

**Evangelischer Religionsunterricht
zwischen Identität und Verständigung**

eine Untersuchung neuerer Schulbücher für die Sek. I

**im Hinblick auf das Bild des Christentums
und Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit
Andersgläubigen**

Teil 1

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

der Fakultät der Humanwissenschaften und Theologie

der Technischen Universität Dortmund

Vorgelegt von

Sandra Mubaraka

**Erstgutachter: Prof. Dr. Grewel
Zweitgutachter: Prof. Dr. Büttner**

Dortmund, April 2010

Inhalt

Einleitung	1
1 Offizielle Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts	6
1.1 Konstitutive Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts	6
1.1.1 Grundgesetz.....	7
1.1.2 Schulordnungsgesetz der Verfassung des Landes NRW	10
1.1.3 Weitere behördliche Vorgaben (ASchO, Bass, Runderlasse).....	12
1.1.4 Richtlinien	14
Zusammenfassung 1.1	24
1.2 Wie nimmt die EKD Stellung zu den Aufgaben des RUs?.....	25
1.2.1 Denkschriften im Spiegel der Zeit	27
1.2.2 Legitimation und Rahmenbedingungen der Denkschriften	29
Zusammenfassung 1.2	34
1.3 EKD Denkschrift zur Identität und Verständigung im RU (1994)	34
1.3.1 Aufbau der Denkschrift.....	34
1.3.2 Intention und Ausgangssituation.....	35
1.3.3 Inhaltliche Schwerpunkte.....	37
1.3.4 Theologische Basis.....	39
1.3.5 Didaktisch-methodische Anliegen	41
Zusammenfassung 1.3	46
Schlussfolgerungen aus Kapitel 1	47
2 Grundlegende Aspekte zur Frage der Identität	48
2.1 Definitionen und Konzepte zum Bereich der Identität.....	49
2.1.1 Die Identität des Ichs, das Identitätskonzept Eriksons.....	49
2.1.2 Identität und Kommunikation nach Mead.....	51
2.1.3 „Wir“, Kollektive Identität nach Habermas, Giesen u. a.	52
2.1.4 Keupps Vorstellung der Identität als Patchwork.....	53
2.1.5 Identität, kulturelles Gedächtnis und Religion.....	55
2.1.6 Identitätsentwicklung und Religionsunterricht	56
Zusammenfassung 2.1	59

2.2 Wesentliche Inhalte zur Identifizierung christlicher Kategorien	60
2.2.1 Reden über Gott – das Wesen aller Dinge	61
Zusammenfassung 2.2.1	68
2.2.2 Wer ist Gott?	69
Zusammenfassung 2.2.2	81
2.2.3 Die Bibel	85
Zusammenfassung 2.2.3	106
2.2.4 Kirche	108
Zusammenfassung 2.2.4	140
Schlussfolgerungen Kapitel 2	145
3 Verständigung und Religion.....	146
3.1 Religionen der Welt im RU oder das Wissen über Religion(en)	147
3.1.1 Kennzeichen Religion	148
3.1.2 Weltreligionen als Unterrichtsthema.....	154
Zusammenfassung 3.1	161
3.2 Gespräche oder die Verständigung der Religion(en)	163
3.2.1 Was meint ‚Dialog der Religionen‘?.....	164
3.2.2 Richtlinien, Grenzen und Möglichkeiten des Dialogs der Religionen.....	165
3.2.3 Dialog der Religionen im Unterricht ?!.....	168
Zusammenfassung 3.2	172
Schlussfolgerungen Kapitel 3	172
4 Theorien zur Schulbuchanalyse.....	173
4.1 Warum eine Analyse von Schulbüchern?	173
Zusammenfassung 4.1	177
4.2 Zur Auswahl der zu untersuchenden Religionsbücher.....	177
4.2.1 Auswahl der Analyseart - Die horizontale Gruppenanalyse	177
4.2.2 Konkrete Eingrenzung des Forschungsgegenstandes	178
Zusammenfassung 4.2	181
4.3 Zur Schulbuchanalyse und ihren Methoden.....	181
4.3.1 Schulbuchforschung	181
4.3.2 Zur Auswahl der Analysemethoden.....	183
4.3.3 Quantitative Analysemethoden	185
4.4 Zusammenfassung der methodische Grundlagen der Analyse.....	196
Schlussfolgerungen Kapitel 4	196

5 Auswertung der Ergebnisse.....	197
5.1 ‚Identität und Verständigung‘ – Ihr Anteil in den Lehrwerken.....	198
5.1.1 Grafische Auswertung.....	198
5.1.2 Erläuterungen zur grafischen Auswertung.....	200
5.2 Umgang mit Sprache als Schlüssel der Religion	203
5.3 Frage nach Gott	206
5.3.1 Tabellarische Auswertung der Gottesbezeichnung.....	206
5.3.2 Inhaltliche Beschreibung.....	207
5.4 Bibel	208
5.4.1 Grundlagen zur Bibel	209
5.4.2 Zur formalen Betrachtung der Bibelstellen und -zitate.....	210
5.4.3 Inhaltliche Aspekte zur Arbeit mit biblischen Texten	211
5.5 Auswertung zum Themenkomplex ‚Kirche‘	218
5.5.1 Überblick zur Erarbeitung des Themas in den Reihen.....	218
5.5.2 Inhaltliche Skizzierung.....	219
Ausblick.....	234
Abbildungsverzeichnis.....	240
Verzeichnis der Tabellen des 1. Teils	241
Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen.....	242
Onlinequellen.....	244
Literaturverzeichnis Teil 1 und 2	246

Einleitung

Die vorliegende Arbeit untersucht die drängende Frage, wie sich der evangelische Religionsunterricht¹ mit seinen Schulbüchern im Spannungsfeld von Identität und Verständigung positioniert.

Ausgangspunkt war die der Praxis entstammende Beobachtung und Erfahrung, dass der Religionsunterricht sich dringend auf die zunehmende Globalisierung der Welt und die fortschreitende Individualisierung der Gesellschaft einstellen muss. Die veränderte religiöse Sozialisation der heutigen Schülerinnen und Schüler stellt Lehrende² und Lehrplan hierbei täglich vor neue Herausforderungen. Die schnellen Veränderungen der Lern- und Lebenswelt sind geradezu Zerreißproben für den schulischen Alltag. In kaum einem Fach wird vom Unterrichtenden so intensiv verlangt, sich mit seiner persönlichen Erfahrung und Vorstellung als Vorbild für die ihm anvertrauten Lernenden zu beweisen und zu öffnen. Er muss sensibel, verständnisvoll die eigene Meinung vertreten, dabei authentisch sein, sich selbst und den eigenen Glauben aber stets kritisch hinterfragen lassen und tolerant gegenüber anderen Vorstellungen bleiben.

Für diese kaum zu bewältigende Aufgabe stehen ihm lediglich die Richtlinien und Empfehlungen, die Lerninhalte und -ziele seines Unterrichts festschreiben und die eigens für den Religionsunterricht konzipierten Lernmaterialien, hier in erster Linie Schulbücher, zur Verfügung. Doch die gesetzlichen Vorgaben für das Schulfach sind nur wenig differenziert und die eigentliche inhaltliche Gestaltung wird weitestgehend den Glaubensgemeinschaften überlassen. Zwar fließen die von der Kirche entwickelten, ebenfalls aber nicht immer präzise formulierten Vorgaben in die Schulbuchentwicklung ein und werden auch von eigens hierfür eingerichteten Kommissionen überprüft, doch deren Methoden und Unterscheidungsmerkmale bleiben für den Nutzer diffus. Außerdem muss in letzter Instanz die Fachkonferenz bzw. der Lehrer trotz allem selbst die Eignung des Buches für die Lerngruppen kontrollieren und rechtfertigen. Diese Entscheidung darf aber ad hoc gefällt werden. Sie muss transparent sein, dennoch fehlen wiederum einfache, aber effektive

¹ Religionsunterricht wird im weiteren Text meist ‚RU‘ abgekürzt.

² Ist im Folgenden nur die eine, meist die maskuline Form, der angesprochenen Personengruppen gebraucht (Schüler, Lehrer etc.), so schließt die Verwendung dieser sprachlichen Form beide Geschlechter ein, um andere umständlichere Ausdrucksweisen zu vermeiden und die Lesbarkeit der Texte zu verbessern.

Auswahlkriterien hierfür. Dies alles ist gerade deswegen so wichtig, weil kein anderes Medium die Schüler und auch die Lehrer so kontinuierlich ihr Schulleben lang begleitet wie das Schulbuch. Schulbücher prägen die religiöse Identitätsentwicklung und bestimmen außerdem die wesentlichen Inhalte des Unterrichts.

Diese Arbeit stellt sich erstens der notwendigen Aufgabe, derartige Kategorien für weitere Untersuchungen festzulegen und zweitens, geeignete Analysemethoden zu erstellen und zu erproben, um Schulbücher im Hinblick auf ihre Inhalte zu Identität und Verständigung zu beleuchten. Sie schlägt auf diese Weise eine dringend benötigte Brücke zwischen praktischen Bedürfnissen und theoretischen Erfordernissen, denen dieses Thema zugrunde liegt.

Es ist im Vorfeld hierfür aber wichtig zu untersuchen, wie die EKD als Vertreterin der evangelischen Gemeinschaften auf die neuen Bedingungen reagiert. Was sind ihre Ansprüche und Vorschläge? Auf welchen Wegen stellt sie ihre Position dar? Stellt sie sich überhaupt einer öffentlichen Diskussion? Reichen diese Vorgaben aus? Hierzu werden in einem ersten Schritt die gesetzlichen und kirchlichen Grundlagen und Vorgaben, die für den Religionsunterricht konstituierend sind, beschrieben (Kapitel 1, ‚Offizielle Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts‘).

Um zu analysieren, welches Bild des Christentums heute in den Büchern gezeichnet wird und ob im Religionsunterricht auch noch genügend Raum zur Auseinandersetzung mit Andersgläubigen ist, ist überdies ein kritischer Blick in eine Auswahl neuerer Schulbücher unaufschiebbar geboten. Dies ist in dieser Arbeit zunächst aus praktischen Erwägungen auf Bücher für das Fach Evangelische Religionslehre der Sek. I in NRW begrenzt. Im Vergleich zu anderen Lehrfächern ist die Schulbuchforschung für den Bereich der Religionslehre aber noch unzureichend. Es fehlt oft gerade für den theologischen Bereich an geeigneten Vorgehensweisen und wissenschaftlichen Vergleichsarbeiten; die wenigen, die sich systematisch hiermit auseinandergesetzt haben, betrachten dabei eine bereits ‚überholte‘ Generation von Schulbüchern³ oder legen mehr Wert auf das Bild des Fremden, das

³ Vgl. Meinecke, U.: Religionsunterricht im Spiegel seiner Lehrbücher, 1969; Omland, K.: Zur gegenwärtigen Situation des Religionsunterrichts in der Grundschule im Spiegel neuerer Religionsbücher, 1979.

in ihnen gezeichnet wird.⁴ Der Blick nach innen, d. h. auf die eigene Religion, bleibt oft verschleiert. Dabei ist es gerade in Zeiten des Wandels wichtig, sich auf das Eigene zu besinnen und das Essenzielle darin zu bewahren. Es scheint, als sei die eigene christliche Religion für heutige Generationen mittlerweile zu etwas Fremdartigem geworden. Vieles von dem, was der Religionsunterricht früher noch voraussetzen konnte, ist durch die Pluralisierung der Gesellschaft unscharf geworden oder wird erst gar nicht mehr als identitätsstiftend wahrgenommen. Die Identitätsfrage ist aber entscheidend für eine gesunde und ganzheitliche Entwicklung des Heranwachsenden. Es wäre leichtfertig, über sie hinwegzugehen. Aus diesem Grund stellt das zweite Kapitel zunächst Modelle und Definitionen zum Begriff der Identität vor. Anschließend sind wesentliche Identitätsmerkmale des Christentums im Allgemeinen und der evangelischen Konfession im Speziellen skizziert (Kapitel 2, ‚Grundlegende Aspekte zur Frage der Identität‘). Die so ermittelten Grundlagen dienen der Ableitung von Untersuchungskategorien, die im Analyseteil der Arbeit im Rahmen von Einzeluntersuchungen anhand von Fragekatalogen, Frequenz-, Raum- sowie qualitativen Inhaltsanalysen überprüft werden.

Doch der Blick darf nicht auf das Christentum beschränkt bleiben. Geprüft werden auch die religionspädagogischen und -didaktischen Bemühungen zum Bereich der Verständigung im Religionsunterricht. In einer Welt, die immer mehr zusammenwächst, deren territorialen, kulturellen, religiösen und sprachlichen Grenzen sich öffnen, ist die Begegnung mit dem ‚Fremden‘ unausweichlich geworden. Es gibt für den gesetzlich vorgeschriebenen konfessionellen Religionsunterricht aber nur wenige Ansätze, die für eine religionsdialogische Arbeit dort bislang uneingeschränkt möglich sind. Im Rahmen dieser Arbeit stehen diesbezüglich die Betrachtung der Darstellung der Weltreligionen als Fremdreligionen und die Vorbereitung auf den Religionsdialog im Vordergrund (3. ‚Verständigung und Religion‘).

Nachdem die Untersuchungsinhalte klar umrissen wurden, erfolgen im vierten Kapitel die Auswahl, die Möglichkeiten und die Durchführung der zugrunde gelegten Analysemethoden der Schulbuchforschung (4. ‚Theorien zur Schulbuchanalyse‘).

⁴ Vgl. Tworuschka (b.), U./ Schultze, H. : Der Islam in den Schulbüchern der BRD. Teil 1–7, zwischen 1980 und 1990, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Braunschweig.

Das letzte Kapitel des Grundlagenteils fasst schließlich die hierbei gewonnenen Ergebnisse aller Einzelanalysen zusammen (5. ‚Auswertung und Zusammenfassung der Ergebnisse‘). Vorrangig werden hierbei schriftliche Informationen ausgewertet. Bilder sowie Aufgabenstellungen finden nur bei besonderen Auffälligkeiten Berücksichtigung.

Die Befunde und Zwischenergebnisse der einzelnen Schulbuchanalysen der sechs hier untersuchten Reihen sind im zweiten Teil der Arbeit zusammengestellt und stehen, ebenso zwei weitere Anhänge, einer mit weiteren Diagrammen, Tabellen und Schaubildern, der andere mit einer Exceltabelle zur Bibelstellenanalyse, parallel zur weiteren Erläuterung der Inhalte und zur Überprüfung der Ergebnisse zur Verfügung.

Die Aufteilung in zwei Hauptteile (Teil 1: Grundlagen und Teil 2: Analysen) und weitere Anhänge dient zur besseren Handhabbarkeit und zur Erleichterung des Vergleichs der Grundlagen und der Auswertung mit den Zwischenergebnissen der einzelnen Schulbuchanalysen. Das Literatur- und Quellenverzeichnis befindet sich im Grundlagenteil, Teil 1). Der Anhang wurde hier in Absprache mit den betreuenden Professoren für die Veröffentlichung als Onlineversion aus drucktechnischen Gründen separiert.

Mit ihrem Vorgehen und der Ermittlung von Grundlagen zu Identität und Verständigung wendet sich diese Arbeit folglich an all diejenigen, die an der praktischen Umsetzung evangelischer Grundsätze im Bereich der Schule interessiert und aktiv beteiligt sind. Sie will ihnen endlich Wege aufzeigen, die es nicht nur wissenschaftlichen Experten ermöglicht, sich analytisch mit Medien zum Religionsunterricht auseinanderzusetzen. Der Lehrer in der Praxis soll sich hier über die wesentlichen Elemente der christlichen Identität und über Wege der Verständigung der Religionen informieren. Dies ist auch der Grund, warum die Analyse der Schulbücher sich nicht exemplarisch auf eine der Kategorien beschränkt, sondern bewusst die vier großen Prinzipien der christlichen Religion bearbeitet (Sprache, Gottesnamen, Bibel, Kirche). Auf diese Weise für das Medium Schulbuch sensibilisiert, ist der Lehrende dann in der Lage, sich mithilfe der vorgestellten Methoden selbst einen kritischen Überblick über Aufbau, Inhalt und Intention seiner Medien zu verschaffen.

Dabei setzt die Arbeit bewusst auf die Empfehlungen der EKD von 1994 zur ‚Identität und Verständigung‘, von denen angenommen werden kann, dass sie in den mittlerweile 15 Jahren im Schulbuch praktisch umgesetzt wurden.

Letztlich bleiben die Fragen:

Was vermitteln die im Evangelischen Religionsunterricht eingesetzten Lehrbücher über das Christentum, um den Lehrplan zu erfüllen und sinnvoll auszufüllen?

Mittels welcher Inhalte wird dem Lernenden die eigene Religion nähergebracht und er gleichzeitig auf die Notwendigkeit der Verständigung über die eigenen Werte und Erfahrungen in einer pluralen Gesellschaft vorbereitet?

Identität und Verständigung sind die beiden wichtigsten Bereiche für einen modernen Religionsunterricht in einer globalisierten Welt. Wir können hierauf deswegen in unseren Schulbüchern nicht verzichten!

Diese Arbeit macht sich auf die Suche nach entsprechenden Kriterien und will Analysewege aufzeigen.

1 Offizielle Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts

1.1 Konstitutive Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts

Auf den ersten Blick stellt sich die berechtigte Frage, ob der Dschungel von Bestimmungen, Paragrafen und Verordnungen innovative religionspädagogische und religionsdidaktische Arbeit nicht eher behindert als fördert. Sind konstitutive Rahmenbedingungen überhaupt notwendig für einen ‚guten‘ Religionsunterricht und (in diesem Kontext) für die Konzeption von Religions-Schulbüchern? Diese Frage bleibt kritisch zu hinterfragen. Doch ‚Religion‘ als ordentliches Lehrfach der Schule ist erst durch die gesetzliche Einbettung legitimiert und verfassungsrechtlich gewünscht. ‚Religion‘ ist so betrachtet eben nicht reine Privatsache. Sie wird von ‚Gesetzes wegen‘ als gesellschaftliche Kraft gewürdigt. Sie gilt als ein wesentliches Moment gelingender Persönlichkeitsentwicklung gerade junger Menschen mit ihrem erhöhten Anspruch auf Orientierung. Kinder und Jugendliche suchen intensiv Antworten auf die Fragen nach dem „Woher“, „Wohin“ und „Warum“⁵. Deshalb ist das Schulsystem dazu aufgefordert, Wege zur Lösung dieser existenziellen Unsicherheit aufzuzeigen. Religionslehre als Fach der Schule kann diesbezüglich eine echte Hilfestellung sein. Im Rahmen der Evangelischen Religionslehre erhebt Glaube dabei zwar einen Wahrheits-⁶, nicht aber einen Absolutheitsanspruch. Durch das Grundgesetz⁷ gewahrt ist dies im Recht auf Religionsfreiheit. Das Gesetz beinhaltet zwei Aspekte: erstens den der Möglichkeit zur Religionsausübung, zweitens den der Wahlfreiheit. Doch Religionsfreiheit setzt die Fähigkeit voraus, Entscheidungen treffen zu können. Schule, Unterricht und deren Medien haben die Pflicht, Schülern sowohl das unentbehrliche Wissen als auch die nötigen Methoden hierzu zu vermitteln. Schulbücher zeigen in diesem Zusammenhang besser als andere Materialien oder Fallbeispiele aus Unterrichtsbeobachtungen, was im Fach Religionslehre nach gesetzlichen Bestimmungen inhaltlich und strukturell möglich ist. Sie halten sich bedingt durch die Lehrmittelprüfungen verschiedener Kontrollorgane und

⁵ Vgl. Schavan, A. (S. 45) Die Notwendigkeit des christlichen Religionsunterrichts, S. 42–50, in Battke, Achim/ Fitzner, Thilo/ Isak, Rainer, Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht, Herder Verlag, Freiburg in Breisgau, 2002 .

⁶ Vgl. Bundesverfassungsgericht (BVerfG), 74, 244 (sinngemäß: ‚RU hat die Aufgabe, die Glaubenssätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft als bestehende Wahrheit zu vermitteln‘, Pieroth, B.: RU im Spannungsfeld von Identität und Verständigung, S. 89, 1995).

⁷ Grundgesetz wird im Folgenden mit ‚GG‘ abgekürzt.

Ausschüsse wohl am engsten an die Vorgaben.⁸ Andere Medien und natürlich die Unterrichtenden selbst können Themen häufig offener gestalten, weil sie das Augenmerk für eine begrenzte Zeit auf einen besonderen Ausschnitt lenken. Ein Schulbuch oder eine Lehrwerkreihe begleitet den Schüler aber meist seine gesamte Schullaufbahn und derjenige, der es auswählt, trägt darum eine besondere Verantwortung. Der Auswählende muss über Weitblick verfügen und das Schulbuch hat umfassend zu sein. Weil die Inhalte der Lehrbücher einerseits den Vorgaben des Gesetzes und andererseits jenen der Glaubensgemeinschaft (hier die Evangelische Kirche Deutschland⁹) zu entsprechen haben, werden diese Bestimmungen hier skizziert.

1.1.1 Grundgesetz

Bereits in der Präambel bringen die Verfasser des GG zum Ausdruck, dass sie die Existenz Gottes nicht infrage stellen.¹⁰ Sie sehen sich und die deutsche Gesellschaft als Teil einer christlich geprägten Gemeinschaft und fühlen sich somit gegenüber Gott und den Menschen gleichermaßen verantwortlich. Dies ist heutzutage bemerkenswert, da das Bewusstsein, einer Religionsgemeinschaft anzugehören und für diese Stellung zu beziehen, nicht selbstverständlich ist.¹¹

Auf die Religion im Allgemeinen und den Religionsunterricht im Besonderen nehmen ausdrücklich die Artikel 3, 4 und 7 Bezug. Artikel 3 und 4 des GG setzen sich für die Bundesrepublik Deutschland vor allem mit der Religionsfreiheit i. S. v. Wahlfreiheit auseinander. Artikel 3 betont dabei den Gedanken der Antidiskriminierung, Artikel 4 garantiert die Möglichkeit der freien, d. h. unerzwungenen Religionsausübung. Aus Artikel 6 lässt sich darüber hinaus ableiten, dass in erster Linie den Eltern die Pflicht und das Recht zur „Pflege und Erziehung der Kinder“ obliegen, auch wenn die „staatliche Gemeinschaft“ hierüber zusätzlich wacht. Die Auseinandersetzung mit religiösen und weltanschaulichen Fragen bzw. kulturellen Traditionen sind als Bereiche der Erziehung indirekt vorausgesetzt. Erst im Anschluss an diese

⁸ Vgl. hierzu auch 4.1 und 4.2. und ‚Richtlinien für die Genehmigung von Schulbüchern‘, Beschluss der KMK (Kultusminister Konferenz) vom 29.6.1972.

⁹ Evangelische Kirche Deutschland wird im weiteren Verlauf ‚EKD‘ abgekürzt.

¹⁰ „Im Bewusstsein seiner Verantwortung vor Gott und den Menschen, von dem Willen beseelt, als gleichberechtigtes Glied in einem vereinten Europa dem Frieden der Welt zu dienen, hat sich das deutsche Volk kraft seiner verfassungsgebenden Gewalt dieses Grundgesetz gegeben“ (Präambel GG vom 23.5.1949 (geändert 20.12.1993)).

¹¹ Vgl. 15. Shell Jugendstudie, 2006, S. 14–16. Download unter <http://www.shell.de/home>, abgerufen am 01.04.2011.

Bestimmungen wird in Artikel 7 des GG die Verpflichtung des Schulwesens als „staatliches Organ der Lehre und Erziehung“ bestätigt.

Nach Pieroth, B. werden an eben dieser Stelle die staatliche Gestaltungskompetenz und das Mitgestaltungsrecht der Religionsgemeinschaften strukturiert.¹² Religionslehre ist infolgedessen ein ordentliches Lehrfach im Fächerkanon (Artikel 7,3 GG). Die Bezeichnung „Ordentliches Lehrfach“ bedeutet, dass ‚Religion‘ bei der Organisation des Unterrichts als Pflichtfach zu berücksichtigen ist und deswegen angemessen in der Stundentafel vertreten sein muss.¹³ Dennoch ist dies eine für Schüler und Lehrer freiwillig auferlegte Pflicht, denn aufgrund des bereits erwähnten Artikels 4 darf niemand zum RU gezwungen werden. Die Aussicht auf Teilnahme am RU muss allerdings gesichert sein, da sonst eine bedeutende Möglichkeit zur Vertiefung der Religionsausübung seitens der Institution Schule eingeschränkt würde. Der Staat sieht seine Aufgabe bei der Erziehung in der Gewährleistung und Bereitstellung von schulischen Grundvoraussetzungen (Personal, Schulraum, Zeitbudget), nicht aber in der Ausformung oder Auffüllung des Unterrichts mit Inhalten, denn dies widerspräche seinem Anspruch auf und dem Gebot zur Neutralität. Es liegt auf der Hand, dass insbesondere auf die Gestaltung des RUs verzichtet wird. Hierzu werden die Religionsgemeinschaften beauftragt. Sie sind außerdem zusätzlich zur staatlichen Inspektion zur Aufsicht über den RU aufgerufen.¹⁴ Was bedeutet es aber nun, dass dieses Lehrfach in ‚Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt‘ wird?

Zurückgehend auf die Weimarer Verfassung gelten, bezogen auf die Kirchen und auf die Kernpunkte der christlichen Religion, die sogenannten positiven Lehrsätze und Dogmen'.¹⁵ Schon damals waren diese Aussagen sehr umstritten und galten nicht als absolut. Als Inbegriffe der Gemeinden und des Verständnisses des christlichen Glaubens interpretierte man:

¹² Unter Kompetenz versteht Pieroth den „Oberbegriff für Aufgaben (einschließlich möglicher Verpflichtungen zur Wahrnehmung der Aufgaben) und Befugnisse“ (in ‚RU im Spannungsfeld zwischen Identität und Verständigung‘, 1995, S. 90).

¹³ Pieroth bietet eine sehr detaillierte Darstellung der hier deutlich verkürzten Darstellung des RUs als Pflichtfach, nachzulesen bei Pieroth, B.: Rechtliche Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts, in: K. Goßmann/C. T. Schilke (Hrsg.), Religionsunterricht im Spannungsfeld von Identität und Verständigung, Münster 1995, S. 89-104. In den meisten Bundesländern gelten zwei Schulstunden in der Woche als angemessen.

¹⁴ Vgl. Artikel 7,3 GG, der Artikel selbst ist sehr neutral formuliert. Es werden weder offizielle Vertreter der „Religionsgemeinschaften“ benannt noch Einschränkungen zu den Grundsätzen gemacht.

¹⁵ Vgl. „Informationen zum Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen“, 2003, S. 174.

„A. das biblische Zeugnis von Jesus Christus unter Beachtung der Wirkungsgeschichte dieses Zeugnisses.

B. Glaubensaussagen und Bekenntnisse im geschichtlichen Zusammenhang, was erneute Auslegung erfordert.

C. den Zusammenhang mit dem Zeugnis und Dienst der Kirche“

(EKD, Informationen zum Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen, 2003, S. 174).

Den Verfassern des GG war bei der Formulierung des Gesetzestextes klar, dass die oben genannten Aussagen lediglich für die christlichen Kirchen gelten und andere Religionsgemeinschaften abweichende Grundsätze haben können. Es ist auch bekannt, dass selbst innerhalb der Kirchen diese Lehrsätze unterschiedlich interpretiert und gewichtet sind.¹⁶

Auf diese Weise ist aufgrund der Verfassung eine offene, d. h. zeit- und situationsangemessene Gestaltung des RUs möglich, über dessen Verträglichkeit mit dem demokratischen Grundgedanken und den Grundrechten des Einzelnen der Staat und über die Übereinstimmung mit religiösen Grundsätzen die Religionsgemeinschaft wacht. Sind anscheinend Widersprüche im Miteinander vorhanden, sind diese aufzuarbeiten, damit sich beide Gremien zum RU abstimmen können.

RU folgt – als logische Konsequenz aus dem Gesetz – also noch heute zunächst dem Prinzip der Konfessionalität.¹⁷ In diesem Zusammenhang spricht man von der Anstütz'schen Formel, die von „konfessioneller Positivität und Gebundenheit“ bei der Erteilung des RUs ausgeht.¹⁸ Der aufgrund des GG konfessionell ausgerichtete, meist getrennt stattfindende RU kann aber dann „konfessionsdurchlässig“ oder kooperierend sein, wenn dies von den Religionsgemeinschaften gefordert bzw.

¹⁶ „[Das BVerfG hat festgestellt], dass grundsätzlich die Vorstellungen der Kirchen über Inhalt und Ziel der Lehrveranstaltung maßgeblich“ sind. Das BVerfG hat auch die damit einhergehende Implikation offen ausgesprochen: „Ändert sich deren Verständnis vom Religionsunterricht, muss der religiös neutrale Staat dies hinnehmen“ (vgl. Pieroth, B.: Rechtliche Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts, in: K. Goßmann/C. T. Schilke (Hrsg.), Religionsunterricht im Spannungsfeld von Identität und Verständigung, Münster 1995, S. 89-104, hier S. 92).

¹⁷ Bei der konkreten Einrichtung der Religionslehre als Unterrichtsfach wurden zunächst die beiden christlichen Konfessionen berücksichtigt, der die Mehrheit der deutschen Bevölkerung angehört (katholisch oder evangelisch). Erst später kamen andere Konfessionen (z. B. Orthodoxie) und weitere Religionen hinzu.

¹⁸ Pieroth, B.: Rechtliche Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts, in: K. Goßmann/C. T. Schilke (Hrsg.), Religionsunterricht im Spannungsfeld von Identität und Verständigung, Münster 1995, S. 89-104.

gewünscht wird. Pieroth, B. begrüßt deswegen die förmlichen Erklärungen so wie diejenige der Evangelischen Kirche in ihrer Denkschrift von 1994¹⁹, denn nur so wird deutlich, was als Glaubenssätze und Glaubensrichtung in der sich verändernden Zeit definiert wird (vgl. ebd., 1995, S. 96).

Grundsätzlich ist verfassungsgemäß auch anderen Religionsgemeinschaften die Einrichtung eines Religionsunterrichts in staatlichen Schulen zu ermöglichen, wie z. B. die Einsetzung der griechisch-orthodoxen Religionslehre nach einem Erlass von 1985 zeigt.²⁰ Bedingung hierfür ist aber, dass dem Staat ein von der Religionsgemeinschaft anerkannter Ansprech- und Gesprächspartner zur Verfügung steht. Weil sich eine Einigung auf einen solchen Vertreter im Fall der islamischen Glaubensgemeinschaft zurzeit noch als schwierig erweist, kam es bislang nur in wenigen Bundesländern zu einer Installation und Erprobung islamischen RUs in öffentlichen Schulen.²¹ Die Auslegung des Gesetzes kann in den einzelnen Bundesländern leicht variieren. Da die in dieser Arbeit vorliegende Schulbuchanalyse sich in erster Linie auf die in NRW zugelassenen Lehrwerke bezieht, sind auch die Vorgaben und Gesetze der Länderebene zu betrachten.

1.1.2 Schulordnungsgesetz der Verfassung des Landes NRW

Die im GG behandelten Prinzipien von Unterricht und Schule werden in der Landesverfassung von Nordrhein-Westfalen²² nochmals konkretisiert. Hier kommt es bereits zu einer grob umrissenen Festlegung bestimmter Ziele und Inhalte. Ausdrücklich als Grundsätze der Erziehung werden die Ehrfurcht vor Gott, die

¹⁹ Vgl. 1.2 und 1.3 dieser Arbeit.

²⁰ Vgl. Richtlinien und Lehrpläne ‚Griechisch-orthodoxe Religionslehre‘, Grundschule, Ritterbach Verlag, Frechen, 1994.

²¹ Die Einführung islamischen Religionsunterrichts konnte in Berlin aufgrund des spezifischen von anderen Bundesländern abweichenden Schulgesetzes einfacher als Modellversuch erprobt werden. Das ‚Berliner Modell‘ des SchG (zuletzt überarbeitet in Berlin am 26.01.2004) entwickelte sich aus dem politischen Kompromiss zwischen den Kirchen, dem Groß-Berliner Magistrat und der sowjetischen Militäradministration nach dem Zweiten Weltkrieg. In Niedersachsen hat die Landesregierung einen runden Tisch einberufen und mit ihm die Rahmenrichtlinien für den islamischen Religionsunterricht entwickelt. Im Schuljahr 2003/04 wurde an acht Grundschulen mit dem bekenntnisorientierten Islamunterricht begonnen, mittlerweile ist das Modellprojekt auf 29 Schulen ausgeweitet worden. In Bayern gibt es drei verschiedene Formen: die in diesem Jahr auslaufende ‚Religiöse Unterweisung in türkischer Sprache‘, das neutrale Fach ‚Islamische Unterweisung muslimischer Schüler in deutscher Sprache‘ sowie den Modellversuch ‚Islamunterricht‘. Hessen will, um islamischen RU einzuführen, islamische Verbände einladen, um geeignete Ansprechpartner für den Religionsunterricht zu finden. Den mit 128 Schulen größten Modellversuch gibt es zurzeit in Nordrhein - Westfalen. Dort wird seit 1986 Islamkunde im Rahmen des türkisch-muttersprachlichen Unterrichts gelehrt, seit 1999 ‚Islamkunde in deutscher Sprache‘. Hinzu kommt alevitischer RU an derzeit neun Grundschulen.

²² Nordrhein-Westfalen wird im Folgenden mit NRW abgekürzt.

Bewahrung der Menschenwürde sowie die Bereitschaft zum sozialen Handeln genannt.²³ Gott und damit der Glaube an seine Existenz sind im Schulgesetz wie bereits in der Präambel des GG inkludiert.²⁴ Religion ist für die Verfasser ein gesellschaftliches Trägerelement. Die hieraus abgeleitete Verantwortung vor Gott und den Menschen gegenüber fordert gleichzeitig die Achtung voreinander. Als die beiden wesentlichen Vorbedingungen für ein friedliches Miteinander gelten demnach *Identität* als Bewusstsein der eigenen Herkunft und Werte²⁵ sowie *Toleranz* als Wertschätzung anderer und der daraus resultierende pflichtbewusste Umgang mit Mitmenschen und Umwelt.

In Bezug auf Schulen wird in Artikel 19 konkret darauf verwiesen, dass in Gemeinschaftsschulen Kinder auf Grundlage „christlicher Bildungs- und Kulturwerte in Offenheit für die christlichen Bekenntnisse und für andere religiöse weltanschauliche Überzeugungen gemeinsam unterrichtet und erzogen“ werden (EKD, Informationen zum RU in NRW 2009, S. 14).

Das Wissen um als christlich empfundene Werte fließt schließlich in alle Bereiche ein, da die deutsche Gesellschaft in Christentum und Demokratie wurzelt.

Um dem Anspruch der Kirchen Genüge zu tun, wird in Artikel 31 festgelegt, dass RU nach Konfessionen getrennt erteilt wird. Auch wenn hier recht neutral von ‚Bekenntnis‘ die Rede ist, wird hierunter gemeinhin die Aufteilung der Schüler in evangelische bzw. katholische Gruppen verstanden.

Alle Schulen sind darüber hinaus verpflichtet, die konfessionelle Zugehörigkeit der Schüler bei der Lehrereinstellung zu berücksichtigen²⁶, denn wenn eine religiöse Minderheit mindestens zwölf Personen umfasst, ist für eine ordnungsgemäße Erteilung des RUs zu sorgen.²⁷ Unterrichtet werden darf Religionslehre dabei nur von Lehrern mit entsprechender Qualifikation oder von Geistlichen der jeweiligen Religionsgemeinschaft.²⁸

²³ Vgl. erstes Gesetz zur Ordnung des Schulwesens 23 im Lande NRW von 8.4.1952, Artikel 7 Absatz 2.

²⁴ Weiterhin heißt es dort (ebd.): „Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung“ (s. u.a. auch in EDK, Informationen zum Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen, 2003, S. 13).

²⁵ Vgl. hierzu ausführlich 2.1 und 2.2.

²⁶ Vgl. § 22, GG

²⁷ Vgl. § 35, GG.

²⁸ Vgl. § 32, GG.

Die Bestimmungen zum Religionsunterricht des SchOG des Landes NRW folgen im Wesentlichen denen des GG (s. o.). Schule hat die Pflicht, die Ausübung von Religion in der Schule grundsätzlich zu ermöglichen, dabei „ist alles zu vermeiden, was die Empfindungen Andersdenkender verletzen könnte“ (vgl. § 1,5 SchOG).

Des Weiteren wird das Aufsichtsrecht der Kirchen und Religionsgemeinschaften nochmals unterstrichen und bezieht sich neben Möglichkeiten der Einsichtnahme in die Unterrichtsverwaltung (vgl. ebd., Absatz 3) auch auf die Einsicht in Lehrpläne und Lehrbücher. Eltern haben bis zur Religionsmündigkeit ihrer Kinder die Möglichkeit, über die Teilnahme ihres Kindes am RU zu bestimmen.

Das Schulordnungsgesetz²⁹ nimmt die oben zusammengefassten Vorschriften wörtlich auf und flicht sie in den Auftrag der Schule von der Vermittlung des „abendländischen Kulturgutes und deutschen Bildungserbes“ ein.

1.1.3 Weitere behördliche Vorgaben (ASchO, Bass, Runderlasse)

Organisation, Finanzierung, Ausbildung und viele andere Bereiche des Religionsunterrichts sind in Verträgen zwischen den jeweiligen Landeskirchen und den einzelnen Bundesländern genau geregelt. Bei Nachfragen oder wiederkehrenden Schwierigkeiten bezieht der Kultusminister in Form von Erlassen und Rundbriefen Stellung. Insbesondere drei Problemfelder werden immer wieder thematisiert: Wahlfreiheit, Aufsichtspflicht gegenüber Schülern, die am RU nicht teilnehmen und Konfessionalität. Anhand dieser Punkte lassen sich die Besonderheiten des RUs deutlich machen. Viel Wert wird auf die Freiwilligkeit des Besuchs gelegt.³⁰ Eine Befreiung vom Unterricht kann schriftlich von den Eltern oder dem religionsmündigen Schüler selbst beantragt werden. Die Initiative muss aber von diesen beiden ausgehen und darf nicht vonseiten der Schule (Lehrer, Schulleiter) begünstigt werden.

Aufgrund des Prinzips der Freiwilligkeit kann auch keine Beaufsichtigung von Schülern, die sich vom RU abgemeldet haben oder die einer anderen Religion angehören, im RU selbst stattfinden.³¹

Den größten Raum in der Diskussion nimmt allerdings die Frage der Konfessionalität des RUs bzw. Möglichkeiten für dessen Öffnung ein. Schließlich soll in diesem

²⁹ Schulordnungsgesetz abgekürzt SchOG.

³⁰ § 11 ASchO.

³¹ In diesem Rahmen sollten sie am RU teilnehmen können (vgl. § 12 ASchO und Runderlass des RPs. 28.01.82).

Unterricht auch die Fähigkeit zur Interpretation, zum Dialog und zum Zusammenleben mit Andersgläubigen eingeübt werden.

Die Trennung des Klassenverbandes in konfessionelle Gruppen geriet so schnell ins Kreuzfeuer der Kritik. Die offizielle Anfrage, warum kein gemeinsamer christlicher RU stattfinden kann, gab Anlass für die Aussagen des im Folgenden dargestellten Runderlasses des Kultusministers von 1955.³² Das Schreiben hält zunächst am Gedanken der Exklusivität des Religionsunterrichts für Kinder der jeweiligen Religionsgemeinschaft fest. Ausdrücklich wird darauf verwiesen, dass nur die Schüler mit einer bestimmten konfessionellen Zugehörigkeit dazu berechtigt seien, den entsprechenden Religionsunterricht zu besuchen. Bestätigt wurde diese Bestimmung 1976 nach einer Anfrage zum interkonfessionellen RU.³³ Auch der Beschluss des Ersten Senats des BVerfG vom 25.02.1987 hält zunächst an der geschlossenen Konfessionalität des RUs fest. Dessen Öffnung für Schüler eines anderen Bekenntnisses habe gemäß dem höchsten deutschen Gericht zurzeit nicht tragbare Konsequenzen.³⁴

Eine gesetzliche Klärung ist trotz der heute eher noch zunehmenden religionspädagogischen Brisanz dieser Frage bislang nicht erfolgt. Die veränderten Lern- und Lebensbedingungen in der Schule machen die Auseinandersetzung mit einer solchen Frage jedoch mehr denn je notwendig. Zu dieser Einsicht ist auch die Evangelische Kirche von Westfalen und Lippe gekommen, die eindeutiger mit diesem Problem umgeht und in ihrer 1994 erschienenen Denkschrift hierzu neue Maßstäbe setzt (vgl. 1.3).

³² Vgl. RdErl. des Kultusministers vom 28.1.1955 (Amtsblatt des Kultusministeriums des Landes NRW. 1955, S. 31).

³³ Antwort des Kultusministers vom 16.12.76 auf die Kleine Anfrage 629 des Abgeordneten Hinrichs (Drucksache 8/1513).

³⁴ „Er [der RU] ist keine überkonfessionelle, vergleichende Betrachtung religiöser Lehren, nicht bloße Morallehre, Sittenunterricht, historisierende und relativierende Religionskunde, Religions- oder Bibelgeschichte. Sein Gegenstand ist vielmehr der Bekenntnisinhalt, nämlich die Glaubenssätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft. Diese als bestehende Wahrheit zu vermitteln, ist seine Aufgabe. Seine Ausrichtung an den Glaubenssätzen der jeweiligen Konfession ist der unveränderliche Rahmen, den die Verfassung vorgibt. [...]. Der Gedanke, dass sich ein Kind zum Unterricht eines fremden Bekenntnisses anmelden könnte, lag den Schöpfern dieser Verfassung – aber auch denen des GG – fern. Ob und inwieweit sich aus dieser vorausgesetzten Konfessionalität des Unterrichts auch ein verfassungsrechtliches Prinzip der konfessionellen Homogenität der Schüler ableiten lässt, ist umstritten, bedarf hier jedoch nicht der Klärung“ (Informationen zum RU in NRW, 2007, S.100).

