

der niedersächsische
kultusminister

rahmenrichtlinien
für das gymnasium
Klasse 7 – 10

katholischer religionsunterricht

Rahmenrichtlinien für das Gymnasium

Klasse 7 – 10

Katholischer Religionsunterricht

Berenberg'sche Druckerei GmbH und Verlag, Hannover
Best.-Nr. 609

Als Mitglieder der Kommission und Arbeitsgruppe erarbeiteten mit unterschiedlichen Zeitanteilen die in der folgenden Liste genannten Damen und Herren die Rahmenrichtlinien für den Katholischen Religionsunterricht

Bei der Schlußredaktion im niedersächsischen Kultusministerium wurden die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens eingearbeitet.

Bernhard Beintken
Karl-Friedrich Braun
Evamaria Cordes
Johannes Dreiling
Rainer Ernst
Marie-Antonia Heidemann
Joachim Hettwer
Alfons Merten
Konrad Notzon
Walter Pilz
Elke Polewsky
Heiner Reinert
Claudia Revermann
Prof. Dr. Karlheinz Sorger
Gerhard Willeke

Georg-Eckert-Institut -
Leibniz-Institut für internationale
Schulbuchforschung
- BIBLIOTHEK -

2015125M

DE
Z-VNI
W-33 (1982)

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusminister (Januar 1982)
Schiffgraben 12, 3000 Hannover 1

26. 10. 1982
Erziehungs- u. Unter-
richtswissenschaften
7261 90/3300
1000 Berlin 33

Inhalt

1	Aufgaben und Stellung des katholischen Religionsunterrichts in den Klassen 7 – 10 des Gymnasiums	4
2	Lernziele und Unterrichtsinhalte	9
2.1	Zuordnung zu Themenfeldern	9
2.2	Verbindlichkeit von Lernzielen und Unterrichtsinhalten	10
2.3	Zuordnung der Themenfelder zu den Schuljahrgängen	11
2.4	Themenfelder für die Schuljahrgänge 7 und 8	13
2.5	Themenfelder für die Schuljahrgänge 9 und 10	37
3	Unterrichtsformen und Verfahrensweisen	59
4	Lernerfolgs- und Leistungskontrollen	61
	Anhang	
	Zur Situation des Schülers in den Klassen 7 – 10	62

1 Aufgaben und Stellung des katholischen Religionsunterrichts in den Klassen 7 – 10 des Gymnasiums

1.1 Situation des katholischen Religionsunterrichts¹⁾

Die Situation des katholischen Religionsunterrichts ist wie folgt gekennzeichnet:

- Im Religionsunterricht treffen unterschiedliche Erwartungen von seiten der Schüler, der Eltern, der Kirche und der Gesellschaft aufeinander.
- Im Religionsunterricht wird das Spannungsverhältnis zwischen Evangelium, Kirche, Gesellschaft, Staat und Bildungswesen deutlich sichtbar.
- Der Religionsunterricht ist „ordentliches Lehrfach“ (GG Art. 7, Abs. 3; Nds SchG § 104, Abs. 1) und hat als solcher am Bildungsauftrag der Schule teil, wie er im Nds SchG § 2 formuliert ist.
- Im Religionsunterricht geht es nicht nur um Erkennen und Wissen, sondern auch um Verhalten und Haltung. Daher sind an die Glaubensposition des Religionslehrers besondere Anforderungen zu stellen.
- Der Religionsunterricht wird „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ (d. h. hier: der Katholischen Kirche) erteilt (GG Art. 7, Abs. 3; Nds SchG § 105).
- Nach § 108 Nds SchG und GG Art. 7, Abs. 2 nimmt der Religionsunterricht insofern eine Sonderstellung ein, als es die Möglichkeit der Abmeldung gibt.
- In weiten Teilen Niedersachsens befindet sich der katholische Bevölkerungsanteil in der Minderheit. Das bringt besondere Probleme in der Organisation des Religionsunterrichts mit sich.

Aus dem Genannten ergeben sich weitreichende didaktische und methodische Konsequenzen für die Gestaltung des Religionsunterrichts.

1.2 Begründung des schulischen Religionsunterrichts

Der Religionsunterricht liegt „in der Schnittlinie von pädagogischen und theologischen Begründungen, Auftrag der öffentlichen Schule und Auftrag der Kirche“. ²⁾ Er ist verpflichtet, sich der Aufgabenstellung der öffentlichen Schule einzuordnen, deren Ziele mitzubegründen, zu fördern, zu konkretisieren, zu ergänzen und gegebenenfalls zu kritisieren. Seine Intentionen müssen zugleich von der Theologie und vom Auftrag der Kirche her legitimiert sein.

Religionsunterricht aus pädagogischer Sicht

Bei einer Begründung des Religionsunterrichts aus pädagogischer Sicht ist „Religion“ in einem sehr weiten Sinn „als ‚Weltdeutung‘ oder ‚Sinnggebung‘ durch Transzendenzbezug“ zu verstehen. ³⁾ Das Leben des Schülers, seine Umgebung, die Beschäftigung mit literarischen oder anderen Zeugnissen geben Anlaß, nach dem Sinn-Grund und Transzendenzbezug menschlichen

Lebens zu fragen. Eine soziale und geschichtlich greifbare Artikulation erfährt die Frage nach dem Sinn-Grund in den Religionsgemeinschaften. Innerhalb unseres Kulturkreises sind diese Fragen und Antworten in erster Linie von der christlichen Überlieferung geprägt.

Durch die Beschäftigung mit den Sinnfragen können Scheinsicherheiten des jungen Menschen aufgebrochen und tragfähige Positionen gewonnen werden.

Aus der Beantwortung der Sinnfragen erwachsen Motivationen und Impulse, verantwortlich an der Gestaltung einer humaneren Gesellschaft mitzuarbeiten.

„Es muß demnach Religionsunterricht in der Schule geben,

- weil die Schule den jungen Menschen mit geistigen Überlieferungen vertraut machen soll, die unsere kulturelle Situation geprägt haben, und weil Christentum in seinen Konfessionen zu unseren prägenden geistigen Überlieferungen gehört“ (kulturgeschichtliche Begründung),
- „weil die Schule dem jungen Menschen zur Selbstwerdung verhelfen soll und weil der Religionsunterricht durch seine Fragen nach dem Sinn-Grund dazu hilft, die eigene Rolle und Aufgabe in der Gemeinschaft und im Leben angemessen zu sehen und wahrzunehmen“ (anthropologische Begründung),
- „weil die Schule sich nicht zufrieden geben kann mit der Anpassung des Schülers an die verwaltete Welt und weil der Religionsunterricht auf die Relativierung unberechtigter Absolutheitsansprüche angelegt ist, auf Proteste gegen Unstimmigkeiten und auf verändernde Taten“ (gesellschaftliche Begründung).⁴⁾

Ein so verstandener Religionsunterricht entspricht dem Bildungsauftrag der Schule, wie er im § 2 des NSchG formuliert ist (vgl. auch „Die Arbeit in den Klassen 7 – 10 des Gymnasiums“ – Erl. d. MK vom 6. 6. 1978: Aufgaben und Ziele – Nr. 2, vgl. SVBI 6/78, S. 198).

Religionsunterricht aus theologischer Sicht

Die genannten pädagogischen Aspekte lassen sich zugleich von der Theologie her begründen.

Grundvoraussetzung für das Verständnis christlichen Glaubens, Verhaltens und Handelns ist das Vertrautwerden mit wesentlichen Elementen des Religiösen, vor allem aber mit dem konkreten Glaubensvollzug in Geschichte und Gegenwart und der Botschaft, die ihm zugrundeliegt. Es ist daher eine Forderung der Theologie an den Religionsunterricht, diese Grundlage zu schaffen (Bezug zur kulturgeschichtlichen Begründung).

Das Heilsangebot der christlichen Offenbarung ist auf den konkreten Menschen und seine Welt bezogen. Darum müssen Theologie und Religionsunterricht, die den Glauben reflektieren und verantworten, offen und sensibel sein für den Menschen, seine Befindlichkeit, seine Situation, seine Vorstel-

lungen, Nöte und Bedürfnisse. Indem sie auf menschliche Grundfragen eingehen, ermöglichen sie einen Glaubensvollzug im Kontext des Lebens und ein Lebensverständnis im Licht des Glaubens (Bezug zur anthropologischen Begründung).

Der christliche Glaube deutet das Leben des Menschen auch in seinen sozialen Bezügen unter den Aspekten von Glaube, Liebe, Hoffnung. Er fordert heraus zu Umkehr, Veränderung und Ausrichtung auf eine menschenwürdige Zukunft. Die Theologie und damit auch der Religionsunterricht müssen diese Bezüge bewußt machen. In kritischer Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Problemen und Konflikten sowie deren weltanschaulichen und ideologischen Hintergründen können sie Impulse zur Gestaltung der Zukunft geben. Orientierung und Maßstab ist dabei die Botschaft des Evangeliums und ihr lebendiger Vollzug im Glauben der Kirche (Bezug zur gesellschaftlichen Begründung).

Ein so begründeter Religionsunterricht kann allen Schülern gerecht werden, auch wenn ein einheitliches Glaubensverständnis nicht vorausgesetzt werden kann. „Dem gläubigen Schüler hilft der Religionsunterricht, sich bewußt für diesen Glauben zu entscheiden und damit der Gefahr religiöser Unreife oder Gleichgültigkeit zu entgehen. Dem suchenden oder im Glauben angefochtenen Schüler bietet er die Möglichkeit, die Antworten der Kirche auf seine Fragen kennenzulernen oder sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Er kann somit seine Bedenken und Schwierigkeiten in den Erkenntnisprozeß einbringen. Dem sich als ungläubig betrachtenden Schüler . . . ist im Religionsunterricht Gelegenheit gegeben, durch die Auseinandersetzung mit der Gegenposition den eigenen Standort klarer zu erkennen oder auch zu revidieren.“⁵⁾

Folgerungen:

Ein pädagogisch und theologisch begründeter Religionsunterricht verlangt darum,

- daß ein solides fachspezifisches Grundwissen vermittelt wird,
- „daß die ständige Bereitschaft gefördert wird, sich dem Pluralismus der Bekenntnisse und Positionen produktiv zu stellen,
- daß intellektuelle Neugier und Phantasie, Selbständigkeit und Kritikfähigkeit höher bewertet werden als bloße Stoffaneignung und Reproduktion des Gelernten,
- daß keine Vermittlung von Ergebnissen geschieht, bei der nicht . . . die unausgesprochenen Voraussetzungen und Interessen mit aufgesucht werden.“⁶⁾

1.3 Ziele des Religionsunterrichts

Als übergeordnetes Ziel ergibt sich also für den katholischen Religionsunterricht:

Der „Religionsunterricht soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube“ erziehen.⁷⁾

Im einzelnen soll der Religionsunterricht

- grundlegende Kenntnisse der christlichen Botschaft und ihrer Ausprägung in Geschichte und Gegenwart der Kirche vermitteln;
- über andere Religionen und Weltanschauungen und deren geschichtliche und weltanschauliche Bezüge orientieren;
- mit der Wirklichkeit des christlichen Glaubens in seiner weltdeutenden und weltgestaltenden Kraft vertraut machen;
- „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“⁸⁾ wecken und reflektieren;
- mit der christlichen Botschaft als Antwort auf diese Grundfragen konfrontieren;
- zu persönlicher Entscheidung in der Auseinandersetzung mit dieser Antwort befähigen;
- die von Glaubensentscheidungen ausgehenden Impulse zu verantwortlichem Handeln in der Gesellschaft aufzeigen;
- die gesellschaftskritische und -verändernde Dimension des christlichen Glaubens deutlich machen;
- zu Verständnis und Toleranz gegenüber der Entscheidung und dem Handeln anderer erziehen;
- „zu eigenem Engagement in Kirche und Gesellschaft motivieren“.⁹⁾

Diese Ziele sind in vielen Fällen nur anfanghaft zu verwirklichen. Sie bezeichnen weniger fertige Resultate als den Beginn eines Prozesses.

Die für die verschiedenen Altersstufen im Sekundarbereich I spezifischen Teilziele werden bei den einzelnen Themenfeldern entfaltet.

1.4 Konfessionalität des Religionsunterrichts

Grundgesetz und Landesgesetzgebung bestimmen, daß der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt wird (GG Art. 7, Abs. 3; Nds SchG § 105).

Daraus ergibt sich:

- „daß im Religionsunterricht der öffentlichen Schulen Lehrer, Lehre und in der Regel auch die Schüler in einer Konfession beheimatet sein sollen;
- daß die betreffende ‚Religionsgemeinschaft‘ das Recht hat, Lehrer und Lehre zu autorisieren;
- daß die Offenheit des Religionsunterrichts nicht leiden muß, wenn er konfessionell ausgerichtet ist“.¹⁰⁾

Innerhalb dieses Rahmens muß gewährleistet sein, daß die Schüler einerseits mit dem Bekenntnis ihrer Kirche vertraut gemacht werden und daß andererseits die Auseinandersetzung mit anderen Bekenntnissen, Religio-

nen und Weltanschauungen ermöglicht wird. Angesichts der konfessionellen Vielfalt der christlichen Kirchen muß der Religionsunterricht die Schüler besonders zu ökumenischer Gesinnung erziehen.

1.5 Didaktische Konzeption

Das dargelegte Konzept des Religionsunterrichts, das sich an das Synodendokument gebunden weiß, ist sowohl in einer „ideologisch nicht fixierten Pädagogik“⁽¹⁾ als auch in einer auf den Menschen und sein Handeln in der Welt bezogenen Theologie begründet. Der Unterricht zielt auf die eigenverantwortliche Glaubensentscheidung, die nur auf der Grundlage der Ichfindung möglich ist und sich unter den vielfältigen Bedingungen der Wirklichkeit bewähren muß. Bei einer derartigen religionspädagogischen Konzeption können Ziele und Inhalte der Rahmenrichtlinien nicht von der Systematik der Theologie ihren Ausgang nehmen, sondern ihre Auswahl ist in erster Linie legitimiert durch den situativen Erfahrungsbezug, d. h. durch die Anknüpfung an für die betreffende Altersstufe relevanten anthropologischen und soziokulturellen Bedingungen, die mit den Erkenntnissen der Theologie und mit den Ansprüchen von Kirche und Gesellschaft vermittelt werden.

Im Religionsunterricht für die Klassen 7 – 10 des Gymnasiums ist die religiöse Situation des Schülers in dieser Altersstufe besonders zu berücksichtigen. Die Ausführungen dazu im Anhang sollten daher beachtet werden.

Die **I n t e g r a t i o n** von Glaube und Leben stellt somit ein Grundprinzip in der Gestaltung des Religionsunterrichts dar. Christliche Überlieferung und ihre Entfaltung im Glauben und Leben der Kirche stehen in einem dialogischen Verhältnis zum Leben des Menschen, zu seinen Hoffnungen und Problemen, zu seinen Fragen und Erwartungen. Sie stellen einerseits eine Herausforderung dar, die Welt und das eigene Leben mit neuen Augen zu sehen, andererseits bieten sie eine Antwort in die „Fragwürdigkeit“ des konkreten Daseins hinein an.

2 Lernziele und Unterrichtsinhalte

2.1 Zuordnung zu Themenfeldern

Die Lernziele und Unterrichtsinhalte sind Themenfeldern zugeordnet. Das allgemein für den Religionsunterricht entwickelte Prinzip der Vermittlung und Integration (vgl. 1.5) gilt auch für jedes einzelne Themenfeld. Das Kriterium für die Auswahl der Themenfelder ist die Möglichkeit, zentrale Inhalte und Fragestellungen des Glaubens und der jugendlichen Erfahrungswelt – unter Berücksichtigung der begrenzten zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit und des Alters der Schüler – exemplarisch untereinander zu vermitteln.

Bei den Themenfeldern, die ihren Schwerpunkt in den Problemen des individuellen und sozialen Lebens haben, soll deutlich werden, wie diese Probleme in die religiöse Dimension hineinreichen und wie die christliche Botschaft sich zugleich als Herausforderung und als Antwort anbietet und wie sie hier zur tragenden Mitte menschlicher Existenz werden kann.

Bei den Themenfeldern, die ihren Schwerpunkt in der Vermittlung religiösen Grundwissens und in der Auseinandersetzung mit Lehre und Praxis der Kirche haben, soll umgekehrt sichtbar werden, wie die Wissensaneignung und die Auseinandersetzung auf Auslegung des Daseins, Erhellung der existenziellen Erfahrungen, Klärung der ethischen Schwierigkeiten etc. zielen, daß es also um die Betroffenheit des Schülers vom Angebot des Glaubens geht.

In den einzelnen Themenfeldern wird unter jeweils verschiedenen Aspekten die Wechselbeziehung von konkreten Lebensvollzügen und christlicher Botschaft zur Sprache gebracht.

Sie werden eingeleitet durch eine kurze Darlegung „**didaktischer Aspekte**“, in denen die oben genannten religionspädagogischen Gesichtspunkte auf die betreffende Lerneinheit hin konkretisiert werden.

Eine „**Intention**“ verengt sodann für jede Unterrichtseinheit die genannten allgemeinen Zielsetzungen des Religionsunterrichts in theologischer und didaktischer Hinsicht. Sie soll auf einen Blick die Bedeutung der einzelnen Lerneinheit aufzeigen.

Die Intention wird dann in einzelne „**Lernziele**“ hinein entfaltet. Diese sind so angeordnet, daß sie von Beobachtungen und Vorstellungen von Jugendlichen zu einem bestimmten Problem ausgehen, das sichtbar zu machen und als Problem zu fassen und zu beschreiben ist. Bei Themen aus dem individuellen und sozialen Bereich werden die Lernziele sodann zur spezifisch christlichen Aussage hin entfaltet, während bei Themen aus dem biblischen und kirchlichen Bereich die Lernziele in die anthropologische und gesellschaftliche Dimension hinein verfolgt werden. Zwar stellen die Lernziele in ihrer Abfolge eine logische Kette dar, doch ist damit eine sinnvolle Umgruppierung nicht ausgeschlossen. Entscheidend bleibt allerdings bei der Anordnung der Lernziele, daß die Intention mit ihnen voll verwirklicht werden kann. Auch wenn in der Formulierung der Intentionen und Lernziele vielfach Begriffe vorherrschen, die die kognitive Dimension des Lernens in den

Vordergrund zu stellen scheinen („erkennen“, „begreifen“, „verstehen“, „reflektieren“ etc.), dürfen die Rahmenrichtlinien doch nicht so verstanden werden, als wenn die affektive Dimension ausgeklammert würde und der Religionsunterricht auf bloße Wissensvermittlung beschränkt bleiben und nicht stets auf Verhaltensänderung und -bestärkung zielen sollte. Diese Ausrichtung wird auch in der Abfolge der Lernziele zu den einzelnen Themenfeldern deutlich, die in der Regel von der Aufarbeitung affektiver Reaktionen gegenüber bestimmten Phänomenbereichen ihren Ausgang nehmen und mit dem Aufzeigen von Konsequenzen, die aus der Reflexion der christlichen Botschaft abgeleitet werden, enden. Allerdings entzieht sich der affektive Bereich letztlich den schulischen Formen der Erfolgskontrolle, so daß entsprechende Ziele dem Unterricht auch nicht in operationalisierter Form durch Rahmenrichtlinien verordnet werden können.

