel in kultur- und sozialgeschichtlicher Perspektive
- Biographische Entwicklung des moralischen Bewusstseins
- Ethik und gesellschaftliche Konventionen

5. Die Perspektive von Kunst, Kultur und Medien

- Moralische Dilemmata in der Literatur und im Film
- Soziale Konventionen und individueller Glücksanspruch in Literatur, bildender Kunst, Film und Fernsehen
- Kunst und Moralkritik
- Die von Musiksendern und Fernsehserien vermittelte moralische Botschaft

5.5 Geschichtliche Erfahrung unter dem eschatologischen Vorbehalt

Im Unterschied zur *Historizität* von Ereignissen meint *Geschichtlichkeit* eine Grundbestimmtheit des Menschen: das Menschsein in der Spannung von vorgegebener und prägender Vergangenheit und einer Zukunft, die sich dem Menschen einerseits als Aufgabe stellt und andererseits auch als unverfügbares Geschick auf ihn zukommt. *Geschichtliche Erfahrungen* sind deshalb im Wesentlichen Selbsterfahrungen des Menschen, in denen der Mensch die Chancen seiner anthropologischen Weltoffenheit ergreift, sich selbst transzendiert und sich als Gestalter von Welt und Zukunft selbst „entwirft“. In den geschichtlichen Erfahrungen wird dem Menschen aber auch - oft schmerzlich - bewusst, dass er im und am Leben scheitert, unvollkommen und vergänglich ist. Beides, Möglichkeiten und Gebrochenheit menschlichen Seins, steht christlich gesehen unter dem *eschatologischen Vorbehalt*, der Verheißung, dass nur Gott Mensch und Welt vollenden kann und auch vollenden wird. Mit diesem Glauben wird einerseits dem menschlichen Willen, der Welt eine endgültige Gestalt zu geben, eine Grenze gesetzt und andererseits die Vollendung des Unvollkommenen in Aussicht gestellt.

Im eschatologisch bestimmten christlichen Glauben gewinnt die *Leitidee einer letzten Einheit der Welt*, eines letzten Sinns, konkrete Gestalt. Diese gründet in der Botschaft Jesu vom Reich Gottes und im Zeugnis von Passion und Auferweckung Jesu. Den Kern dieses Glaubens bildet die *Treue Gottes*, die die Menschen der Bibel in ihrer eigenen Geschichte wie in der Geschichte ihres Volkes immer wieder neu als *schöpferische, neues Leben ermöglichende Macht* erfahren haben und von der in der Auferweckung Jesu bezeugt wird, dass sie selbst den Tod, das Negative an sich, überwindet und das Nicht-mehr-Sein aufhebt. Die Vision der Vollendung durch Gott, die christliche Füllung der formalen Idee eines letzten Sinns, fasst die Bibel in Bilder universaler Versöhnung, der Gerechtigkeit und des Friedens, aber auch in Bilder der Entscheidung und des Gerichts. Mit Letzteren werden der Ernst und die Dringlichkeit der Entscheidung zum Glauben an Gott im Hier und Jetzt verdeutlicht. Denn im Gottesglauben, dem Ergriffensein von der Treue Gottes, wird schon in der Gegenwart der Egozentrismus des „alten Menschen“ überwunden und die Zukunft des Reiches Gottes in der alternativen Lebenspraxis grenzenloser und gewaltüberwindender Liebe partiell Wirklichkeit. Christlicher Glaube und christliche Hoffnung muten deshalb dem Menschen zu, wider den Augenschein der Bedingungen der „Welt“ zu leben und die Spannung von Verheißung und endgültiger Erfüllung in der Zukunft auszuhalten.

Die Botschaft Jesu vom Reich Gottes steht in der Tradition der messianischen Heilshoffnungen Israels, sowohl in ihrer nationalen wie universal-

apokalyptischen Ausrichtung. Diese spiegeln den Glauben Israels an den geschichtsmächtigen Jahwe-Gott in konkreten geschichtlichen Erfahrungen von Bedrohung und Errettung, Auf- und Untergang des Königtums, Exil und Rückkehr, Unterdrückung und Befreiung wider.