1.1.4 Richtlinien

1.1.4.1 Gymnasium

Die Richtlinien³⁵ und Lehrpläne der Evangelischen Religionslehre für die Sek. I des Gymnasiums wurden zuletzt 1993 überarbeitet. Sie können folglich noch nicht alle Bezüge zu den Innovationen und Forderungen der für diese Arbeit zugrunde gelegten Denkschrift der EKD von 1994 beinhalten, sondern beziehen sich weitestgehend auf die vorläufigen Richtlinien von 1978 und die Empfehlungen der EKD von 1971.³⁶ Aufgaben und Ziele des Faches Evangelische Religionslehre bestimmen die Richtlinien.³⁷

Trägerelemente des Unterrichts sind „Überlieferung“ und „Dialog“. Überlieferung meint das Wissen um die Botschaft und das Wirken Gottes, wie es „das Volk Israel erfahren und in seinen Schriften bezeugt hat, wie es in Jesus Christus offenbar geworden ist und wie es die Kirche in Wort und Sakramenten verkündigt“ (Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I, 1993, S. 32). Dialog meint einerseits die Erkenntnis, in einer Beziehung zu Gott zu stehen und andererseits im Gespräch mit anderen „reflektierten Bezug zum christlichen Menschenverständnis“ zu nehmen und so „das Grundrecht der Glaubens- und Gewissensfreiheit selbstständig inhaltlich auszugestalten“ (ebd.). Als Unterrichtsprinzipien gelten die Schüler-, Erfahrungs-³⁸ und Wissenschaftsorientierung.³⁹ Wert gelegt wird auf die Berücksichtigung religiöser Vielfalt, die sich in der Vertiefung mit anderen Religionsgemeinschaften vollzieht. Die

³⁵ Auf eine Darstellung der unterschiedlichen Förderschulrichtlinien (bzw. Richtlinien der Sonderschulen) wird verzichtet. Sie sind nicht mehr den aktuellen Lernsituationen angepasst und werden zukünftig im Sinne der Inklusion der Förderschüler wohl denen der Regelschulen der Sek. I sehr ähneln. Darüber hinaus unterliegen einige der Stufenziele der Förderschulen beim Erreichen der verschiedenen Abschlüsse bereits den hier dargestellten Richtlinien der entsprechend zu vergleichenden Schulform. Die Förderschule Schwerpunkt Lernen richtet sich, wenn ein Lehrbuch für das Fach Religionslehre ausgewählt ist, meist nach dem Angebot für Hauptschulen.

³⁶ Stellungnahme des Rates der EKD zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichtes vom 7.7.1971.

³⁷ Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I, 1993, S. 32–34, Orientierungshilfe bei existenziellen Fragen, Auseinandersetzung mit überlieferten Glaubensinhalten und -erfahrungen christlicher und nichtchristlicher Religionen, Vermittlung von Verantwortungsbewusstsein (Selbst- und Weltverständnis) gegenüber der Natur, Staat, Kirche, Gesellschaft, kritischer Umgang mit Technik, Förderung von ethischer Urteils- und Handlungsfähigkeit, Förderung von Kooperations-, Dialogfähigkeit und Toleranz.

³⁸ Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I, 1993, 1993: „Der [RU] bezieht [...] Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in den Lernprozess ein“ (S. 33), „individuelle Fähigkeiten werden gefördert“, „altersgemäße Stufung“ (S. 34).

³⁹ „Beitrag zum systematischen fachlichen Lernen“ (ebd., S. 35), „wissenschaftspropädeutische Absicht“ (ebd., S. 39).

Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Pluralität und die Verschränkung von Lebens- und Glaubenswirklichkeit können darüber hinaus durch fächerübergreifenden Unterricht erfolgen.⁴⁰ Begrüßt wird ebenfalls „Öffnung von Schule“ als Möglichkeit der Erschließung außerschulischer Lernorte (Kirchengemeinde etc.) und die Einladung von Gemeindemitgliedern in die Schule (Pfarrer, Presbyter u. a.). Die Konfessionalität des RUs bleibt gewahrt durch die Religionszugehörigkeit der Lehrperson und durch die Inhalte des Lehrplans (vgl. ebd., S. 37).⁴¹

Didaktisches Konzept des RUs soll dabei das Prinzip der Ganzheitlichkeit sein, welches sich als „Miteinander von Erfahrungen, Verstehen und Handeln“ darstellt.⁴²

Die erste Ebene der Erfahrung akzentuiert den „Wirklichkeitsbezug“ des RUs, der „darin besteht, dass auf verschiedene Weise Wahrgenommenes gedanklich, emotional und auf Handeln ausgerichtet verarbeitet wird“ (ebd., S. 39). Besonders betont wird das „Zur Der-Sprache-Bringen“, d. h., die Förderung der Sprach- und Ausdrucksfähigkeit bezogen auf religiöse Fragen.⁴³

Eine zweite Ebene des Verstehens bezieht sich auf die Ausbildung kognitiver Kompetenzen. Wissen soll vermittelt, kritisch hinterfragt und verstanden werden. Unterschieden wird zwischen 1. „kritischem Verstehen“ und 2. „geschichtlichem Verstehen“ (vgl. ebd., S. 40/41). Ersteres meint die offene Herangehensweise an fachliche und logische Fragen, die Differenzierung von religiösen Sprach- und Verhaltensmustern und die Verbesserung der eigenen Ausdrucksfähigkeit. Letzteres beinhaltet u. a. die Vertiefung existenzieller Sinnfragen und den Bereich der Emotionalität, welche sich aus dem Gefühl des Eingebundenseins in Geschichte,

⁴⁰ Vgl. hierzu Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I, 1993 1.4, S. 37 f.

⁴¹ Übereinstimmend mit den katholischen Richtlinien wird folgende Meinung zum ökumenischen Lernen zitiert: „Die erstrebenswerte Einheit der Christen lässt sich nicht durch Schulunterricht vorwegnehmen. Der konfessionelle Religionsunterricht sollte aber die vielfältigen Möglichkeiten praktischen ökumenischen Handelns im Raum der Schule nutzen. Dazu gehören z. B. gemeinsame Unterrichtsstunden, gegenseitige Informationen, gemeinsame Informationen [...], gemeinsames Eintreten für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung“ (Richtlinien und Lehrpläne jeweils der Katholischen bzw. Evangelischen Religionslehre für das Gymnasium – Sekundarstufe I, 1993, 1993, S. 37).

⁴² Vgl. Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I, 1993, S. 33 und 39 f.

⁴³ Als Erfahrungsfelder aufgeführt sind: „Lebenserfahrung [der Schüler]; persönliche Erfahrungen, die Glauben begründen bzw. ihm entgegenstehen; Erfahrungen aus früherem und gegenwärtigem Unterricht etc.; Erfahrungen, die im Miteinander (der Schüler bzw. der Lehrpersonen) gemacht werden; Erfahrungen, die aufgrund von Beobachtungen, Eindrücken und Erkundungen mit Lebensvollzügen anderer Menschen gemacht werden; Glaubens- und Lebenserfahrungen, die vor allem in jüdisch-christlicher Überlieferung und aus anderen Religionen und Weltanschauungen vorliegen“ (vgl. Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I, 1993, S. 39).

Kultur und Glaube ergeben. Des Weiteren geht es um die Ausbildung eines eigenen Standpunkts in der und für die Gesellschaft.

Die dritte Ebene des Handelns setzt zunächst bei der Konkretisierung der Erfahrungs- und Verstehensebene an und berücksichtigt den pragmatischen Umgang mit Unterrichtsinhalten, die praktische Umsetzung von Methoden, die Erprobung eigener Anschauungen.⁴⁴ Durch einen derartigen handelnden Umgang mit Sachinhalten und Mitlernenden soll wiederum verantwortungs- und selbstbewusstes, soziales Engagement wachsen. Die Umsetzung der drei miteinander verbundenen Ebenen des didaktischen Konzepts soll durch die Erarbeitung von acht Leitlinien erfolgen, die mindestens einmal pro Doppelstufe thematisiert werden.

Die erste Leitlinie (1.) *Gott suchen – Gott erfahren* geht vor allem auf die lebensnotwendigen Grundlagen und Fragen des menschlichen Daseins ein. Die Gottesfrage, die hier gestellt wird, bezieht sich dabei nicht auf eine besondere Dogmatik oder Gotteslehre. Sie behandelt nicht nur die eigene Gotteserfahrung, sondern auch die des Volkes Israel, das Gotteszeugnis und somit Antworten auf die Fragen nach dem „Grund, Sinn und Ziel der Welt, [...] letzten Halt, der letzten Orientierung [...] und dem großen Zusammenhang der Welt“ (ebd., S. 44). Kernpunkt dieser Leitlinie ist die Erkenntnis, dass der Glaube an Gott den Menschen und seine Umwelt beeinflusst und im positiven Sinne in aller Tiefe verändern kann.

Die zweite christologisch-anthropologisch orientierte Leitlinie lautet: (2.) *Jesus und seiner Botschaft begegnen – Christus bekennen*. Schwerpunkte hier sind die spezifischen Besonderheiten des christlichen Glaubens, in deren Mittelpunkt die Suche nach der Bedeutung der Person Jesu, seine Menschwerdung, seine Göttlichkeit, seine Wirkung auf Menschen und die damit einhergehende Veränderung ihrer Welt/Wirklichkeit steht (vgl. 1993, S. 47/48).

Zur Werteorientierung bzw. Vertiefung ethischer Verhaltensweisen dienen die vierte, fünfte und sechste Leitlinie der Richtlinien.⁴⁵ (4.) *In der Schöpfung mit der Schöpfung leben* betont den Schöpfungsglauben und fordert zu einem gewissenhaften Umgang mit der Natur auf. (5.) *Als Ebenbild Gottes handeln* stellt die Menschlichkeit und die Menschenwürde in den zentralen Blickpunkt religiöser Überlegungen. (6.) *Aus Hoffnung leben* reflektiert menschliche Aussichten, Ängste bzw. Zweifel und bindet

⁴⁴ Vgl. mit bspw. mit den Prinzipien des handlungsorientierten Unterrichts nach H. Meyer, in ders. Leitfaden Unterrichtsvorbereitung, 2007.

⁴⁵ Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I, 1993, S. 50–56.

diese in die Glaubenswelt ein. Speziell die Kirche als ein Erfahrungspool dieser Glaubenswelt thematisiert die siebte Leitlinie. (7.) *Kirche als Gemeinschaft erfahren – um Kirche streiten* zeichnet die Aufgaben christlicher Gemeinschaft, ihre Entstehung und Erneuerung nach (vgl. ebd., S. 56–58). Als Bündelung der Aufgaben, die sich aus den zuvor genannten Leitlinien ergeben, dient das Thema (3.) *Wirklichkeit deuten – prophetisch reden und handeln*. Prophetisches Reden beinhaltet Gottes Botschaft mit dem Ziel der Wiederherstellung von Gerechtigkeit, Frieden und Versöhnung zwischen den Menschen untereinander und mit der Welt, in der sie leben (vgl. ebd., S. 48/49).

Der Dialog mit anderen – vor allem den „verwandten“, „abrahamitischen“ Religionen – und die Auseinandersetzung mit religiöser Pluralität als gesellschaftliches Faktum erfolgen durch den Schwerpunkt (8. *Wege nach Jerusalem gehen – gegeneinander, miteinander, zueinander*). Zur Sprache gebracht werden in diesem Themenbereich Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie Möglichkeiten einer gemeinsamen friedlichen Zukunftsgestaltung (vgl. ebd., S. 60–63)⁴⁶.

1.1.4.2 Realschule

Die Richtlinien der Realschule wurden zuletzt 1994 umgestaltet. Sie nehmen noch Bezug auf die Stellungnahme des Rates der EKD zu verfassungsrechtlichen Fragen von 1971. Die im selben Jahr veröffentlichte Denkschrift ist nicht konkret eingebunden, dennoch beinhalten die Richtlinien bereits einige der dort von der Kirche intendierten Veränderungen. Nach der Berufung auf die gesetzliche Legitimation des RUs als ordentliches Lehrfach und die Feststellung der Bedeutung religiöser Impulse für die Bildung werden als die drei Säulen des Faches „Schülerorientierung, Gesellschaftsorientierung und Wissenschaftsorientierung“ bestimmt.⁴⁷

⁴⁶ Darüber hinaus als verpflichtend festgelegte 46 Unterrichtsinhalte sind für die Stufe 5/6 die Themen: Abraham (Zweifel und Glaube), Jesus in seiner Zeit und Beispiele heutiger Nachfolge, Schöpfungserzählungen (ausdrücklich die jahwistische und priesterschriftliche Erzählung des ATs (S. 63), Bewahrung der Natur, Urchristentum (erste Christen und Ausbreitung), für die Stufen 7/8 die Themen: AT anhand eines Schriftpropheten, Martin Luther, Jerusalem (Stadt der Religionen, Verheißung und Wirklichkeit), für die Stufen 9/10 die Themen: Bergpredigt und ihre gegenwärtige Wirkkraft, Mensch als Ebenbild Gottes (soziales Handeln). Die Themenblöcke sollen jeweils einmal pro Doppelstufe mit mindestens zehn Unterrichtsstunden obligatorisch behandelt werden.

⁴⁷ Als einzelne Zielbestimmung gelten dabei die Grundlinien der Richtlinien für den Evangelischen Religionsunterricht für die Realschule, 1994, dort die S. 39/ 40.

Ausgangspunkt der didaktischen Konzeption, die den Richtlinien und Lehrplänen der Realschule zugrunde liegt, ist, wie auch in Gymnasium und Gesamtschule, die menschliche Grunderfahrung.⁴⁸ Existenzfragen und Emotionalität öffnen Wege zum religiösen Lernen und Verstehen. Die generelle theologische Leitlinie „*Zuwendung Gottes zu den Menschen*“⁴⁹ setzt Marksteine in allen Stufen. So soll die theologische Richtschnur dieser übergreifenden Intention für die Unterstufe (Klasse 5/6) „*Gottes Bund mit den Menschen*“ verdeutlichen, in der Mittelstufe (Klasse 7/8) die „*Anfechtung und Gewissheit des Glaubens*“ skizzieren und schließlich in der Abschlussstufe (Klasse 9/10) die Verpflichtung hervorheben, die sich aus der „*Gottesebenbildlichkeit*“ erschließt.⁵⁰

Entsprechend der Korrelationsdidaktik gilt das Grundprinzip der Verschränkung, d. h., die theologische Leitlinie verbindet die konkrete Lebenswelt der Schüler mit der fachlichen theologischen Reflexion. Besonders berücksichtigt werden hierbei die Zeitebenen der Vergangenheits- und der Gegenwartsdimension des Glaubens. Die geschichtliche Bedeutung von Religion und Religiosität spiegelt sich wider in den Oberthemen „*Biblische Überlieferung*“ und „*Wirkungsgeschichte*“. Die „*Gegenwärtige Wirklichkeit*“ zielt hingegen auf individuelle Erfahrungen im Rahmen sozialer Strukturen und Prozesse ab. Auch die Zusammenarbeit mit anderen Fächern und die Vermittlung übergreifender Zusammenhänge⁵¹ nehmen dabei einen großen Stellenwert ein und sollen die Komplexität und Wechselbeziehung religiöser Inhalte auf besondere Weise unterstreichen. Die didaktische Ausgestaltung der theologischen Leitlinien liegt – wie die Richtlinien betonen⁵² – in den Händen der Lehrer, die damit eine große Verantwortung für ihr Fach übernehmen. Zur Strukturierung ihrer Arbeit sollen die Unterrichtenden sich an den in den Richtlinien entworfenen *Themenkreisen* orientieren. Damit die Schüler die für die Themenkreise gewünschte Verschränkung nachvollziehen können, werden ihnen in *Basiseinheiten* notwendige Grundkenntnisse bzw. Sachwissen vermittelt.⁵³ Es gibt sieben

⁴⁸ Vgl. ebd., S. 47.

⁴⁹ Vgl. ebd., S. 48–49.

⁵⁰ Als besondere theologische Herausforderung gelten der „Konziliare Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung“ (als erweiterte Befreiungstheologie), der Gedanke der Zusammenarbeit der Religionen (Ökumene, christlich-jüdischer und interreligiöser Dialog) sowie die feministische Theologie (vgl. Richtlinien für den Evangelischen Religionsunterricht für die Realschule, 1994, 1994, S. 40).

⁵¹ Vgl. Richtlinien für den Evangelischen Religionsunterricht für die Realschule, 1994, S. 45 und S. 143–189.

⁵² Vgl. ebd., S. 47.

⁵³ Vgl. ebd., S. 52–53.

Basiseinheiten⁵⁴, die auf den Inhalten der Grundschulrichtlinien aufbauen.⁵⁵ Es wird gefordert, mittels des systematisch-fachlichen Lernens den Erfahrungshorizont der Schüler mit ihren Vorkenntnissen zu verknüpfen und sie im Folgeschritt zu verantwortlichem Handeln zu motivieren.⁵⁶

Bezogen auf die Vermittlung von Wissen stehen die Richtlinien der Realschule für „ganzheitliche Lernprozesse“ und meinen damit das Lernen gemäß Pestalozzis Leitspruch mit „Kopf, Herz und Hand“, welches „kognitive, meditative, kreative und handlungsorientierte Lernwege“ beschreitet (vgl. Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I, 1994, S. 58).

Religionspädagogische Ansätze für diese Arbeit bevorzugen die Symboldidaktik, biografisches Lernen und bibliothераpeutisches Lesen und Vorlesen.⁵⁷

Abschließend geben die Richtlinien noch Hinweise auf die Leistungsbewertung, bestimmen die Aufgaben der Fachkonferenz und rufen zur Kooperation zwischen den Fächern Evangelische und Katholische Religionslehre auf.

1.1.4.3 Gesamtschule

Die Richtlinien und Lehrpläne der Evangelischen Religionslehre für die Sek. I der Gesamtschule sind bis 1999 neu bearbeitet worden und lösen die Auflagen von 1980 ab. Die Denkschrift der EKD zu Identität und Verständigung ist eingearbeitet und spiegelt sich in vielen didaktischen und methodischen Anmerkungen wider. So sind bspw. in der Zielbestimmung des Faches Evangelische Religionslehre in der Gesamtschule die Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsdimension der Lernbereiche berücksichtigt. RU soll, wie vom Rat der EKD gefordert, die Schüler noch stärker als bisher „in ihrer Suche nach Identität und Sinn ernst (nehmen), indem er Fragen nach Gott, nach Deutung der Welt, nach Sinn und Wert des Lebens aufgreift und Maßstäbe für menschliches Handeln thematisiert“ (Richtlinien und

⁵⁴ Vgl. ebd., 1994, S. 70–81.

⁵⁵ A Die Bibel, B Zeit und Umwelt Jesu, C Wundererzählungen, D Paulus, E Die Gottesfrage, F Juden und Christen, G Islam.

⁵⁶ Vgl. Richtlinien für den Evangelischen Religionsunterricht für die Realschule, 1994, S. 44. In sogenannten Reflexionsskizzen wird anschließend die Struktur der Themenkreise nochmals in einem Schaubild zusammengefasst (vgl. ebd., S. 54–55).

⁵⁷ Vgl. Richtlinien für den Evangelischen Religionsunterricht für die Realschule, 1994, S. 59–61. Aus der Menge praktischer Arbeits- und Sozialformen im RU wurden fünf Kategorien gebildet: Gesprächsformen, Formen mündlicher und schriftlicher Darbietung und Dokumentation, Medien- und Textarbeit, kreative Formen (Meditation, Malen, Singen usw.), Handlungsformen (Exkursionen, Gottesdienste etc.).

Lehrpläne der Evangelischen Religionslehre für die Sek. I der Gesamtschule, 1999, S. 24).

Da die Lebenswelt der Jugendlichen pluraler ist als noch vor einigen Jahren und eine „Vielzahl von Identitätswürfen“ (vgl. ebd., S. 23) auch im Unterricht aufeinanderprallen, zielt Religion als Fach „in besonderem Maße auf die Entwicklung und Bewahrung eines eigenen Standpunktes und auf die Fähigkeit zum Dialog und zu gemeinsamem Handeln (ab)“ (vgl. ebd., S. 25). Der erfahrungsorientierte Ansatz der Religionspädagogik erhält mehr Gewicht, denn RU wird zum konkreten „Raum der Erfahrungen“ (ebd., S. 24) und arbeitet dementsprechend „erfahrungs-, problem- und situationsorientiert“ (ebd., S. 23). Anders als in den Richtlinien von 1980, in denen zwar der Austausch mit anderen Konfessionen durchaus gewünscht war und Schüler, die nicht evangelisch sind, im RU geduldet bzw. als Gäste willkommen sind, fordern die Ausführungen von 1999 geradezu eine Einbindung der verschiedenen Ideologien. Der „evangelische Religionsunterricht (ist jetzt) grundsätzlich ökumenisch ausgerichtet. Darüber hinaus ist er offen für den Dialog mit nicht christlichen Religionen (interreligiöser Dialog) und anderen weltanschaulichen Positionen“ (ebd., S. 23). In diesem Zusammenhang werden die wichtigsten Passagen der oben genannten Denkschrift der EKD zur konfessionellen Kooperation als „angemessene Gestalt“ (Denkschrift der EKD (d), S. 65) des Lernens und Lehrens zitiert.⁵⁸

Der im Weiteren entwickelte Orientierungsrahmen für den evangelischen RU hält sich ebenfalls eng an die Empfehlungen und Anliegen der EKD. Zunächst erfolgt eine Zusammenstellung der situativen Bedingungen des Faches.⁵⁹ Vier Faktoren (Schule, Lehrpersonal, Schülerschaft und Eltern) bestimmen demnach die Gegebenheiten des Unterrichts. Die subjektive Interpretation der einzelnen Beteiligten kann dabei die komplexe Gesamtsituation beeinflussen oder den Leitlinien des Lehrplans bedeutsame Wendungen geben.

Nachdem die Parameter eines situativen RUs umrissen sind, werden die fachdidaktischen Maximen (Erfahrung, Glaube und Lebenswelt) charakterisiert. Als Grundlage zur Erschließung der Lebenswelt wird in den Richtlinien das dialogische Prinzip von Erfahrung und Glaube betrachtet. Die auf das protestantische Prinzip von Tillich zurückgehende Korrelationsdidaktik geht davon aus, „dass Glaube zu Erfahrungen und Erfahrungen zu Glauben geführt haben (und noch führen)“ (ebd.,

⁵⁸ Siehe hierzu auch Punkt 1.2 und im Speziellen zur Denkschrift Punkt 1.3 dieser Arbeit.

⁵⁹ Vgl. Schaubild des Bedingungsfelds des RUs, Richtlinien für die Sek. I der Gesamtschule, 1999, S. 26.

S. 28). Der Glaube der Schüler wird hierbei jedoch nicht vorausgesetzt, im Gegenteil: Weil die religiöse Sozialisation bei Kindern und Jugendlichen häufig nicht mehr im Elternhaus stattfindet und die veränderte Lebenswelt oft zu einer Distanzierung von Religion und ihren institutionalisierten Formen führt, muss im RU bei den Erfahrungen der Schüler angesetzt werden, um daran anknüpfend „die Erfahrungen aus Bibel und religiösem Leben den Heranwachsenden nahe zu bringen“ (ebd., S. 29).

Zur Erreichung dieses Ziels legt der Lehrplan die folgenden sechs Schwerpunkte fest, die gleichzeitig ähnlich wie die Leitlinien des Gymnasiums als Strukturelemente für das Curriculum dienen.⁶⁰ Diese thematischen Schwerpunkte sind, worauf in den Richtlinien selbst hingewiesen wird, noch recht umfassend bzw. unkonkret. Sie stehen aber für ‚die großen Fragen‘ der Menschen, für „die Frage nach dem Woher und Wohin“ (ebd., S. 30), die Rätsel, die jeden in seiner Persönlichkeit gleichermaßen beschäftigen, wenn auch die Lösungen bzw. Antworten dieser Ungewissheiten sehr unterschiedlich ausfallen können. Eben diese Offenheit der sechs Themenschwerpunkte ermöglicht aber die ökumenische, interreligiöse, interkulturelle Auseinandersetzung im RU darüber. Zur Konkretisierung der Unterrichtsthemen und -inhalte ist es dann jedoch unumgänglich, weitere Rahmenelemente zu berücksichtigen. Die Richtlinien fordern die Einbindung der Leitthemen in die Lebenswelt der Schüler.⁶¹ Geprüft werden muss darüber hinaus, welche theologische Kraft die Themen besitzen⁶² und wie sie didaktisch umzusetzen sind⁶³, um den Bildungs- und Erziehungszielen und Leistungsanforderungen der Gesamtschule zu genügen.⁶⁴

⁶⁰ „1. Deutung der Welt als Schöpfung, 2. Gestaltung der Welt in Gerechtigkeit und Frieden, 3. Zukunft der Welt in Vision und Leben mit Hoffnung, 4. Der Mensch in der Welt auf der Suche nach Sinn, 5. Gemeinschaft in der Welt im Spiegel von Konfessionen, Religionen und Kulturen, 6. Die Botschaft Gottes für die Welt als Angebot für Entdeckungen einer neuen Welt“ (vgl. Richtlinien und Lehrpläne für das die Evangelische Religionslehre für die Gesamtschule, Sek. I, 1999, S. 29–30).

⁶¹ „Lebenswelt (Orientierung an der Lebenssituation u. den Erfahrungen der Schülerinnen)“, (vgl. ebd., S. 20).

⁶² „Kerngehalt (theologische Grundlagen des Faches)“, (vgl. ebd., S. 20).

⁶³ „Kategoriale Zugänge (Aspekte der Reflexion, Planung und Gestaltung von Unterricht)“, (vgl. ebd., S. 30).

⁶⁴ „Anforderungen (ganzheitliche Kompetenzen und Grundwissen; in der Gesamtheit das Abschlussprofil am Ende der Sekundarstufe I darstellend)“, (vgl. ebd., S 30 s. o.). Zur Leistungsbewertung nehmen die Richtlinien außerdem Stellung auf den S. 74/75.

Als theologische „Kerngehalte“, d. h. als religionsspezifische Themen und „hermeneutische Schlüsselbegriffe“, sind elf Bereiche⁶⁵ definiert, wobei die fünf Punkte *Schöpfung, Gerechtigkeit, Frieden, Befreiung* und *Menschwerdung* eine „stärkere inhaltliche Betonung“ und die Begriffspaare *Glaube und Vertrauen, Verantwortung und Verpflichtung, Gemeinschaft und Individuum, Leben und Tod, Zukunft und Hoffnung* sowie die Frage nach dem *Reich Gottes* „personale bzw. interpersonale Aspekte“ in den Vordergrund stellen. Allen gemeinsam ist eine „transzendente Komponente“ (ebd., S. 32). Um den Kerngehalt dieser theologischen Marksteine in ihrer biblisch-hermeneutischen Überlieferung für die Schüler verständlich zu machen, verweisen die Richtlinien ausdrücklich auf die von der EKD verlangte Elementarisierung. Verstanden wird Elementarisierung auf viererlei Weise.⁶⁶

Als Devise gilt „Begegnung anbahnen, Wahrnehmung entwickeln, Konflikte bearbeiten und Handeln erproben“ (ebd., S. 40).

Innere Differenzierung, Freiarbeit, entdeckendes und ästhetisches Lernen⁶⁷ und biografisches Erzählen sind in den Richtlinien als mögliche Lernwege des RUs beschrieben. Des Weiteren sind verschiedene Ansätze⁶⁸ religionspädagogischer Arbeit aufgelistet, mit deren Hilfe eine Annäherung an die Kerngehalte möglich ist und die unmittelbar mit den eigentlichen Methoden bzw. Lernwegen korrespondieren (vgl. ebd., S. 45–47). Dem in der Denkschrift gewünschten fachübergreifenden Lehren und Lernen räumen die Richtlinien ein besonderes Kapitel ein (vgl. ebd., S. 66–69). Fachübergreifende Unterrichtsvorhaben sollen den Blickwinkel öffnen und streben als Quintessenz die allgemeine Befähigung bzw. die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen der heutigen Welt an.⁶⁹

⁶⁵ Zusätzlich sind die unter den Begriffen ‚Theologie nach Auschwitz‘, ‚Feministische Theologie‘, ‚Ökumenischer bzw. interreligiöser Dialog‘ zusammengefasste Bereiche der Theologie als besondere Herausforderungen des RUs kurz aufgeführt.

⁶⁶ Dies gilt bspw. als Konzentration des Inhalts (Didaktische Reduktion), als Entdecken von Erfahrungen (Erfahrungs- bzw. Lebensweltorientierung), Suchprozess (Identitätssuche, Sinnfragen, Persönlichkeitsentwicklung) oder als Berücksichtigung der Verstehensvoraussetzungen (Schüler-, Alters-, Entwicklungsstandorientierung). Als „Kategoriale Zugänge“, d. h. als methodische Vorgehensweisen, dienen die Begegnung und Wahrnehmung anderer (angelehnt an die subjektiven Erfahrungen und das Respektieren der Bedürfnisse anderer, Konflikt (z. B. als diskursive Fragestellung), das Handeln (als eigenes und gemeinsames Umgehen miteinander).

⁶⁷ Das gilt im Sinne von musischem, künstlerischem Lernen.

⁶⁸ Bibelkundlicher, bibeldidaktischer, narrativer, wirkungsgeschichtlicher, ganzheitlicher, spielpädagogischer, gestaltpädagogischer, bibliothérapeutischer, symboldidaktischer oder biografischer Ansatz (vgl. Richtlinien der Gesamtschule, 1999, S. 45–47).

⁶⁹ Diese Schlüsselqualifikationen werden explizit aufgelistet und erörtert in den Richtlinien der Gesamtschule, 1999, S. 67–68.

Um den Schulen „große Gestaltungsspielräume“ zu bieten (vgl. ebd., S. 48), ist vor allem die Fachkonferenz dazu aufgerufen, mithilfe der Richtlinien schuleigene Lehrpläne in Form eines Spiralcurriculums zu erstellen. Auf diese Weise soll den aktuellen und situativen Rahmenbedingungen Rechnung getragen werden. Um diese Entwicklungsarbeit zu unterstützen, finden sich in den Richtlinien mögliche „Leitfragen für den Planungsprozess“ (vgl. ebd., S. 48–50). Obligatorisch für die fachdidaktische Arbeit sind jeweils sechs Unterrichtseinheiten pro Klassenstufe, welche die oben von Fachteams erläuterten Strukturelemente erfahrungsbezogen und schülergemäß präsentieren bzw. erarbeiten.

1.1.4.4 Hauptschule

Die Richtlinien der Hauptschule⁷⁰ von 1982 sehen als Ziel des RU „die Botschaft des christlichen Glaubens und die Lebenswirklichkeit und die Erfahrung der Schüler wechselseitig aufeinander zu beziehen und stets neu zu vermitteln“ (ebd., S. 5). Neben der Wissenserweiterung stehen dabei die Vermittlung von Tradition und die Erschließung existenzieller Fragen im Vordergrund. Die Schüler sollen dazu ermutigt werden, sich das eigene Sein, ihre Lebenswirklichkeit und die sie umgebende Welt unter christlichen Aspekten zu erschließen und hieraus Verantwortung für das eigene Tun zu entwickeln. Die Richtlinien berücksichtigen so vorab die Forderungen der Denkschrift der EKD nach einem schüler- und erfahrungsorientierten Unterricht, der Sinn- und Wertfragen im Besonderen behandelt sowie die Empfindungen des Einzelnen berücksichtigt und akzeptiert.⁷¹ Dialogisch-prozesshaftes Lernen⁷² wird ermöglicht, indem der RU den nötigen Raum für Schüler wie auch Lehrer bietet, um ihre Gedanken wertfrei zur Sprache bringen zu können. Glaube erschließt sich für die Verfasser der Richtlinien der HS im Kern über Erfahrung, Überlieferung und Verantwortung.⁷³ Die lebensbejahende, leidenschaftliche Praxis des Glaubens soll den Schülern anhand der folgenden alltäglichen, aber dennoch wesentlichen Erlebnisse nahegebracht werden:

⁷⁰ Hauptschule wird im Folgenden HS abgekürzt.

⁷¹ Vgl. hierzu 1.2.

⁷² Vgl. 1.2.4.

⁷³ Diese drei Inhalte werden deswegen explizit als Unterpunkte (Richtlinien, 2.1–2.3) unter den Zielen und Inhalten des RUs zu Beginn der Richtlinien aufgeführt.

„Die Erfahrung des Angenommenseins und der Identität, unabhängig von Leistung und Beurteilung,

- die Erfahrung der Liebe inmitten von Feindschaft und Furcht,
- die Erfahrung neuen Mutes inmitten erfahrener Ohnmacht,
- die Erfahrung von Freiheit inmitten von Endlichkeit und Bestimmung“

(Richtlinien und Lehrpläne der Evangelischen Religionslehre für die Hauptschule, 1983, S. 5).

Als Überlieferungsformen des evangelischen Glaubens gelten die Bibel, die Bekenntnisschriften der Kirche sowie die Zeugnisse der Gemeindeglieder in der Begegnung mit Schülern.⁷⁴ Aus der Abwägung antagonistischer Erfahrungen (Gut und Böse, Leben und Tod etc.), aus dem Erkennen der Zusammenhänge von subjektiver Erfahrung, Lebenswirklichkeit, geschichtlicher Entwicklung und Weltganzem soll im Rahmen religionspädagogischer Arbeit im RU schließlich Verantwortung aus dem Glauben erwachsen.⁷⁵ Strukturskizzen, die aufgrund ihrer Ähnlichkeit zu den Darstellungen der Themenkreise der Realschule (s. o.) hier nicht nochmals abgebildet werden, dienen den Lehrern als Handreichung für die konkrete Vorbereitung einzelner Unterrichtseinheiten. Für jedes Unterthema sind dort unter dem Stichwort für die Unterrichtsreihe jeweils ausformulierte Reihenziele, unterrichtsrelevante Schlagworte, Gesprächsanlässe bzw. Diskussionsvorschläge sowie Verweise auf Bibelstellen, christliche Vorbilder und Institutionen zu finden. Die in den Richtlinien entwickelten Leitfragen fassen die Ziele und Intentionen schließlich zusammen.⁷⁶

Zusammenfassung 1.1

Die Inhalte des RUs und somit auch die Inhalte der zu analysierenden Schulbücher sind an die aktuellen konstitutiven Rahmenbedingungen gebunden. Vor allem das GG und das daraus resultierende SchOG ziehen legislative Grenzen (z. B. bez. der Wahrung der Meinungs-, Rede- und Religionsfreiheit sowie der Autonomie der Eltern

⁷⁴ Vgl. Richtlinien für den Evangelischen Religionsunterricht der Hauptschule, 1983, S. 6 (2.2).

⁷⁵ Als charakteristische didaktische Merkmale solcher Arbeit führen die Richtlinien auf: Aufnahme und Erweiterung der „Grunderfahrung“/ Erfahrungshorizont der Schüler (vgl. ebd. S. 6/3.1), Erarbeiten der biblischen Botschaft, die „nicht ableitbar ist aus den existenziellen Fragen der Menschen, sondern als Zuspruch und Anspruch Gottes, der auf uns zukommt“ (ebd., S. 7/ 3.2), Eingehen auf und Einbeziehen der Schüler in die Wirkungsgeschichte, die „vom [AT] und [NT] über die Gegenwart bis in die Zukunft reicht“ (vgl. Richtlinien für den Evangelischen Religionsunterricht der Hauptschule, 1983, S. 7/3.3).

⁷⁶ Sechs Themenkreise mit entsprechenden Fragestellungen entwirft der Lehrplan der HS hierzu (vgl. Richtlinien für den Evangelischen Religionsunterricht der Hauptschule, 1983, S. 8 f.).

in Erziehungsfragen). Themen der Religionslehre sind nach geltendem Recht obligatorische Bildungsinhalte der Gesellschaft. Allerdings sind die Formulierungen selbst sehr offen. Des Weiteren wird die Verantwortung für die Inhalte des Religionsunterrichts und deren Ausgestaltung den Religionsgemeinschaften übertragen. Diese bieten im Gegenzug eine Transparenz ihrer internen Vorgaben anhand der Richtlinien und Lehrpläne. Religion hat als Unterrichtsfach insbesondere wegen seiner gesellschaftlichen Relevanz in puncto soziale Verantwortung, Tradition und Ethik besondere Rechte und Pflichten. Es wird Wert darauf gelegt, dass im RU der Fokus nicht auf die bloße Wissensvermittlung gelegt wird, sondern gerade Raum für den Umgang mit Sinnfragen, persönlichen Anliegen der Schüler und deren Zwiespalte zur Verfügung steht. Eine Balance zwischen Objektivität und persönlicher Freiheit, zwischen Glauben und Sachwissen zu finden, ist die eigentliche Herausforderung dieses Faches.

Für die verschiedenen Schulformen in NRW sind jeweils eigene Richtlinien und Lehrpläne seit Langem vorhanden, die sich an den spezifischen Zielen und Leistungsanforderungen des Schultyps orientieren. Die Vorgaben der Richtlinien und Vorschläge der Lehrpläne sollen in NRW so eine schülergerechte Unterrichtsvorbereitung des Faches „Evangelische Religionslehre“ in Didaktik und Methodik ermöglichen.

1.2 Wie nimmt die EKD Stellung zu den Aufgaben des RUs?

Die EKD nimmt als Gemeinschaft der Landeskirchen in Kooperation mit einigen Freikirchen im Wesentlichen ihre Verantwortung als Ansprechpartner und Sprecher für das Fach der Evangelischen Religionslehre in Schulen wahr. In zahlreichen Veröffentlichungen, Thesenpapieren und Sammelbänden zum Bereich Bildung bezieht sie durch ihre Kammer für Bildung Stellung⁷⁷.

Als eine der letzten Veröffentlichungen direkt zum Bereich RU sind an dieser Stelle die Thesen der EKD zum Religionsunterricht in Grundschule (2007) und Sekundarstufe (2006) zu nennen.⁷⁸ Strukturell und inhaltlich gleichen sich die beiden Thesenpapiere. Beide führen jeweils zehn Punkte auf, die sich im Wesentlichen auf drei Ebenen mit der Bedeutung des RUs von heute auseinandersetzen:

⁷⁷ Die vollständige Bezeichnung lautet ‚Kammer für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend‘.

⁷⁸ Religion, Werte und religiöse Bildung im Elementarbereich, 10 Thesen des Rates der EKD, Mai 2007 sowie Religionsunterricht, 10 Thesen des Rates der EKD, 2006.

1. Zunächst wird auf die Unverzichtbarkeit der Religionslehre innerhalb der Institution Schule eingegangen. Erklärt wird, Religion als von der EKD begleitetes, ordentliches Unterrichtsfach erhalte meist positive Resonanz der Betroffenen (Eltern, Schüler, Lehrer), weil es wichtig für eine wertorientierte Erziehung sei und sich so in Schulleben und -entwicklung fördernd auswirke.⁷⁹
2. Dabei stehe im RU durch die zentrale Ausrichtung auf Gott immer gleichermaßen auch die zukunfts- und kompetenzorientierte Persönlichkeitsentwicklung der Schüler im Mittelpunkt.⁸⁰
3. Letztlich müsse ein solcher RU genügend Offenheit und Substanz besitzen, um sich qualifiziert den modernen Herausforderungen von Identitätssuche, Pluralität und Globalisierung stellen zu können. Hierfür sei die Kooperation und Konfrontation mit anderen Glaubensvorstellungen unumgänglich.⁸¹

Beide Thesenpapiere fassen am deutlichsten die Blickrichtung der EKD der letzten Jahre zusammen, was deren Vorschläge zur Ausgestaltung des RUs und seiner Medien betrifft. Darüber hinaus finden sich weitere Texte, die eher sekundär für das Thema der Arbeit relevant erscheinen, weil sie einerseits noch keine direkte Umsetzung bei der Gestaltung von Schulbüchern für den RU einnehmen können⁸² oder den Religionsunterricht nur indirekt bzw. in zweiter Linie betreffen.⁸³

Viele der hier genannten aktuelleren Texte greifen auf Aspekte zurück, die in den umfassenderen Denkschriften oben genannter Kammern erarbeitet wurden. Als Definition einer solchen Denkschrift nennt das evangelische Soziallexikon eine „mit Argumenten begründete Stellungnahme zu wichtigen ethischen und politischen Fragen, die von einem Gremium der EKD erarbeitet und unter der Verantwortung des Rates der EKD herausgegeben wird“ (ebd., S. 234). Denkschriften nehmen zweifelsohne einen besonderen Platz unter den kirchlichen Texten ein. Sie behandeln umfassend und übergreifend Fragen aus verschiedenen Perspektiven

⁷⁹ O. g. die Thesen 1, 3, 4, 9, 10 von 2006 bzw. die Thesen 1, 3, 5, 7, 8, 9, 10 von 2007 (s. auch 1.3).

⁸⁰ Dies ist besprochen in den Thesen 1, 2, 5, 8, 10 (2006) und 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 (2007) der o. gen. Thesenpapiere.

⁸¹ Dies spiegelt sich in folgenden o. gen. Thesen wider: 5, 6, 7, 8 (2006), 4, 5, 6, 7, 8, 10 (2007).

⁸² Das betrifft z. B. die Denkschrift ‚Maße des Menschlichen‘, Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft, 2003.

⁸³ Es handelt sich um folgende EKD-Texte, die zwar prägend für den zukünftigen RU sind, nicht aber unmittelbar dessen Inhalte betreffen, bspw.: ‚Theologisch-religionspädagogische Kompetenz – Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerbildung‘, EKD-Texte 96, 2009, ‚Stellungnahme der EKD zur Verhandlung des Bundesverfassungsgerichts zum Schulfach LER‘, (Lebensgestaltung, Ethik und Religionskunde (LER)) Thesenpapier der EKD vom 26. Juni 2001, ‚Ganztagsschule – in guter Form!‘, Stellungnahme der EKD, 2004.

heraus. Weiterhin müssen zu ihrer Erarbeitung viele unterschiedliche Personen und Gremien miteinander kooperieren. Auch ihr appellierender Charakter macht Denkschriften zu etwas Besonderem.⁸⁴

Im Folgenden stehen deswegen die Gattung der Denkschriften im Allgemeinen und die Denkschrift ‚Zur Identität und Verständigung‘ von 1994 im Besonderen im Fokus; Letztgenannte auch deswegen, weil sie als eine der schon etwas älteren Empfehlungen der EKD zum RU mittlerweile in den hier untersuchten Schulbüchern Umsetzung gefunden hat bzw. hätte finden können. Ihre Aussagen sind noch immer grundlegend von Bedeutung, denn noch heute wird sie an vielen Stellen aufgeführt: „Im evangelischen Verständnis orientiert sich religiöse Bildung an den Zielen von Identität und Verständigung. „Sie soll ebenso zur Identitätsbildung beitragen wie zu der Fähigkeit, sich mit Menschen anderer Herkunft zu verständigen“ (Rat der EKD: Religion, Werte und religiöse Bildung, hrsg. 2007, S. 7).

1.2.1 Denkschriften im Spiegel der Zeit

Erste Versuche zu einer christlich geprägten Denkschrift, die sich an die Kirchenmitglieder wendet, finden sich bereits bei Wichern, J.H. (1849).⁸⁵

Weitere Ansätze zu einem offiziellen kirchlichen Widerspruch stammen aus dem Jahr 1936, als die nationalsozialistische Ideologie kritisiert wurde.⁸⁶ Die Evangelische Kirche sucht jedoch erst in der Nachkriegszeit, bereits als zusammengeschlossener Verbund verschiedener Gliedkirchen (EKD), nach neuen schriftlichen Formen der öffentlichen Stellungnahme. Die EKD sieht sich dabei in einer Traditionslinie mit den Wortführern des Kirchenkampfes zur Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft und den Verfassern der Barmer Erklärung. Zunächst veröffentlicht sie ihre Auffassung noch in Form von ‚Worten‘, die in der jungen, erst im Entstehen begriffenen Demokratie Deutschlands an die individuelle Mitverantwortung und Mitwirkung der Gemeindemitglieder appellieren.⁸⁷

⁸⁴ Vgl. hierzu auch 1.2.1, 1.2.2 und 1.3.2.