Den Lernzielen sind „**Inhalte**“ zugeordnet, die eine thematische Aufgliederung der jeweiligen Lerneinheit darstellen. Sie sind so allgemein gehalten, daß dem Lehrer ein Spielraum für die konkrete Gestaltung seines Unterrichts verbleibt. Auf jeden Fall muß aber sichergestellt sein, daß mit inhaltlichen Akzentuierungen Intention und Lernziele erreicht werden können.

2.2 Verbindlichkeit von Lernzielen und Unterrichtsinhalten

Der Unterricht gliedert sich in verbindliche (ca. zwei Drittel der Unterrichtszeit eines Schuljahres) und fakultative Lerneinheiten (ca. ein Drittel der Unterrichtszeit).

Die Beschränkung auf 11 verbindliche Themenfelder für die Klassen 7/8 und 9 verbindliche Themenfelder für die Klassen 9/10 erfolgt aus Gründen der Zeitökonomie: Erfahrungsgemäß kann man bei zwei Wochenstunden Religionsunterricht mit mehr als 60 bis 70 Unterrichtsstunden in einem Schuljahr rechnen, so daß ca. 42 – 43 Wochenstunden mit verbindlichen Themenfeldern (Ziele und Inhalte) vorgesehen werden müssen. In den Klassen 7/8 können damit bei einem durchschnittlichen Zeitbedarf von 7 bis 8 Stunden für ein Themenfeld 5 oder 6 der verbindlichen Themenfelder in einem Schuljahr, also 11 im ersten Zweijahresblock behandelt werden. In den Klassen 9/10 ist ein durchschnittlicher Zeitbedarf von 8 bis 10 Stunden pro Themenfeld anzusetzen, so daß in einem Schuljahr 4 bzw. 5, im zweiten Zweijahresblock also 9 Themenfelder erarbeitet werden können.

Im verbleibenden Drittel der Unterrichtszeit hat der Lehrer die Möglichkeit, stärker auf die spontanen Interessen und akuten Probleme der Schüler oder auf das von ihm selbst zusätzlich für notwendig Erachtete einzugehen. Dabei haben die in diesen Rahmenrichtlinien angeführten fakultativen Themenfelder nur Vorschlagscharakter. Sie sind deshalb auch nicht in Intentionen, Lernziele und Inhalte hinein entfaltet. In jedem Fall muß jedoch auch der Unterricht des „freien“ Drittels des Schuljahres den genannten allgemeinen Zielsetzungen und didaktischen Prinzipien des Religionsunterrichts untergeordnet werden.

2.3 Zuordnung der Themenfelder zu Schuljahrgängen

Die Themenfelder sind auf zwei Zweijahresblöcke verteilt. Dabei werden der 7. und 8. Schuljahrgang und der 9. und 10. Schuljahrgang zusammengefaßt. Die Anordnung läßt sich sowohl auf organisatorische Gesichtspunkte für eine Untergliederung der Klassen 7 – 10 des Gymnasiums (Lehrerwechsel nach 2 Jahren, dritte Fremdsprache etc.) als auch auf Wandlungen in der psychischen Situation des Jugendlichen zurückführen. Die Reihenfolge der Themenfelder innerhalb der Zweijahresblöcke in den Rahmenrichtlinien kann keine Vorgabe für die Abfolge in der unterrichtlichen Behandlung sein. Die Aufteilung der Zweijahresblöcke auf die einzelnen Klassenstufen ist von den Fachlehrern bzw. Fachkonferenzen unter der Rücksicht vorzunehmen, daß in jedem Schuljahrgang sowohl Themenfelder behandelt werden, die ihren Schwerpunkt in den Problemen des individuellen und sozialen Lebens haben, als auch solche, die ihren Schwerpunkt in der Vermittlung religiösen Grundwissens und in der Auseinandersetzung mit Lehre und Praxis der Kirche haben. Dabei muß zugleich bedacht werden, inwieweit einzelne Themenfelder sachliche Verknüpfungsmöglichkeiten enthalten (z. B. „Autorität – Gehorsam – Mündigkeit“ – „Abraham – Vater des Glaubens“) oder die Voraussetzung für die Behandlung weiterer Themenfelder darstellen (z. B. „Umgang mit dem NT“ vor dem Themenfeld „Eucharistie“). Einige Themenfelder aus 9/10 bauen zudem im Sinne eines Spiralcurriculums auf entsprechenden aus 7/8 auf (z. B. „Freundschaft – Liebe – Sexualität“ aus 7/8 und „Verantwortete Sexualität“ aus 9/10).

Für die Schulen mit einer geringen Zahl katholischer Schüler, die jahrgangsübergreifend unterrichtet werden müssen, weisen die Blöcke 7/8 bzw. 9/10 darauf hin, welche Klassenstufen zusammengefaßt werden sollen. In diesen Fällen ist die Behandlung der Themen des jeweiligen Blocks nach dem „rollenden System“ im Zweijahresdurchlauf zu organisieren.

Übersicht über die Themenfelder

Klasse 7 und 8

Klasse 9 und 10

a) verbindlich

1. Identifikationsangebote durch Leitbilder
2. Schuld – Umkehr – Vergebung
3. Autorität – Gehorsam – Mündigkeit
4. Freundschaft – Liebe – Sexualität
5. Abraham – Vater des Glaubens
6. Zum Umgang mit dem Neuen Testament
7. Neutestamentliche Wundererzählungen
8. Der Islam
9. Eucharistie
10. Evangelisch – Katholisch
11. Verfolgte Kirche – verfolgende Kirche

b) möglich

- Achtung vor dem Eigentum
- Sekten und Jugendreligionen
- Paulus, Apostel der Völker
- Propheten im Alten Testament
- Engagement der Kirche in den Entwicklungsländern

a) verbindlich

1. Arbeit und Freizeit
2. Fremdbestimmung – Selbstbestimmung
3. Das fünfte Gebot
4. Verantwortete Sexualität
5. Gottesbilder
6. Das Judentum
7. Die alttestamentlichen Schöpfungserzählungen
8. Passion und Auferstehung
9. Jugend und Kirche

b) möglich

- Wahrheit – Lüge – Manipulation
- Der Mensch auf der Suche nach dem Glück
- Friede – Unfriede
- Gebet
- Östliche Hochreligionen (Hinduismus, Buddhismus)
- Exodustradition im Alten Testament
- Weihnachten: Die Geburt Jesu
- Glaube – Zukunft – Ewiges Leben

2.4 Themenfelder für die Schuljahrgänge 7 und 8

2.4.1 Identifikationsangebote durch Leitbilder

Didaktische Aspekte

Gerade im Prozeß der Loslösung aus der fest umschriebenen Kindesrolle sucht der Jugendliche dieser Altersstufe – bewußt oder unbewußt – nach Vor- und Leitbildern, an denen er seine noch unklaren Vorstellungen von der eigenen Zukunft präzisieren kann und die seinem Streben nach Selbstfindung ein Ziel bieten können (z. B. Freunde, Popstars, Sportgrößen, Forscher, Gestalten sozialen und/oder religiösen Engagements).

Die Identifizierung mit den Vorbildern, die Bewunderung verdienen, ist zur Reifung zur Persönlichkeit ebenso wichtig wie eine Distanz gegenüber den Leitbildern, die nur zur unkritischen Nachahmung auffordern. Die oft fragwürdigen Inhalte von weit verbreiteten Leitbildangeboten (z. B. Popstars) und ihr synthetischer Charakter, d. h. ihre Konstruktion und ihre Aufbereitung durch die Unterhaltungsindustrie (z. B. in Jugendzeitschriften, die sich mit „Stars“ und „ihrem“ Leben befassen, in Fan-Clubs etc.), bringen die Gefahr mit sich, daß der Jugendliche sich durch sie von seinen originären, individuellen Fähigkeiten ablenken läßt und nur noch „aus zweiter Hand“ lebt.

Jene Leitbilder dagegen sind Hilfe für den Jugendlichen, die ihn anregen, sein Leben in Verantwortungsbereitschaft für die anderen selbst in die Hand zu nehmen. So vermag der Blick auf Menschen, die ein bedingungsloses Engagement für andere und eine lebendige Nachfolge Jesu leben oder gelebt haben, den sinnstiftenden und humanisierenden Charakter der christlichen Existenz aufzuzeigen.

Intention

Die Schüler sollen verschiedene Typen von Leitbildern, ihre Entstehung und ihre Funktion kennenlernen. Sie sollen die Leitbildangebote danach bewerten, ob sie den jungen Menschen manipulieren oder ihn zu einer eigenverantworteten, engagierten Lebensgestaltung – auch im Sinne einer Nachfolge Jesu – zu motivieren vermögen.

Lernziele**Inhalte**

Die Schüler sollen

- die Rolle von Stars im Leben von Jugendlichen und die Wünsche und Sehnsüchte, die von ihnen angesprochen werden, erkennen.
- den „Aufbau von Stars“ durchschauen und die eigene Manipulierbarkeit durch die Starproduzenten wahrnehmen.
- die Orientierung an Leitbildern als notwendigen Wegweiser im menschlichen Leben erkennen und Kriterien zur Unterscheidung von ‚wahren‘ und ‚falschen‘ Leitbildern angeben können.
- Heilige unter Berücksichtigung ihrer Zeitbedingtheit als Leitbilder einer christlichen Existenz in der Nachfolge Jesu verstehen und die Kriterien zur Beurteilung von Leitbildern auf sie anwenden.
- Beispiele radikalen christlichen Engagements aus der Gegenwart kennenlernen.
- sich mit dem christlichen Anspruch auseinandersetzen, daß jeder, auch mit seinen begrenzten Fähigkeiten, die Möglichkeit der Nachfolge Jesu hat und daß ein solches Ziel dazu verhelfen kann, sein Leben in Selbständigkeit und Verantwortungsbereitschaft zu meistern.

Der Star als Leitbild Jugendlicher heute

Der Star als „Produkt“: Geschäft mit dem Star – Ausbeutung der ‚Fans‘

Der Wunsch, wie andere zu sein, und die Bedeutung der Leitbildorientierung

Kriterien für ‚falsche‘ und ‚wahre‘ Leitbilder: Aufforderung zur unkritischen Nachahmung – Motivation für eine eigenständige Lebensgestaltung

Heilige: Modelle christlichen Lebens (z. B. Franz von Assisi, Vinzenz von Paul, Elisabeth von Thüringen)

„Abenteurer Gottes“ (z. B. Mutter Teresa, Maximilian Kolbe, Personen aus dem unmittelbaren Erfahrungsbereich der Schüler)

Möglichkeiten und Formen der Jesusnachfolge im Alltag der Schüler.

2.4.2 Schuld – Umkehr – Vergebung

Didaktische Aspekte

Heute ist allenthalben eine Unsicherheit in der Bewertung fehlerhaften Verhaltens festzustellen: Einerseits werden Konventionen unreflektiert zu Verhaltensnormen erhoben oder meßbare Leistungen zum ethischen Maßstab gemacht, andererseits werden Fehlleistungen durch psychisches oder physisches Unvermögen erklärt oder der Gesellschaft angelastet, und Verschiebungen im persönlichen und gesellschaftlichen Wertgefüge lassen alles nur relativ und damit letztlich unverbindlich erscheinen. Diese weit verbreitete oberflächliche Sehweise von Schuld macht es verständlich, daß persönliche Schuld für viele kaum noch faßbar ist.

Dagegen hat aber auch jeder Schüler dieser Altersstufe bereits Erfahrungen von falschem Verhalten und Schuldgefühle und ihren belastenden Charakter für sich selbst und sein Verhältnis zu anderen gespürt. In vielen Fällen hat er aber auch die Erfahrung gemacht, wie Versagen wiedergutmacht und Schuld durch Vergebung wieder aufgehoben werden kann.

Die Aufarbeitung all dieser Fragen erweist sich als unverzichtbar für die Hinführung der Schüler zu einer verantwortlichen Lebensgestaltung, verantwortlich gegenüber sich selbst, den Mitmenschen und der Gesellschaft.

Insofern der Christ glaubt, daß ihm die Grundordnung seines individuellen und sozialen Lebens vom liebenden Gott vorgegeben ist, gewinnen für ihn Versagen und Schuld gegenüber den anderen und sich selbst zugleich eine Dimension, in der auch das Verhältnis zu Gott berührt wird: als Protesthandeln gegen Gottes Ordnung sind sie Ausdruck von „Selbst-Herrlichkeit“ und damit Sünde. Aus den Worten und Taten Jesu erkennt der Christ jedoch, daß Gott den Schuldiggewordenen nicht verstößt, daß er ihn mit seiner Schuld nicht allein läßt, sondern ihn jederzeit zur Umkehr einlädt und ihm immer wieder Vergebung gewährt, sogar dort, wo menschliche Vergebung nicht hinzureichen vermag.

Da die Kirche Jesu Handeln in der Welt fortsetzt, muß sie die „Gute Nachricht“ vom verzeihenden Gott den Menschen konkret-sichtbar zusprechen. Dieser Aspekt – Kirche als Raum der Vergebung – kann den Schülern an kirchlichen Riten der Versöhnung wie Bußsakrament, Bußgottesdienst etc. verdeutlicht werden; er kann auch im Zusammenhang mit dem Sakrament der Eucharistie behandelt werden. Die Doppelbitte des Vaterunsers „Und vergib uns unsere Schuld, wie auch wir vergeben unseren Schuldigern“ läßt erkennen, daß der Christ aus dem Vergebungshandeln Gottes Konsequenzen für sein Verhalten gegenüber den schuldiggewordenen Mitmenschen ziehen muß. Der unheilvolle Teufelskreis gegenseitiger Vergeltung und ihrer Eskalation kann so durchbrochen werden, und es lassen sich neue Anfänge eines brüderlichen Zusammenlebens setzen.

Intention

Die Schüler sollen erkennen, daß trotz aller gegenwärtigen Relativierungsversuche Schuldigwerden und Versagen vor sich selbst, vor den Mitmenschen und vor Gott zum Menschen gehören. Sie sollen wissen, daß von Gottes Liebe her, wie sie im Verhalten Jesu sichtbar wird, für den Umkehrbereiten neue Lebensmöglichkeiten aus der Vergebung erwachsen.

Lernziele

Inhalte

Die Schüler sollen

- eigenes und fremdes Versagen reflektieren und Schuldigwerden als allgemeines menschliches Phänomen erkennen. Beispiele des Schuldigwerdens
Keiner ist ohne Schuld
- die Unterschiede im Schuldgefühl und Schuldbewußtsein einzelner Menschen und die vielfältigen Entschuldigungsbemühungen kritisch analysieren und Gründe dafür angeben. Klärung von Zusammenhängen: Schuldgefühl und Schuldbewußtsein – Verantwortlichkeit und Entschuldigung
- erkennen, wie für den Christen das Schuldigwerden im individuellen und sozialen Bereich zugleich auch das Verhältnis zu Gott betrifft und somit Sünde wird. Das Leben des Christen unter dem Anspruch Gottes
Das Wesen der Sünde: menschliche „Selbst-Herrlichkeit“
- verstehen, wie Jesus in seinem Handeln gegenüber Sündern die vergebende Liebe Gottes repräsentiert und wie dabei auf seiten dessen, der Vergebung erlangen will, die Haltung der Umkehr vorausgesetzt wird. Texte aus dem Neuen Testament, z. B. Lk 19, 1 – 10; Lk 15, 11 – 32; Joh 8, 2 – 11; MK 14, 66 – 72 par)
- erkennen, wie die Kirche in der Nachfolge Jesu in verschiedenen Formen ihres Handelns Zeichen der vergebenden Liebe Gottes setzt. Das Sakrament der Buße
Andere kirchliche Versöhnungsriten
- aus dem Verhalten Jesu und der Kirche den Anspruch ableiten, auch selbst anderen zu vergeben und damit den Zirkel von Schuld und Strafe zu durchbrechen. Vergebung von Gott empfangen verlangt auch, anderen zu vergeben
Vergebung als Ausdruck der Liebe und als Bedingung des Friedens

2.4.3 Autorität – Gehorsam – Mündigkeit

Didaktische Aspekte

In dieser Altersstufe dürften Gehorsamskonflikte in der Familie für den Jugendlichen oft ein elementares Lebensproblem sein. Ausgelöst durch die pubertäre Entwicklungsphase wird der Jugendliche sich zunehmend seiner selbst als einer letztlich auf selbständige und eigenverantwortliche Lebensführung angelegten Persönlichkeit bewußt, die zugleich immer wieder von elterlicher Autorität und Sorge begrenzt und außengelenkt wird. Für die Eltern liegt das Problem darin, daß die Zwischenrolle des Heranwachsenden das rechte Abwägen zwischen elterlicher Verantwortung, die dem Kind Maß- und Zielvorgaben setzt, und der Achtung vor dem Eigenrecht des Kindes schwierig macht.

In dieser Situation bedarf der Jugendliche der kritischen Aufarbeitung des Erziehungsgeschehens, um das eigene und das elterliche Verhalten besser einschätzen zu können, um vor Überspitzungen und Fehlreaktionen mit manchmal katastrophalen Folgen bewahrt zu bleiben und um eine verantwortliche und den Aufbau seiner Identität förderliche Position beziehen zu können.

Da das gesellschaftliche Umfeld mit seinen verschiedenartigen Interessen und Konzepten (Wirtschaft, Medien, Ideologien etc.) heute einer Verdeutlichung des elterlichen Erziehungsauftrages wenig dienlich ist und damit eher zu einer Verunsicherung der am Erziehungsprozeß Beteiligten beiträgt, als daß Hilfen zur Bewältigung der Problematik von Gehorsam und Mündigkeit angeboten würden, erscheint es um so dringender, dem Jugendlichen kritische Maßstäbe für die Beurteilung ideologischer Vorgaben und fehlgeleiteten Erziehungsverhaltens an die Hand zu geben.

Das recht verstandene Vierte Gebot als Weisung für ein von gegenseitiger Achtung getragenes Zusammenleben der Generationen und das Liebesgebot Jesu als grundlegende Normierung für allen Umgang miteinander können Hinweise bieten, wie der konfliktreiche Prozeß des Erwachsenwerdens von den Erziehungspartnern bewältigt werden kann.