Damit wird die Verwobenheit von Welt- und Heilsgeschichte nicht nur in ihrer Entsprechung, sondern auch in ihrem Gegensatz deutlich; denn messianische und christliche Heilshoffnungen enthalten im eschatologischen Vorbehalt auch eine *gesellschaftskritische Komponente*. Die Kritik richtet sich gegen alle Versuche des Menschen, den Traum von einer universalen Humanisierung der Welt innerweltlich selbst verwirklichen zu wollen. Dieser Einspruch ist geboten, weil der endliche Mensch das Ganze nicht in „den Griff“ bekommen kann und all sein Denken und Handeln immer nur Stückwerk bleiben. Verabsolutierungen menschlicher Glück- und Heilsentwürfe verkennen diese Wirklichkeit. Sie sind deshalb Ideologien im negativen, wertenden Sinne des Wortes und werden in der Umsetzung vielfach totalitär mit unheilvollen Folgen für die Menschen, wie Beispiele der Geschichte zeigen.

Indessen scheint die Zeit großer sozialer und politischer Utopien vorbei zu sein. Dennoch ist der eschatologische Vorbehalt nicht überflüssig geworden. Er hat in der *Spätmoderne* und in der sog. *Postmoderne* andere Adressaten gefunden und richtet sich heute zur Wahrung der Würde des Menschen und seiner Verantwortung als handelndes Subjekt gleichermaßen gegen jede neue Form von Perfektionismusideologie. Der Machbarkeitswahn etwa im Bereich der Lebenswissenschaften oder der Ökonomie verbindet sich mit einem Beliebigkeits- und Relativismuskult auf dem Gebiet ethischer Weltanschauungen und Religionen. Gegenüber all diesen nivellierenden wie anmaßenden Entwicklungen hält der eschatologische Vorbehalt mit dem Gottesgedächtnis entschieden an der Wahrheitsfrage fest, die den Menschen gegenüber seinem Mitmenschen in die Pflicht nimmt und letztlich zur endgültigen Rechenschaft über sein Handeln zieht. Gleichzeitig befreit der Glaube an die Vollendung, die Gott vorbehalten ist und die er in seiner zuvorkommenden Liebe schenkt, den Menschen zu sich selbst. Er entlastet ihn davon, unter allen Umständen auf der Siegerseite der Geschichte stehen wie übertriebenen Vorstellungen und Normen einer modernen Konsumgesellschaft entsprechen zu müssen, d.h. in allem erfolgreich und perfekt zu sein. Im Vertrauen auf den zuvorkommenden Gott, der die Welt vollenden wird, kann sich der Mensch dem realen Leben mit all seinen negativen und positiven Seiten stellen, sich selbstlos seinen Mitmenschen zuwenden, unabänderliches Leid tragen, ohne daran zu zerbrechen, und in Erfahrungen der Solidarität und Liebe einen Prospekt unendlicher Erfüllung schon in der Gegenwart erkennen.

In dieser existentiellen Auslegung erweist sich der eschatologische Vorbehalt als *Heilswahrheit*, die in dem Maße lebensgestaltend wirksam wird, wie der Mensch sich auf sie einlässt. Als solche ist der eschatologische Vorbehalt auch für die *Identität und Sinnsuche der Schülerinnen und Schüler* von großer Bedeutung. Didaktisch relevant sind vor allem Lebenssituationen, in denen Heranwachsenden die Ambivalenz ihrer eigenen Zukunft sowohl als Gestaltungsmöglichkeit als auch als unverfügbares Geschick oder unverhofftes Geschenk bewusst wird. Mit dem Verweis auf die je größere Identität und Erfüllung in der Gottesbeziehung bietet der eschatologische Vorbehalt ein Deutungsmuster, das auch zur kritischen Auseinandersetzung mit säkularen und neureligiösen Deutungsversuchen des Lebens anleitet. Gerade auch in der sog. „Alltagsreligiosität“ Jugendlicher wird das Bedürfnis nach verlässlicher Orientierung und Sicherheit sichtbar, das allerdings nicht selten durch von Eigeninteressen geleitete Instanzen ausgebeutet wird. Da es aber die unbedingte Verlässlichkeit nur in bedingter Form gibt, kommt der Mensch in seiner Sinnsuche nicht ohne Wagnis aus, ist er zugleich auf Vertrauensvorschuss wie auf eine kritische Prüfung der „Geister“ angewiesen.