⁸⁵ Vgl. Wichern, J. H.: Die Innere Mission der deutschen evangelischen Kirche. Eine Denkschrift an die deutsche Nation, im Auftrage des Centralausschusses für die innere Mission; 2. Auflage. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses zu Horn, 1849.

⁸⁶ Vgl. Denkschrift ‚Aufgaben und Grenzen kirchlicher Äußerungen zu gesellschaftlichen Fragen‘, S. 7 und Anmerkungen (S. 36), hier wird verwiesen auf den ‚Appell an die Kirchen der Welt‘ von 1936, der erschien in: Dokumente der Weltkonferenz für Kirche und Gesellschaft, ÖRK (Hrsg.), Stuttgart, 1967.

⁸⁷ Vgl. hierzu auch Müller-Franke, W.: Die Evangelische Kirche in Deutschland im politischen Meinungsbildungsprozess, 1991, S. 104; Bolewski, H. in: Strukturwandel der Frömmigkeit, Amelung, E. (Hrsg.), 1972, S. 204.

Die aktuelle, bis heute nicht abgeschlossene Phase der jetzt als ‚EKD-Denkschriften‘ betitelten Abhandlungen beginnt jedoch mit der Veröffentlichung der Denkschrift ‚Eigentumsbildung in sozialer Verantwortung‘ von 1962.

1965 folgen zwei weitere weichenstellende Erklärungen.⁸⁸ Vor allem diese lösen eine breite gesellschaftliche Diskussion aus, ob und wenn ja, auf welche Weise sich die Kirche (hier EKD) zu gesellschaftlichen Fragen äußern solle und dürfe.

Die 1970 erschienene Denkschrift ‚Aufgaben und Grenzen kirchlicher Äußerungen zu gesellschaftlichen Fragen‘⁸⁹ der Kammer für Soziale Ordnung der EKD greift die öffentliche Diskussion auf und legt Rahmenbedingungen und Grundsätze zukünftiger Publikationen fest. Dies verschafft dieser Veröffentlichung den Beinamen ‚Denkschriften Denkschrift‘.

Eine der jüngsten Stellungnahmen ‚Das rechte Wort zur rechten Zeit‘ (erschienen 2008), bestätigt die Aussagen und transferiert diese auf Ansprüche, die sich aus der veränderten, modernen und zunehmend digitalen Medienwelt ergeben.⁹⁰

Mit allen der seit 1962 erschienenen Denkschriften nimmt die EKD als Herausgeberin rechtlich nicht festgeschrieben, aber sachlich verbindlich⁹¹, die Verantwortung des ‚Wächteramts‘⁹² wahr. Sie setzt damit ein Zeichen, dass sie nicht bereit ist, sich auf „private Frömmigkeitspflege zurückzuziehen“ (Müller, E., 2003, S. 129⁹³).

Denkschriften bestimmen auf diese Weise den neuen Standpunkt der Kirche im öffentlichen Interesse und präsentieren sich als eine Kirche, die Stellung bezieht und ihre Mitglieder sachgeleitet informiert. So überrascht es nicht, dass die zuvor noch

⁸⁸ „Neuordnung der Landwirtschaft in der Bundesrepublik als gesellschaftliche Aufgabe“ (Kammer für soziale Ordnung), „Die Vertriebenen und das Verhältnis des deutschen Volkes zu seinen östlichen Nachbarn“ (Kammer der EKD für öffentliche Verantwortung, beide 1965).

⁸⁹ Im Folgenden ist dies auch mit den Schlagworten ‚Grenzen und Möglichkeiten‘ abgekürzt zu finden.

⁹⁰ Im Folgenden ist dies auch mit deren Anfangsworten ‚Das rechte Wort‘ abgekürzt (Inhaltliche Argumentation, s. u.).

⁹¹ Unterschieden wird hier zwischen der Notwendigkeit einer Rechtsverbindlichkeit der Kirche und ihrem Verkündigungsauftrag. Rechtsverbindlich muss die EKD als Körperschaft im Rechts- und Geschäftsverkehr immer dann auftreten, wenn es notwendig ist, Bereiche der rechtstaatlichen Ordnung zu regeln (Steuern, staatl. Beurkundungen etc.). Sendungs- und Verkündigungsauftrag verlangen hingegen eine klare, sachlich richtige und vor allem aktuelle EKD-Stellung zu gesellschaftl. und polit. Fragen (Grenzen u. Möglichkeiten, hrsg. Von der EDK, 1970, S. 18–20).

⁹² ‚Wächteramt‘ meint hier das helfende, beratende, unterstützende, fördernde Angebot der Kirche, das gewährleisten (darüber wachen) soll, dass das einzelne Gemeindeglied seiner gesellschaftlichen Verantwortung nachkommen kann. Zur Bedeutung des Wächteramts vgl. auch o. gen. ‚Aufgaben und Grenzen‘, S. 8–11. Die neuere Schrift zum Thema ‚Das rechte Wort‘ (s. o.) verzichtet jedoch bewusst auf diesen Ausdruck.

⁹³ Vgl. Müller, E., Mitglied der Kammer der EKD für soziale Ordnung zum Zeitpunkt des Erscheinens, in: „Evangelische Ratschläge zur Sozialpolitik“ bei Collmar, P. (Hrsg.), ‚Kirche im Spannungsfeld der Politik, 2003.

als „Worte“ betitelten Äußerungen der EKD, die den Charakter einer prophetischen Anklage und Mahnung aufweisen, nun abgelöst sind durch ‚Denkschriften‘, die durch eine argumentative, anregende und sachkritische Gedankenführung überzeugen.⁹⁴

Bolewski, H. allerdings nimmt daran angelehnt die Unterscheidung von ‚kirchlichen‘ und ‚theologischen Denkschriften‘ vor.⁹⁵ Die Publikationen seien für die EKD kirchliche, d. h. institutionelle Verlautbarungen im Bezugsrahmen der Politik, die auf aktuelle gesellschaftliche Erfordernisse antworteten. Seiner Meinung nach fehle es noch an darauf folgenden ‚theologischen Denkschriften‘, die in ihren Antworten dieselben Fragen in Bezug auf Religion und Gott reflektieren.

1.2.2 Legitimation und Rahmenbedingungen der Denkschriften

Inhalte und Argumentationslinien der beiden oben genannten ‚Denkschriften-Denkschriften‘ (von 1970 und 2008) werden im Folgenden entsprechend anhand der Lasswell-Formel skizziert, die dem Aufbau dieser Veröffentlichungen entspricht.⁹⁶

Wer spricht für die Kirche?

Für die Denkschriften zeichnen die jeweils vom Rat beauftragten Kammern, Kommissionen und Ausschüsse der EKD verantwortlich. Ihre Zusammensetzung ist vielseitig. Sie bestehen aus fachkundigen Laien, Theologen, Wissenschaftlern und Praktikern anderer Fachgebiete. Auf diese Weise soll ein größtmögliches Maß an Objektivität, Sachkunde und theologischer Sorgfalt gewährleistet sein.⁹⁷

Diese Gruppen sehen sich allerdings nicht als Wortführer, sondern als stellvertretend für die einzelnen Christen, die weiterhin „zur persönlichen Verantwortung“ verpflichtet bleiben, „indem sie sich zu Wort melden und ihrem Glauben in Auseinandersetzung mit Fragen der Zeit Ausdruck verleihen“, (‚Das rechte Wort‘, 2008, S. 25).

⁹⁴ Vgl. Müller-Franke, W.: Die Evangelische Kirche in Deutschland im politischen Meinungsbildungsprozess, 1991, S. 111.

⁹⁵ Vgl. Bolewski, H., 1972: Die Denkschriften der EKD in Amelung, E.: Strukturwandel der Frömmigkeit, Stuttgart 1972, S. 204.

⁹⁶ Who says What in Which Channel to Whom with What Effect, nach Harold D. Lasswell (1902–1978) im Jahre 1948, vgl. König, R.: Massenkommunikation, in ders.: Soziologie, Fischer Verlag, Frankfurt, 1967, S. 185.

⁹⁷ Es gibt fünf Kammern innerhalb der EKD, deren personelle Zusammensetzung dieser einen recht weiten Bereich beratenden Gremien für eine Amtsperiode gilt (Kammer für soziale Ordnung, für öffentliche Ordnung, für publizistische Arbeit, für kirchlichen Entwicklungsdienst sowie für Bildung und Erziehung). Daneben gibt es noch weitere Kommissionen und Ausschüsse. Unterstellt sind Kammern, Kommissionen und Ausschüsse immer dem Rat. Hierzu vgl. auch Bolewski, H.: Strukturwandel der Frömmigkeit, 1972, S. 202; Schober, T. in: Evangelisches Soziallexikon, Honecker, M.; Dahlhaus, H. (Hrsg.), 1980, S. 20 und S. 233–234.

Die kirchliche Schrift entbindet folglich die Mitglieder der Institution der Kirche nicht von der darüber hinausgehenden persönlichen Gewissenserkundung. Im Gegenteil, der amtliche Auftrag der Kammern wird keineswegs als alleinige Legitimation zur Äußerung betrachtet.⁹⁸

Was bzw. wozu spricht die Kirche?

„Denkschriften sollen in besonderer Weise Denkanstöße geben, eine Fragestellung von großer öffentlicher Bedeutung in grundlegender Weise erörtern und Argumente für die Diskussion liefern“ (ebd., S. 28).⁹⁹ Inhaltlich muss die Kirche sich auf der einen Seite immer wieder neu mit den Herausforderungen der Gegenwart auseinandersetzen, auf der anderen Seite aber auch Verschüttetes wieder hervorheben¹⁰⁰, d. h., mahnend Bezüge zur Geschichte und Tradition herstellen. Hierzu gehört ebenso die Zuversicht, einen Beitrag zu leisten, wenn es darum geht, ‚Tabuthemen‘ zu versachlichen und die Chance zu nutzen, eine Eskalation zu verhindern.¹⁰¹ Aus diesen Kriterien lässt sich bereits ablesen, dass sich eine inhaltliche Begrenzung, z. B. ein festgelegter Themenkatalog, für die Kirche nicht anbietet. Des Weiteren sind die Kammer, deren Zusammensetzung und Arbeit selbst einem begrenzten zeitlichen Rahmen unterworfen. Sie sind sich folglich der Tatsache bewusst, dass sie in ihren Schriften immer nur einen vorübergehenden, weil gegenwärtigen Teil der „Vielfalt der evangelischen Überzeugungen“ [abbilden können], (vgl. ebd. S. 25 (38))¹⁰². Die Grundfesten ihrer Arbeit sind dennoch unwandelbar, denn sie beruhen auf der Gewissheit des Glaubens, dass die Würde des Menschen heilig ist.¹⁰³

⁹⁸ „Kirchliche Äußerungen erlangen auf diese Weise faktisch größere Wirksamkeit und ein gesteigertes Gewicht für die Öffentlichkeit. Die gesteigerte Bedeutung erklärt sich aus der Achtung vor der Autorität und dem verfassungsmäßigen Auftrag kirchenleitender Organe und beruht schließlich auf deren erhöhter Verantwortlichkeit, die – [...] nicht als lehramtliche Verbindlichkeit mißzuverstehen ist. [...] Die Veröffentlichung einer kirchlichen Denkschrift bildet daher zwar einen sehr wichtigen Abschnitt in den kirchlichen Bemühungen um ein helfendes, Wegeweisendes Wort in der heutigen Welt. [...] Sie soll eigene Überlegungen und Entschlüsse der Angeredeten in Gang setzen. Diese können über die in der Denkschrift niedergelegten Erkenntnisse hinausführen und sie gegebenenfalls berichtigen“ (vgl. EKD Denkschrift ‚Aufgaben und Grenzen, 1970, S. 21– 23).

⁹⁹ „In der Regel sieht sich die Kirche durch aktuelle ges. und pol. Probleme gedrängt, ihren fragenden Gliedern orientierende und richtungweisende Hilfen anzubieten“, (Schober, T. in: Evangelisches Soziallexikon, Honecker, M.; Dahlhaus, H. (Hrsg.), 1980, S. 235).

¹⁰⁰ Die Denkschrift ‚Das rechte Wort‘ (2008) verwendet hier den Begriff ‚Erinnerungskultur‘ (s. S. 32).

¹⁰¹ S. Schober, T. in: Evangelisches Soziallexikon, Honecker, M.; Dahlhaus, H. (Hg.), 1980, S. 235.

¹⁰² Die Zahlen innerhalb der Klammern hier z.B. (38) stehen für die in der Denkschrift aufgelisteten Punkte, in denen Stellung hierzu bezogen wird.

¹⁰³ Deshalb ist die Würde des Menschen menschlicher Verfügungsgewalt entzogen – sie ist, wie es das Grundgesetz prägnant formuliert, ‚unantastbar‘ (vgl. ‚Das rechte Wort‘, 2008, S. 36 (41)); darüber hinaus zum fundamental-christlichen Menschenbild; Honecker, M.: Sozialethik zwischen Tradition und Vernunft, 1977, S. 92–96.

Wann soll/ muss sich die Kirche äußern?

Prinzipiell kann sich die Kirche zu jeder Zeit zu einem komplexen Sachverhalt an die Öffentlichkeit wenden.¹⁰⁴ Sie ist aufgrund des immanenten Anliegens der Prozessorientierung, i. S. d. Entwicklungsorientierung, ebenso nicht in ihrer zeitlichen Reichweite festgelegt. Dessen ungeachtet ist die Frage nach dem rechten Zeitpunkt nicht unerheblich. Wie sich bereits aus der Vergangenheit ablesen lässt, könnte ein ‚Zuspätkommen‘ fatale Folgen haben. Dennoch dürfen wegen der gesellschaftlichen und religiösen Bedeutung, die einer öffentlichen Äußerung von Kirche zukommt, diese nicht unausgereift und überstürzt sein.¹⁰⁵

Gekoppelt an die Frage nach dem ‚Wann‘ ist außerdem immer auch die Frage nach dem ‚Warum‘. Folglich ist Weitsicht gefragt: „Kirche darf nicht in Stummheit und Passivität versinken, sondern „muss daher der Stumpfheit wehren, der Lethargie, der Hoffnungslosigkeit, der Herzensträgheit, sie kann und muss Hoffnung, Bereitschaft zum Helfen und Tapferkeit wecken“ (Aufgaben und Grenzen, 1970, S. 29 (58)). Eine Denkschrift, eine schriftliche Äußerung, macht demgemäß für die EKD nur dann Sinn, wenn sie mit ihr etwas initiieren kann und abhängig davon, „ob sie überzeugt oder ihre Aktion Aussicht auf Erfolg hat“ (ebd.).¹⁰⁶

Wie, auf welchem Wege bzw. auf welchem Kanal spricht die Kirche, wenn sie sich mit Denkschriften äußert?

Die Form, sich in Denkschriften an ihre Adressaten zu wenden, ist nüchtern durchdacht, nicht aber ohne dabei die Dringlichkeit und Bedeutsamkeit des jeweiligen Themas hervorzuheben. Dieser eher dezente Stil ist insbesondere in der heutigen Zeit mit ihren schnelllebigen Trends und ihrer sich rasant verändernden Medienlandschaft wichtiger denn je. Auch wenn die weiterschreitende Digitalisierung immer mehr zur Individualisierung des Medienkonsums führt¹⁰⁷, wäre es ein Irrweg, zugunsten von Popularität auf Anspruch und inhaltliche Qualität zu verzichten.

¹⁰⁴ Vgl. EKD Denkschrift ‚Aufgaben und Grenzen‘, 1970, S. 27 (52).

¹⁰⁵ „Kirche darf und soll reden, wenn sie sich durch konkrete Inanspruchnahme oder durch ihre Beurteilung der Lage aufgefordert sieht. Sie muss spätestens reden, wenn Schweigen nicht möglich ist, ohne schuldig zu werden“ (EKD Denkschrift ‚Aufgaben und Grenzen‘, 1970, S. 28 (55/ 56)), und S. 29 (59).

¹⁰⁶ „Sinn einer Denkschrift kann jedenfalls auch in Zukunft nur eine ‚innerkirchliche Liberalisierung zugunsten der politischen Verantwortung des einzelnen‘ sein und nicht ein neuer, in diesem Fall ein linker Integralismus, der im Zeichen politischer Theologie zu einer akuten Gefahr werden könnte“ (Zöller, M.: Kirchliche Ratschläge für die Politik, FAZ vom 8.06.1972, nach Bolewski, H., 1972, S. 204).

¹⁰⁷ Vgl. EKD Denkschrift ‚Das rechte Wort‘, 2008, S. 51 (75).

Mit den Denkschriften trägt die Kirche so in nicht unbedeutender Weise auch zur Pflege einer Sprachkultur bei, die auf Polemik und zugespitzt dramatisierende Affekte verzichten kann.¹⁰⁸ Aufgrund der christlichen Verantwortung gegenüber der „Wahrheit Gottes für den Menschen und (der) Wahrheit des Menschen vor Gott“ (Das rechte Wort, 2008, S. 53) kann und darf die Kirche ihre Form der Äußerung nicht übertrieben effekthaschend inszenieren. Die EKD kann um ihrer selbst willen nicht jeder neuen Veränderung folgen, jedes Angebot, das sich ihr bietet, aufgreifen, nur um eine höhere Wahrnehmung ihrer Worte zu erreichen. Sie muss wahrhaftig bleiben, sich weiter an ‚Wahrheit‘ ausrichten und messen lassen. Von ihr wird verlangt, dass sie mit Seriosität und nicht mit ‚Marktgemäßheit‘ überzeugt.¹⁰⁹

Als „Gesichtspunkte der Erarbeitungen kirchlicher Stellungnahmen“ setzen die Verfasser eine Denkschrift dementsprechend bei einer vorangestellten Beschreibung der Ausgangssituation, d. h., bei der Benennung faktischer Gegebenheiten und Fragestellungen, an. Erst danach sollen die Erörterung und das Angebot an unterschiedlichen Lösungen folgen. Der Adressat wird auf diesem Wege in die Diskussion mit hineingenommen. Die schriftliche Stellungnahme mithilfe von Denkschriften versteht sich folglich als dialogisch und prozessorientiert.¹¹⁰ Sie will keine dogmatische Gebrauchsanweisung sein, sondern offen für weiterführende, konstruktive Kritik gemäß der Gewissens- und Glaubenshaltung der Christen, an die sie appelliert. Eben das macht die Denkschriften noch heute zum wohl bekanntesten und wichtigsten schriftlichen Medium der EKD.¹¹¹

Zu wem spricht die Kirche?

Zunächst erreicht die Stellungnahme der Kirche ihre Mitglieder und widmet sich der innerkirchlichen Klärung.¹¹² Sie wendet sich dabei in erster Linie an gläubige Laien ihrer Gemeinschaft.¹¹³ Ihnen gilt der Aufruf, sich zu informieren, eine eigene Position in der gesellschaftlichen Debatte zu suchen und diesen Standpunkt im christlichen Sinne zu verteidigen. „Von den Mitarbeitenden der Kirche, jedenfalls in theologischen, diakonischen und pädagogischen Diensten, wird erwartet, dass sie

¹⁰⁸ Vgl. ebd., S. 59, (91); Hierzu Schober, T. in: Evangelisches Soziallexikon, Honecker, M.; Dahlhaus, H. (Hrsg.), 1980, S. 235: „Denkschriften beanspruchen keinen Sonderstatus, sie verzichten auf einen deduktiven Argumentationsstil und auf bloße Proklamation.“

¹⁰⁹ Vgl. EKD Denkschrift, ‚Das rechte Wort‘, 2008, S. 49 (79), S. 51 (74), S. 53, (79)S. 54 (82)/ zur Marktgemäßheit, S. 55 (84).

¹¹⁰ Vgl. EKD Denkschrift, ‚Aufgaben und Grenzen‘, 1970, S. 31 (64), weiter S. 34 (73).

¹¹¹ EKD Denkschrift ‚Das rechte Wort zur rechten Zeit‘, 2008, S. 32 (66), weiteres S. 54 (82).

¹¹² Vgl. EKD Denkschrift ‚Aufgaben und Grenzen‘, 1970, S. 25 (44).

¹¹³ Vgl. Bolewski, H: Strukturwandel der Frömmigkeit, 1972, S. 199; Schober, T. in: Evangelisches Soziallexikon, Honecker, M.; Dahlhaus, H. (Hrsg.), 1980, S. 235.

sich über Grundpositionen und wesentliche Aussagen ihrer Kirche informieren und in ihrem Wirkungsfeld darauf aufmerksam machen“ (ebd., S. 40 (49)). Auf diesem Wege werden einerseits Grundeinstellungen weiter getragen über den kirchlichen Rahmen hinaus. Andererseits beteiligt sich die EKD auch selbst mit ihren Äußerungen an öffentlichen Reden über aktuelle Fragen und leistet so einen Betrag kirchlicher Bildungsarbeit zur demokratischen Willensbildung.¹¹⁴ Die EKD nimmt dabei in ihrem Selbstverständnis eine ‚anwaltschaftliche Haltung‘ ein, indem sie, nicht nur im eigenen Interesse, für Werte des Gemeinwohls Partei ergreift.¹¹⁵

Mit welchem Ziel bzw. warum nimmt die Kirche Stellung?

Den ureigenen Auftrag, den die Kirche verfolgt, wenn sie sich öffentlich äußert, hat sie sich ihrem Selbstverständnis nach nicht selbst gewählt, sondern von ihrem Herrn empfangen. Kern muss die ‚Verkündigung des Evangeliums von Jesus Christus‘ sein.¹¹⁶ Wegen dieser fundamentalen Einsicht kann es sogar bisweilen dazu kommen, dass der harsche Begriff der Häresie fällt, wenn Christen sich nicht ihrer Verantwortung in der Welt bewusst werden.¹¹⁷ Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die EKD mit ihren Denkschriften eine Möglichkeit sieht, ihrer Verpflichtung nachzukommen, ihren von Christus gewollten und auf ihn reflektieren Standort in der Welt und für die Gemeinschaft der Menschen einzunehmen.¹¹⁸ Dies tut sie, um ihre Gemeindemitglieder zu stärken, ihnen Begründungszusammenhänge anzubieten und sie zur aktiven Auseinandersetzung zu führen. Aktiv ist nach der oben bereits erwähnten Lasswell-Formel der Adressat nur dann, wenn seine Aufmerksamkeit und sein Interesse erkannt und angeregt sind und er auf diese Weise zu einer Entscheidung finden kann, die ihn handlungsfähig macht.¹¹⁹

¹¹⁴ Vgl. Honecker, M.: Sozialethik zwischen Tradition und Vernunft, 1977, S. 76.

¹¹⁵ Z.B. Frieden, Gerechtigkeit, Bildung, vgl. EKD Denkschrift ‚Das rechte Wort‘, 2008, S. 41 (51).

¹¹⁶ Die EKD, hat dies in ihrer Grundordnung niedergelegt (‚Das rechte Wort‘, 2008, S. 18): „Grundlage der Evangelischen Kirche in Deutschland ist das Evangelium von Jesus Christus, wie es uns in der Heiligen Schrift [...] gegeben ist. Indem sie diese Grundlage anerkennt, bekennt sich die Evangelische Kirche in Deutschland zu dem Einen Herrn der einen heiligen allgemeinen und apostolischen Kirche“; vgl. auch Grundordnung der EKD in der Bekanntmachung der Neufassung vom 20.11.2003, Amtsblatt der EKD, Heft 1, Jg. 2004, S.1–6, dort S.1, zuletzt geändert durch Kirchengesetz vom 10.11.2005, Amtsblatt der EKD, Heft 12, Jg. 2005, S. 549–551.

¹¹⁷ Vgl. Honecker, M.: Sozialethik zwischen Tradition und Vernunft, 1977, S. 14–21; vgl. EKD Denkschrift ‚Aufgaben und Grenzen‘, 1970, S. 9 (8).

¹¹⁸ Zum Auftrag der Kirche durch öffentliche Stellungnahme vgl. EKD Denkschrift ‚Das rechte Wort zur rechten Zeit‘, 2008, S. 18– 24 und speziell den methodischen Ansatz der Denkschriften, S. 28.

¹¹⁹ Angelehnt an die Lasswell-Formel wurde ein Entscheidungsmodell entwickelt, nach dem Medienwirkung vor allem eintritt, wenn intrapersonal vier Stufen durchlaufen werden, nämlich ‚attention‘ (Aufmerksamkeit), ‚interest‘ (Interesse), ‚decision‘ (Entscheidung) und ‚action‘ (Handeln), vgl. Jäckel, M.: Mediensoziologie, 2005, S. 15–33.

Zusammenfassung 1.2

Mit den seit 40 Jahren herausgegebenen Denkschriften kann die EKD auf eine lange, erfolgreiche Geschichte der schriftlichen Stellungnahme zu gesellschaftlichen Fragen zurückblicken. Die Rahmenbedingungen solcher Denkschriften als Mittel der Publikation sind deutlich beschrieben und nach vor kurzem erfolgter Evaluation immer noch als gültig anzusehen. Sicherlich darf der Wandel der Medienlandschaft mit ihren neuen Möglichkeiten – aber auch Gefahren – zukünftig nicht ignoriert werden. Der Wert der Denkschrift als Darstellungsform des prozessorientierten, sachlich fundierten Meinungsbildes als Diskussions- und vor allem ‚Denkvorlage‘ für Kirchenmitglieder und darüber hinaus für die breite Öffentlichkeit ist nicht zu unterschätzen.

1.3 EKD Denkschrift zur Identität und Verständigung im RU (1994)

1.3.1 Aufbau der Denkschrift

Nach einem Vorwort von Landesbischof Dr. Klaus Engelhardt, in dem bereits aktuelle Veränderungen der Lebenswelt gerade junger Menschen und die Bedeutung des RUs in und für die Gesellschaft beschrieben werden, folgt eine kurze Einleitung. In dieser wird neben der gesetzlichen Legitimation des RUs besonders auf seine pädagogische und gesellschaftsrelevante Notwendigkeit eingegangen.¹²⁰

Im ersten Kapitel *Herausforderungen und Umfeld des Religionsunterrichts* wird zunächst erläutert, wie sich der Wandel in der Gesellschaft vollzieht und wie er die Einstellung zu Religion und Glauben verändert. Es fallen in diesem Zusammenhang Schlagworte wie Globalisierung, Pluralität, Medienkonsum u. v. m. Die Verschiebungen sozialer Themen haben ebenfalls Auswirkungen auf den Bildungsbereich. Aus diesem Grund behandelt das erste Kapitel der Denkschrift auch den Bereich Schule (Schulpädagogik, -entwicklung, -erneuerung).

Daran anschließend sind im zweiten Kapitel *Sinn und Aufgaben des Religionsunterrichts* umrissen. Gesetzliche, d. h. staatliche und kirchliche – hier evangelische – Rechtfertigung erfährt der RU in Kapitel drei (*Rahmen und Bezüge*

¹²⁰ „Der Religionsunterricht ist kein Instrument kirchlicher Bestandssicherung. Er ist auch keine großzügige Geste des Staates, kein Entgegenkommen gegenüber den Kirchen wegen einer langen Tradition. Er ist juristisch grundrechtlich verankert und muß wie jedes Fach aus demselben Mittelpunkt begründet werden, der alle Unterrichtsfächer zusammenschließt, dem Bildungsauftrag der Schule. Dieser Auftrag ist vor allem in pädagogischen Kategorien zu entfalten“ (EKD Denkschrift ‚Identität und Verständigung‘, 1994, S. 10).

des Religionsunterrichts).¹²¹ Besondere didaktisch-methodische Anliegen, Beispiele und Möglichkeiten beinhaltet Kapitel vier *Lehren und Lernen im Religionsunterricht*.¹²²

Das fünfte Kapitel *Gestalt und Ort des Religionsunterrichts* nimmt Stellung zu Fragen der Konfessionalität, des Verhältnisses von Religions- und Ethikunterricht, der Öffnung von Unterricht für andere und organisatorische Rahmen- und Planungshilfen des Faches Evangelische Religionslehre.¹²³ Abschließend werden die wichtigsten Stichworte und Inhalte in einer Zusammenfassung gebündelt.

1.3.2 Intention und Ausgangssituation

In ihrer sehr umfangreichen Denkschrift mit dem Titel „Identität und Verständigung“¹²⁴ von 1994 versucht der Rat der Evangelischen Kirche einen „Standort und Perspektiven des RU in der ‚Pluralität‘“ zu ermitteln. Pluralität ist nach Nipkow, K. E. dabei keineswegs eine Bedrohung für das evangelische Bekenntnis, sondern im Gegenteil bereits dem Glauben immanent.¹²⁵

Veranlasst durch die Vereinigung von Ost- und Westdeutschland legt die Evangelische Kirche ihre Ansichten zu den wiederkehrenden Fragen zur Konfessionalität des RUs und zum Verhältnis von Religions- und bzw. Ethikunterricht (vgl. EKD, Identität und Verständigung, S. 7) dar. Gefordert wird in dieser Stellungnahme eine konstruktive Auseinandersetzung mit der vorherrschenden diffusen, kulturellen Pluralität. Mit konstruktiver Auseinandersetzung ist die Wahrnehmung und Aufarbeitung der neuzeitlichen Aufgaben gemeint, die sich ergeben aus der Anerkennung vielfältiger, sich immer weiter auffächernder Existenz teilweise sehr gegensätzlicher Lebensweisen und Weltanschauungen und den gleichzeitig immer häufiger auftretenden Zukunftssorgen (Sorgen um Verlust des Arbeitsplatzes, die Zerstörung der Umwelt, zunehmende soziale Ungerechtigkeit u. a.). Im Mittelpunkt der Überlegungen steht die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, weil diese die Hoffnungsträger der Gesellschaft sind. Die Kirche sieht

¹²¹ Vgl. 1.1 Konstitutive Rahmenbedingungen und 1.2.4 Theologische Basis der Denkschrift.

¹²² Vgl. 1.2.5 Didaktisch-methodische Forderungen.

¹²³ Vgl. 1.2.4 Inhaltliche Schwerpunkte.

¹²⁴ Erschienen im Gütersloher Verlagshaus, 1994.

¹²⁵ „Die reformatorischen Denkvorsetzungen, nämlich die Betonung der persönlichen Selbstständigkeit des Glaubenden und die Gewissensfreiheit, schließen eine positive Stellung zur innerchristlichen, innerkirchlichen und innergesellschaftlichen Pluralität ein“ (Nipkow, K. E.: Die Denkschrift der EKD zum RU, 1995, S. 155).

im RU deswegen einen besonderen Raum für eben diese Auseinandersetzung mit den in der Denkschrift unter dem Begriff der „Grundlagenkrise“ (ebd., S. 9) zusammengefassten Schwierigkeiten der jungen Generation. Die Rechtfertigung und die Notwendigkeit des RUs folgen schließlich aus der Verpflichtung heraus, es Heranwachsenden zu ermöglichen, die eigene, geschichtlich gewachsene weltanschauliche, kulturelle Herkunft und Tradition in einer sich stetig verändernden Welt zu hinterfragen.¹²⁶

RU dient im evangelischen Sinne der freien religiösen und ethischen Orientierung und darf keinesfalls als Instrument kirchlicher Machtsicherung angesehen werden.

Um sich den Kernaufgaben der Religionslehre nähern zu können, sehen sich die Verfasser dazu veranlasst, erst einmal den Wandel der Gesellschaft zu skizzieren.

Als Parameter werden vorrangig genannt:

- der Wandel der Familie,
- die „sublime“ Medienwelt,
- die neue Rolle der Kinder,
- die Überforderung der Eltern, religiöse Erklärungsmuster zu geben,
- die Verweltlichung (den Verlust des Gefühls, in der Kirche verwurzelt zu sein (vgl. ebd., S. 20).

Insbesondere der letzte Punkt führt zu einem Dilemma, welches sich aus der einerseits zunehmenden Distanz zur Institution Kirche und andererseits dem Interesse an und Verlangen nach Spiritualität und religiöser Ausrichtung ergibt. Dieses Gefühl der Zwiespältigkeit drückt sich nach Meinung der Verf. treffend in der Formel ‚schwebende Religiosität‘¹²⁷ aus. Die Suche nach dem eigenen Standpunkt in der Welt und den eigenen Bezug, wenn nicht der eigenen Beziehung zu Gott, ist unumstritten eine existenzielle Frage, der sich jeder Mensch in seinem Leben immer wieder stellen muss. Schließlich muss sich auch der Atheist religiöse Fragen gestellt haben, um die Frage nach Gott negieren zu können. RU steht in der Verantwortung, jungen Menschen bei der Erforschung der Gottesfrage zu helfen. Das Zugeständnis

¹²⁶ Als oberste Maxime formuliert Nipkow, K. E. deshalb: „Im Rahmen dieser allgemeinen Mitverantwortung um Sorge für junge Menschen ist nur ein Religionsunterricht zukunftsfähig, den die Kinder und Jugendlichen als Religionsunterricht erfahren, der ihnen etwas geben will, der für sie da ist“ (Nipkow, K. E.: RU im Spannungsfeld von Identität und Verständigung, 1995, S. 154).

¹²⁷ „Gewisse religiöse Bedürfnisse sind noch immer geblieben, werden aber nicht mehr in der Kirche gesucht“, ebd., S. 16.

der Freiheit, eine eigene Wahl zu treffen, ist dabei wesentlich. Der Rat der Kirche weist aber darauf hin, dass an diesem Punkt die Unterschiede der Religionen relativ werden, die Kirche daran gemessen wird, wie sie zu der Frage nach Gott steht.

Die veränderten Voraussetzungen verlangen nach Ansicht des Rates einen Methodenwandel, denn der Wille zur Modernisierung führte in den 60er- und 70er-Jahren zu einer Rationalisierung vieler Lerninhalte. Schule wurde eher als Bildungsanstalt denn als Lebensraum gesehen. Da von der heutigen Gesellschaft nun doch zunehmend eine Kompensation der Ratlosigkeit der Eltern in der Werteerziehung und in Glaubensfragen erwartet wird, muss und will auch Kirche selbst in der Schule Anstöße zum christlichen Glauben geben.

1.3.3 Inhaltliche Schwerpunkte

Schwerpunkte setzt die Denkschrift bei

- der Darstellung der pluralen Lebenswelt¹²⁸,
- dem Ort und der Gestalt des Lernens¹²⁹,
- der Berücksichtigung der Zeitdimensionen von Religion:
Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft,
- der Bedeutung von Konfessionalität,
- dem Verhältnis von Religions- und Ethikunterricht,
- dem Fach Religionslehre im Rahmen einer Fächergruppe.

Eingebettet in den Bildungsauftrag der Schule steht auch der RU in einer gesellschaftsprägenden Verantwortung. Er berücksichtigt dabei die Vergangenheitsdimension, indem der Unterricht mit Traditionen der eigenen Kultur und Geschichte vertraut macht, die Gegenwartsdimension, indem er Zusammenleben fördert, und die Zukunftsdimension, die den Schüler zu befähigen versucht, „Sachverhalte realistisch zu analysieren“ (ebd., S. 35). Die eigene Konfession kann dabei helfen, einen eigenen Standpunkt zu finden und zu konsolidieren. Konfessionalität ist aber keineswegs als Trennlinie zu anderen Meinungen aufzufassen, sondern vielmehr als eine (die evangelische) Wahl, um die

¹²⁸ Da auf diesen Schwerpunkt unter 1.2.1 und 1.2.2 eingegangen wurde, wird er an dieser Stelle nicht weiter erläutert.

¹²⁹ Dieser Schwerpunkt wird in 1.2.5 behandelt und hier deswegen vorerst nur benannt.

eigene Identität auszudrücken, sowie als Entscheidungsmöglichkeit, wie der individuelle Glaube ausgelebt wird (vgl. ebd., S. 87).

Konfessioneller RU ist dann sinnvoll, wenn es um das Kennenlernen und Suchen der eigenen Identität und Herkunft geht. Grundsätzlich strebt der evangelische Gedanke jedoch eine Verständigung und Kooperation aller nach Gott Suchenden an. Evangelischer Unterricht versteht sich deshalb als eine Alternative bei der Beantwortung existenzieller Fragen. Aufgrund der Freiheit im Glauben¹³⁰ respektiert er ohne Einschränkung andere Weltanschauungen. Gerade weil in der pluralen, modernen Welt der christliche Glaube einer unter vielen Lebenssichten ist und insbesondere den freien Willen des Einzelnen propagiert, müssen Alternativen zu ihm angenommen werden. Konsequenzen im Hinblick auf den evangelischen RU sind dementsprechend die Möglichkeit, sich vom Unterricht abzumelden, auch nicht evangelische Schüler im RU zuzulassen und nicht religiös geprägten, aber dennoch ethische Grundsätze vermittelnden Unterricht zu erlauben. Aus diesem Grund unterstützt die EKD neben dem Fach Religionslehre einen Ethikunterricht, weil es „in unserer Zeit aus bildungstheoretischen Gründen unerlässlich (ist), dass im Blick auf die unsichere ethische Urteilsbildung in der Gesellschaft bei gleichzeitig wachsenden Herausforderungen alle Schülerinnen und Schüler in ethische Fragen eingeführt werden“ (ebd., S. 89). Ein eigenständiges ordentliches Lehrfach Ethik hat dabei aber dieselben Rechte und Pflichten wie das Fach Religion. Keines der Fächer darf benachteiligt oder herabgesetzt werden. Die Fächer haben eine „unverwechselbare Eigenständigkeit“ und ein „eigenes Profil“, welche sich aus den unterschiedlichen Grundlagen ergeben. Religionslehre gründet sich auf die geschichtliche Überlieferung und aktuelle Ausdrucksformen des christlichen Glaubens, die Form des Ethikunterrichts hingegen richtet sich eher „an den Möglichkeiten und Grenzen der philosophischen Vernunft“ aus (ebd., S. 90).

Da es jedoch inhaltliche Überschneidungen gibt, ist es notwendig, diese Fächer als gleichberechtigte „Dialogpartner“ zu bewerten (vgl. ebd., S. 89/90). Infolgedessen befürwortet die EKD die Bildung einer Fächergruppe, bei der es „kein unverbundenen Nebeneinander“ von Fächern gibt, die es sich zur Aufgabe machen, Schüler auf ethische bzw. moralische, philosophische, ideologische und religiöse, individuelle und gesellschaftsrelevante Fragen und Entscheidungen vorzubereiten (vgl. ebd., S. 90/91).

¹³⁰ S. hierzu auch 1.2.4 Theologische Basis.

1.3.4 Theologische Basis

Sechs theologische Standpunkte bilden nach der Denkschrift von 1994 die Grundlage des evangelischen RUs. In einem ersten Schritt erläutert der Rat der EKD darum sein Verständnis der Glaubensgemeinschaft evangelischer Christen. Basierend auf dem reformatorischen Verständnis von Gemeinde wird besonderer Wert darauf gelegt, dass es die „eine Kirche Jesu Christi als die eine, heilige, katholische (allumfassende), apostolische Kirche nicht als ein Erzeugnis aus Menschenhand (Denkschrift der EKD (d)“, ebd., S. 61) gibt. Was vielmehr die Gläubigen zu einer Gemeinschaft (hier eben einer Kirche) mache, sei „die rechte Verkündigung des Wortes Gottes, des Evangeliums, und die Darreichung der Sakramente“ (ebd.). In diesen von Gott gestifteten Privilegien wird sein Wirken ersichtlich; sie stünden folglich an erster Stelle. Die Kirche als von Menschen organisierte und geführte Institution hingegen sei zweitrangig.

Der zweite wichtige theologische Grundsatz beruht auf der Rechtfertigungslehre und verbietet die Verabsolutierung von Bekenntnisschriften. Eine von Menschen entwickelte und gestaltete Theologie kann zwar eine notwendige Grundlage der die Gemeinschaft verbindenden Glaubenslehre darstellen, „wahre Kirche verkörpert sich jedoch nicht aufgrund eines Lehrkonsens, sondern ereignet sich auf Grund der Selbsterschließung Gottes durch seinen Geist, *wo und wann er will*“ (ebd., S. 62). Hierin begründet ist auch der dritte Richtsatz, der die Freiheit im Glauben und weitergehend die Freiheit des Glaubens damit stützt, dass Glaube einem Menschen allein von Gott gegeben ist und nicht von dessen Geschöpfen bewirkt werden kann. Richtschnur des Glaubens ist, wie der vierte Gesichtspunkt aussagt, allein das Wort Gottes. In der Heiligen Schrift (dem Evangelium) offenbart sich die „wirksam werdende schöpferische Autorität des Wortes Gottes, die in Jesus gründet“ (ebd., S. 62–63). Im Mittelpunkt des evangelischen Glaubens steht folglich die Auslegung der Bibel als Gottes Wort.¹³¹ Die beiden letzten Aspekte behandeln das Bekenntnis¹³² des Gläubigen, der durch seine Praxis, „im Gottesdienst des Alltags“ (vgl. ebd., S. 63) seine empfangene Liebe Gottes bezeugt und die ohne einen eigenen

¹³¹ „[...] durch Interpretation so freizulegen, wie es theologisch menschenmöglich ist, um das Evangelium für jede Gegenwart verständlich zu machen“ (EKD, Identität und Verständigung, 1994, S. 63).

¹³² Confessio/Konfession.

Anspruch auf Macht und Absolutheit individuelle Gottes- und Glaubenserfahrung ausdrückt.

Aufgrund dieser theologischen Basis ist evangelischer RU immer auch ökumenisch auszurichten, denn Gott betrifft alle Menschen, alle Christen und die eine Kirche.

Vor diesem theologischen Hintergrund soll Religionsunterricht Schülern eine Chance bieten, eigene Sinnfragen zu entwickeln und Anregungen bei der Suche nach Gott zu geben.¹³³ Die existenziellen Bedrängnisse, die sich aus den Bedürfnissen und Fragen der Kinder und Jugendlichen ergeben, stellen im RU die eigentliche Herausforderung für die Theologie dar. Religion und Glaube müssen sprachfähig sein und die innere Logik solcher Anfragen theologisch reflektieren können. Es ist notwendig, den Fragenden den tiefen Sinngehalt von Schöpfungsglauben, Glaube an die Auferstehung, das Kreuzgeschehen und die Menschwerdung Gottes in Jesus nahezubringen und daran auf das konkrete Leben bezogene Ausrichtungen und Ordnungsgefüge zu verdeutlichen.¹³⁴

Theologisch ist Evangelische Religionslehre gemäß den Aussagen des Rates der EKD aufgrund folgender Aspekte:

1. Es besteht seither innerkirchliche Pluralität, besonders die Vielfalt evangelischer Kirchen, welche auf die Reformation zurückgeht, deswegen ist Vielfalt stets Herausforderung für die Theologie und Gesellschaft gewesen.
2. Die Kirche Jesu Christi ist nicht von Menschen organisierbar, sondern „der Geist weht, wo er will“ meint, dass Glaube nicht anerzogen werden kann, folglich kann dies von vornherein als Aufgabe des RUs ausgeschlossen werden.
3. Einzelne Glaubenstraditionen dürfen nicht absolut gesehen werden. Dies widerspricht dem Geist der Reformation. RU soll vielmehr zum kritischen Hinterfragen anregen und zu nötigen Veränderungen motivieren.
4. Das reformatorische Verständnis von der Freiheit im Glauben bzw. des Glaubens setzt voraus, dass der Mensch selbst entscheiden kann. Er benötigt aber hierfür als nötiges Handwerkszeug einen geschulten Verstand.
5. Für den evangelischen Glauben steht die Auslegung der Bibel im Vordergrund. Den Umgang mit Gottes Wort kann man erlernen.