Intention

Die Schüler sollen die Aufgaben von Eltern und Kindern und deren berechnigte und unberechnigte Ansprüche im Erziehungsgeschehen analysieren und erkennen, daß die auf der Basis des ursprünglichen Sinnes des Vierten Gebotes und des Liebesgebotes Jesu gestalteten Beziehungen zwischen Eltern und Kindern zur Mündigkeit und Partnerschaft führen können.

Lernziele

Inhalte

Die Schüler sollen

- Wert und Bedeutung der liebenden Verbundenheit von Eltern und Kindern in der Familie erkennen und als Voraussetzung für ihr Heranreifen zur Mündigkeit reflektieren.
- die eigene Stellung und die Aufgabe der Eltern analysieren und die Notwendigkeit und die Grenzen jugendlichen Selbstbehauptungswillens und Freiheitsdranges auf der einen und elterlicher Autorität und berechtigter Gehorsamsforderung aus Fürsorge und Erfahrung auf der anderen Seite erkennen und begründen können.
- den Weg von der elterlichen Lenkung zur eigenen Mündigkeit als einen in Stufen verlaufenden, für beide Seiten schwierigen Prozeß, in dem das Verhalten der Erziehungspartner am jeweiligen Reifegrad orientiert sein muß, erkennen und akzeptieren.
- das Vierte Gebot als Weisung für ein vernünftiges, menschenwürdiges und liebevolles Zusammenleben der Generationen verstehen und einen uneingeschränkten, übersteigerten Anspruch der Eltern auf Gehorsam ihrer Kinder als Mißdeutung dieses Gebotes erkennen.

Die Bedeutung der Familie für die Entwicklung des Menschen

Elternaufgabe – Kindesstellung

Entwicklungsphasen: Stationen auf dem Weg zum Erwachsensein

„Vater und Mutter ehren“:
Solidarität der Generationen
(Ex 20,12; Dtn 5, 16)

Lernziele

- das Liebesgebot Jesu als grundlegende christliche Normierung des Verhaltens von Eltern und Kindern erkennen und sehen, daß auftretende Konflikte in gegenseitiger Achtung ausgetragen werden müssen und daß damit von beiden Seiten auch die Bereitschaft zur Verzeihung und zum Ertragen der Schwächen und des Versagens des anderen gefordert wird.

Inhalte

Das Liebesgebot Jesu als bindende Norm für Kinder und Eltern (z. B. Kol 3, 20f.)

Ein schwerer, aber notwendiger Weg: verzeihen und einander ertragen lernen (z. B. Kol 3, 12f.)

2.4.4 Freundschaft – Liebe – Sexualität

Didaktische Aspekte

In der Pubertät werden Sexualität und Liebe für die Schüler zunehmend Gegenstand persönlichen Interesses, wobei ihnen daraus aber zugleich konkrete Probleme erwachsen. Die Naivität des Zusammenlebens von Jungen und Mädchen geht verloren: Anziehung und Scheu, Burschikosität und Angst, Wünsche nach sexueller Triebbefriedigung, die häufige Tabuisierung und Verdrängung dieser Wünsche und Vorstellungen und eventuelle erste sexuelle Erfahrungen und Enttäuschungen bilden ein kompliziertes Spannungsfeld, in dem der Jugendliche sich verunsichert und oft alleingelassen fühlt. Diese Situation wird zusätzlich dadurch erschwert, daß ihm in der Umwelt unterschiedliche, oft sich gegenseitig ausschließende Wertsetzungen und Verhaltensregeln begegnen. Für eine unterrichtliche Aufarbeitung kommt als weiteres Problem hinzu, daß der Erfahrungs- und Fragehorizont der einzelnen Schüler, der die Akzentsetzungen des Unterrichts mitbestimmt, sehr unterschiedlich sein kann.

Notwendige Voraussetzung für die Hinführung zu einer angstfreien, beglückenden Erfahrung des Lebens als Mann oder Frau und zu einem verantwortlichen Verhalten gegenüber dem Partner ist die Hilfe bei der Zuordnung und Wertung menschlicher Geschlechtlichkeit, wobei der Religionslehrer die tatsächlichen Erfahrungen der Schüler angemessen berücksichtigen muß.

Gerade der Religionsunterricht kann an diesem zentralen Problemfeld menschlichen Lebens nicht vorbeigehen. Auf dem Hintergrund des christlichen Menschenbildes wird deutlich, daß Sexualität nicht auf bloßen egoistischen Lustgewinn reduziert werden darf, sondern in die gesamtpersonale Entwicklung eingebunden werden muß; gerade auch für das Miteinander der Geschlechter fordert das Liebesgebot Jesu die Ausrichtung am Glück des anderen.

Intention

Die Schüler sollen altersspezifische Probleme mit Sexualität benennen, Sach- und Problemzusammenhänge kennenlernen und gängige Bewertungen hinterfragen. Sie sollen erkennen, daß Sexualität als zentrale menschliche Möglichkeit eingebunden ist in die gesamtpersonale Entwicklung zum verantwortungs- und liebesfähigen Menschen und daß gerade für den Christen das Miteinander der Geschlechter im Liebesgebot Jesu einen unbedingten Maßstab erhält.

Lernziele	Inhalte
Die Schüler sollen	
– Erfahrungen des Miteinanders in verschiedenen Gesellungsformen reflektieren und den besonderen Charakter freundschaftlicher Beziehungen erkennen.	Verschiedene Gesellungsformen
– biologisch, psychologisch und gesellschaftlich bedingte Unterschiede der Geschlechter in ihrer Bedeutung für die besondere Gestalt zwischengeschlechtlicher Beziehungen erkennen (Rolle der Sexualität).	Das Besondere der Freundschaft
– erkennen, daß die Grundwerte der Freundschaft auch für die Beziehung der Geschlechter Gültigkeit haben, aber eine spezifische Ausprägung und besondere Vertiefung erfahren (Liebe).	Beiträge verschiedener Humanwissenschaften zur Geschlechtlichkeit des Menschen
– in ihrer Altersstufe feststellbare Verhaltensweisen gegenüber dem anderen Geschlecht und Erfahrungen mit der eigenen Sexualität reflektieren.	Das Aufeinanderbezogensein von Mann und Frau
– das Liebesgebot Jesu als Hilfe zu verantwortlichem Verhalten auch gegenüber dem anderen Geschlecht erkennen.	Das Verhältnis von Freundschaft, Sexualität und Liebe
– erkennen, daß Liebe das Einüben von Verantwortung für sich selbst und andere erfordert.	Aspekte jugendlichen Sexualverhaltens (z. B. erste Erfahrung: Unsicherheit und Anziehung, Imponierenwollen, Verliebtsein, Selbstbefriedigung)
	Das Liebesgebot Jesu: das Glück des anderen wollen
	Fähigwerden zur Liebe als Lernprozeß
	Normen und Erfahrungen Erwachsener als Orientierungshilfe

2.4.5 Abraham: Vater des Glaubens

Didaktische Aspekte

Durch eigene Erfahrungen, durch Elternhaus, Schule oder Medien sind dem Schüler verschiedenartige Formen des Glaubens an Gott oder an Götter bekannt. Sie werden – vor allem, wenn es sich dabei um Gottesvorstellungen aus anderen Kulturkreisen handelt – nicht selten in den Bereich des Exotischen und Märchenhaften ohne „Lebenswert“ verwiesen.

Auch das biblische Reden von Gott – vornehmlich in den Erzählzusammenhängen des Alten Testaments – wird von vielen Schülern unter dieser Perspektive gesehen und damit in seiner Bedeutung entwertet. Von anderen Schülern dagegen werden die biblischen Erzählungen naiv als realistische und historische Aussagen genommen, was zu schweren Mißverständnissen des darin enthaltenen Gottesglaubens führen muß (z. B. Gott als Tyrann, Gott als „Lückenbüßer“ o. ä.). Wieder andere Schüler operieren auch jetzt noch mit der kindlichen und oft blutleer gewordenen Formel „lieber Gott“ oder legen ihm unreflektiert die traditionellen abstrakten Eigenschaften ohne eine zureichende biblische Fundierung und ohne einen Bezug zu einer verantwortlichen Lebenspraxis bei.

Mit einer wachsenden „aufgeklärten“ Haltung der Schüler müssen alle genannten Einstellungen zu einer Krise des Gottesglaubens führen: Gott ist ein bloßes Phantasieprodukt; der Alltag funktioniert genausogut – wenn nicht gar besser – ohne ihn; wo von Gott die Rede ist, breitet sich Langlei aus.

Demgegenüber kann die auf dem Hintergrund der historisch-kritischen Exegese erfolgende Erarbeitung der Gotteserfahrung Israels, wie sie sich in den Abrahamserzählungen niedergeschlagen hat, zeigen, daß Gott, der sich offenbart und zugleich verborgen ist und der dennoch immer der hilfreich Anwesende ist, den Menschen in eine absolute Zukunft ruft, die ihm Sinngebung und Orientierung zu geben vermag. Abraham läßt sich ganz auf diesen Gott ein, er gibt sich in seine Hand und verläßt sich auf ihn und wird so für uns ein „Vater des Glaubens“. Mit Jesus, der uns mit seinem Leben lehrt, zu diesem Gott „lieber Vater“ zu sagen, wird der Glaube Abrahams auf die Spitze getrieben. Mit diesem Gott kann der Mensch rechnen, und dieser Gott rechnet auf den Menschen.

Intention

Die Schüler sollen an der Gestalt Abrahams charakteristische Züge der biblischen Gotteserfahrung erarbeiten. Sie sollen erkennen, daß sich für den christlichen Glauben der Gott Abrahams in Jesus auf neue und unüberbietbare Weise offenbart, und die Konsequenzen für den Glaubensvollzug heute erfassen.

Lernziele	Inhalte
Die Schüler sollen	
– an einem ausgewählten Beispiel nichtchristlicher Gottesvorstellungen deren Bedeutung für die Lebenspraxis der Menschen erkennen.	Z. B. die Götter der Griechen, Gottesvorstellungen in Stammesreligionen
– am Beispiel der Geschichte Abrahams die Gotteserfahrung des Volkes Israel beschreiben und Grundelemente dieses Gottesbildes benennen.	Exegese ausgewählter Kapitel aus den Abrahamserzählungen
– die Unbedingtheit des Glaubens Abrahams als Herausforderung an das Volk Israel erkennen, sich auf den Heilswillen Gottes einzulassen, der menschliche Vorstellungskraft übersteigt.	Abraham und der Glaube Israels
– den „Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs“ als den „Vater“ Jesu erkennen.	Abraham als Vater des Glaubens
– erkennen, daß sich der Mensch im christlichen Glauben auf das in Jesus konkretisierte Heilshandeln Gottes einläßt und in tätiger Liebe die Hoffnung auf die Erfüllung der Verheißungen Gottes lebt.	Jesus, die Erfüllung des Versprechens (vgl. Lk 1, 46 – 55; 2, 29 – 32)
	„Vater unser“ – Jahwe (vgl. Mt 6, 9 – 13)
	Die Konkretion des Glaubens in Jesus: Anspruch für die Gegenwart und Hoffnung für eine Zukunft in Gott (eschatologischer Aspekt)

2.4.6 Zum Umgang mit dem Neuen Testament

Didaktische Aspekte

Die Schüler dieser Altersstufe zeichnen sich durch eine zunehmend kritische Betrachtung übernommener und zu übernehmender Einstellungen aus. So werden biblische Texte nicht selten auf den Wahrheitsgehalt bekannter Märchen reduziert oder buchstabengetreu als Tatsachenberichte gelesen. Eine Hinführung zum sachgerechten Umgang mit dem Neuen Testament kann diesen Mißverständnissen vorbeugen und Schülern den Blick für die Möglichkeiten dieser Texte zur Selbst- und Weltdeutung eröffnen.

Als heranwachsendes Mitglied einer in wesentlichen Teilen vom Christentum geprägten Gesellschaft hat der Schüler das Recht, diese geistesgeschichtlichen Wurzeln kennenzulernen, und Kirche und Gesellschaft haben die Pflicht, ihn zu einem sachgemäßen Umgang mit den Quellen zu befähigen.

Erst wenn die Schüler über die notwendigen Sachkenntnisse zum richtigen Lesen des Neuen Testaments verfügen, kann der Sinn biblischer Texte hinreichend erschlossen werden. Dazu gehört ein Grundwissen über Entstehungsgeschichte, Verfasserfrage, Formgeschichte, literarische Gattungen etc. Zugleich müssen die Gründe für die Verständnisschwierigkeiten des Lesers gegenüber dem antiken Text zur Sprache gebracht werden.

Intention

Die Schüler sollen die synoptischen Evangelien in dem je eigenen theologischen Akzent, der redaktionellen Abhängigkeit, der literarischen Ausformung und den Überlieferungsphasen als Glaubenszeugnis der nachösterlichen Gemeinde verstehen und erkennen, daß der bleibende Anspruch der Evangelien auch heute vielfältige Ausformungen erfährt.

Lernziele

Die Schüler sollen

- verschiedene Darstellungen eines Ereignisses aus dem Alltag beschreiben und die Gründe für die Unterschiede in Form und Aussage erklären.
- in synoptischen Vergleichen erkennen, wie gleiche Situationen auch durch die verschiedenen Evangelisten ihre je eigene inhaltliche Ausprägung erhalten.
- die Phasen des Überlieferungsvorgangs, die zur vorliegenden Form der synoptischen Evangelien geführt haben, kennenlernen.
- die Merkmale verschiedener literarischer Gattungen aufzeigen und erkennen, daß nicht historischer Bericht, sondern Glaubensverkündigung der nachösterlichen Gemeinde beabsichtigt ist.
- erkennen, daß auch uns diese „Gute Nachricht“ in vielfältiger Weise verkündigt wird und ihren bleibenden Anspruch erhebt.

Inhalte

Ein Sachverhalt – verschiedene Darstellungsweisen (z. B. ein Unfall: Zeugen sagen aus; Reportage – Erzählung – Sachbuch)

Die e i n e Frohe Botschaft in vier Evangelien (Gemeinsames und Unterscheidendes im synoptischen Vergleich ausgewählter Texte aus den Evangelien)

Phasen der Überlieferungsgeschichte: Leben Jesu – mündliche Überlieferung – schriftliche Fixierungen

Die synoptische Zwei-Quellen-Theorie

Literarische Gattungen (z. B. Gleichnisse, Streitgespräche, Schriftbeweise)

Die biblischen Texte und ihr „Sitz im Leben“: Antwort auf Fragestellungen der jungen Kirche

Verkündigung heute: „Übersetzung“ der Botschaft Jesu auch in unsere Gegenwart

2.4.7 Neutestamentliche Wundererzählungen

Didaktische Aspekte

Die sachgerechte Auseinandersetzung der Schüler mit den Wundern der Bibel wird durch die uneinheitliche Verwendung des Wunderbegriffs erschwert: Das „Wunder“ des Märchens steht neben dem „Wunder“ eines Lottogewinns; dem Staunen über die „Wunder der Natur“ steht die Skepsis gegenüber dem Wunder, das jeder vernünftigen und wissenschaftlichen Einsicht zu widersprechen scheint, entgegen.

Die Wundererzählungen der Bibel werden von den einen buchstäblich geglaubt, wobei sich dieses Verständnis allerdings nicht mit ihrer übrigen Lebenswirklichkeit vermitteln läßt und sie von den „Aufgeklärten“ als naiv angesehen werden. Von anderen werden diese biblischen Texte vollständig der Welt der Phantasie und Erfindung zugewiesen. So wird den Schülern durch Mißverständnisse und Vorurteile der Blick auf das Wesentliche, das hinter den Wundern der Bibel stehende Element des zeichenhaft mit Jesus hereingebrochenen Gottesreiches und seiner Wirksamkeit unter den Menschen, verstellt.

Die weithin an Naturwissenschaft und technischer Rationalität orientierte Welt- und Daseinsdeutung hat den Menschen in Steuerungs- und Regelmechanismen eingesetzt, die ihn seiner Individualität, seiner Selbstbestimmung und Freiheit zu berauben drohen. Ein Ausbrechen aus diesen „Naturgesetzen“ wird zunehmend schwieriger. Die sachgerechte theologische Interpretation der neutestamentlichen Wundererzählungen zeigt, daß es Jesus nicht darum geht, den Menschen durch Magie an sich zu ketten, sondern aufzuweisen, daß mit seinen Wunderzeichen das Reich Gottes angebrochen ist und daß der Mensch darin auch in seiner leiblichen Dimension von Krankheit, Elend und Sünde befreit wird. Mit solch einer Sicht kann die Einseitigkeit heutigen Denkens aufgebrochen werden: Es läßt sich der Blick öffnen für das auch in der Gegenwart erfahrbare „Wunder“ der Befreiung, der Vergebung, der mitmenschlichen Zuwendung, des selbstlosen Dienens, des Daseins für andere. Es können Impulse für jeden einzelnen vermittelt werden, am Heilwerden von Mensch und Welt mitzuwirken. Jedoch darf damit nicht die Tatsächlichkeit des Wunders durch reine Vergeistigung (Wunder der Liebe, der überraschenden Vergebung, des selbstlosen Dienens) weggedeutet werden; es muß deutlich werden, daß Jesus Herr über Krankheit, Tod, Hunger, Elend, also auch über die leibliche Dimension des Menschen, ist.

Intention

Die Schüler sollen die unterschiedliche Verwendung des Wortes „Wunder“ reflektieren, formale und inhaltliche Eigentümlichkeiten neutestamentlicher Wundererzählungen erarbeiten und erkennen, daß die Machttaten Jesu Zeichen der anbrechenden Gottesherrschaft sind und daß sie als solche auch den Glaubenden heute zur Mitwirkung am Heilwerden von Mensch und Welt auffordern.

Lernziele

Inhalte

Die Schüler sollen

- an Hand von Beispielen die uneindeutige Verwendung des Wortes „Wunder“ aufzeigen.
- die weithin erfolgte Verengung des Wunderbegriffs auf „Durchbrechung von Naturgesetzen“ und die Distanz des modernen Menschen zu diesem Wunderverständnis aufgrund des rationalen, naturwissenschaftlichen Denkens erkennen.
- in der Analyse der neutestamentlichen Wundererzählungen die grundlegenden Züge des biblischen Wunderbegriffs darstellen und erkennen, daß die Machttaten Jesu als Zeichen der anbrechenden Gottesherrschaft den Menschen in die Entscheidung zum Glauben rufen.
- Wundererzählungen als eine literarische Form verstehen, in der die nachösterliche Gemeinde vom Auferstehungsglauben her Person und Werk Jesu deutet, und damit die Wunder Jesu von Magie/Zauberei/Sensation abheben und zeigen können, daß sich für den neutestamentlichen Verfasser die Frage nach der Durchbrechung von Naturgesetzen nicht stellt.
- erkennen, daß der Christ, der in die anbrechende Gottesherrschaft gestellt ist, auch heute für die Befreiung, die Vergebung, das Heil der Menschen wirken muß.