1. Die Perspektive von Kirche und Theologie

- **„Eschatologischer Vorbehalt“ als Konkretion der Idee eines letzten Sinns aus christlicher Sicht**
- Zukunft als Futurum - Zukunft als Adventus
- Kirche als Institution gesellschaftskritischer Freiheit
- **Gesellschaftliches Engagement als christliches Zeugnis in der Welt**
- Autonomie und Theonomie

2. Die biografisch-lebensweltliche Perspektive der Schülerinnen und Schüler

- **Sehnsucht nach Freiheit und Glück in einer „heilen“ Welt**
- **Zukunftsangst und angestrengte Diesseitigkeit**
- Leben im Fragment: Schuld und Vergänglichkeit
- Sich-entscheiden-Müssen und Sich-bewähren-Müssen

3. Die Perspektive der anderen Religionen und Weltanschauungen

- **zyklisches und eschatologisches Geschichtsverständnis**
- Apokalyptik und Eschatologie
- Hoffnungsbilder in ausgewählten Religionen und Weltanschauungen
- Religiöser und weltanschaulicher Fundamentalismus

4. Die Perspektive der anderen Wissenschaften

- Weltbilder der Wissenschaften
- **erkenntnisleitende Interessen der Lebenswissenschaften**

- Gesellschaftsutopien
- Zeugnisse der Hoffnung in der Philosophie

- 5. Die Perspektive von Kunst, Kultur und Medien
 - Endzeitbilder in Kunst, Musik und Literatur
 - Prophetisch - kritische Funktion der Kunst
 - Zukunftsvisionen im Film
 - moderne Gnosis im populären Film

6. Vom Grundlagenplan zum Länderlehrplan

Der Grundlagenplan macht normative Vorgaben für die Entwicklung von Länderlehrplänen. Diese Vorgaben sind die theologisch-hermeneutischen Leitlinien, das didaktische Prinzip der Perspektivenübernahme und die fünf didaktischen Gegenstandsbereiche. Sie müssen bei der Entwicklung von Jahres- bzw. Halbjahresthemen und ihrer inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung in den Länderlehrplänen berücksichtigt werden.

Die fünf Gegenstandsbereiche des Grundlagenplans mit ihren Mindestanforderungen beschreiben die inhaltliche Obligatorik. Sie dürfen jedoch nicht mit Themen in Länderlehrplänen verwechselt werden. Die thematische Verknüpfung der theologischen Inhalte ist die spezifische Aufgabe von Länderlehrplänen. Die Jahres- bzw. Halbjahrsthemen in ihrer Gesamtheit sollen jedoch die Gegenstandsbereiche abdecken. Es ist somit durchaus möglich, Inhalte verschiedener Gegenstandsbereiche unter einer z.B. anthropologischen oder interreligiösen Themenstellung zu verbinden. Die thematische Obligatorik gilt für die Grund- und Leistungskurssequenzen in der gymnasialen Oberstufe. Die didaktische Differenzierung der beiden Kursarten ist unter Berücksichtigung der entsprechenden Bestimmungen der jeweiligen Länder Aufgabe der Länderlehrpläne.

Bei der Themenfindung ist neben der Perspektive von Kirche und Theologie die Perspektive der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern gleichgewichtig zu beachten. Den Autoren der Länderlehrpläne ist deshalb aufgetragen, die schulischen und außerschulischen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler genauer zu identifizieren, als dies im vorliegenden Grundlagenplan möglich ist. So dürfte die Auseinandersetzung mit religiöser Indifferenz und einem areligiösen Humanismus in Regionen, in denen die Mehrheit konfessionslos ist, eine gewichtigere Rolle spielen als in Regionen, in denen die große Mehrheit getauft ist und zumindest einen lockeren Kontakt zur Kirche hält. In Gebieten mit einem hohen Anteil von Muslimen ist hingegen die Auseinandersetzung mit dem Islam von größerem Gewicht. Diese regionale Differenzierung entspricht dem deutschen Bildungsföderalismus. Durch die berechnete Orientierung an der gegenwärtigen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler darf jedoch nicht das Ziel des Religionsunterrichts in der Oberstufe aus dem Blick verloren gehen, nämlich die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, *aus* dem Glauben der Kirche bzw. in Referenz *zu* diesem Glauben eine eigene Position zu entwickeln und diese argumentativ zu vertreten.

Schließlich sollen Themen und Inhalte in Länderlehrplänen so strukturiert werden, dass ein aufbauendes Lernen im Religionsunterricht der Oberstufe ermög-

licht wird. Bei der vertiefenden Behandlung von Einzelthemen muss den Schülerinnen und Schülern der Bezug zum Ganzen des christlichen Glaubens bewusst bleiben bzw. gemacht werden können. Am Ende der Oberstufe sollen sie in der Lage sein, das, worum es im Christentum geht, sprachlich angemessen in privaten und öffentlichen Dialogen zu artikulieren und in ihren eigenen Lebensentwurf integrieren zu können. Religiöse Auskunftsfähigkeit und Argumentationsfähigkeit ist eine wesentliche Voraussetzung, um unter den Bedingungen religiöser und weltanschaulicher Pluralität auf rationale Weise Rechenschaft von unserer Hoffnung zu geben (1 Petr 3,15).