¹³³ Die Denkschrift formuliert in diesem Zusammenhang einen kurzen Fragenkatalog, der ebendiese existenziellen Ungewissheiten und Schwierigkeiten von Jugendlichen widerspiegeln soll (vgl. EKD, ‚Identität und Verständigung‘, 1994, S. 18 oben).

¹³⁴ Vgl. ebd., S. 17–19.

6. Konfession i. S. v. Bekenntnis wird gesehen als dankbare Antwort des Menschen an Gott: als geschenkte Einsicht und nicht als unumstößliches Dogma, dem es zu folgen gilt. Seinem inneren theologischen Sinne nach ist folglich der evangelische RU auf die eine Kirche Jesu Christi, d. h., grundsätzlich ökumenisch auszurichten – und er kann nicht ökumenisch sein, wenn er nicht in dem genannten Verständnis evangelisch ist.¹³⁵

1.3.5 Didaktisch-methodische Anliegen

In der Denkschrift finden sich konkrete didaktische und methodische Forderungen, wie die theologischen Grundlagen¹³⁶ im RU vermittelt und umgesetzt werden können. Hierfür entsteht eine Art Methodenkatalog, der Elemente und Bausteine eines praktikablen und für die Schüler verständlichen Unterrichts auflistet.

Als Formen des Lehrens und Lernens werden folgende Möglichkeiten kurz erläutert (vgl. ebd., S. 50 f.):

Elementarisierung

Elementarisierung will die Lehrstofffülle verdichten. Dies geschieht sowohl mittels der Konzentration auf wesentliche bzw. grundlegende Inhalte¹³⁷ und Kernfragen als auch im Hinblick auf die Anpassung an den Entwicklungsstand, das Lerntempo und die Bedürfnisorientierung der Schüler. Da aufgrund der sich verändernden Sozialisationsprozesse bei vielen Jugendlichen die Grundlagen der religiösen Bildung nicht mehr vorausgesetzt werden können, hat sich der RU „um ein elementares Verstehen dessen zu bemühen, was Menschen glauben und wofür sie einstehen“ (ebd., S. 54). An dieser Stelle ist folglich alphabetisierendes Lernen gefragt, das eben die Alphabetisierung, d. h., das Erkennen, Verstehen und Lesen religiöser Zeichen und Wörter erlaubt. Gleichzeitig kann Elementarisierung kompensatorisches Lernen und Lehren sein, nämlich dann, wenn RU eine Einführung in Lerninhalte darstellt, die vielleicht nicht mehr wie selbstverständlich gelernt werden, aber für die Gesellschaft nach wie vor von Bedeutung sind (vgl. ebd., S. 53).

¹³⁵ Vgl. PDF der EKD Denkschrift ‚Identität und Verständigung‘, 1994, S. 29 unter http://www.ekd.de/download/identitaet_und_verstaendigung_neu.pdf, abgerufen 01.04.2011

¹³⁶ S. 1.2.4.

¹³⁷ Didaktische Reduktion.

Erfahrungsorientierung

Erfahrungsorientiertes Lernen und Lehren basiert deswegen auf den individuellen Fragen und Erlebnissen der betroffenen Schüler und Lehrer und setzt keine fachlichen Vorkenntnisse voraus. Die Biografie des Einzelnen ist wichtig und kann für den RU gewichtige Aspekte beinhalten. Von besonderer Bedeutung ist die existenzielle Betroffenheit. Alle Beteiligten müssen sich respektiert fühlen und sehen, dass ihre Person zum Gelingen des Unterrichtsgeschehens beitragen kann. Dementsprechend müssen Lerninhalte alters- und entwicklungsgemäß aufbereitet werden. Außerdem ist eine Schülerorientierung unumgänglich, denn die Kinder und Jugendlichen sind nicht bloße passive Objekte des RUs, denen es Wissen zu vermitteln gilt, sondern vielmehr aktive Subjekte i. S. v. erkennenden, selbstbewussten und handelnden Persönlichkeiten.

Authentisches Lernen und Lehren

Authentisches Lernen und Lehren verlangt gerade im Hinblick auf den Anspruch an Erfahrungs- und Schülerorientierung einen festen Standpunkt des Unterrichtenden. Der Lehrer muss authentisch und ehrlich sein. Gewarnt wird vor „überhöhten Ansprüchen und verklärenden Idealen“ (ebd., S. 29) sowie vor der Gefahr, dass aus der Wahrheitserfahrung und aus der Freiheit des Einzelnen in seinem Glauben schnell die so individuell erlebte Gewissheit für andere absolut gesetzt wird.¹³⁸ Dies sind Nährböden für Vorurteile und Intoleranz. Die Ansprüche, die sich hieraus für die Religionslehrer ergeben, sind – wie auch der Rat der EKD es einräumt¹³⁹ – enorm:

„Eigene Überzeugungen bilden sich nicht im Niemandsland der Gleich-Gültigkeit, sondern dadurch, dass junge Menschen bestimmten Glaubensüberzeugungen und -vorstellungen anderer begegnen. Das setzt voraus, dass die Lehrenden mit ihrer eigenen religiösen Herkunft umzugehen lernen und ihr Glaubensverständnis in einer Weise zu erkennen geben, die die Schüler und Schülerinnen nicht einengt, sondern ermutigt, selbstständig nach dem Glauben zu suchen“ (ebd., S. 85).

¹³⁸ Vgl. EKD Denkschrift ‚Identität und Verständigung‘, 1994, S. 29–31.

¹³⁹ Vgl. ebd., S. 23.

Identifikatorisches Lernen

Identifikatorisches Lernen nimmt den obigen Gedanken des Lernens anhand authentischer Vorbilder in besonderer Weise auf. Nicht nur der Lehrende selbst dient den Jugendlichen als Mittler und Beispielgeber während ihrer Suche nach der eigenen Identität. Als Lehrer hat er den Auftrag, mittels der Vorstellung und Auseinandersetzung mit der „Glaubwürdigkeit eindrucksvoller Vorbilder“ (ebd., S. 56) ein Lernen auszulösen, das den Schülern Orientierung in einer pluralen Welt ermöglicht. Diese Methode lehrt exemplarisch an besonderen Persönlichkeiten der Geschichte, d. h. Tradition oder konkret an Gemeindegliedern, die aktuelle Kirche und damit ihre Religion, das Christentum, mitzugestalten. Die Öffnung von Schule oder die Erschließung außerschulischer Lernorte vermittelt dabei greifbare Lerninhalte¹⁴⁰, zeigt die Korrelation religiöser Inhalte und ihre erkennbare Umsetzung im Alltag. Religion und Glaube bleiben auf diese Weise nicht abstrakt, sondern finden einen Platz im Leben.

Dialogisch-prozesshaftes Lernen

Die Wechselhaftigkeit von theoretischem Lernstoff und praktischer Religionsausübung und dem Bekenntnis zeigt sich in der Begegnung mit anderen Menschen und beim Entdecken der Orte gelebten Glaubens. Diese Begegnung ist bereits ein dialogischer Prozess, denn es findet ein gegenseitiger Austausch statt, der Veränderungen beim Einzelnen bewirkt; aber auch die Methoden, welche die Kommunikation fördern, sind an dieser Stelle gefordert, weil die Konversation, das Reden, Debattieren etc. wichtige Bestandteile abendländisch geprägter Kultur und des Christentums sind:

„Wichtiges Mittel ist dabei die Schaffung einer unterrichtlichen Gesprächskultur, in der unterschiedliche Positionen wahrgenommen, reflektiert und respektiert werden“ (ebd., S. 53).

¹⁴⁰ Vgl. ebd., Kapitel 5, ‚Gestalt und Ort des Religionsunterrichts‘, S. 59 f.

Traditionsbezogenes Lernen

Traditionsbezogenes Lernen meint darüber hinaus die „Erschließung des religiösen Erbes“ (ebd., S. 51), welches zur „Selbsterschließung“ beiträgt, indem es bei der Bewältigung und Ausrichtung der eigenen komplexen Lebenssituation hilft.

„Jede Existenz vollzieht sich in einem Netzwerk geschichtlich gewachsener Bedingungen. [...] Eine geordnete Auseinandersetzung in der Schule trägt dazu bei, Traditionen zu entdecken, bewusst zu machen und für heute gestaltend weiterzuentwickeln“ (ebd., S. 51).

Fachübergreifendes Lernen

Fachübergreifendes Lernen bietet die Chance, die bislang genannten Methoden des Lehrens und Lernens im RU miteinander und mit Lerninhalten anderer Fächer zu verknüpfen. Fachübergreifendem Unterricht kommt dabei die Aufgabe zu, Zusammenhänge im Lebensumfeld aufzuzeigen. So findet in der Schule eine „Verschränkung von Religion und Leben, Glauben und Alltag, Kirche und Gesellschaft“ (ebd., S. 52) statt. Der Glaube an Gott wird so nicht länger separat oder exklusiv gewertet, sondern ins Gefüge der Welt, der Natur und des Daseinserfahrens gesetzt.

Konfessionelles, ökumenisches und interkulturelles/interreligiöses Lernen

Konfessionelles Lernen bedeutet das Bewusstmachen und Stärken der eigenen Identität der Schüler. Evangelischer Religionsunterricht will mit den Grundlagen und Beurteilungskriterien reformatorischen, lutherischen Gedankenguts vertraut machen.¹⁴¹ Dabei spielt aber immer auch die Anerkennung des freien Willens und damit einhergehend die Freiheit im Glauben eine Rolle und somit die Auseinandersetzung mit anderen Glaubensrichtungen und Weltanschauungen (vgl. ebd., S. 63).

„In dieser Spannung von Identität und Verständigung ist die angemessene Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts für die Form eines ‚konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts‘. Weder legt er einfach zusammen, was nicht identisch ist, noch lässt er auseinander fallen, was sich aufeinander verwiesen sehen sollte“ (ebd., S. 88).

¹⁴¹ Vgl. hierzu auch 1.2.3 Schwerpunkt der Konfessionalität und 1.2.4 Theologische Basis.

Ökumenisch lernen heißt dabei konfessionelle Kooperation und Offenheit für alle Schüler, die am evangelischen Unterricht teilzunehmen wünschen.¹⁴² Bei der Ausgestaltung der Zusammenarbeit in Bezug auf Lehrende und Inhalte ist auf Ausgewogenheit zwischen konfessioneller Identität und ökumenischer Verständigung zu achten. Das soziale Umfeld und regionale Besonderheiten sind ebenfalls zu berücksichtigen. Darüber hinaus erkennt die Kirche die Schule als Ort interkulturellen Lernens an. Schule habe den Auftrag, die Bewältigung und Anerkennung der pluralen Welt voranzutreiben; die Schüler seien mit ihr vertraut zu machen, damit sie in der Lage sind, sich aktuellen Diskussionen zu stellen. In der aktuellen, pluralen Lebenswelt verfolgt Evangelische Religionslehre dabei zwei Richtungspunkte: einerseits das Prinzip der konfessionellen Bestimmtheit (geschichtsbewusstes Vertiefen in weltanschauliche und ethische Problemfelder) und andererseits das Prinzip der dialogischen Kooperation (Verständigung untereinander). Die Auseinandersetzung mit Andersgläubigen, sprich, die Beschäftigung mit nichtchristlichen Religionen und so der interreligiöse Dialog scheint den Verfassern der Denkschrift zunächst aber noch schwierig, weil

„die Konfrontation mit anderen Religionen in Deutschland mit einer verbreiteten Standpunktlosigkeit, vagabundierenden Religiosität und synkretischen Mischformen einhergeht. Unwissenheit, Indifferenz und beliebige Austauschbarkeit erschweren einen echten Dialog. In dieser Situation kann vom RU kein anspruchsvoller existentieller Glaubensdialog wie zwischen Erwachsenen erwartet werden, die im Glauben verwurzelt sind. Vielmehr steht eine einfacher zu fassende elementare Aufgabe an, ein interreligiöses Lernen (...)“ (ebd., S. 55).

Des Weiteren fehlt nach dem Rat der EKD noch das Wissen darüber, welche Bedingungen für wahres, interreligiöses Lernen grundlegend sind. Trotz aller noch vorliegenden Schwierigkeiten wird generell ein Weg zur Verständigung mit Andersgläubigen und Nichtgläubigen gebahnt und befürwortet.

¹⁴² Bei Jugendlichen unter 14 Jahren entscheiden jedoch die Eltern über eine Teilnahme.

Zusammenfassung 1.3

Unter Identität wird in der Denkschrift der EKD von 1994 das verstanden, was wesentlich für das Christentum ist, sprich, woran christlicher Glaube erkennbar wird bzw. zum Ausdruck kommt. Dazu gehören nicht nur wissenschaftliche, theologische Lehrmeinungen, sondern gerade auch die Umsetzung des christlichen Glaubens im alltäglichen Leben, also die persönliche Antwort des Christen auf existenzielle Fragen und die Wirkung seines sozialen Handelns. Verständigung zielt darauf ab, in einer zunehmend pluralen Gesellschaft „das Gemeinsame inmitten des Differenten zu stärken“ (ebd., S. 65). Aus der Gewissheit der eigenen christlichen Identität heraus sind Berührungspunkte mit anderen zu suchen. Dies setzt die Bereitschaft für eine ehrliche Begegnung mit Menschen des eigenen, eines anderen Glaubens oder mit Menschen ohne Glauben voraus. Im RU besteht die Möglichkeit, eben diese Verständigung anzubahnen. Die Denkschrift der EKD greift genau diese beiden Aspekte auf, weil sie sich der Herausforderungen der zunehmend komplexer werdenden Welt stellen will. Sie sieht ihre Verantwortung darin, dem Bedürfnis des Menschen nach Antworten auf existenzielle Fragen entgegenzukommen und so Angebote bei der Suche nach dem Sinn des Lebens in dieser vielfältigen, oft nur fragmentarisch wahrgenommenen Welt zu bieten. Dem RU kommt hierbei eine wesentliche Aufgabe zu, denn in er bietet eine Möglichkeit, dass die Heranwachsenden sich mit der eigenen Herkunft und Tradition auseinandersetzen sowie den Sinn und das Gefüge des eigenen Lebensfeldes erkunden können. Evangelischer RU stützt sich dabei auf den reformatorisch geprägten christlichen Glauben, der Gott als Schöpfer beschreibt, der sich durch das Leben, Sterben und die Auferstehung in Jesus offenbart, der durch die Versöhnungstat Jesu rechtfertigt und der durch den Erfahrungshorizont des Heiligen Geistes gegenwärtig erfahrbar ist. Die Denkschrift versäumt in diesem Kontext nicht, die aktuelle Situation von Kindern und Jugendlichen zu betrachten, den RU im Kontext von staatlichem und kirchlichem Auftrag und seine Legitimation zu hinterfragen, die Stellung des RUs im Fächerkanon der Schule zu beleuchten sowie Methoden und Orte der konkreten Unterrichtsgestaltung zu benennen.

Schlussfolgerungen aus Kapitel 1

Der RU ist als Schulfach ein vom Staat per Gesetz geschütztes ordentliches und somit obligatorisch an Schulen anzubietendes Lehrfach, für dessen inhaltliche Ausgestaltung die jeweiligen Religionsgemeinschaften zuständig sind. Im konfessionell geprägten Unterricht müssen Religionsfreiheit, Wahlfreiheit und Recht der Eltern gewahrt bleiben.

Zur inhaltlichen Begleitung des Fachs der Evangelischen Religionslehre in den Sekundarstufen I erarbeitet die KMK in Kooperation mit Gremien der EKD Vorschläge und Richtlinien für die jeweiligen weiterführenden Schulformen in NRW. Die Lehrmittel, hier Schulbücher des Schulfaches, wie auch die der anderen Fächer, unterliegen einem Genehmigungsverfahren, bei dem begutachtet wird, ob vorgegebene Inhalte und Empfehlungen umgesetzt bzw. berücksichtigt wurden.

Die EKD nimmt darüber hinaus ihre Aufgabe als gestaltende Religionsgemeinschaft wahr, indem sie darüber hinaus in unregelmäßigen Abständen weitere Texte, Thesenpapiere und insbesondere Denkschriften herausgibt, in denen sie ihre Orientierung bez. die des RUs offenlegt und hinterfragt.

Der Titel der letzten grundlegenden Denkschrift, die bereits in der Zusammenstellung von Lehrwerken für den RU der Sek. I Eingang gefunden hat, lautet ‚Identität und Verständigung‘ (1994). Mithilfe der beiden hier genannten Schlagworte weist die Kirche deutlich auf ihre zukunftsweisende Richtung und die Herausforderungen des modernen RUs hin. Zu beiden Bereichen wird deswegen in den folgenden beiden Kapiteln Stellung genommen, wobei der Schwerpunkt auf die Bestimmung einer christlichen Identität gelegt wird, da dies ein, wenn nicht der erste Schritt zur Verständigung ist.

2 Grundlegende Aspekte zur Frage der Identität

Die EKD-Denkschrift betont, wie bedeutsam der Ausgleich von Identität und Verständigung im RU ist. Doch was hinter den Begriffen ‚Identität‘ und ‚Verständigung‘ steht, bleibt lediglich vage umrissen.¹⁴³ Dieses Kapitel nähert sich deshalb zunächst einmal dem ersten der beiden Begriffe an. Eine Bestimmung des Begriffs der ‚Identität‘ und seiner Bedeutung erfolgt dabei auf zweierlei Wegen.

Im ersten Teil des Kapitels wird vorab gefragt, welche Theorien und Definitionen zur Verfügung stehen, um den Begriff der Identität näher bestimmen zu können (2.1). Im zweiten Teil stehen dann die identifikatorischen Merkmale des Christentums als institutionalisierte Religion im Vordergrund, sozusagen die Skizzierung ‚christlicher Kategorien der Identität‘. Die vorangestellte Begriffsbestimmung bietet gewissermaßen den theoretischen und konzeptionellen Rahmen für die Auseinandersetzung der Kennzeichen christlicher Identität.

Außer Acht gelassen werden darf dabei nicht, dass Glaube jedoch immer auch ein intimer Bereich der eigenen Identität ist.¹⁴⁴ Er unterliegt, wie eben auch diese, einer nicht enden könnenden Dynamik und Veränderbarkeit, weil eine stetige Reflexion der eigenen Erfahrung und des persönlichen Bewusstseins auf das Gemeinsame notwendig bleibt.¹⁴⁵

Jedes Konzept von Identität benötigt aber immer auch Merkmale, die inhaltlich unveränderbaren Bezugspunkten entsprechen. Diese bilden dann die vereinfachte, kollektive Basis, die die subjektiven Erfahrungen trägt und die den Einzelnen mit all seinen individuellen Identitätsmerkmalen an die Gemeinschaft bindet. Identität lässt sich in diesem Zusammenhang dann über ihre Inhalte definieren. Sie zeigen das, was als das Unverwechselbare gilt; was das Christentum im Allgemeinen und die evangelische Überzeugung im Besonderen ausmacht. Doch was ist das Unverwechselbare? Was ist das Wesentliche? Was gehört zum Wesen des Christentums im Allgemeinen und was zeichnet besonders das Evangelische aus? Welche inhaltlichen Bausteine sind tragende Elemente des Christentums? Mit diesen Fragen beschäftigt sich der zweite Abschnitt dieses Kapitels (2.2).

¹⁴³ Vgl. hierzu auch 1.3 und 5.1 in dieser Arbeit.

¹⁴⁴ Vgl. auch individuelle, subjektive, personale Identität oder Ich-Identität, s. u. (2.1).

¹⁴⁵ Zur Dynamik innerhalb des Identitätsbegriffes (s. auch Keupp, H.: Identitätskonstruktionen, 2008, unter 2.1.4).

2.1 Definitionen und Konzepte zum Bereich der Identität

Die folgenden Ausführungen enthalten eine Auswahl von Definitionen zum Begriff der ‚Identität‘ bzw. Erklärungsmodelle zur Entwicklung von Identität, aus der sich schließlich wichtige Hinweise und Vorüberlegungen für die Zusammenstellung von Analysekatégorien für die Schulbuchanalyse dieser Arbeit ableiten lassen.

2.1.1 Die Identität des Ichs, das Identitätskonzept Eriksons

Ein erster zentraler Anhaltspunkt für die Bestimmung dessen, was mit Identität gemeint sein kann, ist die Theorie der Ich-Identität Eriksons. Für ihn bezeichnet Ich-Identität den besonderen Zuwachs an Persönlichkeitsreife des Einzelnen, den er „am Ende der Adoleszenz der Fülle seiner Kindheitserfahrungen entnommen haben muss, um für die Aufgaben des Erwachsenenlebens gerüstet zu sein“ (Erikson, E. H.: Identität und Lebenszyklus, 1973, S. 123). Im Begriff ‚Identität‘ kommt dabei eine wechselseitige Beziehung zwischen dem Sich-selbst-Gleichsein des Einzelnen und seiner dauerhaften Teilnahme „an bestimmten gruppenspezifischen Charakterzügen (zum Ausdruck)“ (ebd., S. 124). Adoleszenz ist für Erikson die Phase, in der der Heranwachsende versuchen muss, sich seinen Platz in einer Nische der Gesellschaft durch „freies Rollen-Experimentieren“ zu schaffen. Hierbei gerät das Individuum immer wieder in eine Identitätskrise, d. h., es steht zusehends in Konflikt mit sich selbst. Auf der einen Seite muss es in sich selbst stimmig bleiben. Dies ist nur möglich, wenn das Bild, das es von sich hat, unveränderlich bleibt. Auf der anderen Seite muss auch das Bild akzeptiert werden, das die anderen von seiner Person haben (vgl. ebd., S. 137).

Die ‚Ich-Identität‘ kann nach Ansicht des Verf. so gleichgesetzt werden mit der Entwicklung eines Selbstbewusstseins i. S. eines ‚Über-sich-selbst-Nachdenkens‘, aus dem sich ein Wissen um die eigene Persönlichkeit in Abgrenzung zu anderen ergibt. Im Mittelpunkt dieses Identitätskonzeptes steht jedoch nur die eigene Person. Es handelt sich folglich um einen Bereich der ‚personalen Identität‘.

Abels gelingt es, die Phasen der Entwicklungsstufen der Ich-Identität nach Erikson wie folgt zusammenzufassen¹⁴⁶:

¹⁴⁶ Vgl. Keupp, H.: Identitätskonstruktionen, 2008, S. 275–288.

1. „Ich bin, was man mir gibt.“

Im Säuglingsalter erlebt sich das Individuum als völlig abhängig. Aus der Angst heraus, ob die eigenen Bedürfnisse befriedigt werden können und aus der Erfahrung, dass die Umwelt auf dieses ‚Misstrauen‘ reagiert, entwickelt sich das ‚Urvertrauen‘ als Grundlage einer stabilen Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung.¹⁴⁷

2. „Ich bin, was ich will.“

Im Kleinkindalter lernt das Individuum, dass es aus eigenem ‚Willen‘ heraus seine Umwelt begreifen und verändern kann. In Bezug auf die eigene Identität heißt dies: Ich kann ‚von selbst‘ Einfluss nehmen und unterscheide mich folglich von meiner Umwelt.

3. „Ich bin, was ich mir vorstellen kann.“

Indem das Kind sich im Spielalter in verschiedenen ‚Rollen‘ ausprobiert, lernt es sich selbst mit den vorgegebenen Mustern zu messen, die die eigene Identität umgeben.¹⁴⁸

4. „Ich bin, was ich lerne.“

Im Schulalter steht das Individuum zunehmend in Konkurrenz zu anderen. Will es die Erwartungen der anderen erfüllen, muss es nicht nur lernen, was als Norm gilt, sondern auch die Diskrepanz der eigenen Identität zur Norm zu kompensieren.

5. „Wer bin ich, wer bin ich nicht?“

Diese Phase ist die erste Stufe der Adoleszenz. Denn das Individuum legt erstmals fest, welche Kategorien der Identität es für sich selbst benötigt, um sich entweder mit der Umwelt zu identifizieren oder um sich von ihr zu unterscheiden.

6. „Ich bin, was ich einem anderen gebe und was ich in ihm finde.“

Als junger Erwachsener, nach der Emanzipation von der Ursprungsfamilie und Kindheit, sucht das Individuum zur Weiterentwicklung der Identität nach Intimität, Partnerschaft, Liebe.

7. „Ich bin, was ich mit einem anderen zusammen aufbaue und erhalte.“

Zur Festigung der eigenen Identität ist es für das Individuum nun wichtig, zu demonstrieren, dass es auf sich selbst bauen kann und dass es benötigt wird.

8. „Ich akzeptiere, was ich geworden bin.“

Indem das Individuum die eigene Identitätsentwicklung reflektiert, lernt es diese zu akzeptieren.

¹⁴⁷ Weitere Ausführungen der einzelnen Begriffe würden an dieser Stelle zu weit führen; vgl. Keupp, H: Identitätskonstruktionen, 2008, S. 275 f.; Witte, E.H.: Sozialpsychologie, 1994, S. 115 f.

¹⁴⁸ Das Individuum lernt, welches Verhalten richtig ist und welches falsch.

Zum einen bietet das Konzept der Ich-Identität nach Erikson für diese Arbeit vor allem durch obige Einteilung der Identitätsentwicklung in verschiedene Reifephasen einen ersten Zugang zum Identitätsbegriff. Es ist wichtig, zu hinterfragen, wo Schule, genauer die Erarbeitung religiöser Inhalte durch den Unterricht und seine Medien (hier Schulbücher), Einfluss auf die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler nimmt. Nach den oben ausgeführten Aspekten erreichen die Bildungsinhalte die Heranwachsenden insbesondere in den Phasen 4-6 dieser Entwicklung.

Zum anderen zeigt Erikson auf, dass das Spiegeln und Brechen der eigenen Identität als Ich-Identität an dem, was die Norm der Gemeinschaft ausmacht, ein wichtiges Element der Reifung ist.

Für die Entwicklung einer religiösen christlichen Identität hingegen reicht sein Erklärungsmodell zur Identität allein noch nicht aus. Es bleiben die Fragen offen,

- ob, und wenn ja, wie sich eine religiöse Entwicklung von der ‚Ich-Identität‘ unterscheidet. Denn Formen und Bedürfnisse eigener Religiosität und Spiritualität verändern sich lebenslang, also zeitlich uneingrenzbar, immer wieder neu oder von vorn;¹⁴⁹
- ob eine christliche Identität nicht mehr als bei der Ich-Identität angenommen auf die Reflexion auf einen außen liegenden Punkt ausgerichtet ist, nämlich das Nachdenken über Gott, das Transzendente, Höhere;
- ob ‚Glaube‘ vom Individuum selbst bzw. aus sich selbst heraus überhaupt entwickelt werden kann;
- auf welchen Wegen die Auseinandersetzung der Identität mit ihrer Umwelt erfolgt.

2.1.2 Identität und Kommunikation nach Mead

Für Mead sind Sprache, Spiel und Wettkampf entscheidend für die Erklärung des Begriffs der Identität. Insbesondere der Aspekt der Kommunikation, der diesem Konzept, in erster Linie im Ausdruck der Sprache, zugrunde liegt, bietet interessante Ansätze für die weitere Untersuchung.

Der Prozess der Kommunikation erfolgt nach Mead, indem das Individuum sich selbst in einen anderen hineinversetzt, sich mit einem Gegenüber identifiziert und im

¹⁴⁹ Nach Erikson, E. H. bleiben wesentliche Identitätsmerkmale stabil, wenn der Erwachsene seine Nische in der Gesellschaft gefunden hat, sprich, die Identitätsentwicklung gesund verlief. Vgl. darüber hinaus auch mit den Stufen der religiösen Entwicklung, im Unterpunkt zum Thema Sprache, 2.2 unten.

Umkehrschluss die so gewonnene Vorstellung wieder auf sich selbst hin reflektiert.¹⁵⁰ Kommunikation erfolgt dabei im Wesentlichen über Sprache als „Symbolisierung von Erfahrung“ (Abels, H.: Identität, 2006, S. 257) auf drei Ebenen: Gesten, Zeichen und Symbole.¹⁵¹

Unter Zeichen versteht Mead Reize, deren bloße Wahrnehmung den Menschen zu einem unbewussten, d. h., instinktiven Verhalten animiert.¹⁵² Gesten rufen bereits Reaktionen hervor, über die zuvor nachgedacht werden musste.¹⁵³ Die komplexeste Art der Kommunikation erfolgt über Symbole, die über ihre eigentliche Bedeutung, ihren Zeichenwert, hinaus noch auf einen größeren Sinnzusammenhang hinweisen.¹⁵⁴

Wichtigste Voraussetzung für die erfolgreiche Kommunikation und somit für die Identitätsentwicklung sind nach Mead folglich Empathiefähigkeit und die Fähigkeit der Selbstkritik i. S. einer selbstreflektiven Auseinandersetzung mit dem Anderen.

Für den Identitätsbegriff, wie er für eine Analyse im Rahmen dieser Arbeit von Bedeutung ist, heißt dies: Identität ergibt sich aus der Kommunikation. Sie ergibt sich aus dem, was ich bei dem anderen finde und womit ich mich selbst identifizieren kann.

2.1.3 „Wir“, Kollektive Identität nach Habermas, Giesen u. a.

Ein anderes Begriffsverständnis fasst unter dem Begriff „Identität“ zunächst alle Merkmale, die ein Individuum ausmachen, zusammen und unterscheidet dann eine ‚Ich-Identität‘ (einzigartige Merkmale) von einer ‚Wir-Identität‘ (Übereinstimmung mit einer Gruppe, der Wir-Gruppe, geteilte Merkmale).¹⁵⁵ An dieser Stelle geht Habermas, später insbesondere auch Giesen, über zum Begriff ‚Kollektive Identität‘.

¹⁵⁰ „Mit der Fähigkeit, sich auf die Perspektive eines generalisierten Anderen einzustellen, ist die Voraussetzung für die Entwicklung von Identität gegeben. Die Verinnerlichung des generalisierten Anderen bildet zusammen mit der Rollenübernahme die anthropologische Prämisse der Identität“ (Abels, H.: Identität, 2006, S. 264).

¹⁵¹ Vgl. hierzu auch Assmanns Theorie zum kulturellen Gedächtnis, 2.1.5 und in 2.2 den Unterpunkt zur Sprache als Schlüssel zur Religion.

¹⁵² Das betrifft z. B. das Stehenbleiben bei einer roten Ampel.

¹⁵³ Bspw.: Dazu gehört eine gerade Haltung einzunehmen, um dem Gegenüber zu zeigen, dass ich ihm aufmerksam zuhöre.

¹⁵⁴ „Symbole, die in einem bestimmten sozialen Kreis die gleichen typischen Reaktionen auslösen, bezeichnet Mead, G. H. als signifikante Symbole“ (Abels, H.: Identität, 2006, S. 257), z. B. das Falten der Hände zum Gebet, das Kreuzschlagen oder Niederknien der Katholiken beim Eintritt in das Gotteshaus.

¹⁵⁵ Vgl. Erikson, E. H.: Identität und Lebenszyklus, 1973; auch oben 2.1.1.

Die ‚kollektive Identität‘ einer Gruppe oder Gesellschaft sichert nach Giesen deren ‚Kontinuität und Wiedererkennbarkeit‘.¹⁵⁶ Im Gegensatz zur ‚individuellen Identität‘ umfasst diese die „generations- und manchmal epochenübergreifende geschichtliche Existenz einer Gesellschaft“ und legt außerdem fest, „wie sich eine Gesellschaft gegen ihre natürliche und ihre soziale Umgebung“ abgrenzt.¹⁵⁷

Kollektive Identität ist auf diese Weise eben für den Einzelnen sinn- und so gleichermaßen wieder identitätsstiftend. Sie kann sich allerdings nur entwickeln, wenn eine Interaktion bzw. Kommunikation zwischen den Individuen der Gruppe aufrechterhalten wird.¹⁵⁸ Da diese gemeinschaftliche Identität soziale Bewegungen in Kraft setzen kann, spielt dieses Konzept der Identität – vor allem bezogen auf politische Systeme – eine wichtige Rolle. Der Begriff dient dort bspw. zur Erklärung von Massenbewegungen, Solidarisierungs- und Protestprozessen sowie zur Beschreibung nationaler Identifikationsneigungen. Im Hinblick auf die Entwicklung eines Konzepts religiöser Identität bietet dieser Ansatz die Möglichkeit, zu erklären, warum Individuen trotz subjektiv empfundener Einzigartigkeit das Bedürfnis entwickeln, sich in eine Gemeinschaft einzubringen. Außerdem überzeugt die Darstellung der ‚Bewegung‘ als immanentes Element dieser Theorie. Denn dieses Erklärungsmodell lässt sich ebenfalls gut auf die im historischen Verlauf zu beobachtende Dynamik innerhalb religiöser Gruppen übertragen. Offen bleibt allerdings die Frage, was genau die ‚geteilten Merkmale‘ der Gruppe sind, in welchen Kategorien es bei Christen innerhalb der Wir-Identität zu Überschneidungen kommt.¹⁵⁹

2.1.4 Keupps Vorstellung der Identität als Patchwork

Wurde in der vormodernen Gesellschaft Identität qua Geburtsstand vorgefunden, so muss Identität nun lebenslang hergestellt bzw. konstruiert werden.¹⁶⁰ Moderne Identität ist eine permanente Verknüpfungsarbeit. Sie ist als ‚aktive Passungsleistung‘ als ‚prozesshafte und unabschließbare Aufgabe jedes Einzelnen

¹⁵⁶ Vgl. Giesen, B. (b): Kollektive Identität. Die Intellektuellen und die Nation 2, Frankfurt, 1999.

¹⁵⁷ Vgl. Habermas, J.: Einleitung: Historischer Materialismus und die Entwicklung normativer Strukturen, in: ders., Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, 1976, S. 9–48; in Giesen, B. (a): Codes kollektiver Identität, 1999, S. 14–16.

¹⁵⁸ Hierzu s. Mead, 2.1.2.

¹⁵⁹ Hierzu inhaltliche Ausarbeitung solcher Merkmale in (2.2.) und weiter zur Kategorienbildung im Rahmen der Schulbuchanalyse bzw. der Analysemethode selbst in Kapitel 4.

¹⁶⁰ Vgl. Keupp, H.: Identitätskonstruktionen, 2008, S. 16–60; Schmidt, T.: Die Bibel als Medium religiöser Bildung, 2008, S. 64.

zu denken'.¹⁶¹ Die Vorstellung der Identitätsentwicklung als stetiges Patchwork ermöglicht es, die Identitätsentwicklung unabhängig von einer zeitlichen Begrenzung zu betrachten. Identität ist somit nicht länger etwas, das zu irgendeinem festzulegenden Zeitpunkt redundant ist, sondern ein ‚Flickenteppich‘, an dem das Individuum beständig weiterarbeitet.¹⁶² Es verbindet dabei im Wesentlichen drei Komponenten aus dem ‚Strom seiner Selbsterfahrungen‘ (s. u.). Inhaltliche Erfahrungen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden¹⁶³ werden mit der zeitlichen Ebene der Erkenntnisse aus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verknüpft oder abgeglichen und auf Erfahrungen aus der Lebenswelt übertragen. Keupp veranschaulicht dies in seiner Skizzierung der Identität als Verknüpfungsarbeit:

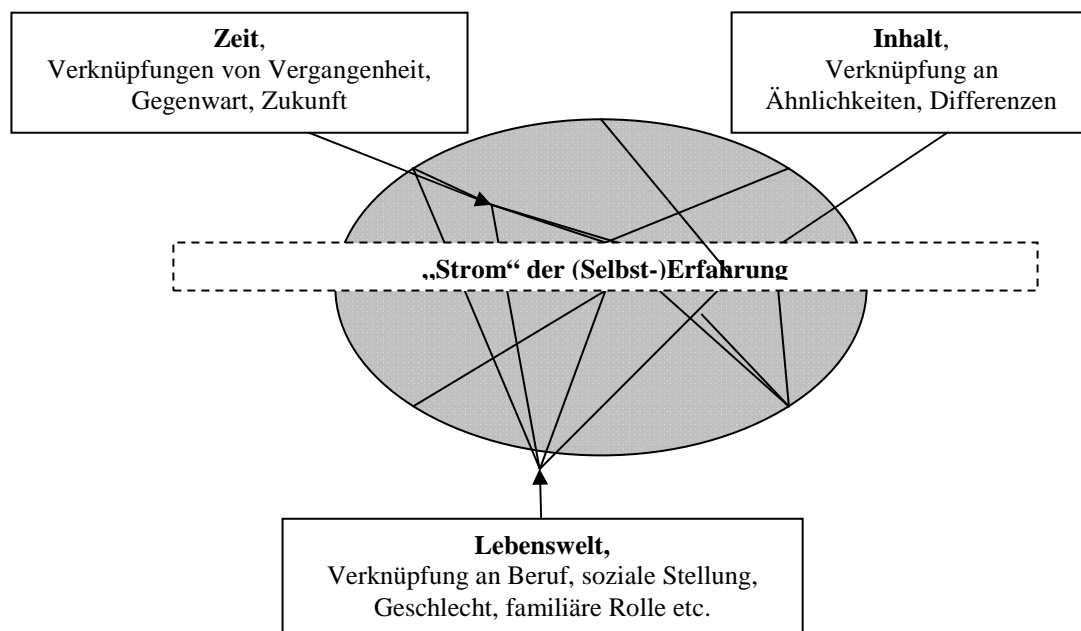


Abbildung 1: Vereinfachte Darstellung der Identität als Verknüpfungsarbeit nach Keupp, H. (in ‚Identitätskonstruktionen‘, 2008, S. 191).

Für diese Arbeit ist es wichtig, eben diese ‚Nähte der identitätsarbeit‘ aufzufinden und zu schauen, welche religiösen und christlichen Merkmale zur Verknüpfung einzelner Patchworkidentitäten bereits in der Schulzeit angelegt werden können.

Was bietet der RU, das Schulbuch an Möglichkeiten, um Sachwissen über die eigene christliche Religion mit der eigenen Persönlichkeit und Erfahrung zu verknüpfen? Welche Knotenpunkte (übereinstimmende Kategorien) entstehen hierdurch?

¹⁶¹ Vgl. Keupp, H.: Identitätskonstruktionen, 2008, S. 60 und S. 76.

¹⁶² Demgegenüber steht die Überlegung Eriksons, dass der wesentliche Teil der Identitätsbildung in der Adoleszenz abgeschlossen wird (vgl. 2.1.1).

¹⁶³ Zu den inhaltlichen Erfahrungen gehört die Diagnose dessen, was mich von anderen unterscheidet und was mich mit ihnen verbindet (vgl. Skizze).

2.1.5 Identität, kulturelles Gedächtnis und Religion

Trotz der oben erläuterten Vorstellungen und Konzepte zur Entwicklung von Identität fehlen bislang noch Anhaltspunkte dafür, wo und wie Komponenten einer christlichen Identität zu finden sind. Auf der Suche nach diesen Merkmalen erscheint es deshalb sinnvoll, sich mit Assmanns Idee der Bildung eines Identitätsbewusstseins auf Grundlage eines kulturellen Gedächtnisses¹⁶⁴ auseinanderzusetzen. Er sieht in Gedächtnis und Erinnerung zwei wichtige Voraussetzungen zur Ausbildung eines Bewusstseins über die eigene Identität.

Als ‚konnektives Gedächtnis‘¹⁶⁵ bezeichnet er den das Individuum an die Gemeinschaft bindenden Charakter der Erinnerungen. Allen Riten, die im konnektiven Gedächtnis eine Rolle spielen, wohnt seiner Meinung nach ein kontrapräsentes Element inne; kontrapräsent darum, weil etwas Fernes, Fremdes, das im Alltag gewöhnlich keinen Platz findet, in regelmäßigen Abständen rituell in der Gemeinschaft vergegenwärtigt werden muss, um einen Zusammenhang aufrechtzuerhalten, der ansonsten vom Zerfall und Vergessen bedroht wäre.¹⁶⁶ Das Bindegedächtnis¹⁶⁷ bedient sich einer kulturellen und rituellen Mnemotechnik, die den Zweck verfolgt, die kollektive Identität durch symbolische Inszenierung zu veranschaulichen und zu stabilisieren.¹⁶⁸ Im Gegensatz zum kommunikativen Gedächtnis, welches sich auf die mündliche Weitergabe von Wissen stützt, bleiben kollektives und konnektives Bindungsgedächtnis, welche die Vergangenheit instrumentalisieren und abstrahieren, nicht auf eine bestimmte Anzahl von Generationen begrenzt (vgl. ebd., S. 38). Kollektive Erinnerung schafft eine für lange Zeit gemeinsame Identität. Aus dem, was aus dem Bindegedächtnis über Generationen hinweg Bestand hat, entwickelt sich letztlich das ‚kulturelle Gedächtnis‘, „die Tradition in uns, [...], durch die, in jahrhunderte-, ja teilweise jahrtausendelanger Wiederholung gehärteten Texte, Bilder und Riten, unser Zeit- und Geschichtsbewusstsein, unser Selbst- und Weltbild prägen“.¹⁶⁹

¹⁶⁴ Der Begriff des kulturellen Gedächtnisses, von Assmann, J.: Religion und kulturelles Gedächtnis: Zehn Studien, Beck Verlag, München, 2008, verwandt, wird unten genauer definiert.

¹⁶⁵ Es wird auch als Bindegedächtnis bezeichnet, vgl. ebd., S. 22.

¹⁶⁶ Vgl. ebd., S. 28.

¹⁶⁷ Synonym zu konnektivem Gedächtnis, s. o.

¹⁶⁸ Vgl. Assmann, J.: Religion und kulturelles Gedächtnis, 2008 S. 28.

¹⁶⁹ Tradition definiert Assmann als Geschäft des Überliefers und Rezipierens sowie den Bestand des Überlieferten selbst, in dem es keine Dynamik und keinen Raum für Unbewusstes mehr gibt (vgl. ebd., S. 39; Assmann, J.: Thomas Mann und Ägypten, hier S. 70, Das kulturelle Gedächtnis, herausgegeben im C. H. Beck, München, 2006.

Durch miteinander geteilte Bezugspunkte in der Vergangenheit und der kulturellen Überlieferung schaffen sich Gemeinschaften eine Wir-Identität, die nicht Sache der Herkunft und Abstammung ist, sondern sich durch eine Partizipation in Form von Lernen, Identifikation und anderen Formen praktizierter Zugehörigkeit ausdrückt. Synonym zum Begriff des ‚kulturellen Gedächtnisses‘ spricht Luckmann auch von der ‚Unsichtbaren Religion‘¹⁷⁰, der Religion, die den übergeordneten Vergleichspunkt aller sichtbaren, tatsächlichen, in der Welt vertretenen Religion darstellt.