„Wunder“ im alltäglichen Sprachgebrauch (z. B. Wunder der Natur, ein wunderbarer Mensch, Wunder als etwas Unerklärbares)

Durchbrechung von Naturgesetzen („Wunder“ im traditionellen Verständnis) als fremde Kategorie im naturwissenschaftlichen Denken

Analyse ausgewählter Wundererzählungen des NT: Zeichen des Reiches Gottes, Ruf zum Glauben

Wundererzählungen als Bekenntnis des Glaubens an die Auferstehung Jesu

Glaube oder Naturwissenschaft: vom neutestamentlichen Wunderbegriff her eine falsche Alternative

Die neutestamentlichen Wundererzählungen als Impuls für christliches Handeln

2.4.8 Der Islam

Didaktische Aspekte

Über den Islam besitzen Schüler dieser Altersstufe ein mehr oder weniger umfangreiches, aber ungeordnetes Wissen. Sie beziehen es aus der Lektüre von Abenteuerbüchern (Karl May etc.), aus den von den Medien gelieferten Informationen und aus der durch den Massentourismus in islamische Länder möglich gewordenen Erfahrung. Vor allem aber führt die Anwesenheit von türkischen, jugoslawischen und nordafrikanischen Gastarbeitern in der Bundesrepublik für viele Schüler auch zur unmittelbaren Begegnung mit Muslimen in der Stadt, der Nachbarschaft, der Schule und der Klasse.

Die Fremdartigkeit der islamischen Lebenswelt und ihrer Glaubensformen regt zwar die Phantasie der Schüler an, führt aber häufig zu abstrusen Vorstellungsbündeln; vielfach gehen massive Vorurteile der Erwachsenen über die „Fremden“ in die Vorstellungswelt der Schüler ein. Durch diese Sachverhalte werden häufig die Achtung vor den anderen und die Chancen zu echter Begegnung und Auseinandersetzung verhindert. Darum ist die Ordnung und Vertiefung der Informationen und Erfahrungen und der Abbau der Vorurteile ein dringendes gesellschaftliches und christliches Gebot. Die unterrichtliche Behandlung des Islam kann zugleich exemplarische Bedeutung hinsichtlich des Umgangs mit fremden Religionen und Weltanschauungen überhaupt gewinnen.

Unter den großen nichtchristlichen Religionen nimmt der Islam eine Sonderstellung ein, weil er als einzige nach dem Christentum entstanden ist und in wesentlichen Teilen jüdisches und christliches Gedankengut verarbeitet. Islam und Christentum weisen darum trotz aller Verschiedenheiten viele Gemeinsamkeiten auf. Nichtsdestoweniger ist das Verhältnis dieser beiden Religionen von der Geschichte her beiderseitig schwer belastet, und auch die Gegenwart ist noch nicht frei von diesen Schwierigkeiten.

Eine rationale Auseinandersetzung und eine christliche Bewältigung der Problematik im Sinne von Achtung und Toleranz (vgl. die „Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen“ des 2. Vatikanischen Konzils) setzt darum voraus, daß der geschichtliche Ursprung und die Grundaussagen der islamischen Religion mit ihren Konsequenzen für die Lebenspraxis des Muslim ebenso wie die Sünden der beiden Religionen im Umgang miteinander im Verlauf der Geschichte den Schülern bekannt werden.

Intention

Die Schüler sollen den Islam als eine der großen Weltreligionen in wesentlichen Zügen und in seinen Berührungspunkten und Gegensätzen zum Christentum kennenlernen und reflektieren, wie ein christlich motiviertes Verhalten gegenüber den Mitgliedern dieser Religion aussehen müßte.

Lernziele

Die Schüler sollen

- aufzeigen können, daß es neben dem Christentum noch andere große Weltreligionen gibt und ihre ungefähre räumliche und zahlenmäßige Verbreitung kennenlernen.
- ihr Vorwissen über den Islam artikulieren und zu ordnen versuchen.
- Leben und Bedeutung Mohammeds als Stifter des Islam und Etappen der Ausbreitung dieser Religion kennenlernen.
- wesentliche Elemente der islamischen Glaubens- und Pflichtenlehre kennenlernen.
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Glauben von Christen und Muslimen erkennen.
- erfahren, daß das Verhältnis von Islam und Christentum historisch schwer belastet und auch in der Gegenwart noch nicht ohne Probleme ist.

Inhalte

Überblick über die Verbreitung der großen Weltreligionen

Z. B. Begriffe aus der islamischen Religion (Allah, Mohammed, Moschee, Koran etc.)

Aktuelle Nachrichten aus der islamischen Welt.

Wichtige Stationen in Mohammeds Leben als Religionsstifter

Ausbreitung des Islam nach dem Tod Mohammeds

Islam als „Ergebung“ in den Willen Allahs

Die „fünf Pfeiler des Islam“: Bekenntnis, Gebet, Armensteuer, Fasten, Wallfahrt nach Mekka

Vergleich zentraler Aspekte in beiden Religionen (z.B. Gottesbild, Bedeutung Jesu – Bedeutung Mohammeds, Schriftverständnis, religiöse Praxis)

Kriege gegeneinander (z. B. Kreuzzüge, Türkenkriege)

Christen als Minderheit in islamischen Ländern – Muslime als Minderheit in christlichen Ländern

Lernziele

- anerkennen, daß von den Christen Verständnis und Toleranz gegenüber dem Glauben und den religiösen Bräuchen des Islam gefordert ist.

Inhalte

Der Islam in der „Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nicht-christlichen Religionen“ des 2. Vatikanischen Konzils

Konkretes christliches Verhalten gegenüber Muslimen in unserer Gesellschaft (z. B. Gastarbeiter)

2.4.9 Eucharistie

Didaktische Aspekte

Die Schüler dieser Altersstufe stellen bestehende Riten und Normen des gesellschaftlichen wie des kirchlichen Lebens in Frage. Dem ist die Eucharistiefeyer in besonderem Maße unterworfen, weil sie für viele Schüler einerseits in Form und Inhalt weitgehend unverständlich ist und andererseits – für die Schüler sichtbar – nicht die Bedeutung im Leben der Christen hat, die ihr durch Lehre und Gebot der Kirche eigentlich zukommen müßte. Die Erinnerung der Schüler an den in Gemeinde und Familie festlich begangenen Tag der Erstkommunion wird angesichts solcher Erfahrungen gegenstandslos. Nützlichkeitsabwägungen und die Übernahme fremder Vorurteile kennzeichnen die neue Einstellung.

Im Zeugnis der neutestamentlichen Schriften wird deutlich, wie das Miteinanderessen, das Brot und der Wein als Ursymbole menschlichen Lebens in der von Jesus praktizierten Mahlgemeinschaft, insbesondere im letzten Mahl vor seinem Tod, eine neue Qualität erhalten. Die zeichenhafte Vergewärtigung des Opfers Jesu Christi, seiner dienenden, versöhnenden und damit erlösenden Liebe in der Wiederholung der Abendmahlsfeier durch die Kirche bringt den Glaubenden in die Gemeinschaft mit dem Auferstandenen und dadurch in eine neue Beziehung zu Gott und zu den Mitmenschen, die sich im Dank, in der Freude und im diakonischen Engagement in der Welt beweisen und bewähren muß. So wird in der Eucharistiefeyer die Grundstruktur des christlichen Glaubens durchsichtig. Zwar können nicht alle Aspekte des Heilsgeheimnisses der Eucharistie im Unterricht behandelt werden, doch bietet eine Aufarbeitung im obigen Sinne die Chance, dem Schüler die Mitte kirchlichen Lebens sinnvoll erscheinen zu lassen und ihn (vielleicht neu) zur eigenen religiösen Praxis zu motivieren.

Wegen der biblischen Grundlegung dieses Themenfeldes sollte der Umgang mit dem Neuen Testament vorher eingeübt sein (s. 2.4.6.: Zum Umgang mit dem Neuen Testament).

Intention

Die Schüler sollen – ausgehend von ausgewählten neutestamentlichen Texten – die zentrale Bedeutung der Eucharistiefeyer im Leben der christlichen Gemeinde und für das Handeln der Christen in der Welt erkennen.

Lernziele**Inhalte**

Die Schüler sollen

- die lebenserhaltende Funktion des Essens und aufgrund ihrer Erfahrung den gemeinschaftsstiftenden Charakter des Miteinanderessens darlegen.
 - anhand von Texten aus den Evangelien erkennen, welche Bedeutung die von Jesus praktizierten Mahlgemeinschaften vor seiner Passion haben.
 - das Mahl Jesu mit seinen Jüngern vor seinem Tod als wirksames Zeichen der Hingabe und Versöhnung begreifen und darin den Beginn einer neuen Gemeinschaft Gottes mit den Menschen (Bund) und der Menschen untereinander erkennen und den Sinn des Wiederholungsauftrags verstehen.
 - begreifen, wie die nachösterliche Gemeinde sich in der Feier des Mahles in der Gegenwart Jesu und in der Gemeinschaft mit ihm weiß und aus ihr Impulse für ihr Handeln bezieht.
 - anhand eigener Erfahrungen die heutige Eucharistiefeier und ihre Bedeutung für die Christen beschreiben und mit der Eucharistiefeier der ersten Christen vergleichen.
 - Kriterien für eine Gottesdienstgestaltung erarbeiten, die den Sinn der Eucharistiefeier in der Gegenwart – auch für den Jugendlichen – konkret werden läßt.
- Formen gemeinsamen Essens und ihre Bedeutung (z. B. Familientisch, Geburtstagsfeier, Hochzeitsmahl)
- Z. B. Mk 6, 31 – 42 par (Brotvermehrung); Mk 2, 14 – 17 par, Lk 14, 12 – 14 (Tischgemeinschaft mit Sündern und Ausgestoßenen); Mt 22, 1 – 14 par (das Reich Gottes als Festmahl)
- Die Abendmahlsberichte (Mk 14, 22 – 25; Mt 26, 26 – 29); 1 Kor 11, 23 – 25; Lk 22, 19 – 20); Vergleich und Deutung
- Der Wiederholungsauftrag (Lk 22, 19; 1 Kor 11, 26)
- Dienst am Nächsten als Konsequenz der Mahlgemeinschaft (Fußwaschung – Joh 13, 1 – 17)
- Eucharistie als Zugang zum Auferstandenen (Lk 24, 13 – 35)
- Eucharistie und Diakonie im Leben der jungen Gemeinde (Apg 2, 42 – 47; 1 Kor 11, 17 – 34)
- Elemente der heutigen Eucharistiefeier und Vergleich mit der Eucharistiefeier der ersten Christen
- Eucharistiefeier als Mitte des christlichen Lebens
- Wünsche von Jugendlichen an die Gestaltung der Eucharistiefeier und ihre kritische Aufarbeitung auf dem biblischen Hintergrund (evtl. Vorbereitung einer Eucharistiefeier)

2.4.10 Evangelisch – katholisch

Didaktische Aspekte

Die Schüler nehmen auf vielfältige Weise die Christenheit in ihrer Spaltung in verschiedene Konfessionen wahr. Sie dokumentiert sich im Nebeneinander verschiedener Kirchengemeinden im selben Wohnort, in der Aufhebung der Klassengemeinschaft im Religionsunterricht, in der Einrichtung katholischer Schulen, bei einigen in der konfessionsverschiedenen Ehe der Eltern oder in der Verwandtschaft.

In der Erwachsenenwelt nehmen die einen die Spaltung fraglos hin; andere leiden darunter und bemühen sich in geduldigem und liebevollem Miteinander um Einheit. Wieder andere sehen sie als überholten Rest der Vergangenheit und als Ausdruck überflüssigen Gezänks von Kirchenmännern und empfinden sie als Belastung und Ärgernis. Die Schüler haben an diesen Einstellungen der Erwachsenenwelt zur Spaltung Anteil.

Verschiedene soziologische, politische und kulturelle Gegebenheiten, unterschiedliche Lebenseinstellungen, Haltungen und Gewohnheiten sind oft nur von der konfessionellen Zugehörigkeit und von der Reformationsgeschichte her zu verstehen.

Die gesellschaftsverändernden Impulse des christlichen Glaubens verloren oder verlieren vielfach ihre Kraft, weil sie in den Streit der Konfessionen hineingezogen werden. Der christliche Glaube wirkt um so stärker in der Gesellschaft, je mehr die Christen untereinander eins sind.

Von der einen Botschaft Jesu her erscheint die Spaltung der Christenheit in verschiedene Kirchen als fortwährender Skandal, der heute in der Theologie und in der Praxis der Kirchen zu vielfältigem Bemühen um Annäherung geführt hat. Deshalb ist eine frühzeitige Hinführung der Schüler zu ökumenischem Bewußtsein und Handeln unabdingbar. Dazu gehört die Information über die Differenzen und ihre geschichtlichen Ursachen ebenso wie der Aufweis von Möglichkeiten ökumenischen Handelns in der Gegenwart.

Intention

Die Schüler sollen die Unterschiede zwischen evangelischer und katholischer Kirche von ihrem geschichtlichen Ursprung her und in ihrer spezifischen Ausprägung kennenlernen und verstehen, die Überwindung von Schranken am Wandel des Lutherbildes in der katholischen Kirche erkennen und begreifen, daß die Kirchen durch Jesus Christus auf den Weg zur Einheit verwiesen sind und daß daraus konkrete Forderungen für ökumenisches Handeln erwachsen.

Die Schüler sollen

- auf das Ärgernis der Spaltung der Christen in verschiedene Kirchen und Gemeinschaften aufmerksam werden.
Z. B. konfessionsverschiedene Ehen, Konfessionsstatistik des Wohnortes, Weltkarte der christlichen Konfessionen
- beobachtete Unterschiede zwischen der evangelischen und katholischen Kirche nennen und den Kern bestehender Differenzen erkennen.
Der eine Christus: Anspruch und Wirklichkeit
Unterschiede in Praxis und Lehre zwischen der evangelischen und katholischen Kirche (z. B. Auswertung eines Besuchs einer evangelischen Kirche und/oder eines Gesprächs mit einem evangelischen und katholischen Pfarrer)
- Person und Anliegen Martin Luthers kennenlernen und die geschichtlichen Ursachen der Trennung verstehen.
Fehlformen im Leben der Kirche zur Zeit Luthers
Luthers Absicht: Reformation
- Positionen der katholischen Kirche gegenüber Luther früher und heute kennenlernen und beurteilen.
Die katholische Reaktion (Bann gegen Luther; Konzil von Trient)
Der Wandel des Lutherbildes und des Reformationsverständnisses in der katholischen Kirche
- erkennen, daß das gewandelte Reformationsverständnis der katholischen Kirche dazu beigetragen hat, den Blick für grundlegende Gemeinsamkeiten zu öffnen und Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen zu praktizieren.
Grundlegende Gemeinsamkeiten im Glauben
Neue Gewichtung der Unterschiede angesichts der Gemeinsamkeiten
- erkennen, daß die Wiederherstellung der Einheit, die keine Uniformität bedeuten darf, bleibende Aufgabe der Christen ist, und praktische Möglichkeiten der Ökumene nutzen.
Formen ökumenischer Praxis (z. B. ökumenische Gottesdienste, Kooperation im sozialen Bereich)
Jesu Gebet um Einheit (Joh 17,21)
Die anzustrebende Einheit; Gemeinsamkeit ohne Uniformität
Evtl. Planung und Durchführung eines ökumenischen Projektes (z. B. Jugendgottesdienst, soziale Aktion)

2.4.11 Verfolgte Kirche – verfolgende Kirche

Didaktische Aspekte

Die Kirche wird von vielen Schülern als eine Institution gesehen, die zwar durch Anforderungen und Wertsetzungen in das Leben des einzelnen Schülers eingreift (z. B. Erstkommunion, Religionsunterricht, Sonntagspflicht), die aber oft ihren Alltagserfahrungen gegenüber unverständlich bleibt. Sie gründet auf weit zurückliegenden Ereignissen, läßt ihre lange Geschichte in vielen Details des Alltagslebens immer wieder durchscheinen und ist für viele Schüler eine veraltete, „unmoderne“ Institution.

Dabei sind die Vorstellungen der Schüler über die tatsächliche Geschichte der Kirche und ihren Einfluß auf die Gestaltung der Gesellschaft über viele Jahrhunderte bis in unsere Zeit hinein eher zusammenhanglos und bruchstückhaft (z. B. Christenverfolgung und Hexenverbrennungen; alte Kirchen, Gewänder und Riten; öffentliche Stellungnahmen zu Empfängnisverhütung und Abtreibung). Die Kritik an der Rolle der Kirche im Leben der Schüler und in der Öffentlichkeit ist daher weniger von Sachverstand als von Emotionen bestimmt, der Problemhorizont ist noch relativ eng.

In dieser Situation bietet die Beschäftigung mit den für die Schüler interessanten kirchengeschichtlichen Ereignissen vor und nach Konstantin die Möglichkeit, Informationen über einen geschichtlichen Zusammenhang zu vermitteln und Wissenslücken zu schließen. Zugleich eröffnet sich die Chance, den Problemhorizont der Schüler auszuweiten, indem die geschichtlichen Ereignisse am Anspruch der Nachfolge Jesu gemessen und unter den Kategorien von „Herrschaft“ und „Dienst“ in ihren Verständnishorizont eingebracht werden. Mit der Aufdeckung dieses Grundproblems kirchlicher Weltzuwendung werden Aufgabe und Gefährdung auch der heutigen Kirche in der Mitgestaltung der Welt erkennbar und Maßstäbe eigenen Urteilens sichtbar.

Intention

Die Schüler sollen durch die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Kirche vor und nach Konstantin und durch die Konfrontation dieser Geschichte mit dem Anspruch Jesu erkennen, daß Kirche nicht herrschen darf, sondern zum Dienst verpflichtet ist, da sie ihre Sendung auf Jesus Christus zurückführt, ja, daß durch die Verkündigung des Reiches Gottes insbesondere alle weltlichen Machtstrukturen in ihr in Frage gestellt werden.