Im Rahmen dieser Arbeit ist nun noch danach zu suchen, was das kulturelle Gedächtnis, das Übergeordnete des Christentums ausmacht und was in ihm über Generationen Bestand hat, sprich, in seinen Texten, Riten und Tradition überliefert wird. Dieser Aufgabe stellt sich konkret der zweite Teil dieses Kapitels, in dem wesentliche Aspekte und Kategorien des Christentums inhaltlich erarbeitet sind. Doch zuvor erfolgt noch ein religionspädagogischer Blick auf den Begriff der Identität.

2.1.6 Identitätsentwicklung und Religionsunterricht

Es stellen sich Fragen, wie sich das ‚Religiöse‘ beim Menschen bzw. seine ‚religiöse Identität‘ entwickelt und welche Faktoren diese beeinflussen. Hat Bildung (das Bildungssystem Schule und hier der RU) Auswirkungen auf den Prozess der Identifikation mit Religion und Glauben?

Generelle Kritik an der Pädagogisierung des Religiösen formuliert Giesen:

„Sie [die Fremden, Andersgläubigen] gelten vielmehr als Unterlegene und unterlegene Wesen, die durch Missionierung, Bekehrung, Aufklärung und Pädagogik ihre Unmündigkeit überwinden und zu ihrer wahren Identität finden können“ (Giesen, B.: Codes kollektiver Identität, 1999, S. 35).

Gephart kontert hierauf, dass Judentum und Christentum aber gerade durch ihre biblischen Texte, die hierarchischen Strukturen der damaligen Verhältnisse

¹⁷⁰ Zum Begriff der unsichtbaren Religion vgl. Assmann, J.: Religion und kulturelles Gedächtnis, 2008, S. 46, Luckmann, T.: Die unsichtbare Religion, Frankfurt, 1991.

innovierten und so das Prinzip der Abgrenzung prinzipiell eher aufhoben (vgl. Gephart, W.: Zur Bedeutung der Religion für die Identitätsbildung, S. 44).¹⁷¹

Schweitzer der sich in vielen Beiträgen mit der religiösen Entwicklung im Jugendalter auseinandergesetzt hat, definiert eben diese als „lebensgeschichtliche Veränderung von Erfahrungen, Vorstellungen, Gefühlen usw. sowie der personalen Beziehungen, soweit sie damit verbunden sind, was jeweils als religiös verstanden wird“ (Schweitzer, F. ‚Lebensgeschichte und Religion‘, 1987, S. 174). Weil der RU das Leben der Heranwachsenden begleitet¹⁷², müssen die Inhalte des Religionsunterrichts so erschlossen werden, „dass sie in den sich lebensgeschichtlichen entwickelnden Horizont des Verstehens treten. Verstehen vollzieht sich stets in Form eines Zirkels: als wechselseitige Klärung von Gegenstand und Vorverständnis“ (ebd., S. 242).¹⁷³

Eine Besonderheit und ein nicht kalkulierbares Moment innerhalb der religiösen Entwicklung bleibt der Glaube. Denn, so gibt Schweitzer zu bedenken, wesentlich für den Glauben sei es, dass der Mensch diesen nicht selbst herstellen kann und er demzufolge als Geschenk zu betrachten sei.¹⁷⁴ Religion und Glaube sind aber nicht voneinander trennbar, sondern haben einen engen Bezug, eine besondere Dialektik: Die eine kann ohne den anderen nicht.

Für die Religionspädagogik, konkret den RU und seine Medien, heißt dies: religiöse Erziehung nicht *zum*, sondern *des* Glaubens als Erfahrung mit der Erfahrung.¹⁷⁵

Aber gerade weil Religion den Glauben trägt, reicht eine erlebnis- und erfahrungsorientierte Vermittlung von Lerninhalten im RU keineswegs aus. Es genügt nicht, die Schüler auf der existenziellen Ebene erreichen zu wollen, denn auf diesem Wege käme es im RU zunehmend zu einer Inhaltseentleerung zugunsten einer Subjektorientierung. Dies würde, übertragen auf Assmanns Theorie des ‚kulturellen

¹⁷¹ Sowohl Giesen als auch Gephart in Religion und Identität, Gephart, W. (Hrsg.): Suhrkamp, Frankfurt 1999.

¹⁷² Dies ist möglich, insofern der Heranwachsende als Mitglied einer konfessionellen Gruppe oder aber auch einfach als Gast am RU teilnimmt, d.h. er nicht abgemeldet und währenddessen anderweitig betreut ist.

¹⁷³ Vgl. hierzu auch die Forderung der EKD-Denkschrift von 1994 nach identifikatorischem und elementarisierendem Lernen (vgl. 1.3) sowie die ‚Stufe religiöser Entwicklung‘, dargestellt unter dem Aspekt der Sprache in 2.2.

¹⁷⁴ „Der Glaube ist Vertrauen in dem Sinne, dass er ein Sich-Einlassen, Sich-Verlassen bedeutet [...]. Will man dies in die heutige viel benutzte Begrifflichkeit von Sinn und Sinnlosigkeit übersetzen, so lässt sich der Sinn, der aus dem Glauben kommt, nicht schaffen, setzen oder machen, sondern nur finden, empfangen und erfahren“ (Schweitzer, F.(a): Lebensgeschichte und Religion, 1987, S. 221).

¹⁷⁵ Vgl. ebd., S. 223–224; Reis, O.: Die Unterscheidung Glaube und Religion als Programm, in seinem Aufsatz: Luhmann und die Religion der Gesellschaft, 2007, S. 25.

Gedächtnisses¹⁷⁶, den Verlust eben dieses durch mündliche Überlieferung, Texte und Bilder übertragenen und erlernten Speichers dieses Bindegedächtnisses der Religion bedeuten. Dass sich ein solcher Wandel bereits in weiten Teilen vollzieht, stellt bspw. T. Schmidt in ihren Untersuchungen fest:

„Der skizzierte Wechsel von der Sachorientierung zur Subjektorientierung führt demnach zu einer radikalen Vernachlässigung von konkreten religiösen Inhalten. Der Eigenwert der biblischen Traditionen wird nicht mehr gesehen und die Fremdheit dieser Überlieferung nicht konstruktiv in die Konzeption religiöser und persönlicher Bildungsprozesse einbezogen“ (Schmidt, T., Die Bibel als Medium religiöser Bildung, 2008, S. 33).

Deutlich wird an dieser Stelle, dass es eben nicht ausreicht, ‚Religion‘ als Fach im GG zu verankern, um religiöse Bildung und so eine ausgewogene religiöse Identitätsentwicklung zu gewährleisten.¹⁷⁷ Es muss vielmehr festgehalten werden, was vermittelt werden muss, um das kulturelle Erbe¹⁷⁸, Einsichten und Erlebnisse des Christentums zu sichern und es dann den Schülern zugänglich und erfahrbar zu machen. Institutionalisierte Religion fungiert dabei quasi als Lebensbedingung des Glaubens, denn ohne durch Religion gegebene Identitätssymbole¹⁷⁹ kann Glaube nicht zur Darstellung kommen.¹⁸⁰

„Erst, wenn solche Identitätszumutungen nicht nur symbolischen Ausdruck finden oder normativ verbindlich reguliert werden, sondern auch organisationsförmig verbindlich gegen konkurrierende Erwartungen stabilisiert werden, vermögen sich spezifische Identitäten längerfristig herauszubilden. Sie stellen das Gegengewicht zu dem fortlaufenden Prozess unendlich verflochtener Interaktionen dar, in denen sich eine Gemeinschaft gegenüber Fremden als eine eigene definiert und nach innen das wachsende Wir-Gefühl in Formen der rituellen Interaktion, veritablen Identitätsritualen, bekräftigt“ (Gephart, W.: Religion und Identität, 1999, S. 236).

¹⁷⁶ S. o. Assmann unter 2.1.5. Identität, kulturelles Gedächtnis und Religion.

¹⁷⁷ Hierzu 1.1 dieser Arbeit.

¹⁷⁸ Vgl. Kulturelles Gedächtnis nach Assmann, s. o.

¹⁷⁹ Zum Begriff der Identitätssymbole der Religion vgl. Gephart, W.: Zur Bedeutung der Religion für die Identitätsbildung, S. 236, in ders.: Religion und Identität, 1999, S. 233–266.

¹⁸⁰ Vgl. Schweitzer, F.: Lebensgeschichte und Religion, 1987, S. 225.

Zusammenfassung 2.1

Es gibt viele Annäherungen an den Begriff der ‚Identität‘. Eine unveränderliche, feststehende Definition des Begriffes bietet sich allein deshalb schon nicht an. Darüber hinaus eignet sich für diese Arbeit eine flexible Rahmenbestimmung dessen, was die Entwicklung von Identität ausmacht, durchaus besser, um die Dynamik und Vielschichtigkeit des Begriffs darzustellen. Als Quintessenz aus den oben skizzierten Theorien und Modellen sind insbesondere folgende Beobachtungen für die weitere Arbeit von Bedeutung:

1. Folgt man Eriksons Einteilung der Entwicklung der ‚Ich-Identität‘ in sieben Phasen (2.1.2), so beeinflussen der RU und seine Medien den Heranwachsenden im Schulalter besonders in den Phasen, in denen dieser sich selbst definiert über das,
 - was er lernt (Phase 4),
 - was ihn mit anderen verbindet oder auch abgrenzt (Phase 5),
 - was ihn und seine Sehnsucht nach Anerkennung und Liebe fördert (Phase 6).¹⁸¹
2. Identität braucht Kommunikation, d. h., die aktive Auseinandersetzung mit dem Gegenüber. Erst das ‚Hineinversetzen‘ in den Anderen und die Reflexion von Verhalten und Erwartungen setzen Identifikationsprozesse in Bewegung (vgl. Mead, G. H., 2.1.2).
3. Das Individuum entwickelt ein Gefühl der Solidarität¹⁸² mit anderen und fühlt sich einer Gemeinschaft zugehörig, wenn es Symbole, Merkmale, Inhalte, Riten mit dieser Gruppe teilt (vgl. Kollektive Identität, 2.1.3).
4. Die Identitätsarbeit bzw. die Entwicklung der Identität kann nicht abgeschlossen werden, sondern setzt sich lebenslang fort. Dabei entsteht durch das Aufbrechen alter Identitätsstrukturen und die neue Verknüpfung von zeitlichen, inhaltlichen und lebensweltlichen Erfahrungen ein ‚Patchwork‘ der Identität (vgl. 2.1.4).
5. Das kulturelle Gedächtnis verweist auf individuum- und generationenübergreifende Grundlagen, Inhalte, Bindeglieder, Speicher von Gemeinschaft. Sie sind sowohl prägend für die Identität der Gemeinschaft als auch für die des Einzelnen (s. 2.1.5).
6. RU begleitet den Heranwachsenden in seiner religiösen Identitätsentwicklung sein Schulleben lang. Er kann Glaube jedoch nicht anbahnen und dies ist auch keineswegs sein Auftrag. Er will und soll vielmehr den Lernenden bei der Bewältigung seiner Glaubenserfahrungen stützen und fördern. Um diese

¹⁸¹ An dieser Stelle sind auch die Begriffe ‚das Ich‘ oder die ‚eigene Identität‘ gebraucht.

¹⁸² Es kann auch ein ‚Wir-Gefühl‘ sein.

Aufgabe erfüllen zu können, dürfen erfahrungsbezogene, subjektorientierte Vermittlungsansätze nicht zu einer Inhaltsentleerung des Faches führen. Auch das Anlegen von Sachwissen über die gemeinsame, institutionalisierte Religion muss gewährleistet sein (vgl. 2.1.6).

Mit eben jenen sachlichen bzw. inhaltlichen Kategorien und Merkmalen des Christentums setzt sich der nun folgende zweite Teil des Kapitels auseinander.

2.2 Wesentliche Inhalte zur Identifizierung christlicher Kategorien

In dem nun folgenden Abschnitt werden die wichtigsten inhaltlichen Charakteristika des Christentums dargestellt. Die vorliegende Zusammenstellung hat dabei zwar den Anspruch, unerlässliche Inhalte des christlichen Glaubens anzuführen, kann dies aber nicht im Detail und umfassend tun. Denn was für den einen das Entscheidende für den persönlichen Glauben ausmacht, kann bei seinem Gegenüber bereits ganz anders gewichtet sein. Qualität und Quantität des persönlichen Bekenntnisses und der Glaube des Einzelnen werden hier auch keineswegs infrage gestellt, gemessen oder gar gewertet. Es geht vielmehr um die gemeinsame Basis oder auch den Überbau des Christentums als Religion.¹⁸³ Es werden hierbei vor allem deshalb die Aspekte berücksichtigt, die auch in den meisten Schulbüchern, Einführungen ins Christentum oder in anderen Sammlungen über den christlichen Glauben als dessen Merkmale zu finden sind.

In einem ersten Schritt wird das Reden von und über Gott als Schlüssel zur Gottesfrage betrachtet, da erst die Erschließung religiöser Sprache Menschen sprachfähig für die eigene Religion macht (2.2.1). Dies gilt insbesondere für die Sprach- und Dialogfähigkeit von Lehrern und Schülern im RU. Im zweiten Schritt steht die Frage „Wer oder was ist Gott?“ im Vordergrund, denn die Gottesvorstellung ist Dreh- und Angelpunkt der Religion (2.2.2). Grundlagen zur Bibel, als Botschaft, Wort und die Richtungsvorgabe Gottes an die Christen, werden im dritten Schritt besprochen (2.2.3). Schließlich beschäftigt sich der vierte Schritt mit der Kirche als ‚Organ‘ der Religion, als Gemeinde der Gläubigen und Ort gelebten Glaubens. Auf diese Weise werden die konkrete Umsetzung von christlicher Religion und Theologie aufgezeigt und Beispiele aus der religiösen Praxis im Christentum nachgezeichnet (2.2.4).

¹⁸³ Im weitesten Sinne meint dies die Suche nach dem kulturellen Gedächtnis des Christentums nach Assmann (s. auch 2.1.5).

2.2.1 Reden über Gott – das Wesen aller Dinge

2.2.1.1 Gott – Religiöse Sprache als Schlüssel der Gottes-Frage

Die wichtigste und letztendlich entscheidende Frage der Religion ist die Frage nach Gott. Auf diese Frage gibt es zwar viele, manchmal selbst ganz einfache Antworten, aber nicht eine allein richtige. Dies liegt in der ‚Natur der Sache‘, denn was vielen Gläubigen der verschiedensten Religionen gemein ist, ist die Erkenntnis oder neutraler ausgedrückt das Empfinden, dass ein höheres für den Menschen oder allein in der Welt nicht fassbares Wesen existiert. Dies unterscheidet Theisten von Atheisten. Theologie ist vom Wort her nichts anderes als die Rede und Verständigung über Gott¹⁸⁴ und gleichzeitig auch die Wissenschaft, die sich mit dem Reden Gottes, dem Wort Gottes, auseinandersetzt.

Als solche charakterisiert Theologie *denkenden Glauben*.¹⁸⁵ Dieser steht für eine durchdachte, begründete Bestimmung der menschlichen Antwort auf die göttliche Unwiderlegbarkeit. Ratzinger gestaltet diese Argumentation des denkenden, reflektierenden Gläubigen aus, wenn er formuliert:

„Menschsein kommt dem Menschen nur zu in jenem Gesamtgeflecht von Geschichte, das durch die Sprache und die soziale Kommunikation auf den Einzelnen zutrifft, der seinerseits seine Existenz an jenem kollektiven Muster realisiert, in das er vorgängig immer schon einbezogen ist und das den Raum seiner Selbstverwirklichung bildet.“¹⁸⁶

(Ratzinger, J.: ‚Einführung in das Christentum‘, 2000, S. 233)

Dies drückt ebenso, wenn nicht stärker, Bultmann aus, wenn er versucht, die Frage „Welchen Sinn hat es, von Gott zu reden?“ zu beantworten:

¹⁸⁴ Deuser, H. verwendet diesbezüglich den Ausdruck „Gott-Rede“/Theo-Logie, vgl. ebd., Einführung in die Systematische Theologie, S. 13, Reclam, Stuttgart, 2005.

¹⁸⁵ Vgl. Ratschow, C.H.: Das Christentum als denkende Religion, S. 16-33 in: Neue Zeitschrift für Systematische Theologie und Religionsphilosophie 5, Berlin, 1963.

¹⁸⁶ Vgl. auch 2.2.1 Gott der Schöpfer und in 2.1.3 kollektive Identität.

„Versteht man unter „von Gott“ reden, „über Gott“ reden, so hat solches Reden überhaupt keinen Sinn, denn in dem Moment, wo es geschieht, hat es seinen Gegenstand, Gott, verloren. [...] Denn jedes Reden „über“ setzt einen Standpunkt außerhalb dessen, worüber geredet wird, voraus. Einen Standpunkt außerhalb Gottes kann es nicht geben, und von Gott lässt sich deshalb auch nicht in allgemeinen Sätzen, allgemeinen Wahrheiten reden, die wahr sind ohne Beziehung auf die konkrete existentielle Situation des Redenden“ (Bultmann, R.: ‚Glauben und Verstehen 1‘, 1993, S. 26).

Fest steht, trotz aller Unzulänglichkeit von Sprache braucht und gebraucht Religion Sprache. Sie ist von fundamentaler Bedeutung.¹⁸⁷ Hilfreich ist es an dieser Stelle, Deusers Unterscheidung zu folgen, die drei *Sprachformen der Religion* erläutert (vgl. Deuser, H.: Kleine Einführung in die Systematische Theologie, 1999, S. 23 f.):

1. **Religiöse Sprache** drückt aus, was im lebendigen Glaubensvollzug über und durch Gott erfahren wurde. Religiöse Sprache kommt von der Innenperspektive, dringt vom Sprechenden nach außen.
2. **Theologische Sprache** betrachtet von außen, aus der Distanz innerer Vorgänge der Gotteserfahrung; reflektiert wissenschaftlich vorhandenen Glauben bzw. Glaubens- und Bekenntnissprache (s. u.).¹⁸⁸
3. **Bekenntnissprache** ist das Bindeglied zwischen den beiden oben genannten Ausdrucksformen. Sie drückt als kirchliche Lehre für die Gemeinschaft der Gläubigen aus, was die Einzelnen verbindet, was allen individuellen Erfahrungen gemein ist bzw. zugrunde liegt und sagt, was als Wesentliches gilt.

Welch große Bedeutung dem Logos in der christlichen Theologie eingeräumt wird, lässt sich am besten nachspüren in der Rede über den Ursprung, die Schöpfung und das Schaffen Gottes. Gott schafft und ordnet die Welt im priesterschriftlichen Entwurf der Schöpfungsgeschichte, indem er spricht bzw. sagt, was geschehen soll.¹⁸⁹ Christlicher Glaube greift dies auf.¹⁹⁰ Des Weiteren vertieft das Christentum die Orientierung am Wort als Ursprungskraft Gottes und überträgt dessen Sinn auf das

¹⁸⁷ Zur Bedeutung der Sprache, ob kommunizierte oder verschriftlichte, wurde bereits Stellung in den vorangegangenen Kapiteln genommen (vgl. z. B. unter 2.1). Im seinem Vorwort gibt Assmann zu bedenken (ebd. in: Religion und Kulturelles Gedächtnis, 2008, S. 9): „Sein, das erinnert werden kann, ist Sprache. Sprache ist Verständigung, Mitteilung, Kommunikation. Text dagegen konstituiert sich im Rückgriff auf vorgängige Kommunikation. Hier ist immer Vergangenheit im Spiel.“

¹⁸⁸ Deuser, H. differenziert an dieser Stelle auch die Begriffe ‚implizierte und explizierte Theologie‘.

¹⁸⁹ Vgl. hierzu auch Gott als Schöpfer unter 2.2.2.

¹⁹⁰ „Im Anfang war das Wort, und das Wort war bei Gott, und Gott war das Wort. Dasselbe war im Anfang bei Gott. Alle Dinge sind durch dasselbe gemacht, und ohne dasselbe ist nichts gemacht, was gemacht ist. In ihm war das Leben und das Leben war das Licht der Menschen“ (Joh. 1,1–4, revidierte Lutherausgabe 1985).

Wesen Jesu als Sohn und Versöhner¹⁹¹, denn Christus gilt als ‚Fleisch gewordenes Wort Gottes‘¹⁹². Diese Erkenntnis ist fundamental christlich, denn nur so wird deutlich: In Jesus manifestiert sich, was in der Schöpfung begann. Wichtig wird diese Aussage auch dann, wenn es in der Trinitätslehre darum geht, das Wesen des einen Gottes und das Verhältnis von und zwischen Vater, Sohn und Heiligem Geist zu eruieren.¹⁹³

„In Christus, dem schöpferischen Logos Gottes, ist ihre Wahrheit mit dem Ursprung der Welt verbunden, auch wenn diese erst in der jüngsten Vergangenheit, in der geschichtlichen Person des Jesus von Nazareth, offenbar wurde“ (Bienert, W. A.: Grundkurs Theologie, 1997, S. 92).

Bereits mit dieser Ausführung zeigt sich die bildhafte Ausdrucksweise religiöser Sprache. Da die geglaubte oder angenommene Wirklichkeit ‚Gott‘ die menschliche übersteigt, kann sie nicht in einem Bild festgehalten werden. Allerdings bedarf es Sinnbilder, die sich der Existenz Gottes annähern. Diese Beschreibungen sind *Symbole*, religiöse Metaphern für die eine Momentaufnahme des Erlebens oder Aufeinandertreffens des Menschen mit Gott. „Das Symbol repräsentiert etwas, was es nicht selbst ist, das es aber vertritt und an dessen Mächtigkeit und Bedeutung es teil hat“ (Tillich, P.: Das religiöse Symbol, 1978).¹⁹⁴ Um die Bedeutung eines Symbols erfassen zu können, muss dieses dem Menschen in Ausdruck und Sprache bekannt sein. In diesem Zusammenhang sprechen Fowler und Schweitzer u. a. vom Symbolverständnis, das sich daraus ergibt, dass die Symbolbezeichnung mit einer Erfahrung verknüpft wird:

¹⁹¹ Vgl. hierzu auch Schwarzenau, P.: Symbole vieler Welten sprechen zu mir, in RIG 7, 2002, S. 74.

¹⁹² „Und das Wort ward Fleisch und wohnte unter uns, und wir sahen seine Herrlichkeit als des eingeborenen Sohnes vom Vater, voller Gnade und Wahrheit“ (Joh. 1,14). Fleisch meint hier mehr als nur Körperlichkeit, nämlich die Einheit oder Gesamtheit des Menschen mit Leib und Seele.

¹⁹³ Vgl. hierzu 2.2.2.4.

¹⁹⁴ Tillich, P.: Das religiöse Symbol, in ders.: Die Frage nach dem Unbedingten, Schriften zur Religionsphilosophie (Gesammelte Werke Band 5) Stuttgart 1978, S. 196–212.

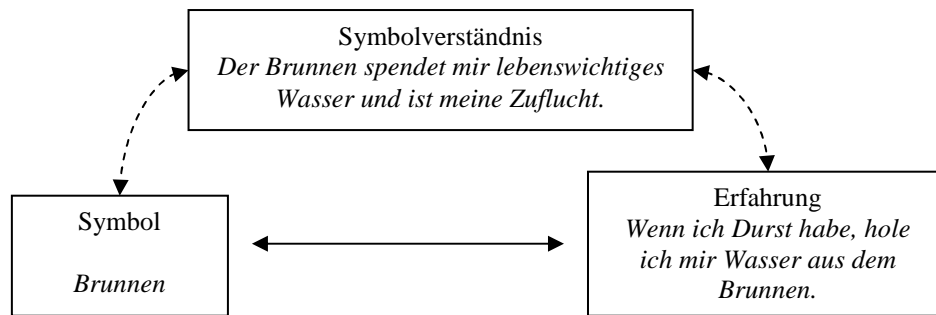


Abbildung 2: Ein Beispiel für die Entwicklung des Symbolverständnisses
 frei nach dem Zirkel von Symbol, Erfahrung und Symbolverständnis von Schweitzer, F.:
 Lebensgeschichte und Religion, 1987, S. 197.

Die Beschäftigung mit Gott (auch als Forschungsgegenstand) wird beherrscht von existenziellen Einsichten und dient der Versinnbildlichung eben dieser Erkenntnisse.

„Der Mensch, der „Gott“ sagt, macht damit eine Aussage über sich selbst, darüber, was Gott für ihn bedeutet [...]“ (Grewel, H.: Christentum, Was ist das?, 1980, S. 22).

2.2.1.2 Mit Schülern über Gott reden – Glaube und Sprache im RU

Wie bereits erwähnt (vgl. 1.2) legt auch die Denkschrift der EKD von 1994 ein gewisses Augenmerk auf das Verhältnis von Religion und Sprache, wenn hier die Rede von dem Erfordernis der religiösen Alphabetisierung oder von dialogisch-prozesshaftem Lernen ist.¹⁹⁵ Die Richtlinien und Lehrpläne der verschiedenen Schulformen betonen ebenfalls die Bedeutung von Sprache und sprachlichen Unterrichtsmethoden im RU. Als Formen der sprachlichen Auseinandersetzung mit Religion werden dort u. a. allgemeine pädagogische Methoden wie z. B. das Unterrichtsgespräch und die Textanalyse genannt, aber auch spezifisch religiöse Formen und Methoden aufgelistet wie bspw. Gebete, liturgische Gesänge sowie Bibelarbeit oder das Lesen von Bekenntnisschriften.

Oben wurde bereits auf die fundamentale Bedeutung von Symbolen für die religiös motivierte Sprache hingewiesen; didaktisch stellt dies eine besondere Herausforderung dar. Die Notwendigkeit zur Anbahnung des Symbolverständnisses wird in der Religionspädagogik vor allem durch die Symboldidaktik verantwortet.

¹⁹⁵ Vgl. 1.2. dieser Arbeit.

Man unterscheidet hier im Wesentlichen die kritische Symbolkunde von Biehl¹⁹⁶ und die von Halbfas¹⁹⁷ vertretene Konzeption, die das affektive Vertiefen der Wirklichkeit von Symbolen in den Vordergrund stellt.

Um die Wirkung und Aussagekraft von Symbolen während des Einsatzes im Unterricht besser einschätzen zu können, ist es nach Meinung der Verf. hilfreich, den Entwurf der stufenweisen Ausbildung von Symbolfähigkeit und Symbolverständnis nach Fowler zu kennen. Er unterscheidet fünf Stufen der Symbolbefähigung (vgl. Schweitzer, F.: Lebensgeschichte und Religion, 1997, S. 192 f.).¹⁹⁸

¹⁹⁶ Biehl entwickelt basierend auf dem Symbolverständnis von Tillich eine Phänomenologie der Symbole, in der er deren repräsentativen Charakter in Geschichte und Gemeinschaft aufzeigt. „Symbole haben eine Vermittlungsfunktion zwischen der Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen heute und den Erfahrungen der Menschen in der Bibel“ (Adam, G./ Lachmann, R.: Religionspädagogisches Kompendium, 1997, S. 82 f.).

¹⁹⁷ Halbfas geht entsprechend dem Symbolverständnis nach C.G. Jung davon aus, dass es Ursymbole gibt, „die authentische Sprache der Religionen selbst“ repräsentieren. Als Tor zum religiösen Symbolverständnis gilt das Dritte Auge, eine „nicht rationale Tiefenschicht im Menschen“, die seine emotionale und existentielle Befindlichkeit anspricht (vgl. Adam, G.n (Hrsg.)/ Lachmann, R. (Hrsg.): Religionspädagogisches Kompendium, 1997, S. 76–78).

¹⁹⁸ Vgl. hierzu auch die Phasen der Entwicklung der Ich-Identität nach Erikson, E. H. in 2.1.

Auch wenn beim **nachkritischen Verstehen** Symbolen wieder eine unmittelbare Heiligkeit, Kraft zugesprochen wird, handelt es sich hier nicht um eine Rückkehr zur Mystifizierung bzw. vorkritischen Auffassung, sondern vielmehr um die Anerkennung der die Ratio übersteigenden Aussagekraft des Symbols, die es durch die unmittelbare Betroffenheit (existenzielle Erfahrung) des Menschen beschreibt.

Das **symbolkritische Verstehen** (Synonym für die **Entmythologisierung** bei Fowler) führt zu einer Abgrenzung des Symbols von seiner dahinter stehenden Bedeutung. Nicht dem Symbol als solchem kommt eine sinnstiftende Macht zu, sondern seiner Aussagekraft. Symbole behalten hier nur einen Sinn, wenn sie sich ‚übersetzen‘ lassen.

Beim **mehrdimensional-symbolischen Verstehen** wird ein Symbol schon mehrsinnig betrachtet, d. h., es kann bereits mehrere Bedeutungen haben. Auch wenn das Symbol als solches noch als heilig empfunden wird, versteht der Betrachter es bereits als ‚Platzhalter‘ für das Größere, was hinter ihm steht.

Beim **eindimensional-wörtlichen Verstehen** wird dem Symbol eine konkrete Bedeutung zugeordnet. Es dient als Ausdruck für eine individuell ausgestaltete Bedeutung einer bestimmten Vorstellung. Weil die metaphorischen Symbole oft wörtlich genommen werden, kann es zu einem anthropomorphen Gottesverständnis kommen. Der heilige Charakter der Symbole bleibt bestehen.

Das **magisch-numinose Verstehen** beginnt meist im Vorschulalter. Symbole werden noch nicht abstrahiert bzw. bleiben diffus, auch wenn ihnen bereits eine weitergehende nicht allein im Symbol liegende Bedeutung zugemessen wird (Versinnbildlichung). In ihrer Fantasie werden Märchen, Geschichten und Symbole wirklich und erhalten einen ‚heiligen‘ Charakter.

Abbildung 3: Stufenmodell der Entwicklung eines Symbolverständnisses bei Schweitzer, F.: Lebensgeschichte und Religion, 1997, ab S. 194.

Auf mögliche Schwierigkeiten, die der Einsatz sprachlicher Mittel im RU birgt, geht insbesondere Zirker ein.

Er weist u. a. darauf hin, dass die Versprachlichung, insbesondere von religiösen Inhalten, so gut wie nie intentions- oder emotionslos sein kann. Es ist darum unumgänglich, Fachleiter, Lehrer und Schüler für die z. B. illusionäre, verfremdende,

idealisierende, immunisierende, wandelbare oder provozierende Gestaltung religiöser Sprache zu sensibilisieren.¹⁹⁹

„Das Ziel ist dabei, immer wieder deutlich gegen das irrige Bewusstsein anzugehen, dass wir in unserem Sprechen die Dinge selbst in unmittelbarem Zugriff hätten. Gar zu leicht übersehen wir die jeweilige besondere Begrenztheit unseres Redens. Das Ausdrucksmedium und Verständigungsinstrument Sprache vermittelt uns Wirklichkeit, wird aber selbst dabei kaum gesichtet“ (Zirker, H.: Sprachprobleme im RU, 1972, S. 13).

Zirkers Anliegen ist es, den Informationsverlust religiöser Sprache zu vermeiden, indem auf Klischees und Floskeln (zu denen auch Symbole degradiert werden können) verzichtet wird. Das Mittel der Sprache im RU soll nicht manipulieren, sondern die kritische Urteilsbildung fördern. Letztendlich bleibt das größte sprachlich bedingte Problem im RU, dass die traditionell-religiöse Sprache für den heutigen modernen Menschen oft unverständlich ist. Sie muss erst dekodiert werden, um ihren eigentlichen Bedeutungsgrund freizulegen.²⁰⁰

¹⁹⁹ „Die sprachlichen Dimensionen des Religionsunterrichts gründen in der sprachlichen Dimension christlichen Glaubens, geschichtlicher Tradition, verantwortlichen Handelns, gemeinschaftlichen Lebens, überhaupt. Deshalb betrifft das, [...] nicht nur das begrenzte Interesse eines schulischen Faches. [...] In ihm kann besonders gut verdeutlicht werden, dass „die erste, leider bis jetzt kaum bei uns entwickelte Form der Kritik sprachkritischen Charakter haben“ muss (Nipkow, K. E.: Der aufklärerische Charakter moderner Pädagogik, in Schule und RU im Wandel. Ausgewählte Studien zur Pädagogik und Religionspädagogik, Heidelberg/Düsseldorf 1971, S. 15, zitiert nach Zirker, H.: Sprachprobleme im RU, 1972, S. 16).

²⁰⁰ „Man braucht sich nur bewusst zu machen, dass unser geistiges Leben gänzlich am Medium der Sprache hängt, und dann hinzufügen, dass die Sprache nicht von heute ist: Sie kommt von weit her, die ganze Geschichte hat an ihr gewoben und tritt durch sie in uns ein als die unumgängliche Voraussetzung unserer Gegenwart, ja, als ein beständiger Teil davon“ (Ratzinger, J.: Einführung in das Christentum, 2000, S. 232).

Zusammenfassung 2.2.1

Grundlegende Aufgabe des RUs ist die religiöse Alphabetisierung. Kinder und Jugendliche sollen sprachliche Mittel (Bilder, Symbole, Metaphern) erhalten, um eigene Fragen und Vorstellungen in Bezug auf die Gottesfrage ausdrücken und sich mit anderen über diese Erfahrung austauschen zu können, denn Religion braucht Sprache bzw. Sprache ist Grundlage religiösen Ausdrucks. Religiöse Sprache darf dabei nicht unter den Verdacht der Manipulation oder des Informationsverlustes geraten, sondern muss selbstständiges kritisches Denken anregen. Sprache, hier vor allem Symbole, müssen im RU übersetzt werden, damit sie erfahrungs-, alters- und schülerorientiert sind. Hilfreich ist dabei das Wissen um die Entwicklung eines Symbolverständnisses.

Fragen in Bezug auf Einzelanalyse:

Wird die Komplexität der Sprache selbst thematisiert?

Wird über die Besonderheit des Redens von, über, mit Gott gesprochen?

Auf welche Weise wird von Gott gesprochen (s. auch unten)?

Werden sinnbildliche Sprache und Symbole eingebracht?

Welche Symbole werden erläutert und benutzt? Sind diese Symbole für die Kinder und Jugendlichen verständlich (und existenziell von Bedeutung)?

Werden die Entwicklungsstufen in Bezug auf das Symbolverständnis ausreichend berücksichtigt? Ist die Sprache schülerorientiert und zeitgemäß?

Wird die Symbolhaftigkeit religiöser Sprache thematisiert?

Welche Sprach-, Text- bzw. Ausdrucksformen werden gebraucht?

Welche Intentionen bzw. Motive liegen z. B. den Texten zugrunde? Werden die verfolgten Ziele offengelegt?

Werden spezifisch christliche Ausdrucksformen wie Gebete, liturgische Gesänge, Bibeltexte berücksichtigt? Wie werden solche Textformen eingearbeitet?

2.2.2 Wer ist Gott?

Die Frage nach Gott lässt sich oftmals schnell, aber keineswegs einfach beantworten. Für Christen gibt es nur *einen* Gott, daher lässt sich die obige Frage mit der Aussage „Gott ist der Einzige“ beantworten. Doch die Frage nach seiner Person geht noch weiter, denn erst in der Frage nach der personalen Beziehung in und mit Gott zeigt sich die Wandelbarkeit, die Dynamik und Vielschichtigkeit seines Wesens. Neben Gott, wie er sich im AT zu erkennen gibt, erfahren Christen Gott in Jesus auf eine für ihre Glaubensidentität unverwechselbare Weise, „denn die Menschwerdung Gottes ist ja das originäre Identitätsereignis, an das die Nachfolge Jesu zur Konstitution einer kollektiven Identität der Christen anknüpft“ (Gephart, W.: Zur Bedeutung der Religion für die Identitätsbildung, 1999, S. 236).²⁰¹

Aus diesem Grund ist es nötig, auf die Gottesfrage ebenfalls mehrteilig zu antworten. Es sollen im Rahmen dieser Arbeit aber vor allem die Gottesbezeichnungen, Titel, „Erscheinungsformen“ Berücksichtigung finden, die sich aus der Durchsicht der verschiedenen Einführungen ins Christentum, den verschiedenen Schulrichtlinien und nicht zuletzt aus dem Apostolischen Glaubensbekenntnis herausfiltern lassen. Dabei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Die folgenden Unterpunkte stellen vielmehr ein ABC der Gottesbegriffe dar, so wie sie zur Identitätsbildung im Rahmen des christlichen RUs in Umlauf kommen.²⁰²

Um die Komplexität der einzelnen in diesem Punkt behandelten Aspekte zu würdigen, schließt hier zu jedem Unterpunkt ein kurzes Fazit mit möglichen Fragen im Hinblick auf die Einzelanalyse an.

²⁰¹ In Gephart, W.: Religion und Identität, Suhrkamp, Frankfurt, 1999, (vgl. auch 2.1). Hierzu auch Schmidt, T.: „Gegen alle Welt Bezüge, in denen faktisch der einzelne immer nur fragmentarisch zu sich kommen kann, hält der kritische Weltabstand der christlichen Religion mit dem Gedanken der persönlichen Gottesbeziehung kontrafaktisch an der Perspektive einer in den Augen Gottes individuierten (unverwechselbaren, einmaligen) Subjektivität des einzelnen fest“ (Schmidt, T.: Die Bibel als Medium religiöser Bildung, 2008, S. 21).

²⁰² „Es lässt sich wohl zeigen, dass die beschriebenen Muster vermutlich doch stark eingebettet sind in bestimmte vorgegebene religiöse Sprachspiele“ (Büttner, G. hierzu in Bezug auf entsprechende Bibelstellen in ‚Zwischen Klafki und Luther – die Suche nach exemplarischen, fundamentalen und elementaren Bibelstellen‘, 2009, S. 168)

2.2.2.1 Gott ist Einer!

Wesentlich für das Christentum ist der Monotheismus. Die Frage nach Gott wird mit der Aussage beantwortet: „Es gibt nur *einen* Gott. Gott ist einzig“.

Diese Erkenntnis ist deshalb so wichtig, weil im Gespräch mit Andersgläubigen, besonders im Gespräch mit Muslimen und Juden, immer wieder die monotheistische Struktur des Christentums infrage gestellt wird. Für die Trinitätslehre jedoch gilt ebenso wie bei anderen theologischen Aussagen, Bildern und Symbolen, dass mehr hinter dem Einen Gott steht, als es zunächst den Anschein haben mag. Zweifellos steht für den Gläubigen fest, dass der Mensch Gott nicht begreifen kann bzw. dass Gott nicht begreifbar, wenn auch erfahrbar ist. Für Christen offenbart sich Gott dem Menschen jedoch facettenreich/vielfach in seinem Sein – als Vater, Sohn und Geist. Trinität ist das Ergebnis der Bekenntnisentwicklung und theologischen Arbeit der Christen der ersten vier Jahrhunderte.²⁰³ Die Trinität ergibt sich aus der Frage der Bedeutung Jesu Christi in Gott und als Offenbarung Gottes. Trinitätslehre ist folglich die Antwort auf die Frage, wie das Verhältnis von Gott dem Schöpfer, Jesus Christus und dem Geist als erfahrbare Gotteserlebensform ist. Eben erst durch die Lebens- und Leidensgeschichte Jesu stellt sich auch die Frage nach dessen Göttlichkeit (s. hierzu auch 2.1.3.4). Durch Oster- und Pfingstgeschehen zeigt sich Gottes Dynamik.

Gott bleibt mit sich identisch, bleibt er selbst, obwohl er als wandelbar erlebbar ist. Die ‚Wandlungen Gottes‘²⁰⁴ machen es möglich, ihn trotz der sich stetig verändernden Welt wahrzunehmen. Gott stellt sich immer neu erfahrbar dar.²⁰⁵

Trinität beschreibt, wie sich der eine Gott auf dreifaltige Weise zeigt, er sich wandelt, um den Menschen neu zu erreichen, und seine Beziehung mit ihnen wiederbelebt. Schwierig wird es aber, im Umkehrschluss aus der Trinität heraus den monotheistischen Glauben zu erklären. Wie kann der einzige Gott an sich dreifaltig sein? Besteht da nicht ein Widerspruch zwischen Ganzheit und Teilbarkeit?

Im Konzil von Konstantinopel²⁰⁶ sehen die Kirchenväter die Antwort in der im Folgenden beschriebenen Lehrmeinung: *Una substantia – tres personae*.

²⁰³ Deuser, H.: Kleine Einführung in die Systematische Theologie, 1999, S. 54.

²⁰⁴ Vgl. Grewel, H.: Christentum – Was ist das?, 1980, S. 57 f.

²⁰⁵ „Wir können die Identität des Gottes, von dem die biblisch-christliche Überlieferung erzählt, nicht durch die starre Unwandelbarkeit eines ewig-überzeitlich sich selbst gleich bleibenden All-Einen sicherstellen. Identität Gottes – dass es ein und derselbe Gott ist, der Abraham aus seinem Stammesverband herausrief, der Jesus zu den Verlorenen in Israel schickte und der uns heute in Zeugnis und Nachfolge ruft –, diese Identität können wir nur in den Wandlungen seines geschichtlichen Hervortretens aussagen“ (Grewel, H.: Christentum: Was ist das?, 1980, S. 58).

Die eine, unteilbare, homogene, göttliche Substanz konstituiert sich in drei individuellen göttlichen Personen. Hagemann weist darauf hin, dass die theologische Definition des Begriffs der „Person“ nicht mehr der ursprünglichen lateinischen Bedeutung von „persona“ entspricht. Heute wird von einer „Person“ geredet; damit ist ein Individuum gemeint, eine Einzelpersönlichkeit bzw. ein Subjekt.²⁰⁷ Die in der theologischen Formel oben aufgeführte „persona“ hat seine etymologischen Wurzeln im Verb ‚personare‘ und heißt so viel wie hindurchtönen, so wie ein Schauspieler durch seine Maske spricht. „Tres personae“²⁰⁸ sind folglich nicht drei voneinander unabhängige Einzelwesen, sondern drei ‚Gesichter‘, ‚Naturen‘ bzw. ‚Typen‘ des einen Gottes. Da die drei ein Gott sind, haben sie dieselbe Substanz, Qualität und Macht. Trotzdem sind sie drei und damit unterschiedlich hinsichtlich der Erscheinungsweise.²⁰⁹

2.2.2.2 Gott – der Schöpfer

Der Denkansatz, Gott als Schöpfer aufzuzeigen, hat nach Deuser seinen Ausgangspunkt in der den Menschen bestimmenden Frage nach Anfang, Ende und Sinn der Welt.²¹⁰ Die Antwort des jüdischen, christlichen und muslimischen Glaubens auf diese Suche sei Gott, der „am Anfang“ von allem stehe. Gott sei der Ursprung selbst und durch ihn alles andere erst geschaffen.²¹¹ Entgegen einigen naturwissenschaftlichen Thesen, die den Kosmos als zufällig entstanden betrachten²¹², meint die Theologie, wenn sie von der Schöpfung der Welt spricht, einen substanziellen, bewusst initiierten Prozess des Schaffens Gottes. Welt als Schöpfung ist und macht Sinn und ist entgegen der Annahme, die Entstehung des Kosmos sei zufällig, nicht beliebig oder willkürlich und deswegen sinnentleert.²¹³

²⁰⁶ Vgl. 2.2.4.1 Kirchengeschichte.

²⁰⁷ Vgl. Hagemann, L.: Was glauben Christen, 1991, S. 88–89.

²⁰⁸ Gleichbedeutend wird von den drei Hypostasen (griech. hypostasis) gesprochen.

²⁰⁹ „Die kreative Kraft der Schöpfung Gottes (des Vaters) wird geschichtlich repräsentiert im konkreten Leben, Handeln, Verkündigen und Sterben Jesu, und sie wird in Passion und Ostern erneuert als Repräsentation des Sohnes Gottes in der Gegenwart des Geistes (Pfingstereignis), in Deuser, H.: Kleine Einführung in die Systematische Theologie, 1999, S. 153.

²¹⁰ Vgl. ebd., S. 45; Antes, P.: Das Christentum – Eine Einführung, 1985, S. 60.

²¹¹ Vgl. Deuser, H.: Kleine Einführung in die Systematische Theologie, 1999, S. 42.

²¹² Das bezieht sich bspw. auf die Urknalltheorie.

²¹³ „Durch den Verweis auf „Gott“ wollen sie deutlich machen, dass das Universum nicht selbstverständlich ist, sondern einen Grund hat, einen Quell des Daseins und Lebens, aus dem alles hervorgeht, eine Kraft, die alles durchwaltet und die hoffen und glauben lässt, dass das ganze letztlich einen Sinn hat“ (Antes, P.: Das Christentum-Eine Einführung, 1985, S. 60).

Um diese Aussage des Schöpfungsverständnisses auszudrücken, nutzen die Verfasser der biblischen Schöpfungsberichte die Bild- und Symbolsprache, die ihnen zu ihrer Zeit in ihrer Umgebung zur Verfügung stand.²¹⁴ Auch im Schöpfungsbericht spielt die ‚Gottes-Rede‘ wieder eine große Bedeutung, denn Gott schafft durch sein Wort.²¹⁵ Der Intellekt ist essenzielles Fundament dieser Form des Schöpfungsglaubens.²¹⁶

Die Schöpfungsberichte der Bibel legen die systematische Vorgehensweise Gottes offen. Er schafft Ordnung, kreiert planvoll.²¹⁷ Die Schöpfung ist ein Ordnungsgefüge; der Mensch in die Schöpfungsordnung eingebunden (vgl. Antes, P.: Das Christentum – Eine Einführung, 1985, S. 62) einbezogen. Als von Gott geschaffenes Ebenbild ist er nicht autonom, sondern trägt Verantwortung, d. h., seine Aufgabe ist es, das Gefüge der Welt zu respektieren und zu fördern. Schöpfungsglaube basiert auf dem Glauben derart, dass der Mensch als Geschöpf Gottes mit dem Schöpfer und im Prozess der Schöpfung verankert ist. Dieses Bewusstsein ermöglicht Geborgenheit, Ruhe, Gewissheit im Glauben und das Wissen, das Gott in der Schöpfung als Schöpfer zu finden ist.²¹⁸

2.2.2.3 Namensoffenbarung in Exodus 3, 13-15

Im AT finden sich zahlreiche Gottesnamen, Titel und Eigenschaftsbestimmungen Gottes. Eine zentrale Stelle jedoch ist die Namensoffenbarung in Exodus 3, in der Gott sich Moses mit seinem Namen offenbart. In ihr sind zwei wesentliche Aspekte

²¹⁴ Vgl. 2.2.1 Religion und Sprache.

²¹⁵ „Besondere Bedeutung hat das Wort bara (schaffen), weil es ausschließlich vom Schaffen Gottes ausgesagt wird (Gen. 1 u. a.). Sein Schaffen liegt nicht auf der Ebene menschlichen Tuns, sondern Gott schafft durch sein Wort“ (Hagemann, L.: Was glauben Christen? 1991, S. 36 oben).

²¹⁶ Vgl. auch Entwicklungsstufe des denkenden Glaubens, in 2.2.1: „Für Antike und Mittelalter ist das Sein selbst wahr, das heißt erkennbar, weil Gott, der Intellekt schlechthin, es gemacht hat; er hat es aber gemacht, indem er es gedacht hat. Denken und Machen sind dem schöpferischen Urgeist, dem Creator spiritus, eins. Sein Denken ist ein Erschaffen. Die Dinge sind, weil sie gedacht sind. Aus antiker und mittelalterlicher Sicht ist daher alles Sein Gedachtsein, Gedanke des absoluten Geistes. Das bedeutet umgekehrt: da alles Sein Gedanke ist, ist alles Sein im „Logos“, Wahrheit. Menschliches Denken ist von da aus Nach-Denken des Seins selbst, Nachdenken des Gedankens, der das Sein selber ist“ (Ratzinger, J.: Einführung in das Christentum, 2000, S. 53).

²¹⁷ Vgl. hier vor allem 1. Schöpfungsbericht Gen. 1,1 f.

²¹⁸ Antes, P. führt an: „Dementsprechend benutzt die Bibel Bilder der Geborgenheit, wenn sie Gott wie den Vater (vgl. Hos. 11,1–4), wie die Mutter (Jes. 49,14 f., 66,13), wie den Gemahl (vgl. Hos. 2,16–18,21 f., [...]) oder den Hirten (vgl. Hes. 34,11–16 [...]) handelnd beschreibt“ (Antes Antes, P.: Das Christentum-Eine Einführung, 1985, S. 63).

der Umschreibung Gottes enthalten, zum einen die Bezeichnung als Gott der Väter, zum anderen der Hinweis auf die ‚Unfassbarkeit‘ Gottes durch ihn selbst.²¹⁹

Die Perikope, die die Namensoffenbarung schildert, ist nach Noth der Tradition des Jahwekults und somit auch der nordisraelitischen Überlieferung zuzuordnen. Eingebettet ist der Text in die Gottesbegegnung Moses und seiner anschließenden prophetischen Berufung am Sinai, der geheiligten Stätte inmitten der Wüste.²²⁰ Betont wird das gesprochene Wort Gottes durch den brennenden Dornbusch; „[...] zur Bekräftigung des göttlichen Auftrags wird ihm ein ‚Zeichen‘ in Aussicht gestellt“ (Noth, M.: Das zweite Buch Mose, 1988, S. 29).²²¹ Durch die Nennung seines Namens legitimiert Gott Moses für seinen Auftrag. Er macht sich so zum offiziellen ‚Auftraggeber‘ (vgl. ebd.).

Gott antwortet hier aber darüber hinaus auf die Frage nach seinem Namen (seiner Identität) mit ‚Ich werde sein‘. Eine zeitliche Bestimmung dieses Ausspruchs ist jedoch nicht möglich bzw. impliziert. Demzufolge könnte das hier futurische ‚Ich werde sein‘ ebenso gut im Präsens ‚Ich bin‘ oder in einer der Vergangenheitsformen, z. B. ‚Ich war‘/‚Ich bin gewesen‘, übersetzt werden. Für Noth leitet sich hieraus die zeitliche Unbegrenztheit Gottes ab, der mit seinem ‚Ich bin, der ich bin‘ seinen immerwährenden, ewigen Namen nennt. Genauso wie sich Gott nicht zeitlich beschränken lässt, sind andere Dimensionen Gottes nicht zu erfassen.²²² Diese Auslegung zeigt den großen Respekt, die Ehrfurcht der Verfasser obiger Periskope vor ihrem Gott. Ansonsten folgt diese Arbeit auch der Empfehlung Noths, sich zu „hüten davor, weiter zu deuten, als [es der] Wortlaut hergibt“ (ebd., S. 32).

²¹⁹ (13) Mose sprach zu Gott: Siehe, wenn ich zu den Israeliten komme und spreche zu ihnen: Der Gott eurer Väter hat mich zu euch gesandt!, und sie mir sagen werden: Wie ist sein Name?, was soll ich ihnen sagen? (14) Gott sprach zu Mose: Ich werde sein, der ich sein werde. Und sprach: So sollst du zu den Israeliten sagen: »Ich werde sein«, der hat mich zu euch gesandt. (15) Und Gott sprach weiter zu Mose: So sollst du zu den Israeliten sagen: Der HERR, der Gott eurer Väter, der Gott Abrahams, der Gott Isaaks, der Gott Jakobs, hat mich zu euch gesandt. Das ist mein Name auf ewig, mit dem man mich anrufen soll von Geschlecht zu Geschlecht“ (Die Bibel (Lutherbibel - Standardausgabe). Revidierte Fassung, Deutsche Bibelgesellschaft, 1984).

²²⁰ Zur Bedeutung der Heiligkeit der Stätte, vgl. Noth, M.: Das zweite Buch Mose (Exodus), 1988, S. 26 und 29.

²²¹ An dieser Stelle sei kurz auf die Symbolkraft des Feuers verwiesen, s. hierzu auch Pfingsten (2.2.4) und Symbolsprache (Kap. 2.2.1).

²²² „Dabei ist die reine Unbestimmtheit, bei der etwas bestimmt in das Auge Gefasstes nicht ausgesprochen werden soll (ich bin etwas; aber es wird sich erst erweisen, was ich bin‘). Am wahrscheinlichsten aber soll wohl jene Unbestimmtheit ausgedrückt werden, die eine Fülle von Möglichkeiten offen lässt (‚ich bin, so viel ich sein möchte‘), (Noth, M.: Das zweite Buch Mose (Exodus), 1988, S. 30–31).

In allen Traditionsschichten der Bibel Israels begegnet der Gottesname im Zusammenhang mit der Offenbarung in Ex. 3.13- 15 als יהוה ["jhw'h"] (= Jahwe). Diese Bezeichnung wurde seit dem 3. Jahrhundert v. Chr. aus Scheu vor einer möglichen Verletzung des zweiten Gebotes nur noch vom Hohenpriester einmal im Jahr, am Versöhnungstag, im Allerheiligsten ausgesprochen.²²³ Um den Gottesnamen zu vermeiden, sind nun die Vokale אֲדֹנָי (=adonai, mein Herr) eingesetzt, eine Umschreibung, die sich bis heute in den meisten Bibelübersetzungen gehalten hat.²²⁴ Ansonsten ist aber der Gottesname in der Bibel überall zu finden.²²⁵ H. Weber verweist darüber hinaus darauf, dass in Ex. 2, 6,2 ff. der Gott Jahwe sich ebenso als Gott der Väter benennt. Er geht weiterhin davon aus, dass es sich dabei wahrscheinlich im Ursprung um drei unterschiedliche Vätergottheiten handelte, die letztlich zu dem einen Gott verschmolzen.²²⁶

2.2.2.4 Jesus Christus

Jesus ist die entscheidende Person des Christentums. Aus einem seiner Hoheitstitel leitet sich die Bezeichnung der Religion und ihrer Anhänger, nämlich Christentum und Christen, ab. Um sich dem Wesen Jesu anzunähern, ist es erforderlich, die wichtigsten Umschreibungen seines Charakters²²⁷ zu erläutern. Diese Arbeit erhebt nicht den Anspruch, eine vollständige Christologie zu entwickeln, sondern skizziert lediglich die bekanntesten Fragen ebendieser, da solche Eckpunkte auch im RU eine entscheidende Rolle spielen. Wichtig erscheinen aufgrund der in den Richtlinien geforderten Inhalte die Lebenswelt und Eckdaten des historischen Jesus (2.2.3.1), die Frage nach Jesus als Sohn Gottes (2.2.3.2), Jesus als Erlöser und Christus (2.2.3.3) und die Frage nach der Gottheit Jesu (2.2.3.4). Ausschlaggebend ist dabei, was die Titel Jesu aussagen sollen und wie sich diese dem Wesen seiner Person annähern.

²²³ Vgl. Weber, H.: Religion- Lexikon der Grundbegriffe in Christentum und anderen Religionen, 1992, S. 259.

²²⁴ Septuaginta und Vulgata übersetzen Jahwe mit »Kyrios« und »Dominus«, die meisten deutschen Bibeln mit ‚Herr‘. Als lateinische Umschrift der hebräischen Schreibweise ist JHWH gebräuchlich.

²²⁵ Über 6 800 Mal wird er im Alten Testament verwendet, 25 Mal findet sich darüber hinaus auch die Kurzform יה ["jah"]. Und selbst in außerbiblischen Zeugnissen ist die Langform יהוה ["jhw'h"] (= Jahwe) bezeugt, so dargestellt von Jörg Sieger, Bruchsal: <http://www.joerg-sieger.de/einleit.htm>, abgerufen 01.04.2010

²²⁶ Vgl. Weber, H., Lexikon der Grundbegriffe in Christentum und anderen Religionen, 1992, S. 260.

²²⁷ Dies ist zu verstehen im Sinne von ihm zugeschriebenen prägnanten Wesenszügen.

„Man erkennt in dieser Vielzahl von Bezeichnungen und Benennungen den tastenden Versuch des Urchristentums, das neue der christlichen Botschaft im Vergleich zu allem Bisherigen auf den Begriff zu bringen, ohne dass schon eine alle befriedigende Lösung oder Formel gefunden wäre“, (Antes, P.: Das Christentum, 1985, S. 53).

2.2.2.4.1 Der historische Jesus

Die Frage nach dem historischen Jesus entwickelte sich aus dem Bedürfnis heraus, vor allem zwei Aspekte zu klären: Gab es die Person Jesus (aus Nazareth) wirklich und welchen Einfluss hat die zeitliche, d. h. geschichtliche Einbindung dieses Menschen auf die Auslegung seiner Botschaft?

Die erste Frage nach der realen Existenz eines Menschen namens Jesus ergibt sich eigentlich erst, nachdem bereits christliche Gemeinden etabliert sind. Denn einige Generationen nach dem Auftreten der ‚Jesus-Bewegung‘ fehlen den Gläubigen direkte (Augen-)Zeugen der Begegnung bzw. Jünger der ersten Stunde. Hinzu kommt die geografische Verstreutheit der Gemeinden. Die Botschaft entfremdet sich den Zuhörern, denn sie war zunächst bewusst nur im jüdischen-israelischen Kontext verbreitet worden und nicht für Nicht-Juden bestimmt.

Das Leben Jesu wird deswegen in den Evangelien nachgestellt. Dieses Bedürfnis entwickelte sich also erst einige Jahrzehnte nach dem Tod Jesu, weil sich die Hoffnung der Parusie, d. h. die Wiederkunft Jesu zum Jüngsten Gericht, anders als erwartet, nicht in naher Zukunft erfüllt hatte. Jetzt brauchte es Dokumente, Zeugnisse bzw. Belege für das Wirken Jesu. Schwierig ist die Bestimmung der Eckdaten des historischen Jesus auch deshalb, weil nahezu alles, was heutzutage bekannt ist, aus christlich beeinflussten Schriften stammt, die eine Hervorhebung seines Wirkens intendieren und nicht auf einen möglichst einwandfreien historischen Nachweis aus sind.²²⁸ Althergebracht war eine mündliche Weitergabe von Informationen. Man erzählte sich Geschichten und berichtete von dem, was man sah und hörte. Lediglich Briefe oder Nachrichten wurden notiert. Erst später, als es keine lebenden Zeugen mehr für das Erscheinen Jesu gab, wurden wichtige Informationen, wie ‚Predigten‘, Begebenheiten, Erläuterungen aus dem Wirken Jesu niedergeschrieben, um sie zu

²²⁸ Vgl. Grewel, H.: Christentum – Was ist das? , 1980, S. 68–71; Hagemann, L., Was glauben Christen?, 1991, S. 48; Deuser, H.: Kleine Einführung in die Systematische Theologie, 1999, S. 101. Einige der wenigen nicht biblischen Quellen, die Angaben zur Person Jesu machen, sind aber z. B. bei Hagemann, L., Was glauben Christen, 1991, S. 49 gesammelt.

bewahren. Außerdem scheinen sich die biblischen Schriften und Aussagen zum Leben Jesu zu widersprechen. Dies erklärt sich nach Hagemann u. a. durch die andersartige Herkunft (kulturell, zeitlich und geografisch) und vor allem durch die verschiedenen Intentionen, die die Verfasser des NT jeweils hatten.²²⁹ Letztlich können wir über die Person des historischen Jesus zusammenfassend sagen: Jesus war Jude.

Dies zeigt sich in der Beschreibung seines Lebens und seiner Botschaft, die auf Thorawissen und jüdischen Auslegungspraktiken basiert. Jesus wird dargestellt als ein in der Tradition des Judentums handelnder, glaubender Mensch. Anhand der geschichtlichen Daten, die in den biblischen Quellen²³⁰ angegeben sind, lässt sich seine Geburt und sein Wirken in etwa um die Zeit von 4 vor bis 35 nach Chr. entsprechend unserer Zeitrechnung einordnen. Biblische Ortsangaben zeigen, dass er ausschließlich im Gebiet des heutigen Israel und Palästinas erscheint. Eine Gruppe Menschen ist um ihn versammelt, diese Jünger²³¹ sind teilweise namentlich genannt (z. B. Mk. 3, 16-19).

2.2.2.4.2 Jesus, der Sohn Gottes

Christologie fragt immer wieder nach dem besonderen Verhältnis von Jesus und Gott. In diesem Zusammenhang bekommt die Bezeichnung Gottessohn eine bedeutende Gewichtung. Aus diesem Grund ist es notwendig, kurz die wichtigsten Forschungsergebnisse und Antworten auf die Frage, ob Jesus der Sohn Gottes sei, zu erläutern.²³² In der jüdisch- bzw. israelisch-orientalischen Tradition werden die Herrscher und Führer des Stammes bzw. des Volkes als ‚Sohn Gottes‘ titulierte, um ihre hervorgehobene, von Gott initiierte Stellung auszudrücken. So deuten einige Bibelstellen darauf hin, dass der König durch eine Art Inthronisierungsritual zum Vertreter Gottes auf Erden bestimmt wird.²³³ Im Rahmen der Anerkennung seiner Herrschaft wird er in der Vorstellung der damaligen Menschen von Gott ‚adoptiert‘,

²²⁹ Lk. 1–4 gibt selbst Auskunft über die Vielfalt der Quellen.

²³⁰ Nach Hagemann, L., Was glauben Christen, 1991, S. 47 sind solche Quellen bspw.: Lk. 2,1 (zur Zeit des Kaisers Augustus, ca. 63 v. Chr.–14 n. Chr.), Lk. 3,1 und 13,32 (zur Zeit Herodes Antipas, 4 v. Chr.–39 n. Chr.), Mt. 27,1 ff., Lk. 23, 1 ff. u. a. (zur Zeit als Pilatus Statthalter in Jerusalem war, 26–36 n. Chr.).

²³¹ Damit sind Schüler bzw. Anhänger gemeint.

²³² Marshall stellt in seinem Buch „Die Ursprünge der neutestamentlichen Christologie“ hierzu verschiedene Erklärungsansätze zusammen (vgl. Marshall, H., 1985, S. 108 f.).

²³³ Vgl. auch Grewel, H.: Christentum – Was ist das?, 1980, S. 108 f.

eben als Sohn und Stellvertreter Gottes angenommen.²³⁴ Durch den Gedanken, dass Gott gleichsam Vater des Volkes ist, werden auch die Gläubigen selbst zu ‚Kindern Gottes‘.²³⁵

Nach dem konservativen Ansatz der Gnosis kommt die Bezeichnung ‚Sohn Gottes‘ einem Erlösertitel gleich. Der Gnosis liegt ein dualistisches Menschen- und Weltbild zugrunde, das zwei Wirklichkeiten stark voneinander abgrenzt. Es gibt jeweils zwei Pole bzw. Antagonisten, wie z. B. das Licht und die Finsternis, das Gute und das Böse. In der Bezeichnung Gottessohn ist bereits die Brückenstellung Jesu abgebildet. Er ist der Mittler zwischen beiden Welten. Als Auserwählter bricht durch ihn eine neue Zeit an, in der sich die transzendente und die irdische Welt ausgleichen und versöhnen. Um dieser gnostischen Vorstellung zu entsprechen, ist von einer Präexistenz Jesu auszugehen, d. h., bereits vor seinem ‚menschlichen‘ in der Welt geführten chthonischen Leben war Jesus in Gott als Logos existent.²³⁶ Biblisch zeigen sich solche Tendenzen besonders im Johannesevangelium (insbesondere Joh. 1).

Die hellenistische Vorstellung geht ebenfalls davon aus, dass Jesus ein Sohn beider Wirklichkeiten ist. Jesus ist gezeugter Sohn Gottes durch die Verbindung Gottes (himmlische, transzendente Welt) mit einer menschlichen Frau (irdische, immanente Welt). Im Hellenismus wird dabei regelrecht von einer biologischen Abstammung Jesu ausgegangen, wodurch sich in dieser Vorstellung die Idee einer Jungfrauengeburt nahezu logisch ergibt. Als Halbgötter und Göttersöhne bezeichnete man in dieser Zeit Könige, Kaiser, Pharaonen, die wie Heilige verehrt wurden und denen man übermenschliche Weisheit, Kraft und/oder Macht zusprach.²³⁷

2.2.2.4.3 Jesus der Christus/Messias

Schon bei der Erläuterung der Bezeichnung Gottessohn (s. o.) klang die messianische Vorstellung an, Jesus sei der Auserwählte, der Stellvertreter, der Sohn Gottes, durch den eine neue Zeit anbricht, in der sich die transzendente und die irdische Welt ausgleichen. Der Begriff „Christus“ stammt aus dem Griechischen und heißt übersetzt „der Gesalbte“ und entspricht somit im Wesentlichen dem

²³⁴ Vgl. 2. Sam. 7,13 f.; Ps. 82,6.

²³⁵ Vgl. Mt. 5,9/Joh. 1,12/ Gal. 3,26.

²³⁶ Vgl. hierzu auch ‚Gott als Schöpfer‘ (2.2.2.2) und ‚Reden über Gott‘ (2.2.1).

²³⁷ Vgl. Marshall, H.: Die Ursprünge neutestamentlicher Christologie, 1985, S. 108 f.

hebräischen Titel Messias.²³⁸ Ursprung der Salbung ist ein altorientalisches Ritual der Weihe hoher Beamter.²³⁹ In der Bibel salbt jedoch kein König einen Nachfolger oder Stellvertreter. Diese Stellung wird entweder vererbt²⁴⁰ oder durch berufene Propheten übertragen.²⁴¹ Die Salbung wird meist rechtsgültig nach der Akklamation, d. h. durch die zurufende Bestätigung des versammelten Volkes. Daher bezeichnete der altjüdische Ausdruck Messias ursprünglich einen prophetisch berufenen Anführer. Dieser übernimmt die frühere vorstaatliche Rolle eines spontan und situationsbedingt notwendigen ‚Richters‘, der Gottes Volk vor übermächtigen äußeren Feinden retten soll. Dieser Befehlshaber wurde dementsprechend als Befreier verehrt. Auf diese Weise erklärt sich, warum die Begriffe ‚Messias‘ bzw. ‚Christus‘ als Synonyme für Erlöser gebraucht werden. Der zunächst auf die weltliche Hegemonie bezogene Titel des Erretters bezeichnet in Bezug auf endzeitliche Vorstellungen den Überwinder der Welt.²⁴² In Christus gibt Gott der Schöpfer dem Prozess der Schöpfung einen neuen Anker. Menschen fühlen sich mit der Schöpfung verwurzelt und nicht als autonom – von Gott unabhängig.²⁴³

Durch die Auferstehung Jesu und damit die Überwindung des Todes Christi gewinnt der Erlösungsglaube eine personale Gestalt.²⁴⁴

Das Bekenntnis zu Jesus als dem Messias/Christus führt dazu, dass in der Manifestierung des Christentums als Religion der Titel ‚Christus‘ zunehmend mit der Person Jesu verschmilzt, obwohl dessen Leben, gemessen an den faktisch traditionell-jüdischen Vorstellungen, nicht als messianisch galt.²⁴⁵

²³⁸ Bei den Bezeichnungen ‚Christus‘ bzw. ‚Messias‘ handelt es sich um Appositionen, d. h. substantivische Attribute, die sein Beziehungswort näher beschreiben. Diese Titel beschreiben Jesus folglich als gesalbt und somit als von Gott erwählt.

²³⁹ Hagemann, L.: Was glauben Christen?, 1991, S. 49.

²⁴⁰ Beispiele für die Bestimmung der Erbfolge König Davids zeigt u. a. 1. Kön. 1,5–51.

²⁴¹ Das zeigen z. B. 1. Sam. 16,13, 2. Sam. 2,4; 2. Kön. 9,3.

²⁴² Vgl. auch zur Gnosistische Vorstellung unter 2.2.1.

²⁴³ Sie wissen auch, „dass nicht alles im Leben gut gehen wird, [sondern] es meint vielmehr, dass Gott letztlich, d.h. jenseits aller diesseitig sichtbaren Ungerechtigkeit in der Welt als Retter da sein wird“ (Antes, P.: Das Christentum – Eine Einführung, 1985, S. 63).

²⁴⁴ Vgl. Grewel, H.: Christentum: Was ist das?, 1980, S. 115 nach Joh. 1,41.

²⁴⁵ Die frühe Identifikation der Gläubigen mit der Personalisierung Jesu zum Christus weist Hagemann anhand eines Zitates des römischen Historikers Tacitus (ca. 55–120 n. Chr.) nach (vgl. Hagemann, L.: Was glauben Christen?, 1991, S. 49). Ratzinger, J.: Einführung in das Christentum, 2000, argumentiert ähnlich, vgl. ebd. 2000, S. 189–190.

2.2.2.4.4 Jesus – Wahrer Mensch und wahrer Gott

Die Frage, ob Jesus Mensch oder Gott ist, beschäftigt von Beginn an die christliche Gemeinde. Immer wieder schlägt das Pendel mehr zu einer, dann zur anderen Seite aus. „Wäre aber Jesus Christus nur Mensch und nicht auch Gott, so würde das Heil seines „Opfertodes“ für die Menschen ungewiss“ (Weber, H.: Religion, 1992, S. 210). Letztlich entwickelt sich aus diesem Dilemma die Frage nach dem Wesen des Göttlichen und nach Gott selbst. Wie kann Gott der Eine sein und doch ein scheinbar anderer dazu? Oder wie kann er sich von sich selbst unterscheiden, menschlich sein und doch göttlich bleiben, trotz seiner Unveränderbarkeit?

Wie bereits oben gezeigt, findet sich im Konzept der Trinität ein Erklärungsansatz, der die Wesensgleichheit zwischen dem sogenannten Gott-Vater mit dem Sohn Jesus und dem Heiligen Geist festlegt.²⁴⁶

Diese trinitarische Formel²⁴⁷ besagt, dass Jesus wahrer Mensch und wahrer Gott ist. Dem vorangegangen ist die Lehrmeinung des Konzils in Nicäa, dass der Sohn vom Vater gezeugt, nicht geschaffen und so ‚wesenseins‘ mit ihm sei. Wieder spielt der Begriff der Hypostase eine Rolle. Hier bezieht er sich auf die Einheit des Wesens Jesu in zwei Naturen (Gott und Mensch), woraus sich auch der theologische Terminus der Zwei-Naturen-Lehre ergibt. Mensch und Gott Jesus sind unzertrennbar, gehören zusammen, ebenso untrennbar wie der Sohn zum Vater gehört, wie in Joh. 10, 30 gesagt: ‚Ich und der Vater sind eins‘²⁴⁸. An dieser Stelle kommt die vorliegende Arbeit wieder auf die Logostheorie zurück (s. o.), denn sie geht von der Präexistenz Jesu, des Logos als Hypostase Gottes, aus.

Jesus war Gott, wurde Mensch und bleibt Gott. Dabei kommt es nicht zur ‚Vermischung‘ der beiden Naturen, auch dominiert keine der beiden das Wesen Jesu, vielmehr spielen beide ineinander, sind einhellig.²⁴⁹

²⁴⁶ Siehe 2.2.2.1.

²⁴⁷ Sie entwickelte sich, s. o., in den Konzilien von Ephesus und Chalzedon (431 und 451 n. Chr.).

²⁴⁸ Vgl. Antes, P.: Das Christentum – Eine Einführung, 1985, S. 64.

²⁴⁹ Vgl. Grewel, H.: Christentum – Was ist das?, 1980, S. 115–119.

2.2.2.5 Heiliger Geist – Gott – ein Geist?

Am schwierigsten scheint es zu sein, zu erklären, was im Glaubensbekenntnis gemeint ist, wenn von Gott als dem Geist gesprochen wird. Dieses Problem wirkt paradox, denn eigentlich ist es doch gerade dieser Wesenszug Gottes, derjenige, den Menschen am instinktivsten erfahren.²⁵⁰ Liegt die Scheu, sich mit dem Geist Gottes auseinanderzusetzen, daran, dass dieser Gedanke zu abstrakt erscheint? Vielleicht liegt die indirekte, wenn auch unvermeidlich unkorrekte Hierarchisierung der drei Hypostasen daran, dass das intellektuelle Nachdenken über den Geist erst spät begann. Diesen Zug Gottes gingen die Kirchenväter erst nach der Lehre über das Verhältnis von Jesus und Gott theologisch an.²⁵¹ Eine andere Vermutung legt nahe, dass im heutigen Sprachgebrauch der Begriff ‚Geist‘ nicht mehr mit den urchristlichen und griechisch-philosophischen Bedeutungen übereinstimmt. Er ist folglich deswegen so schwer zugänglich, weil er heute nicht mehr differenziert eingesetzt wird. Aus diesem Grund ist es notwendig, zunächst eine Begriffsklärung vorzunehmen. Das griechische Wort ‚pneuma‘ bedeutet so viel wie Wehe, Hauch, Atem, Geist und erinnert an die bewegende Kraft des Windes (vgl. Joh. 3,8). Die theologische Auseinandersetzung mit dem Heiligen Geist trägt deswegen den Titel ‚Pneumatologie‘. Als Gottes Geist wird Gott als eine ebenso unergründliche wie spürbare Wirkungsmacht beschrieben, die Menschen begabt und in Bewegung setzt. Er umschreibt die Begegnung mit Gott als einen Lufthauch, der für den Menschen nicht sichtbar, aber in seiner Berührung spürbar ist.

Als Symbol, weil das Wort Geist nicht genügend dinggebunden ist, werden des Weiteren auch bildliche Darstellungsformen gebraucht.²⁵²

Pfingsten gilt als das Fest, an dem der Heilige Geist von höchster Bedeutung ist.²⁵³

Er ist aber wie auch die anderen Hypostasen Gottes seit jeher Teil Gottes, d. h. präexistent und wirkt nicht erst seit diesem Fest. Wie bereits bei Gott als dem Schöpfer festgestellt, ist sein Geist beteiligt am Erschaffungsprozess.²⁵⁴

²⁵⁰ Vgl. ebd., S. 139 f.

²⁵¹ Vgl. Weber, H.: Religion, 1992, S. 210.

²⁵² Dazu gehören bspw. weiße Tauben oder Flammen.

²⁵³ Vgl. Feste im Kirchenjahr (2.2.4).

²⁵⁴ Dies wird geschildert in beiden Berichten der Schöpfung (vgl. in Gen. 1,2 und Gen. 2,7.). „Gott schafft alle Dinge durch sein definierendes und unterschiedenes Wort in den ursprünglichen Schwingungen seines Geistes. Wird der Geist Gottes als lebensschaffender Atem Gottes verstanden, dann geht kein Wort von Gott aus, es sei denn in den Schwingungen und im Ton seines Geistes.“ (Moltmann, J.: Der gekreuzigte Gott, 1993, S. 113).

Geist wirkt von Anfang her durch die Schöpfung und vom Ende her durch die Eröffnung von Gegenwart und Zukunft durch Jesus.²⁵⁵ Das ‚Funktionieren‘ des Heiligen Geistes ist jedoch nicht ein- oder durchplanbar. Der Bibelvers „der Wind bläst, wo er will, und du hörst sein Sausen wohl; aber du weißt nicht, woher er kommt und wohin er fährt. So ist es bei jedem, der aus dem Geist geboren ist“ (Joh. 3, 8 nach der revidierten Lutherausgabe, Stuttgart, 1984, spricht wie kaum ein anderer die Eigendynamik Gottes aus). Gerade in der Vorstellung des Heiligen Geistes zeigt sich Gottes Wandelbarkeit, seine Kreativität und vor allem seine Unverfügbarkeit für den Menschen. Luther ist dabei wichtig, dass Glaube ein Geschenk ist, den der Heilige Geist übermittelt.²⁵⁶ Erst durch das Handeln durch und im Heiligen Geist wird der Christ in die Bewegung Gottes einbezogen. Durch das Aufbrechen des Heiligen Geistes bekommt das Wesen Gottes Konturen, die gleichzeitig die Verschmelzung des göttlichen Schaffens erahnen lassen. Erst durch diese Wandlung hat der Mensch die Möglichkeit, auf das Wesen Gottes zu treffen.²⁵⁷

Zusammenfassung 2.2.2

Wer über Gott reden will, braucht hierfür eine besondere Sprache. Weil Gott sich nicht ‚auf einen Punkt‘ bringen lässt, offenbart sich der eine Gott entsprechend der christlichen Vorstellung dreifältig, somit überraschend anders und dynamisch als Schöpfer/Vater, Jesus Christus/Sohn, Heiliger Geist. Diese drei Hypostasen Gottes konkurrieren nicht miteinander, sondern verschmelzen in ihrem Kern. Die im Christentum verwendeten Bezeichnungen, Titel und Symbole sind folglich Ausdruck dafür, dass Gott jeweils mehr ist als das, was der Gläubige über ihn in Worte fassen kann. Dennoch ist es erforderlich, sich ein Basiswissen über die komplexe, traditionelle Einbindung, den etymologischen Ursprung und die Wirkungsgeschichte ebendieser Begriffe anzueignen. Es dient sowohl der Festigung der eigenen christlichen Identität als auch der Verständigung mit anderen, eine sprachlich

²⁵⁵ Vgl. Deuser, H.: Kleine Einführung in die Systematische Theologie, 1999, S. 153.

²⁵⁶ Kleiner Katechismus nach Luther, 2. Hauptstück, Artikel III, „Von der Heiligung“, „Ich glaube an den Heiligen Geist [...] Was ist das? Ich glaube, dass ich nicht aus eigener Vernunft noch Kraft an Jesus Christus, [...] sondern der Heilige Geist hat mich durch das Evangelium berufen, mit seinen Gaben erleuchtet, im rechten Glauben geheiligt und erhalten [...]“. Quelle: http://www.ekd.de/bekenntnisse/kleiner_katechismus_2.html, abgerufen am 01.04.2011.

²⁵⁷ „Die Rede vom Heiligen Geist zielt nicht auf eine Gotteserfahrung, die an Jesus vorbei unmittelbar zugänglich wäre, sie bringt vielmehr Jesus überhaupt ins Spiel. Denn in der Begegnung mit dem gegenwärtig handelnden Gott sieht sich der Christ zurückverwiesen auf das Dagewesensein Gottes in Jesus, und nur in diesem Rückverweis kann er sich der Identität des ihn ergreifenden Gottes vergewissern“ (Grewel, H.: Christentum – Was ist das?, 1980, S. 140).

begründete Grundlage zu besitzen. Eine Antwort auf die Frage, wer Gott ist, lässt sich dennoch nur aus der jeweiligen Situation, dem Moment und individuell für jeden Christen selbst beantworten. Es gibt viele verschiedene Antworten, auch wenn Gott stets derselbe war, ist und bleiben wird. Der Gedanke der Trinität steht für den Christen dabei nicht im Widerspruch zum Monotheismusgedanken seiner Religion. Die Trinitätslehre beschreibt vielmehr, welche ganz eigene Dynamik das göttliche Wesen hat. Gott zeigt sich in seiner Wandelbarkeit in immer wieder anderen, neuen, persönlichen Offenbarungen. Dies macht seine Allmächtigkeit und Einzigartigkeit aus. Er kann sich im Verlauf der Geschichte den Menschen auf immer wieder andere Weise zeigen und bleibt dabei nicht allein auf diesen Zeitpunkt bezogen.

– Von Gott als dem Schöpfer zu reden, bedeutet Gott als Fundament, Anfang, Ausgangspunkt und beherrschende Struktur der Welt und so des Lebens zu bezeugen. Der Mensch ist nicht dem Schöpfer gleich, sondern geschaffen. Er bekommt zugleich Verantwortung gegenüber dem Schöpfer und dessen Schöpfung übertragen. Aus diesem Verständnis heraus besiegelt Gott als Erschaffer Grund des Daseins, Anfang und Ende des Lebens.

– Durch die Übernahme der Vorstellung und den Glauben an den einen Gott der Väter gelang es zuerst den Gläubigen des Jahweglaubens, eine persönliche, personalisierte Verbindung zu Gott zu gestalten und die ggf. unterschiedlichen Traditionen der verschiedenen Stämme in Einklang zu bringen. Davon noch heute im Christentum erhalten ist die enge unmittelbare Beziehung, die Gläubige zu Gott verspüren.

– Der in Ex. 3, 13-15 offenbarte Gottesname ist eine geheimnisvolle, zeitlose Aussage darüber, dass Gott, auch wenn er sich nicht in menschlichen Dimensionen erfassen lässt, zuverlässig und treu zu ihnen steht. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Menschen auf Gott vertrauen und sich auf ihn verlassen können und sollen.

– Im NT begegnet der Christ Jesus auf vielerlei Weise. Es gibt aber nur wenige gesicherte Informationen über den historischen Jesus. Als Quellen dienen vor allem die Evangelien, die jedoch stärker mit theologischen Intentionen vom Leben und Wirken Jesu erzählen als reale Fakten zu dokumentieren.

– Jesus lebte aller Wahrscheinlichkeit nach mit einer jüdischen Gemeinschaft vor ca. 2000 Jahren im Gebiet des heutigen Israel und Palästina. Die Gruppe durchwanderte das Land, um von Erfahrungen mit Gott und dessen Willen zu erzählen.

– Für die Bezeichnung Jesu als ‚Sohn Gottes‘ gibt es verschiedene Erklärungsmodelle, die jeweils den soziokulturellen Ursprung oder die kulturelle, theologische bzw. philosophische Bedeutung in Betracht ziehen. Im heutigen meist kirchlichen Sprachgebrauch hält sich eine diffuse Mischform dieser Erläuterungen. Es bleibt zu hinterfragen, was der jeweilige Benutzer des Titels meint, wenn er subjektiv vom ‚Sohn Gottes‘ spricht. Da diese Anrede vielschichtig und teilweise für das heutige Verständnis missverständlich bleibt, ist ein differenzierter Umgang mit diesem Begriff sinnvoll. Die Bezeichnung Jesu als Sohn Gottes ist jedoch ein Ausdruck, der Gläubigen ermöglicht, das besondere Verhältnis von Jesus und Gott annähernd zu beschreiben.

– Die Hoheitsbezeichnung Messias bzw. Christus (Gesalbter) betitelt die hervorgehobene, außergewöhnliche Stellung Jesu unter den Menschen ebenso wie seine besondere Gottesbeziehung. Als Titel mit dem Namen Jesus verschmolzen, beschreibt er dessen Auftrag, Handeln, Wirken als von Gott gestiftetes Werk der Erlösung und Versöhnung im Sinne der Wiederherstellung der Gott-Mensch-Beziehung.

– Die Aussage, dass Jesus wahrer Mensch und wahrer Gott ist, stellt deswegen keinen Widerspruch in sich dar, sondern rückt als theologisches Reden von Gott, ebenso wie die Trinitätslehre, die Besonderheit und Wandelbarkeit Gottes in den Vordergrund. Leiden und Sterben des Menschen und Gottes Jesu ergeben für Christen nur dann Sinn, wenn Gott gerade dort authentisch ist, d. h. er selbst bleibt. Dass Gott in Jesus wahrhaftig Mensch und wirklich Gott ist, ermöglicht Christen erst, in die Bewegung und Mit-Teilung Gottes einbezogen zu werden.

– Insbesondere durch das Handeln des Heiligen Geistes lässt Gott die unmittelbare Begegnung zwischen seinem Wesen und dem Menschen zu. Dabei wirkt der Geist nicht an Jesus und Gott als Schöpfer vorbei, sondern schafft von dort aus den Raum, um den Gläubigen in seine Bewegung einzubeziehen, ohne dabei für den Menschen verfügbar zu sein. Ein mögliches gemeinsames Bekenntnis der evangelischen Christen in Deutschland, das die oben angesprochenen Aspekte und Antworten beinhaltet, ist das Apostolische Glaubensbekenntnis.

Fragen in Bezug auf die Einzelanalyse:**Der Eine/ Schöpfer/ Vater/ Gott der Offenbarungsformel (Gott im AT)**

Welche Beispiele, Symbole setzt das Schulbuch bei der Frage nach Gott ein?

Wird der Glaube an Gott als den Einen und Einzigen aufgegriffen?

Wird das Thema Trinität erarbeitet? Wie wird die Dreifaltigkeit Gottes erklärt?

Wie wird die Beziehung von Vater, Sohn und Heiligem Geist dargestellt?

Kommt es zu einer Hierarchisierung?

Wird das Thema der Schöpfung bzw. Gott als Schöpfer behandelt? Wird der Geist, das Wort o. Ä. als Antrieb des Schaffens Gottes bedacht?

Wird die Offenbarungsformel nach Ex. erwähnt und wenn ja, in welchem Kontext? Wie wird diese Namensoffenbarung ausgelegt bzw. erläutert?

Jesus

Welche Informationen werden über die Lebenswelt Jesu bzw. den ‚historischen‘ Jesus vermittelt? Wird auf die Sicherheit bzw. Unsicherheit bei solchen Informationen geachtet? In welcher Form werden Informationen über Jesus eingebracht? Gibt es eine Einbindung in ein übergeordnetes Thema?

Wird Jesus als Sohn Gottes bezeichnet und wenn ja, an welcher Stelle, in welchem Kontext und auf welche Weise?

Wie differenziert wird der Begriff Sohn Gottes erläutert? Werden verschiedene Erklärungsansätze gegenübergestellt? Wird über die Wirkungsgeschichte der Bezeichnung „Sohn Gottes“ gesprochen?

Werden Ursprung und Bedeutung des Titels Messias bzw. Christus in den Schulbüchern sachgemäß erläutert? Wird überhaupt von Jesus als dem Messias oder Christus gesprochen?

Wann, wie und wieso wird Jesus in den Schulbüchern als Christus bezeichnet? Wie wird auf die Aussage des Titels als Retter, Erlöser o. Ä. reagiert? Ist das Reden vom Christus verständlich? Kommt es auch hier zur Verschmelzung des Titels mit der Person Jesu?

Wird, die Zwei-Naturen-Lehre in den Texten der Bücher erläutert und, wenn ja, wie?

Heiliger Geist

Wird das Thema „Geist“ behandelt?

Welche Bedeutungen werden differenziert?

Werden Symbole eingesetzt und wenn ja, welche bzw. warum?