Lernziele**Inhalte**

Die Schüler sollen

- ihr Vorwissen über Verfolgungen von Christen und über Verfolgungen durch Christen ausdrücken und zeitlich einordnen.
 - die Christenverfolgung in der frühen Kirchengeschichte als Auseinandersetzung der christlichen Minderheit mit dem römischen Staat verstehen.
 - am Weg der jungen Kirche zur Staatskirche erkennen, daß aus der verfolgten Minderheit eine herrschende Kirche wurde, die ihrerseits Andersdenkende verfolgte.
 - die gegensätzlichen Verhaltensweisen der Kirche am Weg Jesu messen und erkennen, daß Kirche in ihrer Verkündigung und in ihrem Handeln Jesus nachfolgen muß und damit nicht zum Herrschen, sondern zum Dienst an den Menschen berufen ist.
 - an Beispielen aus der Gegenwart erkennen, daß ein Leben und Handeln in der Nachfolge Jesu immer wieder zu Konflikten mit Macht und Herrschaft führt und führen muß.
- Z. B. Märtyrer, Ketzerprozesse, Hexenverbrennungen
- Die römische Staatsreligion – die Christen als Hochverräter
- Christentum als „Religion des Pöbels“
- Phasen der Christenverfolgung im römischen Staat vor Konstantin
- Konstantin: das Kreuz als politisches Siegeszeichen
- Der Weg des Christentums zur Staatsreligion: Verfolgte werden Verfolger
- Cäsaropapismus – päpstlicher Universalanspruch
- Nachfolge Jesu: die auf den Kopf gestellte Rangfolge (z. B. Mk 10,35 – 45 par; Joh 13,1 – 17)
- Machtstreben der Kirche als Verkehrung ihres Dienstauftrags
- Beispiele der Konfrontation zwischen Kirche und Staat in totalitären Systemen
- Die in der Botschaft Jesu begründete kritische Funktion der Kirche in unserer Gesellschaft.

2.4.1 Weitere mögliche Themenfelder für die Schuljahrgänge 7 und 8 (fakultativ)

- Achtung vor dem Eigentum
- Sekten und Jugendreligionen
- Paulus, Apostel der Völker
- Propheten im Alten Testament
- Engagement der Kirche in den Entwicklungsländern

2.5 Themenfelder für die Schuljahrgänge 9 und 10

2.5.1 Arbeit und Freizeit

Didaktische Aspekte

„Arbeit“ wird von Schülern oft unreflektiert mit negativem Vorzeichen versehen und als lästige Pflicht empfunden; der Begriff „Freizeit“ ist dagegen als Gegensatz zur Arbeit meist mit positiven Empfindungen besetzt und mit der Hoffnung auf Erfüllung und Persönlichkeitsentfaltung verknüpft. Die Schüler sehen dabei zunächst ihre eigene, gegenüber den „Lehrlingen“ in mancherlei Hinsicht privilegierte Situation. Der Blick für Problemstellungen der außerschulischen, beruflichen Arbeitswelt wird dabei kaum geöffnet. Auf der anderen Seite ist auch die Freizeit und ihre Gestaltung für die Schüler keineswegs problemfrei, sondern birgt, oft verdeckt, eine Fülle offener Fragen: die einen wissen nichts mit ihr anzufangen, andere haben schon als Schüler einen „gefüllten Terminkalender“ oder orientieren sich ausschließlich an den zahlreichen Angeboten der Freizeitindustrie.

In dieser Situation kommt es darauf an, den Schülern Hilfen anzubieten, sowohl für das Verständnis und die Gestaltung der Freizeit als auch für eine sinnvolle Deutung menschlicher Arbeit, auch der Arbeit des Schülers am „Arbeitsplatz Schule“. Durch die Auseinandersetzung mit den faktischen Gegebenheiten des Arbeitens und der Freizeit in unserer Gesellschaft kann den Schülern erschlossen werden, daß Arbeit und Freizeit dem Menschen letztlich die Chance bieten, zu sich selbst zu kommen und verantwortlich ein Stück Welt mitzugestalten. Die Aufarbeitung gewinnt vor allem auch für die Schüler an Bedeutung, die mit dem Abschluß des Sekundarbereichs I in das Berufsleben eintreten werden.

Arbeit und Freizeit stehen als Grundformen menschlicher Existenz zugleich unter dem Anspruch des christlichen Glaubens. Ohne die Last und Mühe der Arbeit zu vertuschen (vgl. Gen 3), begreift die Bibel sie zugleich als Mitwirken des Menschen am Schöpfungshandeln Gottes (vgl. Gen 1). Durch die Einbettung des Sabbatgebotes in die Exodustradition wird „Frei-Zeit“ in entscheidender Weise mit dem Gedanken der „Befreiung“ verknüpft. In der Perspektive der Botschaft Jesu vom kommenden Gottesreich ist der Christ aufgerufen, am Werden einer menschenwürdigen Welt mitzuarbeiten und frei zu werden für Gott und die Mitmenschen. Die Geschichte der katholischen Soziallehre zeigt, wie die Kirche – unbeschadet der Problematik ihrer Äuße-

rungen im einzelnen – diese Grundgedanken auf die konkreten gesellschaftlichen Bedingungen zu beziehen sucht.

Intention

Die Schüler sollen Arbeit und Freizeit in ihrer heutigen Erscheinungsweise kritisch reflektieren und erkennen, daß darin als grundlegenden Formen menschlicher Existenz Chancen zur Selbstverwirklichung und zur Weltgestaltung, gerade auch im Sinne der biblischen Botschaft, liegen.

Lernziele

Inhalte

Die Schüler sollen

- eigene Einschätzungen zum Wert von Arbeit und Freizeit nennen und Gründe für unterschiedliche Wertsetzungen erschließen.
- charakteristische Kennzeichen und Probleme des Arbeitens in unserer Gesellschaft – insbesondere bei Jugendlichen – kennenlernen.
- aus verschiedenen Positionen zu Stellenwert und Funktion menschlicher Arbeit erkennen, daß Arbeit grundlegende Möglichkeit der Selbstverwirklichung und Weltgestaltung sein kann, und daraus Kriterien für eine menschenwürdige Arbeit entwickeln.
- Freizeit als notwendigen Bestandteil eines menschenwürdigen Lebens neben der Arbeit erkennen und als Chance der Selbstverwirklichung und des Freiseins für andere begreifen.
- die Probleme im Freizeitverhalten Jugendlicher erkennen und ihre Ursachen erfragen.
- erkennen, daß Arbeit und Freizeit als Grundformen menschlicher Existenz für den Christen unter dem Anspruch Jesu stehen, an einer menschlichen Welt mitzuarbeiten und frei zu sein für Gott und die Mitmenschen.

Arbeit und Freizeit in der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen

Aspekte der Arbeitswelt (z. B. Fremdbestimmung, Leistungsdruck, Sicherung des Lebensunterhalts, Befriedigung in der Arbeit, Jugendarbeitslosigkeit)

Das Recht auf Arbeit als allgemeines Menschenrecht

Das Verständnis von Arbeit in der kirchlichen Soziallehre (evtl. im Vergleich mit anderen Positionen).

Arbeit als Mitwirkung am Schöpfungsauftrag Gottes (Gen 1,26 ff.)

Freizeit und Muße als Möglichkeit, „zu sich selbst zu kommen“

Freizeit: Raum für Gemeinschaft

Freizeit: Freisein für andere (z.B. auch in sozialen Diensten)

Formen jugendlichen Freizeitverhaltens

Freizeitindustrie: vermarktete Freizeit

Freizeit als „Leerlauf“:
Gründe und Folgen

Reich Gottes als Hoffnung und als Auftrag

„Sabbat Gottes“ (Gen 2, 2 – 3) –
„Sabbat um des Menschen willen“
(Dtn 5, 12 – 15; Mk 2,27)

Gestaltung des Sonntags

2.5.2 Fremdbestimmung – Selbstbestimmung

Didaktische Aspekte

Unabhängig sein von den Bevormundungen der Erziehenden, frei sein von den vielfältigen Zwängen des Alltags, selbst die Gestaltung des Lebens bestimmen: das ist ein Lebensgefühl, eine Lebensperspektive heutiger Jugendlicher. Ebenso verbreitet aber ist das Gefühl, in ein unentwirrbares Netz von Außenlenkungen verstrickt zu sein, nicht nur durch Ansprüche in Elternhaus und Schule, sondern auch durch ökonomische Zwänge und gesellschaftliche Anforderungen. So zwiespältig wie die Erfahrungen sind auch die Reaktionen Jugendlicher: die einen passen sich duckmäuserisch an, die anderen fliehen in eigene Welten („jugendliche Subkulturen“), und wieder andere lehnen sich bewußt gegen Abhängigkeiten und Fremdbestimmung auf.

In dieser Phase des Umbruchs kommt es darauf an, dem Jugendlichen Hilfen zur Aufarbeitung seiner Situation und zur Orientierung auf seinem Weg zur Mündigkeit anzubieten. Der Jugendliche muß differenzieren lernen zwischen einer Fremdbestimmung, die anthropologisch und sozial notwendig und sinnvoll ist, und einer Fremdbestimmung, die ihn unberechtigt fordert oder gar unterdrückt. So kann er erkennen, daß eine Autonomie ohne Rücksicht auf die berechtigten Ansprüche der Mitmenschen, ohne Beachtung der vorgegebenen Normen menschlichen Zusammenlebens illusionär und verantwortungslos wäre.

Der Religionsunterricht, der „zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube erziehen“ soll (s. allgemeine Lernziele), hat einen unmittelbaren Bezug zum Problemfeld von Fremdbestimmung und Selbstbestimmung. Einerseits werden Religion und Glaube durch „Autoritäten“, durch Mitmenschen vermittelt und scheinen in ihrem Bezug zu einer „überweltlichen“, „nur geglaubten“ Autorität in besonderer Weise den Charakter der Fremdbestimmung zu tragen; andererseits beansprucht die Botschaft Jesu, Ermöglichung und Maßstab für verantwortbare Selbstbestimmung zu sein. Eine Aufarbeitung des Problemfeldes von Fremd- und Selbstbestimmung entscheidet also mit darüber, ob der junge Mensch als mündiger Christ zu einem sinnvollen Gebrauch seiner Freiheit gelangt.

Intention

Die Schüler sollen zwischen sinnvollen und fragwürdigen Formen von Fremd- und Selbstbestimmung unterscheiden lernen und erkennen, daß Selbstbestimmung als Merkmal einer mündigen Person die Anerkennung von vorgegebenen, „fremdbestimmten“ Normen und Regeln für das Zusammenleben voraussetzt und in Verantwortung vor Gott, vor den Mitmenschen und vor dem eigenen Gewissen eingeübt und gelernt werden muß

Lernziele	Inhalte
Die Schüler sollen	
– Beispiele alltäglicher Fremdbestimmung aufzeigen und Reaktionen darauf zwischen Anpassung und Auflehnung beschreiben.	Z. B. Autoritätskonflikte im Elternhaus; Eingebundenheit in Institutionen, Manipulation durch Massenmedien und Werbung
– die anthropologische und soziale Notwendigkeit von Fremdbestimmung darstellen und zwischen sinnvoller und unterdrückender Fremdbestimmung unterscheiden.	Reaktionsweisen Jugendlicher, z. B. Flucht, Anpassung, Protest
– erkennen, daß menschliches Miteinander begründete Regeln des Zusammenlebens erfordert, die die Freiheit des einzelnen zwar begrenzen, zugleich aber eine verantwortete Selbstbestimmung erst ermöglichen.	Der Mensch als „Mängelwesen“ – die Notwendigkeit sozialer Determination
– an Beispielen zeigen, inwieweit religiöse Erziehung und Regeln und Gebote im christlichen Leben eine selbstbestimmte und praktisch gelebte Entscheidung für Gott und den Mitmenschen fördern.	Fremdbestimmung als Förderung oder Behinderung der Persönlichkeit
– das Gewissen als letzte Instanz menschlicher Wertentscheidung begreifen und erkennen, daß verantwortliche Gewissensentscheidungen eingeübt und gelernt werden müssen.	Die Schutzfunktion von Gesetzen und Geboten für den einzelnen und die Gemeinschaft
	Gesetze und Gebote als Ermöglichung von Freiheit und Selbstverwirklichung
	Das Doppelgebot der Liebe (Mk 12, 28 – 31)
	Der Glaube, der frei macht (vgl. Gal 5,1; 2 Kor 3,17)
	Erfahrungen aus der Lebenswelt der Jugendlichen (z. B. kirchliche Gebote, Frömmigkeitsformen, religiöse Erziehungspraxis, Vorbilder christlichen Lebens)
	Das Gewissen als Ruf in die Verantwortung
	Wege der Gewissensbildung

2.5.3 Das Fünfte Gebot

Didaktische Aspekte

Die Unverletzlichkeit des menschlichen Lebens gehört nach allgemeinem sittlichen Empfinden zu den Grundvoraussetzungen eines humanen Zusammenlebens. In den staatlichen Verfassungen steht das Recht auf Leben an herausgehobener Stelle; keines der Zehn Gebote wird öfter zitiert und scheint unumstrittener als das Fünfte Gebot. Andererseits zeigt der Blick auf Geschichte und Gegenwart, wie ohnmächtig dieses Gebot bzw. Menschenrecht in vielen Situationen war und ist.

Zwar reagiert jeder empört, wenn man seine Anerkennung des Fünften Gebotes in Frage stellt, doch hat man sich weithin daran gewöhnt, viele Weisen der Tötung von Menschen als etwas Alltägliches oder doch Verständliches hinzunehmen. Die Schüler dieser Altersstufe haben teil an den diesbezüglichen in der Gesellschaft vorhandenen Denkmustern und Reaktionsweisen.

Die Massenmedien, die Mord und Totschlag in vielen Arten – eventuell noch dramatisch aufbereitet – „frei Haus“ liefern, tragen zu einem guten Teil zur ethischen Relativierung und gefühlsmäßigen Abstumpfung angesichts des Tötens bei. Als wenig stabil im Bewußtsein vieler Menschen verankert erweist sich das Tötungsverbot gerade dann, wenn das Recht auf Leben mit anderen Werten in Konkurrenz tritt. Oft wird hier das Grundprinzip durch eine rein pragmatische Situationsbeurteilung und das Plädoyer für den Weg des geringsten Widerstands unterlaufen. Auf der anderen Seite aber wird die Norm des Fünften Gebotes oft undifferenziert und unvermittelt auf die konkreten Situationen angewandt, womit man die Augen vor den eigentlichen ethischen Konflikten verschließt. Innerhalb dieser Extreme bewegt sich die Diskussion um aktuelle Probleme wie Schwangerschaftsabbruch, Sterbehilfe, Todesstrafe, Wehrdienst und Kriegsdienstverweigerung, Selbsttötung.

Der Schüler muß lernen, die ethische Dimension der genannten Konfliktfelder vertieft zu reflektieren und offene und versteckte Argumentationszusammenhänge zu durchschauen. Die Vermittlung der christlichen Position, daß der liebende Gott und nicht der Mensch Herr des Lebens ist und daß jedes Leben – auch in extremen Konfliktsituationen – ein Appell an den Mitmenschen zur Verwirklichung aufopfernder Liebe ist, kann dem Schüler Beurteilungsmaßstäbe für die genannten Probleme an die Hand geben und ihn zu Überlegungen veranlassen, wie aus christlicher Verantwortung heraus der Infragestellung des Lebensrechtes bereits im Vorfeld begegnet werden kann.

Intention

Die Schüler sollen die ethische Dimension in den aktuellen Problemfeldern, die die Unantastbarkeit und Würde des menschlichen Lebens berühren, erkennen, einen christlich begründeten Standpunkt erarbeiten und diskutieren, mit welchen Maßnahmen der Gefährdung des Lebens bereits im Vorfeld begegnet werden kann.

Lernziele

Inhalte

Die Schüler sollen

- darauf aufmerksam werden, daß in unserer Welt trotz des allgemeinen Menschenrechtes auf Leben Menschen auf vielfältige Weise das Leben genommen wird.
- die alttestamentliche Bedeutung des Tötungsverbot und die neutestamentliche Erweiterung und Radikalisierung durch das Gebot der Nächstenliebe kennenlernen und als Maßstab für eine christlich motivierte Achtung vor dem Leben begreifen.
- in aktuellen Diskussionen den Bezug zum Tötungsverbot erkennen, die gängigen Positionen mit der christlichen konfrontieren und konkrete Konsequenzen für das Handeln des Christen aufzeigen:
die Problematik von
 - Schwangerschaftsabbruch
 - Euthanasie und Sterbehilfe
 - Todesstrafe
 - Wehrdienst und Kriegsdienstverweigerung
 - Selbsttötung

Recht auf Leben als allgemeines Menschenrecht: Anspruch und Wirklichkeit

Lebensgefährdendes und Lebensfeindliches im Erfahrungsbereich der Schüler (z. B. Kinderfeindlichkeit, Drogen, Alkohol, unverantwortliches Verhalten im Straßenverkehr)

Die Entfaltung des Fünften Gebotes (Ex 20,13; Dtn 5,17) in der Geschichte Israels: Jahwe als Gott des Lebens

Die Bergpredigt: Jesu Plädoyer für ein menschliches Leben (Mt 5,21 – 48)

Die christliche Position in der Diskussion um Schwangerschaftsabbruch, Euthanasie und Sterbehilfe, Todesstrafe, Wehrdienst und Kriegsdienstverweigerung, Selbsttötung

2.5.4 Verantwortete Sexualität

Didaktische Aspekte

Im Unterschied zu den Schülern der Klassen 7/8 haben die Schüler in diesem Alter häufig bereits konkrete, „praktische“ Erfahrungen im Umgang mit dem anderen Geschlecht: Verliebtheit und Liebeskummer sind den meisten nicht mehr fremd; feste Freundschaften werden häufiger; manche haben bereits weitreichende sexuelle Erfahrungen, möglicherweise auch Enttäuschungen hinter sich; andere kommen mit ihrer Sexualität und ihren physischen und psychischen Veränderungen nicht zurecht, leiden unter Spannungen, mitunter auch an Angst- und Schuldgefühlen; nicht selten führt die Beziehung zu einem Freund/einer Freundin zu ernsthaften Auseinandersetzungen oder Zerwürfnissen im Elternhaus. Obwohl sich viele Jugendliche „völlig aufgeklärt“ und „erfahren“ geben und sich durchaus „reif für die Liebe“ fühlen, sind sie letztlich noch recht unsicher in ihrem Verhalten selbst und auch in der Bewertung ihres Verhaltens. In der Ablehnung elterlicher, gesellschaftlicher oder kirchlicher Normierungen unterwerfen sich viele Jugendliche – oft unbewußt – dem „man“ ihrer Altersgruppe oder den Bewertungs- und Verhaltensangeboten verschiedenartiger Medien, die ihnen zum Teil einen Markt scheinbar unbegrenzter Möglichkeiten eröffnen. So bleiben sie im Pluralismus der Verhaltensregeln und Normen letztlich orientierungslos.

Insofern eine geglückte Sexualität wesentlich zur Menschwerdung des Menschen gehört, brauchen die Jugendlichen auch gerade im Bereich von Sexualität und Liebe Hilfen zur Orientierung. Sexualerziehung ist als Erziehung zur Liebesfähigkeit und zum verantwortlichen Sexualverhalten darum letztlich Erziehung zur Selbstwerdung.

Im Religionsunterricht, in dem Identitätsgewinnung eine übergreifende Zielvorstellung darstellt (vgl. Abschnitt 1 und Anhang), kann den Schülern in der Auseinandersetzung mit Verhaltensmustern und Wertvorstellungen Orientierungshilfe für ihre eigene konkrete Situation angeboten werden. Voraussetzung dafür ist aber, daß es gelingt, das häufige Mißtrauen gegenüber kirchlichen Positionen zur Sexualität abzubauen. Den Schülern sollte deutlich werden, daß bei aller – oft berechtigten – Kritik an einer überkommenen Sexualmoral und an kirchlichen Verlautbarungen zur Sexualität christliche Grundforderungen, die letztlich auf dem Liebesgebot Jesu beruhen, einen bleibenden Anspruch erheben müssen.

Intention

Die Schüler sollen das Verhalten Jugendlicher in Fragen der Sexualität kritisch reflektieren und in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Verhaltensmaßstäben und Normen auf dem Hintergrund des christlichen Liebesgebotes Orientierungshilfen für ihre eigene Situation gewinnen.

Lernziele	Inhalte
<p>Die Schüler sollen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sexualität als Wesensmerkmal und Grundbedürfnis des Menschen verstehen und Stationen in der Entwicklung der Sexualität vom Kind zum Erwachsenen kennenlernen. - an Beispielen typische Formen jugendlichen Sexualverhaltens und typische Reaktionen von Erwachsenen darauf benennen und dahinterstehende Maßstäbe und Normen erschließen und kritisch befragen. - Aussagen der Bibel und Grundzüge kirchlicher Sexualmoral kennenlernen. - partnerschaftliche Liebe zwischen Mann und Frau, die von der Achtung vor der Person des anderen getragen ist und das Glück des Partners will, als oberste Norm und als Zielpunkt erkennen, zu dem hin der Jugendliche noch auf dem Wege ist. - an typischen Problemen jugendlichen Sexualverhaltens die Tragfähigkeit von Normen überprüfen und Kriterien für das eigene Verhalten gewinnen. 	<p>Der Mensch als zweigeschlechtliches Wesen</p> <p>Stationen der sexuellen Entwicklung</p> <p>Informationen zum Sexualverhalten Jugendlicher (z. B. Erfahrungen aus dem Umkreis der Schüler, Statistiken)</p> <p>Bewußte und unbewußte Reaktionsweisen und Bewertungskriterien Jugendlicher und Erwachsener zum jugendlichen Sexualverhalten</p> <p>Normenpluralismus</p> <p>Sinndeutungen von Sexualität in Gen 1 und 2</p> <p>Die Stellung Jesu und der Urgemeinde zu Liebe und Ehe, Unzucht und Ehebruch</p> <p>Das Liebesgebot als absolute Norm</p> <p>Gegenwärtige kirchliche Aussagen zur menschlichen Sexualität</p> <p>Zusammenhang zwischen Sexualität und Liebe</p> <p>Sich-gegenseitig-glücklich-machen als Maßstab des Verhaltens</p> <p>Liebe und Ehe und der sakramentale Charakter der Ehe</p> <p>Z. B. Selbstbefriedigung, Verliebtheit, voreheliche Beziehungen</p>

2.5.5 Gottesbilder

Didaktische Aspekte

Die Schüler dieser Altersstufe gewinnen in wachsendem Maße die Fähigkeit zur Reflexion. Die große Frage nach der eigenen Identität, nach dem Sinn des Lebens und der Welt bedingt und modifiziert auch zunehmend die Frage nach Gott. In der Regel erscheinen aber die Gottesvorstellungen, die dem Jugendlichen in der Kindheit vermittelt wurden, als nicht mehr geeigneter Beitrag zur Lösung der eigentlichen Lebensfragen: die Welt ist ohne den Gott der Kindheit machbar und verstehbar geworden, und der Alltag funktioniert auch ohne ihn; ein harmloses „lieber“ und „allmächtiger“ Gott muß angesichts der heillosen Welt in Frage gestellt worden. Der „allwissende, oberste Kontrolleur“, der auf peinliche Erfüllung der Gebote achtet, wird als Bedrohung der Selbständigkeit und Freiheit gesehen. Daß mit bestimmten Vorstellungen von Gott ideologischer Mißbrauch getrieben werden kann, liegt auch für den Jugendlichen klar auf der Hand.

Hinzu kommt die Tatsache, daß die früher weitgehende Einigkeit in der fraglosen Anerkennung eines Gottes in unserer Gesellschaft nicht mehr gegeben ist. Atheistische Positionen verschiedener Art sind daher für den Jugendlichen zu einer ernsthaften Alternative geworden.

Angesichts dieser Lage besteht die Gefahr der Rückkehr zu infantilen Vorstellungen auf Kosten eines tragfähigen Welt- und Lebensbezuges des Gottesglaubens; oder es kommt zu einem ausdrücklichen Bekenntnis zu einer der Spielarten des Atheismus; oder das Problem wird schlicht als bedeutungslos beiseite geschoben. Andererseits bietet die Aufarbeitung der biblischen Bezeugung des Gottesglaubens die Chance, zu einem sinn- und identitätsstiftenden Gottesverständnis zu gelangen: Gott ist in keinem Bild fixierbar, von dem her wiederum der Mensch festgelegt würde. Sein Dasein ist „unbegreiflich“ anwesende Liebe, die ihren letzten Ausdruck in der Menschwerdung Gottes in Jesus Christus findet und die den Menschen als Partner zur Freiheit der Liebe freisetzen will. Aus einem derartigen Gottesverständnis lassen sich Impulse gewinnen, die Welt und ihre Aufgaben in Hoffnung und tätiger Liebe zu bestehen.

Intention

Die Schüler sollen die herrschenden Vorstellungen und Bilder von Gott erläutern und zeigen, daß diese das Festhalten am Glauben und auch dessen Ablehnung begründen können, und im Vergleich mit der alt- und neutestamentlichen Redeweise von Gott die „Unbegreiflichkeit“ des biblischen Gottes erkennen und sich mit dem Anspruch dieser Gottesvorstellung für die konkrete Lebenspraxis auseinandersetzen.

Die Schüler sollen

- Aussagen über den Glauben an Gott zusammentragen und ordnen und verbreitete Motive für das Festhalten am Gottesglauben einerseits und dessen Ablehnung andererseits nennen.
- aus verschiedenen Motiven für das Festhalten am Glauben einerseits und seine Ablehnung andererseits die zugrundeliegenden Vorstellungen und Bilder von Gott herausarbeiten.
- erkennen, wie das alttestamentliche Reden von Gott nicht theoretische Überlegung, sondern Bekenntnis von lebendigen Erfahrungen mit einem Gott sein will, der letztlich jedes Bild und jede Vorstellungen übersteigt.
- Jesu Einstehen in Wort und Tat für einen Gott, der den Menschen in Liebe zugewandt ist, als Kern der neutestamentlichen Botschaft erarbeiten und erkennen, daß die „Erweisbarkeit“ Gottes von der Nachfolge Jesu, d. h. von der Praxis der Liebe abhängt.
- sich mit dem Anspruch Jesu auseinandersetzen, daß das christliche Gottesbekenntnis den Menschen Hoffnung, Zukunft, Sinn und die Kraft zum Engagement für eine menschliche Welt zu vermitteln vermag.

Heutige Gottesvorstellungen (z. B. eigene Vorstellungen der Schüler, Vorstellungen in der Umgebung, in den Medien, in statistischen Erhebungen)

Gott z. B. als Sinngrund der Welt und des eigenen Lebens, Schöpfer – Vater – Richter, menschliches Wunschbild, „Opium für das Volk“ (Marx)

Jahwe: der „Ich bin da“ (Ex 3,1)

Das Leben des Volkes Israel aus dem Jahwe-Glauben

Das Bilderverbot des Alten Testaments (Ex 20,4)

Die Offenbarung Gottes in Jesus: „Gott ist die Liebe“ (1 Joh 4,8)

Verkündigung und Handeln Jesu als Erweis des liebenden Gottes

Gott als Vater, Sohn und Geist

Erkenntnis Gottes durch die Nachfolge Jesu (vgl. Joh 14,6.9; 1 Joh 4,7ff.)

Gott als Hoffnung und als Sinn des Lebens

Gott als Garant einer menschlichen Welt

Christliches Engagement aus dem Gottesglauben heraus



2.5.6 Das Judentum

Didaktische Aspekte

Wie schwierig es ist, ein brüderliches Verhältnis zu den Juden auf dem Hintergrund der jüngsten deutschen Geschichte zu gewinnen, zeigen die fort-dauernden öffentlichen Diskussionen und noch immer vereinzelt auftretende antisemitische Erscheinungen. Ratlosigkeit, Unsicherheit und voreilige Übernahme von Vorurteilen kennzeichnen weithin die Position Jugendlicher in diesem Problembereich, in dem mehr mit Emotion und Halbwissen argumentiert wird als mit Sachkenntnis. Ein unausgewogenes Urteilen und unbedachtes Verhalten jedoch sind für Gesellschaft und Kirche gleichermaßen verhängnisvoll. Nur eine Aufarbeitung der Vergangenheit, die in den schrecklichen Verbrechen des Dritten Reiches gipfelte, kann zu einer tragfähigen Grundlage für ein neues Miteinander führen.

Auch für die Kirche ist diese Aufarbeitung notwendig, insofern ein „christlich“ motivierter Antisemitismus in den verschiedensten Erscheinungsformen durch alle Jahrhunderte feststellbar ist und die Christen hat schuldig werden lassen. Aufgrund dieser geschichtlichen Belastung ist es erklärlich, wenn das 2. Vatikanische Konzil (1962 – 1965) nur mit großer Mühe, unter inneren Auseinandersetzungen und äußerem Druck, einen Passus zur Judenfrage in der „Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen“ zustandebringen konnte.

Theologisch gesehen besteht die Notwendigkeit, die Beziehungen der Christen zu den Juden auf der Basis des Bekenntnisses zu demselben Gott und dem gemeinsamen Erbe zu gestalten. „So anerkennt die Kirche Christi, daß nach dem Heilsgeheimnis Gottes die Anfänge des Glaubens und ihrer Erwählung sich schon bei den Patriarchen, bei Mose und den Propheten finden. Sie bekennt, daß alle Christgläubigen als Söhne Abrahams dem Glauben nach in der Berufung dieses Patriarchen eingeschlossen sind und daß in dem Auszug des erwählten Volkes aus dem Lande der Knechtschaft das Heil der Kirche geheimnisvoll vorgebildet ist“ (Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen, Art. 4).

Intention

Die Schüler sollen wichtige Elemente des jüdischen Glaubens und Lebens kennenlernen, dabei auf die Verwurzelung des Christentums im Judentum aufmerksam werden und gegen jeden Antisemitismus die Notwendigkeit eines besseren Verstehens von Juden und Christen einsehen.

Lernziele

Inhalte

Die Schüler sollen

- ihnen bekannte Informationen über das Judentum, seine Religion und Geschichte zusammentragen und ihre eigenen Vor-Urteile artikulieren.
- den Glauben Israels an die Auserwählung durch den einen Gott und die messianische Hoffnung als die Mitte der jüdischen Religion und als Deutungsrahmen seiner wechselvollen Geschichte verstehen.
- Israels Glauben als Grundlage religiöser, sozialer und kultureller Besonderheiten dieses Volkes erfassen.
- sehen, daß das Christentum nur auf der Basis des alttestamentlichen Gottesglaubens möglich ist und deshalb keine Feindschaft zur jüdischen Religion zuläßt.
- den dazu im Gegensatz stehenden „christlichen“ Antisemitismus, gipfelnd in der These von den Juden als „Gottesmördern“, kennenlernen und die Schuld der Christen erkennen.
- sich mit den besonderen Aspekten der Judenverfolgung des Dritten Reiches und der Rolle der Kirchen dabei auseinandersetzen.
- erkennen, daß die leidvolle Geschichte des Judentums und das gemeinsame Erbe von Juden und Christen zum ständigen Dialog auffordern.

Das Judentum im Erfahrungshorizont der Schüler

Israels Selbstverständnis: Auserwählung (vgl. Dtn 7,6ff.), im Bund mit Jahwe (vgl. Dtn 30), messianische Hoffnung (vgl. Jes 9, 1 – 11)

Jüdisches Leben in Riten und Festen (z. B. Beschneidung, Bar Mizwa, Sabbat, Pesach, koschere Speisen)

Der Jude Jesus

Der Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs als der Vater Jesu Christi

Der Bruch zwischen Synagoge und Kirche

Die christliche Fehlinterpretation des Kreuzesgeschehens (Juden als „Gottesmörder“) als Grund für die christliche Überheblichkeit gegenüber den Juden und ihre Verfolgung

Die Judenverfolgung im Dritten Reich und die Rolle der Kirchen

Die Judenerklärung des Zweiten Vatikanischen Konzils in der „Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen“

Gegenwärtige Formen des Dialogs zwischen Juden und Christen

2.5.7 Die alttestamentlichen Schöpfungserzählungen

Didaktische Aspekte

In dem fortschreitenden, noch mit mancherlei Unsicherheiten belasteten Selbstwertungsprozeß der Jugendlichen dieses Alters stellen sich auch zunehmend Fragen nach dem Woher, Wohin und Warum der menschlichen Existenz. Nicht nur Schuld und Versagen des einzelnen und der Gesellschaft, Leid, Krieg, Katastrophen und Tod werfen Probleme auf, sondern auch beginnende Fragen nach dem Urgrund und dem weiteren Schicksal der eigenen Existenz und der Welt. Dabei zeigt sich, daß die naturwissenschaftlichen Theorien zur Entstehung der Welt und des Menschen und ein inzwischen fragwürdig gewordener technischer Optimismus hinsichtlich der Machbarkeit und Planbarkeit der Zukunft vielen nicht als Sinnantwort ausreichen, daß sie nach tragfähigen Antworten suchen (z. B. im Engagement für Minderheiten und für eine menschenwürdige Umwelt, aber auch in Jugendsekten und gesellschaftlichen Heilslehren).

Die biblischen Darstellungen, und hier besonders die alttestamentlichen Schöpfungserzählungen, als Antworten auf die Sinnfrage des Menschen werden von den Schülern dieses Alters in der Regel nicht ohne weiteres ernstgenommen, zumal sie im Lichte eines naturwissenschaftlich-technischen Denkens eher als Märchen aus vergangener Zeit erscheinen, die für den heutigen Menschen keinerlei Bedeutung mehr haben. Die Analyse von Gen 1 – 3 kann exemplarisch zeigen, daß theologische Aussagen den Mantel der Zeit und des jeweiligen Weltbildes tragen und je neu der Interpretation bedürfen. Dabei kann den Schülern deutlich werden, daß die Schöpfungstexte als Glaubenszeugnis des Volkes Israel nicht mit naturwissenschaftlichen Erkenntnissen der Neuzeit konkurrieren wollen, sondern auch dem heutigen Menschen einen Deutungsrahmen seiner Existenz geben können: Der Mensch, kommend aus dem Willen und der Liebe Gottes, ist zur Verantwortung in Gottes Welt gerufen.

Intention

Die Schüler sollen die alttestamentlichen Schöpfungserzählungen als Antworten auf menschliche Grundfragen verstehen lernen. Sie sollen erkennen, daß sie deshalb nicht als naturwissenschaftliche Theorie mißverstanden werden dürfen, sondern Welt und Mensch als aus der Liebe Gottes kommend deuten.

Lernziele

Inhalte

Die Schüler sollen

- an Beispielen zeigen, daß Menschen, wenn auch oft unreflektiert, immer wieder vor den Fragen nach dem Woher, Wohin und Warum ihres Lebens stehen und nach sinngebenden Antworten suchen.
- erkennen, daß die Antwort auf die Frage nach dem Woher des Menschen und der Welt in allen Religionen und Weltanschauungen eine grundlegende Rolle spielt.
- wissenschaftliche Theorien zur Entstehung von Welt und Mensch kennenlernen und untersuchen, ob und inwieweit sie zur Beantwortung menschlicher Grundfragen beitragen können.
- mit Hilfe der historisch-kritischen Exegese der beiden biblischen Schöpfungstexte in Gen 1 – 3 deren Welt- und Gottesbild erarbeiten.
- erkennen, daß die Glaubensausagen der biblischen Schöpfungstexte nicht im Widerspruch zu Erkenntnissen der Naturwissenschaften stehen und als Antworten auf Grundfragen des Menschen auch heute noch sinngebend und hoffnungsstiftend sein können.

Beispiele aus dem Erfahrungshorizont der Schüler, in denen sich die Sinnfrage artikuliert

Ursprungsmythen und Anfangsagen

Nichtreligiöse Vorstellungen vom Anfang (z. B. Ewigkeit der Materie, Entstehung des Lebens als Zufall)

Z. B. Urknalltheorie, Evolutionstheorie

Naturwissenschaft und Sinnfrage

Exegese ausgewählter Aspekte aus Gen 1 – 3, vor allem: die Welt als Gottes gute Schöpfung; der Mensch als Bild Gottes; das Versagen des Menschen

Mythos und Mythenkritik in den Schöpfungserzählungen

Der scheinbare Widerspruch zwischen Bibel und Naturwissenschaft

Mensch und Welt: von Gott gewollt und geliebt – Sinn für das Leben

Verantwortung für Gottes Welt

Der Ursprung der Welt und des Menschen (von Gott her) als Hoffnung und Ziel (zu Gott hin)

2.5.8 Passion und Auferstehung

Didaktische Aspekte

Leid und Tod sind Grundphänomene des menschlichen Daseins. Für das reflektierende Bewußtsein stellen sie eine entscheidende Sinnkrise dar. Aus der Sinnlosigkeit von Leid und Tod (dem „letzten“ Leid) wird oft auf die Sinnlosigkeit des gesamten Daseins geschlossen. In Befragungen, warum Menschen nicht oder nicht mehr an Gott glauben, wird vielfach die Erfahrung des Leidens angegeben.

Trotz der umfassenden Information über menschliches Leid durch die Medien steht der Jugendliche hinsichtlich der Möglichkeit, Leid wahrzunehmen und sich damit auf die Sinnfrage einzulassen, vor mehreren Schwierigkeiten: Die gehäufte distanzierte und scheinbar objektivierte Darbietung durch die Medien verhindert oft das affektive Betroffensein und die entsprechende Aufarbeitung. Zum anderen sind dem Jugendlichen Leid und Tod vom Lebensgefühl her weitgehend fremd. Außerdem scheint unsere Gesellschaft mit ihrem öffentlich propagierten „leidlosen Wohlbefinden“ (D. Sölle) über weite Strecken auf die Ausblendung und Verdrängung des Leidens hin angelegt. Demgegenüber muß der Jugendliche sich jedoch der Tatsache stellen, daß Leid und Tod – ob durch Menschen verschuldet oder unverschuldet – unabdingbar zum Leben gehören und damit die Sinnfrage nicht zu umgehen ist.