Wird ein Bezug zur Trinitätslehre hergeleitet? Wird der Heilige Geist als separates Thema behandelt oder ist er in ein anderes Thema inkludiert?

2.2.3 Die Bibel

2.2.3.1 Allgemeine Grundlagen, Begriffe, Entstehung, Aufbau

Die Frage nach der Identität des Christentums ist die Frage nach dem, was wesentlich ist für diese Religion. Zur Beantwortung dieser Frage kommt niemand an der Bibel vorbei, denn dieses Buch ist Grundlage und Manifest des Glaubens.²⁵⁸ Sie berichtet in Form von Geschichten und poetischen Texten von der Begegnung der Menschen mit dem Wirken und Reden Gottes und somit von Gott selbst.²⁵⁹

Weil für Christen die Bibel Wort Gottes für und durch Menschen ist, wird sie auch als ‚Heilige Schrift‘ geehrt. Somit gehört das Christentum, eben weil es sich auf ein solches Heiliges Buch stützt, neben Judentum und Islam zu den großen Buchreligionen.²⁶⁰

Zum weiteren Vorgehen sei vorweg gesagt, dass im Rahmen dieser Arbeit die Auseinandersetzung mit dem „Buch der Bücher“ für Christen nicht eine Einführung in die Bibel im Sinne einer Bibelkunde sein möchte. Es können hier lediglich skizzenhaft die wichtigsten Grundlagen zusammengefasst werden, um so Anhaltspunkte für die anschließende Schulbuchanalyse zu sammeln und transparent zu machen.²⁶¹

Vorab bleibt noch festzuhalten, dass die Bibel Traditions- und nicht Autorenliteratur ist, denn eine eindeutige Persönlichkeit eines Autors ist den Texten nicht mehr zu entnehmen, da sie durch Tradierung anderer stetig verändert wurde. Die ältesten Schriftstücke sind vermutlich um die 3 400 Jahre alt, die jüngsten ca. 1 900 Jahre. Wer die Bibel liest, betrachtet also eine Geschichte des Glaubens von mindestens

²⁵⁸ Zur Wortbedeutung: Wahrscheinlich hat das Wort „Bibel“ seinen Ursprung in dem Namen der nahöstlichen Hafenstadt Byblos, die für ihre Papier- und Schreibwarenherstellung bekannt war. Griechisch wurde daraus ‚biblia‘- die Bücher, (vgl. z. B. Gertz, J. C. Grundinformation: Altes Testament, 2008, S. 33). Denn die Bibel ist aber eigentlich kein einzelnes, durchgängiges Buch, sondern eine Büchersammlung bzw. eine Bibliothek (Westermann, C.: Abriss der Bibelkunde, 1964, (Kap.1)).

²⁵⁹ „So gehört die Bibel als das Wort Gottes [...] zu den zentralen Identitätssymbolen (des Christentums)“, Gephart, W.: Zur Bedeutung der Religionen für die Identitätsbildung, 1999, S. 236 und in 2.1 dieser Arbeit.

²⁶⁰ „Für die „Buchreligionen“ Judentum, Christentum und Islam ist die Kenntnis der grundlegenden „heiligen“ Schriften unverzichtbar“ (Büttner, G.: Zwischen Klafki und Luther, 2009, S. 163).

²⁶¹ Methoden zur wissenschaftlichen Analyse werden in dieser Arbeit nicht weiter beschrieben, da sie nicht zu den wesentlichen Lerninhalten der Sek. I gehören bzw. in den Schulbüchern nicht vorrangig von Bedeutung sind.

1 500 Jahren.²⁶² Die ersten Erzählungen selbst sind vermutlich noch älter, denn, wie H. Schmoldt zu Recht betont, wurden die Stammesgeschichten traditionell mündlich, eben durch Erzählen von Generation zu Generation, weitergegeben.²⁶³ Die Anzahl der einzelnen Bücher kann je nach Konfession bzw. Kirche variieren.²⁶⁴

Die Aufteilung der Bibel in zwei Testamente²⁶⁵ ergibt sich aus der Unterscheidung der Schriftensammlung, die bereits vor und bis in die Zeit des Wirkens Jesu im Judentum verbreitet war, und den Schriften, die erst nach dem Leben Jesu entstanden sind, um an diesen zu erinnern.²⁶⁶ Der Begriff verweist somit auf den Bund, den Gott mit Israel eingeht und der im ersten (Alten) Testament anhand von Zeugnissen der Geschichte und des Glaubens des Volkes Israel erzählt wird. Das zweite (Neue) Testament verweist dann auf den Bund, den Gott durch Jesus mit den Menschen eingeht und der sich nicht länger ausschließlich auf Israel beschränkt. Welche Bücher letztendlich wo in der Bibel Platz fanden, legten die Kirchenväter, unter ihnen vor allem Athanasius (367)²⁶⁷, anhand eines Kanons²⁶⁸ fest. Auswahlkriterien waren bspw. der prophetische bzw. apostolische Charakter eines Buches, die Vereinbarkeit mit den übrigen Texten und die Bestätigung des Buches durch die göttliche Autorität, die sich z. B. durch das Wirken des Geistes als das

²⁶² „Dass die Bibel ein großes *historisches Gewicht* hat, dass sie über mehr als ein Jahrtausend gewachsen ist, muss ausdrücklich vermittelt werden“ (Gertz, J. C.: Grundinformation: Altes Testament, 2008, S. 24–36).

²⁶³ Vgl. Schmoldt, H.: Das Alte Testament, 2004, S. 19; Assmann, J., Religion und kulturelles Gedächtnis, 2008; 2.1.5.

²⁶⁴ Vgl. Augustin, M./Kegler, J., Bibelkunde des Alten Testaments, 1987, S. 11. Zur evangelischen Lutherbibel zählen insgesamt 66 Bücher, von denen 39 dem sogenannten Alten Testament und 27 dem Neuen Testament zugeordnet sind. Die heutige Kapitelzählung geht auf den englischen Erzbischof Stephen Langton aus dem 13. Jahrhundert zurück. Die Nummerierung der Verse hat der französische Buchdrucker Robert Etienne im Jahre 1551 bei einer griechisch-lateinischen Ausgabe des Neuen Testaments eingeführt. Die Bibeln der Lutherzeit kannten die Verseinteilung noch nicht. Seit dem 17. Jahrhundert konnte sich die Kapitel- und Verseinteilung dann aber allgemein durchsetzen (www.dbg.de, abgerufen am 01.04.2011). Weltweit sind rund 4 000–6 000 Sprachen und Dialekte ermittelt worden. Im Jahre 2006 liegt die Bibel oder Teile davon in 2 426 Sprachen vor (www.bibelgesellschaft.ch, abgerufen am 01.04.2011).

²⁶⁵ Der Name „Testament“ geht auf 2. Kor. 3,14 zurück, in der die jüdischen Schriften als „diatheke“ bezeichnet werden (lateinisch mit dem Wort „testamentum“ übersetzt = ‚Ordnung‘/‚Bund‘ (Schmoldt, H., Das Alte Testament, 2004, S. 11; Weber, H., Religion, 1992, S. 14; in Bezug auf das NT Roloff, J., Einführung in das Neue Testament, 1995, S. 22–24). Um Missverständnisse zu vermeiden, die sich aus der Fehlinterpretation des Wortes „alt“ als überholt ergeben könnten, bezeichnet man das Alte Testament (abgekürzt AT) auch als das erste und das Neue Testament (NT) als das zweite Testament. Die Bezeichnungen AT und NT sind geläufiger und deswegen auch hier gebraucht, ohne dabei eine Abwertung des AT zu intendieren.

²⁶⁶ Vgl. 2.2.4.1 Der historische Jesus.

²⁶⁷ Vgl. auch Kirchengeschichte 2.2.4.

²⁶⁸ Ein Kanon bezeichnete im Griechischen ein Werkzeug, das als Maßstab, Lineal diente, und bedeutet bezogen auf die Sammlung biblischer Bücher in etwa so viel wie Richtschnur, Leitlinie.

Leben verändernde Kraft äußerte.²⁶⁹ In Bezug auf die Analyse von Schülerbüchern ist es interessant, zu hinterfragen, welche Texte des biblischen Kanons in ihnen vertreten sind. Wie schwierig die Auswahl solcher Texte ist, macht die religionspädagogische Diskussion um Kanon und Lehrplan deutlich.²⁷⁰ So regt P. Müller an, die Bedeutung biblischer Texte für den Unterricht an folgenden Gesichtspunkten festzumachen:

- „Sie sollen motivieren und in der Lage sein, Interessen oder Neugier zu wecken [...].
- Sie sollen anschlussfähig sein an die Verstehensvoraussetzungen und die Fragestellung der Rezipienten.
- Es soll möglich sein, von ihnen aus innerbiblischen und im Blick auf die Auslegungsgeschichte in verschiedene Richtungen weiterzufragen, ohne den Frageweg von vorneherein zu reglementieren.
- Sie sollen in der Lage sein, über einzelne Motive hinaus Zusammenhänge sichtbar zu machen und damit Verstehen anzubahnen“ (ebd.: Von einer Didaktik der Bibel zur Bibeldidaktik, in Büttner, G./Roose, H., 2009, S. 61).

Im Kontext dieser Arbeit geht es in erster Linie darum, herauszufinden, welche Bibeltexte in Schulbüchern überhaupt als Schlüsseltexte fungieren. Es würde aber ihren Rahmen sprengen, auch die jeweils zugrunde liegenden religionsdidaktischen Begründungen darzustellen. Dies wäre sicherlich ein lohnenswerter Ansatz für weitere Studien.²⁷¹ Ausgangspunkt hier bleibt die Frage, ob, und wenn ja, mit welchen Textstellen, die Bibel als Größe christlicher Identität in Schulbüchern hervortritt.²⁷²

²⁶⁹ Vgl. zum Wirken des Geistes, 2.2.2.5.

²⁷⁰ Vgl. z. B. die Diskussion verschiedener Ansätze hierzu Büttner, G./Elsenbast, V./Roose, H.: Zwischen Kanon und Lehrplan, Münster 2009 (S. 7-15); Schmidt, T.: Die Bibel als Medium religiöser Bildung, 2008.

²⁷¹ Vgl. Oberthür, R.: „Die Erzählungen der Bibel sind wie Puzzlestücke, die zum selben Bild gehören, aus denen wir aber auf wunderbare Weise immer neue Bilder zusammensetzen können“ (KatBl 4/2006, S. 256).

²⁷² „Die Vermutung liegt nahe, dass die Bibel Kernstück und Kristallisationspunkt eines jeden protestantischen Religionsunterrichts darstellt“ (Dietrich, V.J.: Wovon man sprechen muss, 2009, S. 79).

2.2.3.2 Das erste oder Alte Testament

2.2.3.2.1 Einbettung des Alten Testaments in die Geschichte Israels

Die Erläuterungen oben machen deutlich, dass „alles alttestamentliche Sprechen von Gott eingebunden in ganz bestimmte geschichtliche und soziokulturelle Kontexte (ist). Sie werden aus dem Jahweglauben heraus gedeutet, von ihm in Frage gestellt und auch bewältigt.“²⁷³ Die Bibel der Christen baut mit dem AT auf ein jüdisches Erbe auf. Aus diesem Grund wird zunächst eine kurze Einordnung der Schriften des ATs in ihre geschichtlichen und politischen Bezüge vorgenommen.²⁷⁴ Im Anschluss daran werden die Einteilung bzw. Festlegung sowie essenzielle Inhalte des ATs behandelt.

²⁷³ Sorger, K.: Was in der Bibel wichtig ist, 1992, S. 15.

²⁷⁴ Diese Übersicht orientiert sich an den Aufstellungen von Oeming, M.: Bibelkunde AT, 1995, S. 8–9, den Chronologien von Gertz, J. C.: Grundinformation AT, 2008, S. 525–531 und dem Abriss der Geschichte Israels von Schmoltdt, H., Das Alte Testament, 2004, S. 19–26.

	Vor- und Frühzeit		Königszeit			Exilische und nachexilische Zeit				
Epöche	Vorstaatliche Zeit	„Staatsgründung“	Goldenes Zeitalter	Frühe Königszeit	Späte Königszeit	Untergang des Südreichs	Babylonisches Exil	Persische Zeit	Griechische Zeit	Römische Zeit
	1400–1000 v. Chr.	ca. 1020	1000–931	931–750	750–586	587/6	586–538	538–332	332–64 n. Chr.	64–330
Politische Geschichte	1. schriftl. Erwähnung Israels als Stämmebund viehzüchender u ackerbauender Nomaden, Exodus, Land-Einsetzen von Richtern	Saul wird König, Sieg über Kanaan	Unter David wird Jerusalem Hauptstadt, Salomo baut den ersten Tempel	Noch sechs weitere Könige, Einsetzen eines Beamtentums und eines festen Heeres, 850 drängen Aramäer und Assyrer in das Reich Israel	732 Fall von Damaskus, 722 Untergang des Nordreiches (Israel), 598 Eroberung Jerusalems durch den babylonischen König Nebukadnezar, Bildung Samarias	Gebiet Israel und Judäa werden ins Babylonische Reich eingegliedert = Untergang des Südreich (Juda)	Volk Israel gespalten in unbedeutende Provinz Palästina und starke Diaspora in Babylon	Unter Kyros Erlaubnis zu Rückkehr und Wiederaufbau Israels, 525 Ägypten fällt an Perser, 520–515 Bau des 2. Tempels, 336 Alexander der Große	Kämpfe und Fremdherrschaft mit Ägyptern, Ptomäern, Syrern, Makkabäern u. a.	63 Tempeleroberung und Sieg der Römer d. Pompeius, Herodes d. Große, Antipas, 70 n. Chr. Zerstörung d. Tempels
Religionsgeschichte	„Väter“gott, Nomadengottheit Jahweglauben (Sinaigeschehen) Gott des Rechts (Gebote)	Kontakt mit Baalskult, Fruchtbarkeit skulte, Auseinandersetzung über theologische Bedeutung des Königtums	Vermischung von Jahweglauben und Baalsreligion	Starke monotheistische Ausprägung (Jahwe allein)	Konzentration auf Jerusalem (Zentralisation des Kultes)	Krise im Jahweglauben, Zerfall	Wieder Festigung des Jahweglaubens, Einführen von Pessach und Beschneidung	Liberalere Religionspolitik der Perser führt zur Umwandlung in Buch- und Gesetzreligion, Theokratie	Bewahrung d. „Väterreligion“ gegen hellenistische Aufklärung, 164 Wiedererweihung des Tempels (Chanukka)	Gnosis, Bildung jüdischer Gruppen: z. B. Essener/ Qumran, Täufer, Zeloten, Pharisäer, Christen
Literaturgeschichte	Grunderzählung des Pentateuch, Exodus 15, 21 und Richter 5, Rechts-sammlungen, Bundesbuch	Überlieferung der Geschichte Sauls	Jahwist, Thronfolgeerzählungen, Aufstiegs-erzählungen, alte Weisheiten	Elia/ Eischazyklus, Hosea, Amos, Elohist, Jesaja, Micha, ältere Psalmen	Jehowist, Beginn des Deuteronomiums, früher Jeremia	Jeremia, Ezechiel	Deuteronom. Geschichtswerk, Priesterschrift, Deuteronomjesaja	Haggai, Sacharja, erste Chroniken, Esra, Nehemia, Sacharja, Maleachi, Jona, Abschluss des Pentateuch und der Prophetie	Psalter, Kohelet, Hiob, Daniel, Abschluss der Schriften Baruchs, Weisheit Salomos, Makkabäer	Neues Testament

Tabelle 1: Synopse der geschichtlichen Begebenheiten und Einordnung der AT Bücher (angelehnt an die Ausführungen von Gertz, Oeming und Schmoldt).

2.2.3.2.2 Übersetzungen und Aufteilungen der alttestamentlichen Schriften

Aus der Synopse (oben) wird deutlich, wie sehr die Bücher des ATs mit der Geschichte Israels und der Jahwe-Religion verflochten sind. Der in der christlichen Bibel als AT zusammengestellte Teil der Heiligen Schrift entspricht weitestgehend der „Hebräischen Bibel“, dem sogenannten Tenach. Der Begriff Tenach ergibt sich aus den jeweiligen Anfangsbuchstaben der drei Texttypen, denen die Einzelschriften zugeordnet sind.²⁷⁵

Die ersten Texte, die der **Tenach** enthält, sind vermutlich im 9. Jahrhundert v. Chr. erstmals schriftlich festgehalten worden. Sie wurden in unterschiedlichen semitischen Sprachen²⁷⁶ auf Schriftrollen²⁷⁷ oder Ton- bzw. Steinplatten aufgezeichnet. Der bekannteste neuzeitliche Fund solcher Arbeiten sind die Tonkrüge und Schriftrollen aus Qumran in der Negev Wüste von 1947. Weil die Einzelschriften des Tenachs aber immer wieder überarbeitet und erweitert wurden, beinhaltet er in Art und Alter verschiedene Abschnitte, sodass sich ein genauer Entstehungszeitpunkt nur schwer rekonstruieren lässt. Es wird vermutet, dass jüdische Gelehrte ab dem 5. Jahrhundert die zuvor voneinander unabhängigen Schriften gesammelt und zu größeren Einheiten, beginnend mit dem Pentateuch²⁷⁸ der Thora, zusammengefügt haben. Die jüngsten Bücher wurden wahrscheinlich erst im 2. Jahrhundert v. Chr. niedergeschrieben.²⁷⁹ Die Reihenfolge und die Bedeutung der einzelnen Bücher sind umstritten. Auch führten die unterschiedlichen Vokalisationen der Quellentexte zu Diskussionen, sodass erst gegen Ende des ersten Jahrhunderts n. Chr. eine recht konstante Vorlage feststand.²⁸⁰ Dieser Text wurde nach der Zerstörung des Tempels und Jerusalems (s. o.) von den als Masoreten bezeichneten jüdischen Denkern erstellt und trägt deswegen die Bezeichnung »masoretischer Text« bzw. »**Masora**« (abgekürzt M). Er ist bis heute eine der Grundlagen für die Übersetzung des ATs.

²⁷⁵ T = Thora (Weisungen und Lehren), N = Neviim, (Propheten), K = Ketubin (gesprochen ‚ch‘, Schriften), Vgl. Schmoldt, H., Das Alte Testament, 2004, S. 11.

²⁷⁶ Vgl. Mölle, H.: Skizzen zur Einleitung in das Alte Testament, Universität Dortmund, S. 2–3, Dortmund 2002.

²⁷⁷ Zunächst Papyrus, ab dem 1. Jhd. Pergament.

²⁷⁸ Aus dem Griechischen: penta = fünf, teuch = Buchrolle, gemeint sind die in der Lutherbibel als die fünf Bücher Mose bezeichneten Texte.

²⁷⁹ Vgl. Deutsche Bibelgesellschaft, www.dbg.de, abgerufen am 01.04.2011.

²⁸⁰ Vgl. Mölle, H.: Skizzen zur Einleitung in das Alte Testament, Skript der Universität Dortmund, S. 2–3, Dortmund 2002.

Eine andere wichtige Übersetzung der Schriften des ATs ist die **Septuaginta**.²⁸¹ Sie weicht von der Masora in Aufteilung und Anordnung ab und enthält noch 15 weitere Schriften, die sich insgesamt vier Bereichen zuordnen lassen: Pentateuch, Geschichtsbücher, Weisheitsbücher und Propheten. Ihren Namen trägt sie, um an die 70 jüdisch sprechenden Wissenschaftler zu erinnern, die angeblich im 3. Jahrhundert v. Chr. ohne Absprachen eine jeweils identische Übersetzung der semitischen Texte ins Griechische verfassten.

Mit der **Vulgata** liegt darüber hinaus eine bereits von der christlichen Kirche beauftragte einheitliche, lateinische Übersetzung der Bibel vor. Sie wurde 382 n. Chr. vom Theologen Hieronymus begonnen.²⁸² Diese Übersetzungsausgabe bekam den Namen „Vulgata“, lateinisch für die Volkstümliche, die Allgemeine, weil sie für die gesamte Gemeinde der Gläubigen bestimmt war. Sie wurde auf diese Weise zu einer der wichtigsten Bibelübersetzungen des Mittelalters und prägte mit ihrem Latein für Jahrhunderte die Wissenschaftssprache an den Universitäten. Die katholische Kirche erklärte die Vulgata 1546 auf dem Konzil von Trient zur ‚althehrwürdigen, allgemeinen Übersetzung, die durch so lange Jahrhunderte im Gebrauch der Kirche erprobt ist‘, für ihre Kirche als maßgeblich. Im Anschluss an das II. Vatikanische Konzil (1962–1965) wurde eine „Nova Vulgata“ entworfen, die den Ursprungstext mit den griechischen und hebräischen Übersetzungen vergleicht und entsprechend stilistisch überarbeitet.²⁸³

Das AT der **Lutherbibel** orientiert sich an der Masora und hat dementsprechend dieselben Bücher. Apokryphen²⁸⁴ sind zwischen AT und NT gesondert aufgeführt.

2.2.3.2.3 Inhaltliche Erzählstränge des Alten Testaments

Es ist einfacher, die Bibel einmal ganz durchzulesen, als ihren Inhalt an dieser Stelle zusammenzufassen; dennoch wird in der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen, die wichtigsten Inhalte und Erzählstränge des ATs gebündelt wiederzugeben. Dies geschieht zum einen mittels der Zusammenfassung der

²⁸¹ Septuaginta [lateinisch ›die Siebzig‹] die, wissenschaftliche Abkürzung LXX (›70‹ in römischen Ziffern).

²⁸² Vgl. Deutsche Bibelgesellschaft, www.dbg.de, abgerufen am 01.04.2011.

²⁸³ Die Nova Vulgata (neue Vulgata) befindet sich deswegen auf der Homepage des Vatikans unter: www.vatican.va, abgerufen am 01.04.2011.

²⁸⁴ Die Apokryphen, auch Deuterokanonische Schriften genannt, bezeichnen die Bücher des AT, die nur in der griechischen Fassung der LXX und deswegen in der Vulgata überliefert wurden, die aber nicht im ersten Kanonverzeichnis der Kirche in Hippo (393 n. Chr.) enthalten waren.

einzelnen Schriften in Textsorten und zum anderen anhand der jeweils kurzen Ergänzung der dortigen Besonderheiten.

Unterschieden werden hier nach Schmoldt drei Buch- bzw. Textformen:

1. Erzählende Bücher
2. Prophetische Bücher
3. Poetische Bücher.

Diese Struktur ermöglicht es, den Formenreichtum der Schriften und die Verwandtschaft zwischen einzelnen Texten zu skizzieren sowie Hinweise auf die Lebensbereiche, aus denen sie stammen, aufzuspüren.²⁸⁵ Auf diesem Weg kann ein besseres Verständnis der Entstehung, Intention und Wirkungsgeschichte der alttestamentlichen Texte entstehen.

Zum Pentateuch:

Der Pentateuch stellt eine Art Vorgeschichte des Volkes Israel dar.²⁸⁶ In den ersten vier Büchern (Tetrateuch) sind die Geschichten des Ursprungs, die Vätergeschichten bis hin zum Stammesverbund Israels und die Ansiedlung in Ägypten, der Exodus mit den Berichten der Wüstenwanderung und dem Sinaigeschehen sowie abschließend die Einnahme des Ostjordanlandes erzählt. Die biblischen Erzählkreise sind dabei meist durch Genealogien, d. h., Stammbäume verbunden. Darüber hinaus sind vor allem im Levitikus Gesetze und oder kultische Anordnungen eingeknüpft.

Eine Sonderstellung nimmt das Deuteronomium ein. Es weicht in seiner Form von den anderen vier Büchern ab. Als stilisierte Abschiedsrede Moses wird durch die Wiederholung von Geboten und Weisungen die Bedeutung der Thora besonders hervorgehoben. Es gehört außerdem auch zum Deuteronomischen Geschichtswerk.

Zum Deuteronomischen Geschichtswerk (DtrG):

Das DtrG wurde zuerst von Noth als solches bezeichnet und umfasst das sogenannte 5. Buch Mose bis 2. Könige. Es trägt seinen Namen, weil sein Inhalt sich stark am Deuteronomium orientiert.²⁸⁷ Pentateuch und die Vorderen Propheten (Josua, Bücher Richter, Samuel und Könige) stellen zusammen das **Große Geschichtswerk** dar. Es ist das Ergebnis eines komplexen und langwierigen

²⁸⁵ Vgl. Schmoldt, H.: Das AT, 2004, S. 11–14 und grafische Darstellung der Aufteilung der Bücher (Anhang Teil 2).

²⁸⁶ Vgl. Westermann, C.: Abriss der Bibelkunde, 1964, S. 19.

²⁸⁷ Vgl. Omland, K.: Zur gegenwärtigen Situation des Religionsunterrichts, 1979, S. 28.

Entstehungsprozesses, der Identitätsbildung des Volkes Israels. Es wird dabei aber nicht der genaue historische Ablauf nachgezeichnet, sondern es spiegelt die Geschichte „im Modus der Erzählung vom geglaubten Handeln Gottes“ wider (Gertz, J. C.: Grundinformation: Altes Testament, 2008, S. 197). Die Vorderen Propheten erzählen in vier Abschnitten das Geschehen (1.) von der Landnahme bis zur Königszeit, (2.) vom Beginn der Könige bis zur Reichstrennung, (3.) von der Reichstrennung bis zum Untergang des Nordreichs und (4.) vom Untergang Jerusalems bis hin zum babylonischen Exil.²⁸⁸ Zur Entstehung des Großen Geschichtswerkes gibt es verschiedene Thesen der Literarkritik.²⁸⁹ Die wichtigsten literarkritischen Hypothesen wurden erst im 19. Jahrhundert ausgearbeitet und gelten in veränderter Form bis heute. Es kristallisieren sich aufgrund sprachlicher, inhaltlicher und stilistischer Ähnlichkeiten immer wieder bestimmte Autorenkreise bzw. Traditionsströme heraus.²⁹⁰

Das Chronistische Geschichtswerk (ChrG):

Der Begriff ‚Chronik‘ stammt von Hieronymus, der diesen Ausdruck bei seiner Bibelübersetzung (s. o.) erstmals gebrauchte. Hebräisch tragen diese Bücher den Namen „Dibre ha Jamin“, was übersetzt so viel heißt wie ‚die Ereignisse der Tage‘.²⁹¹ Spätere Verfasser, die in der Bibelkunde meist unter der Bezeichnung ‚Chronist‘ zu einem fiktiven Autor zusammengefasst werden, haben vermutlich nach 587 v. Chr. das DtrG als Grundlage für ihre eigene Geschichtsschreibung genutzt.²⁹² Im ChrG wiederholt sich der Bericht der Geschichte Israels, wie er bereits in Gen bis 2. Könige erzählt wird. Teilweise ist diese Darstellung aber modifiziert. So wird bspw. die Gestalt des Davids idealisiert und wieder sind zahlreiche umfangreiche

²⁸⁸ Vgl. Weber, H.: Religion, 1992, S. 129.

²⁸⁹ Angaben zu den Hypothesen, deren Erwähnung hier zu weit führen würden, finden sich z. B. sehr umfangreich bei Gertz; vgl. Gertz, J. C.: Grundinformation: Altes Testament, 2008, S. 195–213, (Ältere und Neuere Urkundenhypothese, Fragment- und Ergänzungshypothese).

²⁹⁰ Solche Verfassergruppen sind nach jetzigem Verständnis: J (Jahwist), wahrscheinlich ab 950 v. Chr. und aus den südlichen Stämmen kommend, der ein einfaches, persönliches Gottesbild zeichnet; E (Elohist), vermutlich um die 740 v. Chr. aus dem Nordreich, mit dem Schwerpunkt der Warnung vor einer nahenden Bedrohung der Zerstörung des Reiches; P (Priesterschrift), eine klerikale Verfassergruppe, die mutmaßlich im Exil und der frühen nachexilischen Zeit rund um Jerusalem tätig war. Sie war aufgrund des Endes der Gefangenschaft an einer neueren Darstellung der Geschichte interessiert, in der das Geschehene als Offenbarung Gottes dargestellt wird. D (Deuteronomist), möglicherweise eine von einer nach Judäa heimkehrenden, parallel zu P schaffenden Gruppe, die weniger geistlich, sondern volksnäher agierte; R (Redaktor), jeweilige Redakteure/Redaktionen, die entsprechende Texte zusammengefasst, verknüpft oder überarbeitet haben (Bsp. R JE, RD), Gertz, J. C.: Grundinformation: Altes Testament, 2008, S. 201.

²⁹¹ Augustin, M./Kegler, J.: Bibelkunde des Alten Testaments, 1987, S. 345.

²⁹² Vgl. Noth, M.: Geschichte Israels, 1959, S. 46.

Stammbäume zur Legitimation der Herrscher zu finden.²⁹³ Die Chroniken sollen erbaulich sein und die Bedeutung des Kultes hervorheben.²⁹⁴ Dabei wird Wert auf das Gefüge von ‚Tat und Ergehen‘ gelegt, denn aus den Texten soll hervorgehen, dass jedes Verhalten entsprechende Konsequenzen nach sich zieht.²⁹⁵ Westermann gliedert das ChrG in zwei Teile: in die Zeit von David bis hin zum Exil (Chroniken) und in die nachexilische Zeit (Nehemia, Esra), (vgl. ebd., 1964, S. 198).

Propheten und weitere Erzählungen

Die drei Bücher Ruth, Jona und Ester sind Erzählungen, die davon berichten, wie die jeweiligen Personen die Treue und das Handeln Gottes erleben.²⁹⁶ Darüber hinaus beinhalten sie Hinweise auf Gesetze und Gebote Gottes zum Verhalten Andersgläubigen gegenüber. Die Novelle von Ruth erzählt z. B., wie eine Ausländerin auf den Gott Israels und die Tradition ihrer Familie baut und dafür ‚belohnt‘ wird. Das Buch Jona erzählt von einem Propheten, der Gottes Wort zu den Ungläubigen in Ninive bringt. Diese tun Buße, was wahrscheinlich eine Anspielung auf die Engstirnigkeit und Unbußfertigkeit der Israeliten ist.²⁹⁷ Das Buch Ester berichtet über die Errettung Israels vor den Fremden und gibt Auskunft darüber, wie das Purimfest entstand.

Die oben aufgeführten Schriftpropheten gehören zu den prophetischen Büchern der griechischen Bibel. Meist sind die vier großen Propheten den zwölf kleinen vorangesetzt.²⁹⁸ Weil die hebräische Bibel bei den Büchern Josua, Richter, Samuel und Könige ebenfalls von einem prophetischen Ursprung ausgeht, zählt sie auch diese zu den Nebiim. Die Texte orientieren sich aller Wahrscheinlichkeit nach an historischen Persönlichkeiten.²⁹⁹ Da die Propheten ihre Botschaft jedoch in der Hauptsache mündlich vorgetragen haben, gelten die Schriftpropheten als erst im zweiten Schritt rekonstruierte Berichte und Sprüchesammlungen. Sie bestehen

²⁹³ Vgl. Omland, K.: Zur gegenwärtigen Situation des Religionsunterrichts, 1979, S. 34/Westermann, C.: Abriss der Bibelkunde, 1964, S. 198. Eine detaillierte Synopse bietet Augustin, M./Kegler, J.: Bibelkunde des Alten Testaments, 1987, S. 354–358.

²⁹⁴ Vgl. Westermann, C.: Abriss der Bibelkunde, 1964, S. 200/Weber, H.: Religion, 1992, S. 164.

²⁹⁵ Vgl. Schmoltdt, H.: Das Alte Testament, 2004, S. 113.

²⁹⁶ Die Zuordnung dieser drei Bücher nach Schmoltdt erscheint aufgrund der dicht an der Lutherbibel orientierten Einteilung der Texte und wegen der Textgattung einsichtig. Westermann ordnet die Bücher Rut und Ester den eher poetischen Schriften zu und reiht Jona in die Liste der Propheten ein (vgl. Westermann, C.: Abriss der Bibelkunde, 1964).

²⁹⁷ Vgl. Schmoltdt, H.: Das Alte Testament, 2004, S. 123–126.

²⁹⁸ Dodekapropheten = Zwölfprophetenbuch. (vgl. Weber, H.: Religion, 1992, S. 198; Augustin, M./Kegler, J.: Bibelkunde des Alten Testaments, 1987, S. 217).

²⁹⁹ Vgl. Oeming, M.: Bibelkunde AT, 1995, S. 53; Weber, H. Religion, 1992, S. 191.

dementsprechend aus einer Vielzahl kleinerer Einheiten, die später den jeweiligen Boten zugeordnet wurden. Zum Teil bestritten die aufgeführten Personen selbst, Prophet zu sein (vgl. Am., 7, 14) und lehnten diese Anrede ab, denn die Bezeichnung ‚Prophet‘ konnte vielerlei Bedeutung haben. Neben Sehern und Wahrsagern beanspruchten auch Kultbeamte wie Priester diesen Titel. Als wahre biblische ‚Schrift‘-Propheten galten demnach nur solche Männer und Frauen, die von Gott zum Dienst als Bote berufen wurden. Sie verkündeten das Gericht Gottes und predigten seinen Willen.³⁰⁰ Zur Legitimation ihrer Rede wurden dabei verschiedene Formeln eingesetzt, z. B. Boten-, Seher- oder Wortereignisformeln.³⁰¹

Zu den poetischen Schriften:

Aufgabe der poetischen Literatur der Bibel ist der Lobpreis und die Zwiesprache mit Gott, die Sammlung von Reden und Lebensweisheiten sowie die Auseinandersetzung mit Sinnfragen.³⁰² In der Bibel sind mehr Lieder und Gebete genannt, als sich tatsächlich in ihren Büchern finden. Teilweise sind sie im Verlauf der Geschichte verloren gegangen. Es liegen 150 unsortierte, thematisch und stilistisch differente **Psalmen**³⁰³ aus verschiedenen Jahrhunderten vor. Alter, Ursprung und Tradition sind von Psalm zu Psalm verschieden; deswegen sind sie insgesamt schwer zu strukturieren. Sie können jeweils einer oder mehrerer der folgenden Gruppen zugeordnet werden³⁰⁴:

- Klage und Lob einer Einzelperson
- Gemeinschafts- oder Volksschriften für Preisung und Flehen
- Zions- und/ oder Wallfahrtslieder
- Königslieder
- Liturgische Texte, Gebets- und Kultpsalmen

Nach Westermann, C.: Abriss der Bibelkunde, (1964, S. 195) sind die fünf **Klagelieder**, die Jeremia zugeschrieben werden, erst nach 587 entstanden. Dem Ausdruck nach spiegeln sie große Skepsis und Verzweiflung wider. Ihr Anliegen ist aber vermutlich nicht die Flucht in Pessimismus, sondern die Förderung der

³⁰⁰ Vgl. Sorger, K.: Was in der Bibel wichtig ist, 1992, S. 66.; Weber, H.: Religion, 1992, S. 197 und 203; Westermann, C.: Abriss der Bibelkunde, 1964, S. 109–110.

³⁰¹ Vgl. Schmoldt, H.: Das Alte Testament, 2004, S. 135–140.

³⁰² Vgl. Oeming, M.: Bibelkunde, 1995, S. 40; Weber, H.: Religion, 1992, S. 327.

³⁰³ Von griech. psalmós = zum Saiteninstrument gespieltes Lied.

³⁰⁴ Vgl. Westermann, C.: Abriss der Bibelkunde, 1964, S. 167–178; Weber, H., Religion, 1992, S. 312.

Akzeptanz des göttlichen Urteils.³⁰⁵ Das **Hohelied** ist eine Aneinanderreihung von Liebesliedern, die in ihren Allegorien die Zuneigung von Gott und Mensch sowie die göttliche Liebe stilisieren.³⁰⁶

Die unter dem Ausdruck **Weisheit** gesammelten Texte haben einen fast erzieherischen Auftrag. Sie sollen Erfahrungen und theologisches Wissen verbreiten. Um die Ordnung in Natur und Gesellschaft und auf diesem Weg die Gefahren für das Leben zu ergründen, orientieren sie sich oftmals an dem Schema von ‚Tun und Ergehen‘ des Menschen: Wer Gutes tut und gottwohlgefällig bzw. gottesfürchtig lebt, dem wird auch Gutes widerfahren. Wer sich nicht an Gottes Regeln hält und somit Böses tut, wird bestraft und er wird Böses erleben.

Die **Sprüche Salomos** stellen eine Liste von Erkenntnissen über den Menschen und seine Stellung in der Welt dar. Sie behandeln dabei die Bereiche des menschlichen Lebens im Allgemeinen, den Platz des Menschen in der Gemeinschaft und im öffentlichen Leben, Arbeit und Habe, Weisheit und Torheit, Gläubige und Sünder.³⁰⁷

Das Buch **Hiob** zeigt einen klaren Aufbau und gilt als eines der größten dichterischen Werke der Bibel. Grundthema in Hiob ist der Kreislauf der Frömmigkeit, in dem der Gläubige immer wiederkehrendes Glück gefolgt von Gottlosigkeit, Unglück durchlebt und erkennt.³⁰⁸

Im **Prediger**³⁰⁹ dreht sich bildlich und stilistisch alles um die Vergänglichkeit. Diese Schrift ist wahrscheinlich eine der spätesten alttestamentlichen Schriften. Grundtenor ist die Mahnung an die Gläubigen. Niemand dürfe und solle die Grenzen von Kult, Religion und Glauben überschreiten, denn dies hätte schlimme Folgen.³¹⁰

2.2.3.3 Das zweite oder Neue Testament

Im Mittelpunkt des NTs stehen eindeutig die Person Jesus und die Gruppe seiner Anhänger. Im Vergleich zum AT ist es weniger umfangreich und in einem wesentlich kürzeren Zeitraum entstanden (s. u.). Dennoch erfolgte die schriftliche Festlegung

³⁰⁵ Vgl. auch Weber, H.: Religion, 1992, S. 342–344.

³⁰⁶ Vgl. Westermann, C.: Abriss der Bibelkunde, 1964, S. 192; Weber, H.: Religion, 1992, S. 338.

³⁰⁷ Vgl. Westermann, C.: Abriss der Bibelkunde, 1964, S. 187–190; Weber, H.: Religion, 1992, S. 327–331.

³⁰⁸ Vgl. Weber, H. Religion, 1992, S. 334.

³⁰⁹ Luther übersetzte den Begriff ‚Kohélet‘ mit dem Wort Prediger, gemeint ist ursprünglich vermutlich aber jemand, der eine Versammlung einberuft oder deren Vorsitz innehatte (vgl. Schmoldt, H.: Das Alte Testament, 2004, S. 276).

³¹⁰ Schmoldt, H.: Das Alte Testament, 2004, S. 347; Westermann, C.: Abriss der Bibelkunde, 1964, S. 193.

der zunächst lediglich mündlich durch Zeugen weitergegebenen Schilderungen erst Jahrzehnte nach dem Tod Jesu, denn für eine Dokumentation wurde kein Grund gesehen. Die Jünger erwarteten das baldige Kommen des Reiches Gottes.³¹¹ Erst als die ersten Generationen der Gefährten Jesu nicht mehr lebten, begann man mit den Aufzeichnungen, um eine Art Dokument für die Gemeinden zu besitzen. Dies bestätigt bspw. Lukas in der Einleitung seines Berichts.³¹²

Die Ursprungssprache des NTs ist Koine-Griechisch, weil dies die damalige Geschäftssprache der Völker untereinander war und die Zeugnisse über Jesus über die Grenzen Palästinas und Israels hinaus verkündet wurden.³¹³ Daher wird dieser Teil der Bibel auch mit dem aus dem Griechischen stammenden Begriff ‚Evangelium‘ betitelt, was so viel bedeutet wie ‚Frohe Botschaft‘ oder ‚Gute Nachricht‘.

Es gibt viele direkte Verbindungen zwischen den beiden großen Teilen der Bibel. Grund hierfür ist an erster Stelle, dass Jesus, wie die Evangelien überliefern, als Jude die Schriften des Tenachs kannte, sie zitierte und auslegte.³¹⁴ Einen weiteren Hinweis auf solche Zusammenhänge gibt auch der Hebräerbrief. In ihm findet sich ein direkter Verweis darauf, dass Jesu Anhänger ihn als Mittler zwischen dem alten und neuen Bund Gottes mit den Menschen sehen. In der Person Jesu sehen die Christen die Erfüllung der Prophezeiungen der hebräischen Schriften.³¹⁵

2.2.3.3.1 Geschichtlicher Ursprung und Quellen des NTs

Ein erster Kanon der Schriften des NTs lag vermutlich schon Ende des 2. Jahrhunderts vor. Die Notwendigkeit zu einer unveränderbaren Aufstellung des NTs hatte seinen Ausgangspunkt wahrscheinlich bei einem Streit um die ‚Reinheit‘ der Schriften. Marcion (144 aus der Kirche in Rom ausgeschlossen) wollte ein NT, das nur noch ein, nach seinen Vorgaben, von jüdischen Einflüssen ‚gesäubertes Evangelium‘ des Lukas und einige paulinische Briefe beinhaltete.³¹⁶ Auf diese Weise versuchte er das jüdische Erbe aus der im Entstehen begriffenen christlichen Kirche

³¹¹ Vgl. Roloff, J.: Einführung in das NT, 1995, S. 26–29 und s. 2.2.4.1 Der historische Jesus.

³¹² „Viele haben es schon unternommen, Bericht zu geben von den Geschichten, die unter uns geschehen sind, wie uns das überliefert haben, die es von Anfang an selbst gesehen haben und Diener des Worts gewesen sind. So habe auch ich's für gut gehalten, nachdem ich alles von Anfang an sorgfältig erkundet habe, [...], (Lukas 1,1–4).

³¹³ Vgl. Roloff, J.: Einführung in das NT, 1995, S. 21–23.

³¹⁴ Bsp. Mt. 5,17.

³¹⁵ Westermann, C.: Abriss der Bibelkunde, 1964, S. 210.

³¹⁶ Galater, Korinther, Thessalonicher, Kolosser, Philemon, Philipper, unidentifizierter Brief an die Laodicäer.

zu eliminieren. Für ihn brauchte die Botschaft Jesu neue, nicht durch das Judentum ‚vorbelastete‘ Gläubige.³¹⁷ Als Reaktion auf diese häretische Meinung begann der Streit um Echtheit und Wahrheit der Evangelien und Briefe. Erst die Kanonisierung durch Athanasius um 367 n. Chr. beendete den Streit um die Festlegung der Schriften für das NT³¹⁸, das nunmehr aus drei Gebieten besteht:

1. Die Briefe
2. Die Geschichts- und Geschichtenbücher (Evangelien, Apostelgeschichte)
3. Die Offenbarung des Johannes

Die Briefe

Die Briefe gelten nach Roloff als „älteste Stimme aus dem Bereich des Urchristentums“ (Roloff, J.: Einführung in das Neue Testament, 1995, S. 92). Die frühesten Schriften sind nach Conzelmann und Lindemann die Briefe des Paulus (vgl. Conzelmann, H./ Lindemann, A.: Arbeitsbuch zum Neuen Testament, 1995, S. 221-310). Diese 13 Briefe tragen den Namen „**Corpus Paulinum**“. Nach den oben genannten Autoren handelt es sich dabei um sieben „echte“ Briefe (Protopaulinen), die angeblich von Paulus selbst verfasst wurden, und sechs Briefe (Deuteropaulinen), die eher von seinen Schülern oder Gefährten stammen. Erst nach der Entstehung der Evangelien (s. u.) wurden vermutlich der Hebräerbrief sowie die Katholischen³¹⁹ Briefe geschrieben. Diese Briefe sind im Gegensatz zu den Paulinischen Briefen nicht nach ihrem Empfänger, sondern nach dem jeweiligen Verfasser benannt. Des Weiteren wenden sie sich demnach nicht an Gemeinden, sondern an Einzelpersonen.