Insofern jede Religion eine Antwort auf die Sinnfrage zu geben beansprucht, muß die Problematik von Leid und Tod in ihr eine zentrale Rolle einnehmen. Das gilt auch für den christlichen Glauben, in dessen Mittelpunkt die Verkündigung von Passion und Auferstehung Jesu steht. Den entsprechenden biblischen Aussagen stehen viele Schüler allerdings distanziert gegenüber; besonders die Rede von der Auferstehung scheint vielen unvereinbar mit einer naturwissenschaftlich begründeten Weltsicht. Damit reduziert sich die Gestalt Jesu auf einen idealistisch gesonnenen Menschen, der mit seinen Ansichten letztlich sinnlos gescheitert ist. Andere Schüler dagegen halten die Passions- und Auferstehungstexte für Sachberichte oder Reportagen, ohne sich mit den historischen und theologischen Fragen der biblischen Zeugnisse auseinanderzusetzen. Solche Positionen verhindern den Blick auf die existentielle Bedeutung der christlichen Aussagen zu Passion und Auferstehung.

Für ein sachgerechtes und in der Gegenwart verantwortbares Reden von der Mitte der christlichen Botschaft ist es erforderlich, daß die Texte auf der Grundlage der historisch-kritischen Methode gelesen werden können und daß die Schüler unterscheiden lernen zwischen historischen und christologisch-theologischen Aussagen. Nur so kann verständlich werden, daß die Auferstehungszeugen und die Urgemeinde in den Bekenntnisformeln und Erscheinungstexten Jesus als den Christus, als den Auferstandenen verkünden und daß von diesen Glaubenserfahrungen her die Passion Jesu und die menschliche Passion überhaupt in einem neuen Licht gesehen werden: Die Sinnlosigkeit von Leid und Tod wird radikal ernst genommen; aber sie

wird paradoxerweise überholt durch das letzte Wort des „Gottes des Lebens“.

Damit ist auch der Mensch heute gefragt, ob und wie er sich dem Glauben der jungen Christengemeinde anschließen und darin die Erfahrung des erlösenden und sinnstiftenden Handelns Gottes in Christus machen kann, die zugleich zu einem verantwortlichen Handeln in der Gesellschaft befähigt.

Intention

Die Schüler sollen die biblischen Texte von Passion und Auferstehung Jesu sachgemäß erschließen, dabei ihre theologische Aussage erarbeiten und sie als Mitte des christlichen Glaubens verstehen, der den Menschen herausfordert und ihm zugleich Antworten auf zentrale Sinnfragen anbietet.

Lernziele**Inhalte**

Die Schüler sollen

- Leid und Tod als menschliche Grundphänomene erkennen, zwischen unverschuldetem Leid und dem durch menschliches Fehlverhalten verschuldeten Leid unterscheiden lernen und sehen, wie in den Erfahrungen von Leid und Tod die Sinnfrage aufbricht.
- erkennen, wie in den Dokumenten des christlichen Glaubens mit der Darstellung der Passion und Kreuzigung Jesu das Problem von Leid und Tod eine zentrale Rolle spielt.
- das historische Geschehen von Prozeß, Verurteilung und Kreuzigung Jesu als Folge seines Redens und Handelns begreifen.
- die verschiedenen Weisen der urchristlichen Verkündigung des Leidens und Sterbens Jesu als Deutung des historischen Geschehens aus dem Glauben an den auferstandenen Messias auf dem Hintergrund des Alten Testaments und der Erfahrungen der frühen Christengemeinde verstehen.

Beispiele für Leid und Tod in dieser Welt

Leid und Tod als Anlaß der Sinnfrage

Auseinandersetzung mit Leid und Tod als ständig wiederkehrendes biblisches Thema vom ersten bis zum letzten Buch der Bibel

Der Weg Jesu als Weg zum Kreuz

Die Stellung der Passionsgeschichte innerhalb der Evangelien

Der Kreuzestod Jesu in urchristlichen Bekenntnisformeln (z. B. 1 Kor, 1,23; Apg 2,22 f.; Röm 8,34)

Prozeß und Kreuzigung Jesu als „historisches Urgestein“ der Evangelien

Ausgewählte Perikopen aus den Evangelien, in denen der schließlich zum Kreuz führende Konflikt Jesu mit jüdischen Kreisen und der römischen Besatzungsmacht erkennbar wird

Der Doppelaspekt der Bekenntnisformeln: Kreuz und Auferstehung (z. B. 1 Kor 1, 23; Apg 2,22 ff. Röm 8,34)

Unterschiedliche Deutungen der Passion und des Kreuzestodes Jesu (synoptischer Vergleich: z. B. Mk: der „leidende Gerechte“ des AT – LK: vergebende Liebe bis in den Tod)

Lernziele

- die Auferstehungsbotschaft als die Mitte des Neuen Testaments und des christlichen Glaubens erkennen und verstehen, wie die historische Fragestellung angesichts der Geschichte übersteigenden göttlichen Handelns unzulänglich bleiben muß.
- die Bekenntnisformeln und Erscheinungstexte des Neuen Testaments als verschiedene Weisen der Verkündigung und Veranschaulichung der grundlegenden Glaubenserfahrung, daß der gekreuzigte Jesus lebt, lesen lernen.
- erkennen, daß nach christlichem Verständnis Nachfolge Jesu die Teilnahme an Passion und Tod Jesu bedeutet, aber im Auferstehungsglauben die sinnstiftende und befreiende Hoffnung gründet, daß der „Gott des Lebens“ das letzte Wort behält.

Inhalte

Die Passionsgeschichte und ihr „Sitz im Leben der Gemeinde“ (z. B. Joh 15,18ff.)

Die Auferstehung als Grundlage und Zentrum der Verkündigung und des Glaubens (z. B. 1 Kor 15,14.17)

Die lebensumwandelnde Kraft des Auferstehungsglaubens: von der Angst zum freimütigen Bekenntnis

Gottes „unfaßbares“ Handeln: die Grenzen historischer Rekonstruktion

Die gemeinsame Grundaussage in unterschiedlichen Aussageformen (z. B. scheinbare Widersprüche zwischen den verschiedenen Auferstehungstexten: Engel, Erdbeben, leeres Grab)

Das Leid des Menschen: hineingenommen in Tod und Auferstehung Jesu (vgl. 2 Kor 4,8 ff.)

„Unsere Hoffnung – Ein Bekenntnis des Glaubens in dieser Zeit“: ausgewählte Abschnitte aus dem Synodenbeschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 1975

2.5.9 Jugend und Kirche

Didaktische Aspekte

Entsprechend ihrer familiären und außerfamiliären Sozialisation und ihren Erfahrungen im kirchlichen Bereich nehmen Schüler dieser Altersstufe eine unterschiedliche Haltung gegenüber der Kirche ein: Engagement in der Gemeinde; Interesse für Personen und Aktivitäten im Bereich der Kirche; partielle Teilnahme; Desinteresse bis hin zur Ablehnung. Im statistischen Durchschnitt erscheint Kirche eher als Repräsentantin überholter Traditionen und uneinsichtiger Vorschriften, als Instrument der Unterdrückung von Emanzipationsbestrebungen und als große Heuchlerin, deren konkrete Praxis von ihren verbal erhobenen Forderungen erheblich abweicht. Die Einstellung der Jugendlichen findet ihre weitgehende Entsprechung in den Einstellungstendenzen der Erwachsenenwelt.¹²⁾

Auf der anderen Seite jedoch akzeptieren viele Jugendliche Jesus durchaus als eine der großen religiösen Gestalten, als jemand, der „frischen Wind“ in die Gesellschaft seiner Zeit hineingebracht hat, der mit seinem Engagement den Weg eines „menschewürdigen“ Lebens gegangen ist und der Impulse vermittelt hat, durch die auch Menschen nach ihm ihre Identität in Verantwortung für die anderen und die Welt gefunden haben. Voraussetzung dafür ist allerdings, daß das Bild Jesu von durch vordergründige Interessen bedingten Übermalungen befreit worden ist und in seiner mit Hilfe exegetischer Methoden aufgedeckten Ursprünglichkeit gesehen werden kann.

Innerhalb dieser Spannung muß das religionspädagogische Bemühen darauf zielen, die falsche Alternative „Jesus: ja – Kirche: nein“ aufzulösen: Jesu Werk treibt in Verbindung mit dem Auferstehungsglauben die Entstehung einer sich in verschiedenen Formen institutionalisierenden Gemeinschaft, der Kirche, aus sich hervor. Andererseits bleibt die Institution Kirche, solange sie sich mit Recht „Kirche Jesu Christi“ nennen will, an ihren Ursprung in Jesus Christus rückgebunden und hat in der „Er-Innerung“ seines Werkes in ihrem Handeln das Kriterium ihrer Kirchlichkeit. Diese Vergegenwärtigung muß unter den veränderten historischen und soziologischen Bedingungen je neu geschehen, wenn in ihr die ursprüngliche Botschaft zum Tragen kommen soll.

Da die Botschaft Jesu jeden einzelnen zur Eigenverantwortlichkeit, zur Spontaneität und zum schöpferischen Handeln aus Vergebung und Hoffnung ruft, ist mit den Jugendlichen nach kirchlichen Erscheinungs- und Handlungsformen zu fragen, in denen sie diesen Anspruch vernehmen und zugleich ihm Folge leisten können. Eine derartige Erfahrung von Kirche kann einen echten Beitrag zum Aufbau der eigenen Identität im Glaubensvollzug der Kirche und in mitmenschlicher Verantwortung leisten.

Intention

Die Schüler sollen ihre Einstellung zur Kirche kritisch reflektieren. Sie sollen den grundlegenden Bezug von Kirche und Person und Werk Jesu erarbeiten und daraus den bleibenden Auftrag der Kirche, das Werk Jesu fortzusetzen, ableiten. Sie sollen erkennen, daß dieser Auftrag auch für sie und von ihnen je neu konkretisiert werden muß.

Lernziele

Die Schüler sollen

- ihre unterschiedlichen Erfahrungen mit Kirche artikulieren, ihre Einstellungen zu ihr begründen und mit zeitgenössischen Stellungnahmen – zustimmenden und ablehnenden – vergleichen.
- ihr Wissen von Leben und Werk Jesu darlegen, ihre Einstellung zu ihm artikulieren und mit ihrer Einstellung zur Kirche vergleichen.
- den Ursprung der Kirche in Person und Werk Jesu und den gemeinschafts- und gemeindebildenden Charakter des Glaubens an den Auferstandenen erkennen.
- Gründe für die Notwendigkeit von Institutionalisierungen, ihre Funktion und ihre Problematik im kirchlichen Bereich kennenlernen.
- konkrete Erscheinungs- und Handlungsformen von Kirche in der Gegenwart mit ihrer Grundlegung in Person und Auftrag Jesu vergleichen und sich über die Gründe für die Spannung zwischen Anspruch und Wirklichkeit klarwerden.

Inhalte

Beiträge aus dem Erfahrungsbereich der Schüler und zeitgenössische Stellungnahmen zur Kirche

Ausgewählte Statistiken aus: G. Schmidchen, Zwischen Kirche und Gesellschaft. Freiburg 1971

Die befreiende Botschaft Jesu vom Reich Gottes

Einstellungen der Schüler zu Jesus im Vergleich mit ihren Einstellungen zur Kirche

Die Frage nach der Kirchengründung durch Jesus

Der Auferstehungsglaube als Ausgangspunkt der Urkirche

„kyriake (oikia)“ und „ekklesia“: aus der „Welt“ genommen, um für die Welt dazusein

Gründe und Probleme der Institutionalisierung

Strukturen und Aufgaben der Kirche

Beispiele aus dem Erfahrungsfeld der Schüler im Vergleich mit dem Anspruch Jesu

Göttliches und Menschliches in der Kirche: Kirche auf dem Weg

Lernziele**Inhalte**

- | | |
|---|---|
| – erkennen, daß Kirche je neu und anders – der konkreten Situation entsprechend – für die Menschen dasein muß, und Möglichkeiten erörtern, selbst als Glied der Kirche an der Verwirklichung ihres Auftrages mitzuarbeiten. | „Kirche sind wir“: Kirche als Auftrag an jeden Christen |
| | „Aggiornamento“ |
| | Jugend in der Kirche: Beispiele, Modelle, Möglichkeiten |

2.5.10 Weitere mögliche Themenfelder für die Schuljahrgänge 9 und 10 (fakultativ)

- Wahrheit – Lüge – Manipulation
- Der Mensch auf der Suche nach dem Glück
- Friede – Unfriede
- Gebet
- Östliche Hochreligionen (Hinduismus, Buddhismus)
- Exodustradition im Alten Testament
- Weihnachten: Die Geburt Jesu
- Glaube – Zukunft – Ewiges Leben

3 Unterrichtsformen und Verfahrensweisen

Für die Organisation von Lernprozessen im Religionsunterricht des Gymnasiums gelten dieselben allgemeinen Grundsätze wie für die anderen Fächer dieser Schulform.

„Die gebotene Förderung der individuellen Begabungen und Neigungen sowie die unterschiedlichen Lernsituationen und Lernfortschritte der Schüler erfordern einen angemessenen Einsatz vielfältiger Unterrichtsverfahren und -formen.“¹³⁾ Aus den allgemeinen Zielsetzungen für den Unterricht in den Klassen 7 – 10 des Gymnasiums¹⁴⁾ und aus den oben dargelegten didaktischen Prinzipien des katholischen Religionsunterrichts¹⁵⁾ „ergibt sich insbesondere die Notwendigkeit, Unterrichtsverfahren zu bevorzugen, die problembezogenes Denken anregen, geistige Aktivitäten herausfordern und zu selbständigem Lernen sowie zu der Fähigkeit führen, mit Partnern zusammenzuarbeiten“.

Da der Religionsunterricht auf selbständige Entscheidungen der Schüler zielt, müssen sie in zunehmendem Maße an der Unterrichtsplanung und -gestaltung beteiligt werden.

Der Religionslehrer sollte die Möglichkeit prüfen, seinen Unterricht mit den Lehrern anderer Fächer „abzustimmen und fächerübergreifenden Unterricht zu verwirklichen“. Von verschiedenen Themenfeldern bieten sich einerseits direkte Bezüge zu den Inhalten anderer Fächer an, und andererseits ist es hilfreich, wenn der Religionsunterricht auf in anderen Fächern vermittelte instrumentelle Techniken und Fähigkeiten (z. B. Textinterpretation) zurückgreifen kann.

Außer der geforderten Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten¹⁶⁾ sollte der Religionslehrer die Möglichkeit von Kontakten zu Pfarrgemeinden nutzen, um für die Schüler Zugänge zum kirchlich-gemeindlichen Leben offenzuhalten.

Der Religionsunterricht sollte – wie jedes andere Fach – durch häufigen Methodenwechsel lebendig und anregend gestaltet werden. Mit zunehmendem Alter sind die Schüler an der Methodenwahl stärker zu beteiligen. Im folgenden seien einige der wichtigsten Methoden genannt:

Das Unterrichtsgespräch wird im Religionsunterricht wie in vergleichbaren Fächern häufig großen Raum einnehmen, zumal ein partnerschaftliches Gespräch zwischen Schülern und Lehrern und zwischen den Schülern untereinander wesentlich zur Gewinnung eigenständiger Positionen beizutragen vermag.

Wenn möglich, soll sinnvolle Partner- und Gruppenarbeit geübt werden.

Die Interpretation biblischer und profaner Texte nimmt im Religionsunterricht breiten Raum ein. Dabei ist zu bedenken, daß Interpretationen die Kenntnis sachgemäßer Methoden (bei Lehrern und Schülern) verlangen und daß eine Überlastung des Unterrichts durch ein Übermaß an Texten vermieden werden muß.

Audiovisuelle Medien (Bilder, Dias, Filme, Schallplatten, Fernsehsendungen, Hörspiele, Tonbilder etc.) sprechen neben dem kognitiven vor allem den emotionalen Bereich des Menschen an. Sie sollten maßvoll eingesetzt und gründlich vor- und nachbereitet werden.

Auch die Unterrichtsverfahren, die die Kreativität der Schüler herausfordern und fördern (Formen des darstellenden Spiels, Herstellen von Texten, bildnerisches und musikalisches Gestalten), sollten je nach Interessenlage der Schüler und Fähigkeit des Lehrers gezielt genutzt werden.

Lehrervortrag und Schülerreferat sollten dann eingesetzt werden, wenn es um einführende Informationen, Überblicke oder Zusammenfassungen geht, die nicht von der ganzen Klasse erarbeitet werden können. Der Schüler braucht für die Abfassung seines Referates inhaltliche und technische Hilfen, damit es dem Unterrichtsfortschritt dienen kann.

4 Lernerfolgs- und Leistungskontrollen

„Die Leistungsbewertung darf sich nicht in punktueller Leistungsmessung erschöpfen, sondern muß den Ablauf eines Lernprozesses einbeziehen. Bei allen Entscheidungen, die für den weiteren Bildungsweg von Bedeutung sein können, müssen neben den Ergebnissen der Lernkontrollen auch die verschiedenen Bedingungen beachtet werden, von denen der Lernerfolg eines Schülers abhängt“¹⁷⁾.

Wie in den anderen Fächern werden mündliche und schriftliche Leistungen bewertet; im Schulhalbjahr sind zwei kurze schriftliche Lernkontrollen zulässig, die in der Regel in den Klassen 7 – 9 nicht länger als 30 Minuten, in Klasse 10 nicht länger als eine Unterrichtsstunde dauern und die sich auf eine überschaubare Unterrichtseinheit beziehen; die mündlichen Leistungen haben allerdings den Vorrang vor den schriftlichen.

Wenn auch die Leistungen im Religionsunterricht wie in anderen Fächern bewertet werden, so steht der Religionsunterricht dennoch in einer gewissen Spannung:

- Er ist einerseits ein Lehrfach, in dem – wie in anderen Fächern auch – Lerninhalte vermittelt werden und in dem daher die Verpflichtung zu lernzielbezogenen Kontrollverfahren, zu Schülerbeobachtung und Schülerbeurteilung besteht.
- Er ist andererseits ein Fach, in dem der Anspruch der christlichen Botschaft auch auf Wegen vom Schüler erfahren werden kann, die sich der Leistungsbewertung entziehen.

Den Schülern sollen Kriterien an die Hand gegeben werden, mit deren Hilfe sie die Fähigkeit erwerben, sich selbst und andere richtig einzuschätzen.

Sie müssen darüber informiert sein, was im Religionsunterricht kontrolliert und bewertet werden kann. Sie sollten den Unterschied kennen zwischen Lernprozessen, bei denen es um überprüfbare Qualifikationen des Wissens und Denkens geht, und solchen, bei denen es um Meinungsbildung und Positionsfindung geht, die nicht der Bewertung unterliegen. Die religiöse, moralische und politische Einstellung der Schüler darf nicht in die Bewertung einbezogen werden.

Bewertungs- und Kontrollverfahren sollten mit denen des evangelischen Religionsunterrichts durch Absprachen der Fachlehrer und/oder der Fachkonferenzen in Übereinstimmung gebracht werden.

Anhang: Zur Situation des Schülers in den Klassen 7 – 10

Die jugendliche Zwischenposition – das Moment der Krise

Obwohl eine geschlossene und erfahrungswissenschaftlich abgesicherte Theorie des Jugendalters nicht vorliegt und eine erhebliche Streubreite verschiedener jugendlicher Verhaltensweisen zu beobachten ist, kann dennoch in unserer Gesellschaft das Moment der Krise als das hauptsächlich kennzeichnende Element des Jugendalters angesehen werden. Diese Erkenntnis der Psychologie gilt somit auch für die Schüler der Klassen 7 – 10 des Gymnasiums.

Der Jugendliche befindet sich mit seiner gesamten Entwicklung im Übergang von der Kindheit zur Welt der Erwachsenen. Diese Zwischenphase bringt vielfältige Verunsicherungen und Konflikte mit sich. Innere und äußere Beunruhigung, Labilität, Zerrissenheit, Aggressivität, Scheu, Verwundbarkeit, Ablehnung von Autoritäten, Suche nach neuen Bezugspersonen, Anlehnungsbedürfnis, Andersmachenwollen, Kritiksucht, Normenunsicherheit, Rationalismus, Gefühlseligkeit, Kraftmeierei, Selbstüberschätzung, Resignation, Extremismus, radikale Positionswechsel etc. sind Ausdruck der Problematik der jugendlichen Zwischenposition.

Von der Bewältigung dieser Umbruchsituation hängt nun die Gestalt der erwachsenen Persönlichkeit in entscheidender Weise ab. Die – für den Jugendlichen und seine Mitmenschen manchmal schmerzhaften – Versuche, sich innerhalb der neu eröffneten Erfahrungsfelder und der veränderten Personenkonstellationen zu orientieren, beinhalten die Chance, aus kindlicher Abhängigkeit und Unmündigkeit zur Persönlichkeit zu reifen, die ihre Verantwortung sich selbst und den Mitmenschen gegenüber und vor Gott wahrnimmt.

Identitätsgewinnung als Problem und Aufgabe

Der Jugendliche beginnt in der Pubertät mehr und mehr seine Gedanken auf sein *I c h* zu richten und erfährt dabei in neuer Weise seine Individualität, zugleich aber auch deren Widersprüche und die ihr von außen gesetzten Grenzen. Die kindlichen Identifikationen werden als unzulänglich erfahren; aus den vorgegebenen Abhängigkeiten will der Jugendliche sich lösen und zur Selbständigkeit gelangen, d. h. seine eigene Identität gewinnen. Identität meint dabei jene Erfahrung, die einem Menschen gestattet, mit vollem Recht „Ich“ in allen seinen Tätigkeiten und Verhaltensweisen in Verantwortung vor sich selbst und den Mitmenschen zu sagen.

Personen, Institutionen und Kulturinhalte werden daran gemessen, ob sie geeignet erscheinen, dem Jugendlichen den Erwerb dieser neuen Identität zu ermöglichen. Das bedeutet für den Religionsunterricht, daß die Unterrichtsinhalte und die Person des Religionslehrers sich den Schülern in einer Weise präsentieren müssen, daß an ihnen die identitätsstiftende Kraft des christlichen Glaubens erkennbar werden kann.

Bei der Identitätsgewinnung des Jugendlichen sollte der Religionslehrer den Blick des Schülers besonders auf Jesus Christus selbst lenken. Durch die Begegnung mit ihm kann der Jugendliche zu sich selbst finden.

Autoritätskrise

Als Zwischenstadium zwischen Kind- und Erwachsensein ist die Rolle des Jugendlichen nicht fest umrissen. Durch diese Rollen- und Statusunklarheit sind oft verschärft auftretende Konflikte und Krisen in Elternhaus und Schule bedingt. Einerseits sehen die Erwachsenen den Jugendlichen vielfach noch in der Rolle des unmündigen Kindes ohne Entscheidungsbefugnis, andererseits überfordern sie ihn in vielen Situationen mit der Erwartung „vernünftigen“ Handelns. Konfliktstoff liegt vor allem in der Tatsache, daß der Jugendliche sich die Rolle des selbstverantwortlich Handelnden in der Regel früher zuweist, als der Erwachsene sie ihm zugesteht. Hinzu kommt die Erkenntnis, daß auch Erwachsene nicht ohne Fehler sind und oft fragwürdigen Normen und Motivationen folgen und damit ihre Autorität selbst in Frage stellen.

Es gilt, dem Jugendlichen seine Zwischenposition einsichtig zu machen, ihm zum Durchdenken von Konfliktsituationen anzuregen und ihn zum Verständnis der Rollen und Argumente der Erwachsenen anzuhalten, ohne sein Selbstwertgefühl zu verletzen. Zwischen berechtigtem Durchsetzungswillen und notwendiger Einordnung gilt es das rechte Verhältnis zu finden.

Orientierung an Leitbildern

Die Suche nach der neuen Identität läßt den Jugendlichen oft nach Leitbildern greifen, die eine Alternative gegenüber der Zwitterhaftigkeit seiner Zwischenposition zu sein scheinen. In vielen Fällen stellen die vermeintliche Autonomie, die Macht und das soziale Ansehen die entscheidenden Faktoren in solchen Leitbildern dar. Andererseits läßt sich bei vielen jungen Menschen aber auch die Faszination durch Gestalten beobachten, die sich unter Verzicht auf die Annehmlichkeiten einer durchschnittlichen Existenz radikal in den Dienst einer Idee oder in den Dienst für den Mitmenschen gestellt haben.

Identifikationsmuster der ersten Art werden vornehmlich von den Massenkommunikationsmitteln bereitgestellt, wobei jedoch oft massive andere Interessen mit dem Angebot verfolgt werden (ideologische Manipulation, Konsumanreiz etc.). Statt zur erhofften Identitätsgewinnung führt die Übernahme derartiger Angebote eher zur bloßen Scheinlösung der jugendlichen Rollenproblematik und zur Abhängigkeit von Fremdsteuerung. Derartigen Leitbildern gegenüber muß der Jugendliche dazu befähigt werden, den Prozeß der Identifikation und die „Techniken“ derjenigen, die Identifikationsangebote machen, zu durchschauen, damit er die Konsequenzen derartiger Orientierungen kritisch abschätzen kann.

Im anderen Fall werden die Leitbilder daraufhin zu prüfen sein, inwieweit sie eventuell der Gefahr des Fanatismus Vorschub leisten oder die eigenen

konkreten Möglichkeiten des Jugendlichen überspringen und damit zum Wirklichkeitsverlust führen.

Insgesamt müssen ihm immer wieder Leitbilder vor Augen geführt werden, die von gelungener Identität einer Person in ihrer Verantwortung vor sich selbst und den Mitmenschen zeugen und die ein übertragbares ‚Modell‘ für seine eigene künftige Existenz abzugeben vermögen.

Jugendliche Gruppenbildung

Im Bemühen um die eigene Identität in Abhebung vom Kindsein und von den Erwachsenen, insbesondere von der Familie, schließt sich der Jugendliche oft mit Gleichaltrigen und Gleichgesinnten zu Gruppen zusammen (Clique, Jugendgruppe o. ä. – Peer groups). Diese Gruppen versuchen vielfach, für sich eigene Normen zu finden (in Kleidung, in Musik, Sprache etc.). In der Gruppe findet der Jugendliche tatsächlich oder vermeintlich Geborgenheit, soziale Sicherheit und Resonanz für seine Probleme. Die Gruppe eröffnet ihm vielfach ein Experimentierfeld für neue Verhaltensweisen, und sie bietet die Chance, Kommunikation und gemeinsames Handeln einzuüben. Damit kann sie eine günstige Rahmenbedingung für die Identitätsgewinnung darstellen. Andererseits kommt es vor, daß bei der Suche nach gesteigerten Wahrnehmungs- und Erlebnismöglichkeiten in der Exklusivität der Gruppe zu unverantwortlichen Mitteln gegriffen wird (Alkohol, Drogen etc.) und daß die Einhaltung auch fragwürdiger gruppeneigener Normen mit äußerster Strenge kontrolliert wird, wodurch der Aufbau einer verantwortbaren eigenen Identität verhindert wird.

Es kommt darauf an, den Jugendlichen auf die positive Bedeutung von Erlebnis- und Handlungsformen in einer Gemeinschaft hinzuweisen, die gleichzeitig sein Streben nach Eigenständigkeit unterstützen und für die Einfügung in eine verantwortlich gestaltete Erwachsenenwelt offen sein müssen.

Jugendliche Sexualität

In der Zeit der körperlichen Reifung nimmt der Jugendliche tiefgehende physische und psychische Veränderungen an sich wahr. Die spezifische geschlechtliche Ausprägung und das Aufeinanderbezogensein der Geschlechter drängen sich seiner Erfahrung mit Nachdruck auf. Einerseits ist die Naivität des kindlichen Zusammenlebens von Junge und Mädchen verlorengegangen, andererseits lassen sich die Beziehungen zum anderen Geschlecht – trotz aller Imitationsversuche – noch nicht wie bei Erwachsenen gestalten. Anziehung und Scheu, Burschikosität und Angst, Wünsche nach sexueller Triebbefriedigung und häufige Tabuisierung und Verdrängung dieser Wünsche, Verliebtheit und Liebeskummer, selbstvergessene Freundschaft und egoistische Ausnutzung des Partners, bei vielen auch bereits mehr oder weniger weitreichende sexuelle Erfahrungen und Praktiken und schwerwiegende Enttäuschungen bilden ein kompliziertes Spannungsfeld, in dem der Jugendliche sich verunsichert und oft alleingelassen fühlt. In der Ablehnung elterlicher, gesellschaftlicher und kirchlicher Nor-

mierungen, die oft nicht zureichend mit seiner veränderten physischen und psychischen Situation vermittelt werden und nur einseitig vor Gefahren zu warnen scheinen, unterwerfen sich viele Jugendliche – oft unbewußt – dem „man“ ihrer Altersgruppe und den Bewertungs- und Verhaltensangeboten verschiedenartiger Medien, die ihnen z. T. einen Markt scheinbar unbegrenzter Möglichkeiten eröffnen. So werden sie um so stärker in die Problemsituation zurückgeworfen, suchen Halt beim Partner, der ihn, da er sich in der gleichen Lage befindet, nur schwerlich zu geben vermag, und bleiben so im Pluralismus der Verhaltensregeln und Normen letztlich orientierungslos.

Andererseits darf nicht übersehen werden, daß die Sexualität notwendigerweise zum Menschsein gehört und daß damit die Wahrnehmung des eigenen und des anderen Geschlechts und die Entwicklung und Einübung von ‚Beziehungen‘ entsprechend dem jeweiligen Reifegrad eine Bedingung für die Identitätsgewinnung ist. So liegt in den jugendlichen Zweierbeziehungen neben allen Gefahren auch die Chance, in der Begegnung mit dem anderen Geschlecht die Ichbezogenheit aufzubrechen und allmählich zu echter Liebesfähigkeit zu reifen.

Es kommt nun darauf an, dem Jugendlichen die positive Bedeutung seiner Geschlechtlichkeit nahezubringen und ihm Normen und Verhaltensregeln zu vermitteln, die von einer in die Person integrierten Sexualität ausgehen, die in Verantwortung vor sich selbst und den Mitmenschen und getragen von Rücksicht und Liebe gegenüber dem Partner gestaltet wird. So kann ein angstfreies und beglückendes Erleben der Sexualität altersspezifisch ermöglicht und ihre volle Aktualisierung als Erwachsener vorbereitet werden.

Veränderung des Wert- und Normengefüges

In seinem Bedürfnis nach Identitätsgewinnung und aus der Erfahrung heraus, daß sich sein soziales Umfeld als zunehmend komplizierter erweist, muß sich der Jugendliche um die eigenständige Verarbeitung der in der Kindheit unreflektiert übernommenen Normen und um den Aufbau eigener Wertvorstellungen bemühen. Dies geschieht oft in Abhebung und im Widerspruch zur Normenwelt seiner Erzieher. Diese Neuorientierung muß grundsätzlich als Voraussetzung für die Eroberung des eigenen Lebensraumes gesehen werden. Hier können Maßstäbe gewonnen werden, die Verantwortungsbereitschaft und soziales Handeln freisetzen. Andererseits aber bewirkt das weitgehende Fehlen eindeutiger Verhaltensnormen und überzeugender Leitbilder in unserer Gesellschaft auch häufig Verhaltensunsicherheit. Aus der Beobachtung des Wertpluralismus in der Gesellschaft und aus der Erfahrung, daß sich viele Sollensforderungen nicht angemessen in der Realität durchsetzen lassen, wird vielfach gefolgert, daß Werte und Normen etwas Willkürliches oder nur Relatives sind. Damit besteht zugleich wiederum die Gefahr einer unkritischen Anpassung an die herrschenden Normen des „man“.

In dieser Situation der Wert- und Normunsicherheit darf dem Jugendlichen nicht mit autoritären Sollensforderungen entgegengetreten werden, sondern es ist mehr und mehr an seine personale Verantwortung zu appellieren. Der Jugendliche muß lernen, daß Verantwortung nicht nur gefühlsmäßiges Werten und Handeln, sondern auch die verstandesmäßige Durchdringung der Situation verlangt und mit den eigenen und fremden Schwächen rechnet.

Der Gewissensbildung kommt dabei entscheidende Bedeutung im Zuge der Identitätsgewinnung zu.

Wandel der religiösen Haltung

Während beim Kind die schlichte Übernahme der religiösen Überzeugungen und Gewohnheiten seiner Umgebung im Vordergrund steht, erfährt der Jugendliche immer stärker die Widersprüche zwischen religiösen Ansprüchen und ihrer Verwirklichung im individuellen und gesellschaftlichen Bereich. In seinem Selbständigkeitsstreben gegenüber den Autoritäten seiner Kindheit gerät er oft in Gegensatz zu der mit diesen Erziehungsinstanzen gekoppelten religiösen Praxis.

Einerseits läßt sich für den religiösen Bereich – wie für den Wert- und Normbereich allgemein – eine Tendenz zu einer stärkeren Ablehnung von normativen Setzungen und eine größere Fixierung auf die empirische Wirklichkeit feststellen; andererseits wird für viele Jugendliche diese Art zu denken fragwürdig. Es erwacht oft eine religiöse Aktivität der Art, daß er nach dem Sinn, dem Woher und Wohin der Welt und der menschlichen Existenz zu fragen beginnt. Die früher dem Kind vermittelten religiösen Antworten werden in der Regel als nicht mehr zureichend empfunden. Diese Krise kann zum Aufbau einer persönlichen, eigenständigen Religiosität führen, kann aber auch in eine mehr oder weniger reflektierte atheistische Entscheidung oder auch in religiöse Gleichgültigkeit münden, indem der im gesellschaftlichen Alltag vorherrschende Pragmatismus und praktische Materialismus übernommen wird.

Daraus ergibt sich für die religiöse Erziehung, daß Religion und religiöse Praxis und Sozialisation der kritischen Klärung hinsichtlich ihres möglichen und tatsächlichen Beitrags zur Identitätsgewinnung bedürfen. Auch unkonventionellen Formen des Religiösen ist dabei ihr Recht zuzugestehen. Die existentiellen Fragen des Jugendlichen müssen sehr ernst genommen werden und dürfen nicht mit vorschnellen Antworten dogmatischer Art abgespeist werden. Die vorherrschenden gesellschaftlichen „Sinn“-setzungen pragmatischer Art sind auf ihren vorläufigen bzw. unvollständigen Charakter hin zu untersuchen, damit die Sinnfrage für den jungen Menschen offengehalten und mit der christlichen Botschaft konfrontiert werden kann.

Veränderung der Denk- und Wahrnehmungsstile

Mit dem Ende der Kindheit beginnt sich allmählich die Fähigkeit zum formal-abstrakten Denken herauszubilden. Die Denkvollzüge werden fort-

schreitend mit Abstraktionen, mit größerer Begriffsschärfe und mit stärkerer logischer Präzision möglich. Auf der anderen Seite wächst die Fähigkeit, Äußerungen der eigenen und der fremden Psyche wahrzunehmen und zu verarbeiten. Während im Erleben des Kindes das Gegenständliche und der äußere Verlauf eines Geschehens für sein Erleben bestimmend sind, eröffnet sich dem Jugendlichen durch den ‚Blick nach innen‘ ein Bereich neuer, oft nur schwer zu bewältigender Probleme. Zugleich kann aber die Teilnahme an fremden Schicksalen den Anstoß zum Engagement im mitmenschlichen Bereich bieten.

Für den Unterricht bedeutet das, daß der Schüler in der Auseinandersetzung mit religiösen Fragestellungen entsprechend seinen Fähigkeiten intellektuell gefordert werden muß, daß aber zugleich das affektive Element der Religion zum Tragen kommen muß, indem er erfährt, daß ihn die Fragen und Antworten ‚innerlich‘ angehen.

Anmerkungen

- 1) Die folgenden Ausführungen zur Situation, zu Aufgaben und Zielen des katholischen Religionsunterrichts in der Schule gehen aus von dem Beschlußtext der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland „Der Religionsunterricht in der Schule“. (in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe. Freiburg 1976, S. 123 ff.)
- 2) ebda. Ziffer 2.1
- 3) ebda. Ziffer 2.3
- 4) ebda. Ziffer 2.3.4
- 5) ebda. Ziffer 2.5.1
- 6) ebda. Ziffer 1.2.3
- 7) ebda. Ziffer 2.5.1
- 8) ebda. Ziffer 2.5.1
- 9) ebda. Ziffer 2.5.1 (Der Abschnitt enthält die Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz zur Zielsetzung des Religionsunterrichts vom 22./23. 11. 1972)
- 10) ebda. Ziffer 2.7.4
- 11) ebda. Ziffer 2.1
- 12) Vgl. die Auswertung der Synodenumfrage 1970 bei G. Schmidtchen Zwischen Kirche und Gesellschaft, Freiburg 1972
- 13) Die Arbeit in den Klassen 7-10 des Gymnasiums (Erl. d. MK vom 6. 6. 1978 vgl. a. a. O., Abschnitt 4)
- 14) ebda. Abschnitt 2
- 15) ebda. Abschnitt 1 und Abschnitt 3.1
- 16) ebda. Abschnitt 6
- 17) ebda. Abschnitt 5