Der Kanon und die Reihenfolge der Briefe sind teilweise verschieden und richten sich nach den Vorgaben der jeweiligen Konfession. Das unterschiedliche Alter und ungenaue Angaben zur Bestimmung der Situation, auf die sich der jeweilige Brief bezieht, erschweren eine hermeneutische Auslegung.³²⁰ Es kann aber angenommen werden, dass die Briefe als ‚Hirtenbriefe‘ fungierten, d. h., sie wurden im Gottesdienst oder in der Gemeindeversammlung vorgelesen (s. u.).

³¹⁷ Roloff, J.: Einführung ins das NT, 1995, S. 18.

³¹⁸ Vgl. Roloff, J.: Einführung in das NT, 1995, S. 19; s. auch Kanon des ATs oben.

³¹⁹ Katholisch meint hier die ursprüngliche Bedeutung des Wortes, nämlich allgemein, alle betreffend und spielt nicht auf die erst später als solche bezeichnete Konfession an.

³²⁰ Vgl. Conzelmann, H./ Lindemann, A.: Arbeitsbuch zum NT, 1995, S. 223.

Die Geschichtenbücher (Evangelien und Apostelgeschichte)

Die im NT zuerst aufgeführten Bücher sind die vier Evangelien. Sie berichten vom Leben und Wirken Jesu. In ihnen wird jedoch kein großer Wert auf exakte Geschichtsschreibung oder eine lückenlose Biografie Jesu gelegt. Vielmehr erzählen sie von Heilsereignissen und dienen auf diese Weise als Zeugnisse für andere Gläubige.³²¹ Die vier Evangelien entstanden Ende des ersten bzw. Anfang des zweiten nachchristlichen Jahrhunderts (s. u.). Sie tragen die Namen ihrer angenommenen Verfasser. Wahrscheinlich handelt es sich dabei aber nicht um tatsächlich existente historische Personen.

Man unterscheidet die synoptischen Evangelien (Matthäus/Mt., Markus/Mk, und Lukas/Lk.), die viele Übereinstimmungen aufweisen, von dem Johannesevangelium/Joh., welches besonders in der Art seiner Einleitung einen gesonderten Stellenwert einnimmt. Der Begriff „Synoptiker“ für die ersten drei Evangelien kommt von der Möglichkeit und sogar Notwendigkeit, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede in eben einer Synopse (Zusammenschau) darzustellen.³²² Aufgrund ihrer Ähnlichkeiten entstand die „Zweiquellentheorie“, die sich Mitte des 19. Jahrhunderts durchsetzte.³²³ Diese Theorie geht davon aus, dass sowohl Lukas als auch Matthäus das Evangelium des Markus und eine weitere Quelle (Logienquelle/Q) als Grundlage für ihre eigenen Texte verwendeten. Darüber hinaus benutzten beide noch voneinander unabhängige Schriften (Sondergut).

Dem Verfasser des Lukas-Evangeliums wird darüber hinaus auch die Apostelgeschichte zugeordnet.³²⁴ Hierfür sprechen u. a. der hellenistische Tenor beider Werke sowie das Bemühen, einen religionsrelevanten Bogen zwischen ihnen zu spannen. Mittels der Darstellung der Kontinuität des Handelns Gottes, das mit Jesus beginnt und sich bis zur Person des Apostel Paulus weiter darbietet, entwickelt der Autor nach Roloff eine „theologische Dimension von Geschichte“, die für die Profilbildung der jungen ‚Kirche‘ von größter Bedeutung war, „indem er auf das

³²¹ Vgl. ebd., S. 35–37.

³²² Ein Beispiel hierfür ist die Neue Zürcher Evangelien-Synopse (Gebundene Ausgabe) von Weder, H. und Ruckstuhl, K., 2004.

³²³ Zur Kritik der Zwei-Quellen-Theorie, vgl. Conzelmann, H. / Lindemann, A., 1995, S. 70; Roloff, J.: Einführung in das NT, 1995, S. 74–82; Theißen, G.: Das Neue Testament, 2006, S. 25 und auch Abbildung im Anhang zu Teil 2.

³²⁴ Oft wird vom Doppelwerk des Lukas bzw. vom zweiteiligen lukanischen Geschichtswerk gesprochen (vgl. Roloff, J.: Einführung in das NT, 1995, S. 175–193).

heilsgeschichtliche Handeln Gottes verweist, das diese Identität stiftet und bewahrt“ (Roloff, J.: Einführung in das Neue Testament, 1995, S. 187).

Das Johannesevangelium weicht in seiner Form und der Darstellung charakteristischer Ausschnitte der Geschichte Jesu deutlich von den Synoptikern ab. Nach Roloff hat es eine „völlig eigenständige Sprachwelt und theologische Terminologie“ (ebd., S. 233).³²⁵ Als das am spätesten entstandene Evangelium wird es wahrscheinlich in einem engen Kreis einer urchristlichen Gemeinde entstanden sein, die bereits folgenschwere Erfahrungen mit Ablehnung, Streitigkeit, Spaltungsversuchen und Verfolgung machen musste.³²⁶

Unabhängig vom Entstehungsalter liegen die Unterschiede der Evangelien insbesondere bei dem erhofften Wirkungsbereich, d. h. den Adressaten. Um die jeweiligen Empfänger anzusprechen, gibt es Abweichungen in der sprachlichen und literarischen Umsetzung sowie in der Annahme von religiösem Vorwissen und der entsprechenden Akzentuierung der theologischen Aussagen. Die Festlegung eines Entstehungszeitraumes ist schwierig. In den letzten zwei Jahrhunderten haben einzelne Theologen und Bibelwissenschaftler verschiedene Datierungsvorschläge für die Entstehungszeiten der Evangelien entwickelt.³²⁷

Die Offenbarung des Johannes

Im ersten Kapitel bezeichnet sich der Verfasser der Offenbarung selbst als Knecht Jesu, der auf der Insel Patmos weilt und sich mit seinem Schreiben an die sieben Gemeinden Kleinasiens wendet.³²⁸ Des Weiteren betont er neben seinem Status als Apostel auch seine Geisterfassung in besonderem Maße. In Form und Stil ähnelt die Offenbarung einem apostolischen Brief. Trotz einiger Unterschiede zu den damals vorliegenden jüdischen Apokalypsen wird der Text aufgrund der in den ersten drei Versen des Kapitels beschriebenen übernatürlichen Übermittlung ebenso als Apokalypse, d. h. Offenbarung des Weltuntergangs, gewertet.³²⁹ Da das benutzte Griechisch eher fehlerhaft ist, könnte trotz der griechischen Ortsnennung in V. 9 auch ein aus Israel/Palästina stammender Jude als Autor infrage kommen.³³⁰ Die in

³²⁵ Vgl. hierzu auch Büttner, G./ Roose, H.: Das Johannesevangelium im Religionsunterricht, 2007, S. 21–24.

³²⁶ Vermutet wird in etwa eine Endredaktion um 90 nach Chr., s. Anhang, Teil 2.

³²⁷ Vgl. Übersicht zur Datierung der Evangelien von verschiedenen Autoren im Anhang zu Kapitel 2.

³²⁸ Offenbarung, 1,1–9.

³²⁹ Conzelmann, H. / Lindemann, A., Arbeitsbuch zum NT, 1995, S. 389.

³³⁰ Vgl. ebd., S. 390–391.

Kapitel 6, 9-11 erwähnten Märtyrer geben die Möglichkeit, als Entstehungszeitraum die Jahre der Regierungszeit des römischen Kaisers Domitian und der unter ihm vermuteten Christenverfolgungen (81–91) anzunehmen.

2.2.3.3 Kurze inhaltliche Übersicht des Neuen Testaments

Zu den Geschichtsbüchern

Die Evangelien wollen zum Glauben an Jesus als Erlöser motivieren. Sie erzählen von dessen Leben, Wirken und Reden. Dabei wenden sie sich besonders an Menschen, die schon mit dem ‚urchristlichen‘ Glauben in Berührung gekommen sind. Sie wollen die vorhandenen schriftlichen Quellen und mündlichen Überlieferungen für kommende Generationen bewahren und sind auf diese Weise Glaubenszeugnisse der zweiten und dritten Generation von ‚Urchristen‘.³³¹ In diesem Sinne bedeutet der Begriff Evangelium mehr als die reine Übersetzung „Frohe Botschaft“. Er steht als Synonym für das Heilshandeln Jesu, der dem christlichen Verständnis nach für den Neuen Bund, also für die Menschen, gestorben ist.³³² Von ihrem Aufbau her ähneln sich die synoptischen Evangelien (s. o.). Bei allen drei vollenden sich das Leben und die Botschaft Jesu, so wie es in den jeweils letzten drei Kapiteln beschrieben ist. ‚Krönung‘ ist sein Leiden, Sterben und seine Auferstehung.³³³

Dem Verfasser des **Mathäusevangeliums** liegt dabei besonders am Herzen, Jesus als Messias, also als Erlöser des Menschen, zu verkündigen. Um seine Botschaft glaubhaft zu machen, zitiert er Worte des ATs und weist darauf hin, dass sich die Schrift in Jesus erfüllt hat.

Im **Markusevangelium** liegt der Schwerpunkt auf der Bewahrung der Überlieferung des ‚Messiasgeheimnisses‘. D. h., die Wirkung Jesu Handelns bleibt zunächst im Verborgenen. Erst später offenbart er sich als Sohn Gottes, also als Messias.³³⁴

Lukas will Jesus vor allem als den Menschen darstellen, durch den sich Gottes Bund mit den Menschen neu erfüllt. Er entwickelt hierfür eine Heilsgeschichte, in der das

³³¹ Vgl. Theißen, G.: Das Neue Testament, 2006, S. 61; auch „In der urchristlichen Missionssprache diente der Begriff „Evangelium“ zunächst zur Kennzeichnung der christlichen Verkündigung als von Gott selbst autorisierte verbindliche Ansage des gegenwärtig wirksamen Heilsgeschehens. Der Akzent konnte dabei sowohl auf den Vollzug wie auch auf den Inhalt gelegt werden“ (Roloff, J.: Einführung in das Neue Testament, 1995, S. 147).

³³² Roloff, J.: Einführung in das Neue Testament, 1995, S. 147–149.

³³³ Vgl. Westermann, C.: Abriss Bibelkunde, 1964, S. 211.

³³⁴ Vgl. Westermann, C.: Abriss Bibelkunde, 1964, S. 224; Theißen, G.: Das Neue Testament, 2006, S. 66 (auch Messias unter 2.2.3.3).

Wirken Jesu in einem fortlaufenden zeitlichen Zusammenhang steht. Wie Westermann sagt, vertritt Jesus „die Mitte der Zeit“ (Westermann, C. zitiert nach Conzelmann, H., 1995, S. 230). Er meint damit, Lukas lege Wert auf eine geschichtliche Einordnung seiner Erzählung. Vor dem Wirken Jesu liegt die Epoche des ersten Bundes Gottes mit dem Volk Israel. Nach der Zeit, in der Jesus direkt auf Erden wirkte, beginnt mit dessen Himmelfahrt die Epoche der Vorbereitung auf sein Wiederkommen. Das Lukasevangelium bildet zusammen mit der Apostelgeschichte das lukanische Geschichtswerk (s. u.).³³⁵

Das Evangelium nach **Johannes** zeigt hingegen erste Entwürfe einer Christologie, in der Jesus das fleischgewordene Wort Gottes ist. Es besteht aus drei Teilen: Prolog, Erzählungen vom Wirken Jesu und seine Abschiedsreden, in denen die Gottheit Jesu als Christus hervortritt.³³⁶ Zusammen mit der Offenbarung und Briefen des Johannes bildet das Johannesevangelium den johanneischen Kreis. In diesen Überlieferungen kommt es u. a. nach Theißen, G.: Das Neue Testament, 2006, (S. 95–96) zu einer Synthese der verschiedenen Überlieferungsströme. In Evangelium und Briefen verschmelzen die scheinbar differenten Jesusbilder zu einem Christusverständnis. Jesus ist präexistent in Schöpfung und Wort und Teil der himmlischen Welt; doch seine Inkarnation ist menschlich und sein ‚Sein‘ in der irdischen Welt wird nicht bezweifelt.

Markant sind für Johannes somit das Konzept des Dualismus³³⁷ bzw. die Polarisierung.³³⁸ Sein soteriologischer Entwurf und seine Eschatologie entfaltet das johanneische Schrifttum insbesondere anhand der metaphorischen Jesusreden und Worte Jesu.³³⁹

In der **Apostelgeschichte** steht nicht die Person Jesu im Mittelpunkt, sondern die frühe Darstellung der Geschichte der Kirche anhand der Person des Paulus. Saulus/Paulus ist ein Diasporajude aus Tarsus, der ca. 58–60 n. Chr. in Rom starb. Er kannte hellenistische Ideen, wurde aber wahrscheinlich in der Nähe Jerusalems zum pharisäischen Schriftgelehrten ausgebildet. Zunächst Gegner der Jesus-Bewegung, wird er auf seinem Weg der Verfolgung der Jünger Jesu durch die direkte

³³⁵ Vgl. Roloff, J.: Einführung in das NT, 1995, S. 175; Theißen, G.: Das Neue Testament, 2006, S. 76–78.

³³⁶ Vgl. Westermann, C.: Abriss Bibelkunde, 1964, S. 238.

³³⁷ Vgl. Büttner, G./Roose, H.: Das Johannesevangelium im Religionsunterricht, 2007, S. 35–39.

³³⁸ Vgl. Roloff, J.: Einführung in das NT, 1995, ebd.: S. 238.

³³⁹ Vgl. ebd., S. 236 und 242.

Offenbarung Gottes im Damaskusereignis³⁴⁰ zu einem leidenschaftlichen Missionar. In Gottes Auftrag widmet er sich vor allem der Mission von Nichtjuden.³⁴¹

Lukas deutet auf diese Weise darauf hin, dass die frohe Botschaft von Jesus sich nicht mehr länger nur an Juden wendet, sondern auch Nichtjuden/Heiden erreicht. Die Apostelgeschichte beschreibt den Missionsdienst des ersten Jahrhunderts und ruft gleichzeitig zur Bezeugung des Glaubens auf. Auf diese Weise soll das Reich Gottes auf Erden schon in der Gegenwart beginnen. Dabei stellt die Geschichte des Apostel Paulus außerdem eine Art Bindeglied zwischen den Evangelien und den Briefen dar.³⁴²

Die Briefe:

Paulus wendet sich in allen bis auf einen seiner Briefe an die christlichen Versammlungen unterschiedlicher Orte. Sie sind seine Reaktion auf die Neuigkeiten aus den entsprechenden Gemeinden und enthalten Belehrungen, Worte der Ermunterung und zum Glauben, aber auch Zurechtweisungen. Folglich haben alle Briefe einen dialogischen Charakter und sind nicht als monologisch aufgebaute Vorlesungen zu betrachten.³⁴³

Der Aufbau der Briefe ist klassisch und beinhaltet meist folgende Teile³⁴⁴:

1. Begrüßung (Grußformel, Empfänger, Thema/Anlass, Absender);
2. Hauptteil (Einleitung, Gotteslob, Belehrung/lehrreiche Abschnitte, Mahnung);
3. Briefschluss (Segen, Grüße, Grundformel).

Eine Auslegung der Briefe fällt schwer, weil diese sich immer auf konkrete Situationen in der Gemeinde beziehen, die heute nur schwer rekonstruierbar sind.³⁴⁵

Die Briefe weisen deswegen auch keine geschlossene Theologie auf, sondern entwickeln eine aktuelle, den Rahmenbedingungen angemessene Glaubenslehre.³⁴⁶

³⁴⁰ Vor seiner Ankunft in Damaskus offenbart sich Gott Saulus, der von dessen Licht geblendet wird und daraufhin drei Tage betet und fastet, bevor er in der Begegnung mit dem von Gott beauftragten Hananias das Augenlicht wiedererhält (Apg. 9,3–19).

³⁴¹ Vgl. Apostelgeschichte bzw. zusammengefasst nach Roloff, J.: Einführung in das NT, 1995, S. 84–91 und Theißen, G.: Das Neue Testament, 2006, S. 32–39.

³⁴² Vgl. Westermann, C.: Abriss Bibelkunde, 1964, S. 209.

³⁴³ Vgl. Roloff, J.: Einführung in das NT, 1995, S. 92.

³⁴⁴ Vgl. ebd., S. 95–96.

³⁴⁵ Conzelmann, H./Lindemann, A.: Arbeitsbuch zum NT, 1995, S. 223; Roloff, J.: Einführung in das NT, 1995, S. 98; Theißen, G.: Das Neue Testament, 2006, S. 40.

³⁴⁶ Zu den Leitmotiven der einzelnen Briefe befindet sich eine Tabelle mit Auflistung der Briefe und dazugehörigen Schlagworten im Anhang zu Kapitel 2.

Die Offenbarung des Johannes

Der Text der Offenbarung lässt sich in zwei große Abschnitte unterteilen. Der erste Teil, bestehend aus den ersten drei Kapiteln, beinhaltet neben Vorstellung und Einleitung des Schreibers dessen Beschreibung der Endzeit. Der zweite Teil, von Kapitel 4–22, beschreibt die Voraussicht der Endzeit und des Gerichtstages Gottes. Der Apokalypse liegt ein mystisches Weltbild zugrunde. Der Verfasser spielt mit Antagonismen wie bspw. Licht und Dunkelheit, Leben und Tod. Mit seinem Denken und seinem eschatologischen Reden weist er deutlich Verwandtschaft mit den Vorstellungen der antiken und jüdischen Gnosis auf. Einerseits zeigt er, der Autor der Offenbarung sein Wissen über Geschichte, Gegenwart und Zukunft, andererseits predigt er, gleichsam prophetisch und verkündigt in seinen Visionen Gottes Gericht.³⁴⁷

Mit seinem Schreiben will Johannes vermutlich seinen Zuhörern in Zeiten der Unterdrückung und Verfolgung Hoffnung geben. Seiner Beschreibung nach wird am Ende der Zeit das Gute siegen und Gott die Tyrannei beenden. Außerdem schließt die Offenbarung mittels ihrer Prophezeiung den Kreis vom ersten Kommen Jesu in die Welt (Evangelien, Geschichte der Kirche) bis zu seinem letzten Kommen, sprich der Wiederkehr des Richters am Ende der Zeit.³⁴⁸

2.2.3.3 Die Bedeutung Luthers für die Übersetzung und Auslegung der Bibel

Luther gilt als ein für seine Zeit nahezu revolutionärer Bibelwissenschaftler. Die Übersetzung der Bibel begann Luther auf Drängen eines Freundes auf der Wartburg, wo man ihm im Dezember 1521 als ‚Junker Jörg‘ nach der Bannbulle des Papstes Unterschlupf gewährte. Bereits nach elf Wochen war es ihm gelungen, das NT zu übersetzen, was enorme Sprachkenntnisse und Fleiß voraussetzte. Seine Vorlage wurde im September des Folgejahres (1522) erstmals gedruckt und wird deswegen auch Septemberausgabe genannt. Die Arbeiten am AT, die Luther im selben Jahr noch begann, dauerten zwölf Jahre. Sowohl bei der Übersetzung als auch bei ihrer anschließenden Revidierung konnte Luther vor allem auf die Hilfe von

³⁴⁷ Vgl. hierzu die Ausführung bspw. von Theißen, G.: Das Neue Testament, 2006, S. 42–43; Westermann, C.: Abriss der Bibelkunde, 1964, S. 313.

³⁴⁸ Vgl. Westermann, C.: Abriss der Bibelkunde, 1964, S. 210.

Melanchthon, seinem Freund und Berater, zurückgreifen. Melanchthon war als Sprachwissenschaftler bekannt und u. a. als Professor für Griechisch an der Universität in Wittenberg tätig. Die letzte Fassung der Bibel, an die Luther selbst Hand anlegte, wurde 1545 gefertigt, d. h. ein Jahr vor seinem Tod.³⁴⁹ Die jüngste revidierte Ausgabe der Lutherbibel stammt von 1984. Die Deutsche Bibelgesellschaft erstellte sie im Auftrag der Evangelischen Kirche. Seit 1999 existiert die Lutherbibel in neuer deutscher Rechtschreibung. In dieser Fassung stellt die Lutherbibel heute den offiziellen Bibeltext der evangelischen Kirchen dar. Die Zusammenarbeit der Katholischen und Evangelischen Kirche am Projekt einer gemeinsamen Einheitsübersetzung schlug 2005 jedoch fehl.³⁵⁰ Selbst wenn es bereits vor der Übersetzung Luthers einige in deutscher Sprache gedruckte Bibeln und biblische Textauszüge gab, konnte keine andere Fassung den deutschen Sprach- und Kulturraum prägen wie die Lutherbibel. Ebeling sieht für den hervorragenden Erfolg von Luthers Katechismus und dessen Bibelübersetzung insbesondere folgende Gründe (vgl. Ebeling, G., 1983, S. 60-63):

1. Luthers Sprache ist eindringlich. Es gelingt ihm, das Amtsdeutsch mit der Umgangssprache der Landbevölkerung in Einklang zu bringen. Er „schaut den Leuten aufs Maul“³⁵¹, wie er selbst sagt. Seine Bemühungen zielen nicht auf klerikalen oder wissenschaftlichen Erfolg ab. Sein Werk soll volksnah sein – eine Bibel für jedermann. Auch legt er keinen gesteigerten Wert auf eigene Interpretationen und Auslegungen der Bibel. Für ihn legt sich die Schrift selbst aus.³⁵² Lediglich die biblischen Symbole und Bilder, die Vorwissen über die palästinensische Landschaft und jüdische Traditionen voraussetzen, überträgt er in Bilder und Worte seiner Zeit. Auf diese Weise spricht er sowohl die Oberschicht als auch das gemeine Volk an.
2. Luthers Bibel ist weniger zur stillen Lektüre als vielmehr zum Vorlesen und Vortragen geeignet. Dem wurde wohl auch reichlich Genüge getan, sodass sie gleichsam schnell ‚in aller Munde‘ war.

³⁴⁹ Vgl. Rogerson, J. (Hrsg.): Weltatlas der alten Kulturen, Land der Bibel, 1993, S. 20–25.

³⁵⁰ Vgl. Meldung 08.09.2005 von Christof Vetter, Pressearchive der EKD, Hannover 2005, http://www.ekd.de/presse/pm137_2005_pds.html.

³⁵¹ Vgl. nach der Weimaraner Ausgabe (WA) 30; 2; 640, 24 f. von 1530 nach Ebeling, G.: Martin Luthers Weg und Wort, 1993, S. 60.

³⁵² Vgl. WA, 7; 97, 23 f., 1520; Ebeling, G.: Martin Luthers Weg und Wort, nach der Ausgabe von 1993, S. 94.

3. Luther orientierte sich als einer der ersten Übersetzer nicht an der lateinischen Vulgata, sondern legt den griechischen bzw. hebräischen Text zugrunde. Der Zugang zu solchen Schriften stellte im 15./16. Jahrhundert ein Privileg der Gebildeten und Kleriker dar.
4. Luther ist der erste Übersetzer, der seinen Namen bei der Veröffentlichung preisgibt. Seine Bibel ist nicht anonym, sondern trägt einen bekannten Namen.
5. Luthers Übersetzung der Bibel folgt einem Gesamtkonzept. Er behandelt die verschiedenen Schriften nicht voneinander unabhängig, sondern versucht einen roten Faden zu erkennen und herauszuarbeiten. Dabei sucht er Bezüge zwischen den Texten und bringt sie so in einen Gesamtzusammenhang.

Zusammenfassung 2.2.3

Für Christen ist die Bibel die Sammlung des Heiligen Wortes Gottes an und durch Menschen. Sie dient deswegen als Grundlage für den Glauben und die religiöse Praxis. Die Bibel ist eine in vielen Jahrhunderten nach traditionellen, sprachwissenschaftlichen und theologischen Kriterien zusammengestellte und tradierte Sammlung von Schriften, die von den Erfahrungen der Menschen mit Gott Zeugnis geben. In ihr sind viele Variationen von Textformen und Aussagen der verschiedensten Autoren zu finden.

„Es gibt keine zeit- und ortlose Rede von Gott. Es gibt keine „vom Himmel gefallene Offenbarung“, die – unabhängig von der konkreten Geschichte der Menschen und ihren konkreten Erfahrungen – ewig gültige Wahrheiten enthält und unveränderbar konserviert, abrufbar für Menschen aller Zeit als unverfälschter Plan Gottes mit den Menschen. Vielmehr gilt: Gottes Wort begegnet uns nicht unabhängig vom und unvermittelt durch Menschen Wort“ (Sorger, K.: Was in der Bibel wichtig ist, 1992, S. 15).

Die Bibel, wie sie uns heute vorliegt, besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil erzählt die Geschichte vom Bund Gottes mit dem Volk Israel (AT), der zweite vom Bund Gottes mit den Menschen durch Jesus (NT). Sowohl die Anzahl der biblischen Bücher als auch deren Reihenfolge können konfessionelle Abweichungen haben. Noch heute stehen Umfang, Übersetzung und Zusammenstellung der Bibel und die Bedeutung ihrer einzelnen Bücher in der Diskussion. Masora, Septuaginta und

Vulgata sind die bis zum Mittelalter bedeutendsten Bibelzusammenstellungen bzw. -übersetzungen. Luthers Übersetzung der Bibel, die historisch gesehen großen Einfluss auf die Entwicklung und Festschreibung der deutschen Sprache hatte, ist darüber hinaus insbesondere für evangelische Christen von Bedeutung. Aufgrund der Übersetzung der biblischen Texte aus ihren Ursprungssprachen und dem Lateinischen ins Deutsche war es im Vollzug der Reformation erstmals auch weniger gebildeten Bevölkerungsschichten möglich, die Bibel in ihrer Muttersprache zu hören bzw. zu lesen und sie so selbst zu verstehen. Die Katholische Kirche in Deutschland nutzt statt der revidierten Lutherbibel allerdings die deutschsprachige Einheitsübersetzung.

Fragen in Bezug auf die Einzelanalyse:

Grundlagen:
Wird über Ursprung und Entstehung der Bibel gesprochen?
Gibt es Informationen zum Aufbau der Bibel?
Welche Theorien zur Exegese oder zu Ähnlichem sind thematisiert?
Wird auf Luthers Bedeutung bei der Übersetzung der Bibel hingewiesen?
Formale Betrachtung:
Welche Bibel liegt zugrunde?
Gibt es ein Register für Bibelstellen?
Welche Texte sind als Zitat in welcher Form abgedruckt?
Auf welche Textstellen wird in Aufgaben oder anderen Textpassagen hingewiesen, ohne diese zu zitieren?
Bauen die Texte aufeinander auf?
Wie viele Bibelstellen werden bearbeitet?
Welche Auffälligkeiten gibt es hierbei?
Wie ist das Verhältnis der Arbeit im Hinblick auf das AT und das NT?
Inhaltlich:
Welche biblischen Geschichten werden erzählt?
Gibt es Besonderheiten und, wenn ja, welche?
Erfolgt die inhaltliche Arbeit mit der Bibel einer bestimmten Struktur, Reihenfolge oder einem bestimmten Aufbau?

2.2.4 Kirche

Der Begriff der ‚Kirche‘³⁵³ ist sehr vielschichtig. Neben dem geschichtlich gewachsenen gottesdienstlichen Gebets- bzw. Versammlungshaus bezeichnet er auch die Gemeinschaft der Christen selbst sowie ihre Trägerinstitution und deren Autorität. In den beiden biblischen Bildern vom Volk Gottes bzw. vom Leib Christi lässt sich das Wesen der Kirche besonders gut darstellen. ‚Volk Gottes‘ bringt in jüdisch-christlicher Tradition zum Ausdruck, dass Gott einen Bund mit den Menschen geschlossen und sie damit zu seinem Volk erwählt hat. Gott hat die Menschen erschaffen³⁵⁴ und erwählt, was seine besondere Beziehung und Liebe offenbart. Das Bild vom ‚Leib Christi‘ verkörpert das Innenleben der Kirche als lebendiger Organismus. Wie ein Körper viele verschiedene Organe braucht, um Bestand zu haben, so ist jeder Gläubige wichtig für die Kirche, denn sie lebt von jedem einzelnen Mitglied und dessen Handeln.

Unter dem Fachbegriff ‚Ekklesiologie‘ fasst man folglich die Disziplinen der Theologie zusammen, welche über die Lehre von der Kirche an sich sprechen. Thematisiert werden die Konzepte einer (idealen) Kirche Christi, die Rolle von Ämtern, die Funktion lokaler Gemeinden und das Verhältnis der Kirchen und Gemeinschaften untereinander.

Es gibt heute zahlreiche sehr unterschiedliche Kirchen, die weltweit präsent sind. Ihre Ausdrucks- und Organisationsformen sind sehr komplex und ihre Entstehungsgeschichten weit verzweigt.³⁵⁵ In Deutschland werden im Bereich der Schule verschiedene Formen der Kirchen, Freikirchen und Glaubensgemeinschaften zum größten Teil durch die orthodoxe, die katholische oder die evangelische Kirche als Religionsgemeinschaft im Sinne des GG vertreten; meist verantworten diese drei, wie gesetzlich vorgeschrieben, die Richtlinien und Lehrpläne, die den RU bestimmen.³⁵⁶

Nach katholischer³⁵⁷ Lehrmeinung fußt die Kirche auf drei Säulen: der Schrift (Bibel), der Tradition und dessen Lehramt als Schatz überlieferter Glaubenserfahrungen und auf der Liturgie, der gottesdienstlichen Feier. Im evangelischen Sinne liegt, wie der

³⁵³ Ecclesia (griech.-latein.).

³⁵⁴ Vgl. Gott als Schöpfer, 2.2.2.

³⁵⁵ Vgl. Kirche heute u. a. in 2.2.5 und in Darstellungen im Anhang zu diesem Kapitel.

³⁵⁶ Vgl. 1.1.1.

³⁵⁷ Von der Wortbedeutung her kann katholisch mit umfassend, alle betreffend übersetzt werden; gemeint ist hier jedoch die römisch-katholische Kirche, wie sie u. a. in Deutschland vertreten ist.

Begriff bereits zum Ausdruck bringt, besonderes Gewicht auf dem Evangelium, d. h. der Botschaft des Wortes Gottes.³⁵⁸ Kirche meint in diesem Sinne die zur Lesung, Predigt des Wortes Gottes versammelte Gemeinde der Gläubigen.³⁵⁹

Als Begriffspaar sind Kirche und Heiliger Geist untrennbar miteinander verbunden. Kirche ist nicht ohne Heiligen Geist zu denken. Heiliger Geist ist Voraussetzung für Kirche und erweckt diese in der bereits oben erwähnten schöpferischen Kraft³⁶⁰ erst zum Leben. Als ‚Geburtstag der Kirche‘, d. h. als „Grundsteinlegung“, gilt deswegen insbesondere das Pfingstereignis, das in seinem Ursprung schon Hinweise auf das jüdische Erbe des Christentums hinweist.³⁶¹ Beschrieben in Apg. 2,1 ff. wird dort die ‚Ausgießung‘ des Heiligen Geistes am fünfzigsten Tag nach dem Ostergeschehen. Die Jünger erlangen die Gabe der Glossolie (Zungenrede), d. h., sie sind in der Lage, in fremden Zungen, in ihnen eigentlich unbekannt Sprachen, die Botschaft von der Auferstehung Jesu weiterzugeben. Diese Selbsterfahrung gab den Jüngern die Gewissheit, dass sie Gottes Beistand hatten und das Evangelium weltweite Wirkung haben wird.

Diese Wundererzählung macht deutlich, dass die christliche Gemeinde, also die Kirche, sichtbar und erkennbar in Raum und Zeit steht und dennoch über sich hinaus auf Gott weist.³⁶² Im evangelischen Sinne wird „mit der Unterscheidung der ‚sichtbaren‘ von der ‚unsichtbaren‘ Kirche der Versuch gemacht, der symbolischen Begründung der Kirche im Wort Gottes ebenso gerecht zu werden wie ihrer notwendigen Realisierung“ in der Welt.³⁶³ Nach Luther unterscheidet sich die „geistlich, innerliche Christenheit“ (das ist die unsichtbare) von der leiblich, äußeren Christenheit (das ist die sichtbare Kirche). Beide gehören aber unmittelbar zueinander, so wie ein Mensch „nach seiner Seele geistlich, nach seinem Leibe [leiblich ist]“.³⁶⁴ Nicht alle, die der Kirche dem Ansehen nach bzw. von außen

³⁵⁸ Zur Stellung der Bibel s. auch 2.2.3, oben.

³⁵⁹ Vgl. Ausschnitt des Augustinischen Bekenntnisses von 1530 bei Weber, H.: Religion, 1992, S. 302. Schwierig ist es hingegen, das Wesen der Kirche nach orthodoxer Vorstellung zusammenzufassen, denn nur die Lehrsätze der sieben ökumenischen Konzilien sind dort anerkannt. Alles andere gilt als bloße theologische Meinung. Folglich gibt es keine verbindliche dogmatische Festlegung über die Sakramente bzw. eine Definition von Kirche.

³⁶⁰ Vgl. Heiliger Geist, 2.2.5.

³⁶¹ S. auch Feste des evangelischen Kirchenjahrs, insbesondere Pfingsten/Schawout, 2.4.4.4.

³⁶² Vgl. Weber, H.: Religion, 1992, S. 302.

³⁶³ Vgl. Deuser, H.: Kleine Einführung in die Systematische Theologie, 1999, S. 165. Zum Begriff der unsichtbaren Kirche s. auch 2.1 (Assmann, J.: ‚Religion und kulturelles Gedächtnis‘ und Luckmann, T.: Unsichtbare Religion, 1991).

³⁶⁴ Vgl. Luther in ‚Vom Papsttum zu Rom wider den hochberühmten Romanisten zu Leipzig‘, 1520 zitiert nach Luthers Werke, Kritische Gesamtausgabe, Weimar, 1887, S. 295.

betrachtet verbunden sind, sind gleichzeitig auch Teil der himmlischen, nicht sichtbaren Kirche. Allein durch den aufrichtigen Glauben ist derjenige (Christ) zu erkennen, der dieser angehört. Also ist die unsichtbare Kirche das Ziel und Vorbild der noch mit Mängeln behafteten sichtbaren Kirche, diese gleichsam aber schon der erste Schritt und Eckstein zur Verwirklichung dieses Ideals.

Zusammenfassend lässt sich sagen:

„Was immer für oder gegen das Christentum im Rahmen seiner Kirchengeschichte gesagt werden kann, wie immer die jeweils konfliktreichen Zuordnungen von Gesellschaftsentwicklung, Staatsform und Kirchenorganisation auch aussehen werden, die allein tragfähige Begründung für die Kirche ist ihre religiöse Notwendigkeit [...]: Die Kirche ist unter den Bedingungen des Christentums die notwendige Darstellungsform von Religion und Religiosität (Deuser, H.: Kleine Einführung in die Systematische Theologie, 1999, S. 163).

Um die einzelnen Aspekte von Kirche zu unterscheiden, werden im Folgenden Schwerpunkte gesetzt, die später bei der Analyse von Schulbüchern zu diesem Teilbereich wieder aufgegriffen werden.³⁶⁵ Als Erstes geht es im Themenfeld Kirchengeschichte um die chronologische Darstellung und Entwicklung von Kirche als Institution. Anschließend wird unter dem Gesichtspunkt der Kirchenkunde die Kirche differenziert betrachtet im Hinblick auf Kirche als Gebäude, lebendige Kirche als Ausdruck ihrer inneren Struktur und des Gemeindelebens sowie personalisierte Kirche anhand christlicher Vorbilder und Zeugen.

2.2.4.1 Kirchengeschichte

2.2.4.1.1 Kirchengeschichte als Unterrichtsinhalt

Kirchengeschichte ist eine Teildisziplin der Theologie, die sich besonders mit den historischen Eckdaten, Personen und Geschehnissen auseinandersetzt, die die Entstehung und Weiterentwicklung von Kirche beeinflusst haben. Im schulischen Bereich werden kirchengeschichtliche Themen häufig zwischen RU und Geschichtsunterricht angesiedelt und laden somit regelrecht zum fachübergreifenden Lernen ein, wie in der Denkschrift und den Richtlinien gewünscht.³⁶⁶ Meist kommt die

³⁶⁵ Vgl. 4.3 und Inhalte der Einzelanalysen.

³⁶⁶ Vgl. 1.3 zur Denkschrift der EKD.

Beschäftigung mit der Geschichte der Kirche und somit die Geschichte des Christentums nach Meinung von Thierfelder jedoch zu kurz.³⁶⁷ Den Grund hierfür sieht der Autor in der Schwierigkeit der objektiven Vermittlung kirchengeschichtlicher Inhalte, denn diese an die Institution und den Glauben geknüpfte Vergangenheit wird meist nicht ganz intentionsfrei dokumentiert bzw. vermittelt. Auch bedarf es zum Verstehen der Kirchengeschichte bestimmter Voraussetzungen, wie bspw. der Fähigkeit, theologische und politische Zusammenhänge zu erkennen oder historische Ereignisse mit Aussagen und Forderungen der Bibel zu vergleichen. Es geht eben nicht nur um historische Fakten, sondern auch um die Darstellung der Theologie in ihrer Zeitdimension. Leitthema der Kirchengeschichte ist die Kirche, ein mehrschichtiger Begriff (s. o.), der an sich schon nicht einfach zu verstehen und noch schwieriger zu vermitteln ist. Dennoch muss Geschichte so objektiv wie möglich geschildert werden; wie schwierig dies ist, insbesondere in Bezug auf ihre Darstellung und Dokumentation in Schulbüchern, belegen zahlreiche Veröffentlichungen.³⁶⁸ Ein Vorteil der Behandlung kirchengeschichtlicher Themen im RU ist die Chance, anhand des Nacherlebens und Nachdenkens über historische Ereignisse Kirche schülerorientiert zu vermitteln und Möglichkeiten zum identifikatorischen Lernen³⁶⁹ zu bieten. Auf diese Weise kommt es zur Förderung der eigenen christlichen und kirchlichen Identität. Dies geschieht nach Ruppert und Thierfelder vor allem über die Identifikation mit Personen aus der Geschichte, die durch ihr Verhalten zu Vorbildern im Glauben³⁷⁰ werden:

„Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer Vermittlung elementarer kirchengeschichtlicher Inhalte im RU. Sie ist zusätzlich begründet in der fundamentalen Bedeutung der Geschichte für die soziale und individuelle Identität: Wer oder was wir sind, können wir nur vermitteln, wenn wir in Geschichten unsere Geschichte erzählen“ (Ruppert, G./ Thierfelder, J.: Umgang mit der Geschichte, zur Fachdidaktik kirchengeschichtlicher Fundamentalinhalte, 1997, S. 296).

³⁶⁷ Vgl. Lachmann, R.: Gegenwärtige Entwicklungen und Perspektiven des Religionsunterrichts, 1997, S. 295.

³⁶⁸ Darstellung von Geschichte in Schulbüchern, vgl. Koza, I.: Überlegungen zur vergleichenden Analyse von Schulgeschichtsbüchern, in Schallenberger, E. H.: Zur Sache Schulbuch, Band 2, A. Henn Verlag, Kastellaun, 1972; Fischer, J.: Geschichte im Dienste der Politik, Frankfurt am Main, Lang Verlag, 2004; Eckert, G.: Wie andere uns sehen: die letzten 100 Jahre deutscher Geschichte in europäischen Schulbüchern, Schriften, Braunschweig, Limbach, 1955.

³⁶⁹ Vgl. Denkschrift ‚Identität und Verständigung‘ dort zum Identifikatorischen Lernen, 1994, unter 1.3.

³⁷⁰ Vgl. 2.4.4.5.; Adam, G.: Religionspädagogisches Kompendium, 1997, S. 300–302.

Kirchengeschichte dient so der Erinnerung, also als Pool der Erfahrungen, aus denen heute geschöpft werden kann, um Erneuerungen zu bewirken. Des Weiteren ermöglicht die unterrichtliche Aufarbeitung der Kirchengeschichte das traditionsgebundene Lernen, das die Ausprägung der christlichen Kongruenz eröffnet. Aus diesem Grund baut Kirchengeschichte meist noch immer auch auf Heimatkunde auf³⁷¹ und setzt auf diese Weise bei Umwelt und Wurzeln der Schüler an. Kirchengeschichte verbindet so wie kaum ein anderes Teilgebiet die Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsdimension, wie dies in der Denkschrift gefordert wird.³⁷² Die Intentionen des Kirchengeschichtsunterrichts fassen Ruppert und Thierfelder (ebd.) wie folgt zusammen:

6. Schülerorientierung
7. An Beispielen lernen
8. Überlieferungszusammenhänge kritisch aufarbeiten
9. Aufzeigen politischer, wirtschaftlicher, gesellschaftlicher, geistiger, religiöser Zusammenhänge
10. Geschichtliche Entscheidungen und ihre Konsequenzen darstellen und so
11. das Verantwortungsgefühl und den kritischen Verstand fördern, indem Fehlurteile gezeigt und Geschichte am Ursprungsgedanken der Bibel gemessen werden kann
12. Identifikationsangebote für Schüler erschließen
13. ganzheitlich unterrichten, d. h., emotionale, haptische und kognitive Lernformen wählen.

2.2.4.1.2 Kurze Übersicht der wichtigsten Abschnitte und Eckpfeiler der Kirchengeschichte

Es erscheint der Verf. sinnvoll, hier einen groben Überblick der Geschichte der Kirche aufzuzeigen, damit bei der späteren Schulbuchanalyse die dort ggf. vorliegenden Inhalte in den auf diese Weise verkürzten Zeitrahmen eingeordnet werden können. Als Grundlage hierfür dient Mühlenbergs sehr umfangreiche, nach Auffassung der Verf. gut strukturierte und alle Zeiträume umfassende Einteilung und

³⁷¹ Vgl. Schultze, H.: Religion im Unterricht, 1970, S. 62.

³⁷² Vgl. EKD, ‚Identität und Verständigung‘, 1994, unter 1.3.

Erläuterung der ‚Epochen der Kirchengeschichte‘.³⁷³ Er macht darauf aufmerksam, dass die Dreiteilung der Geschichte in Antike, Mittelalter und Neuzeit, die er vornimmt, zwar heftig diskutiert wird, sie sich aber „wegen ihrer praktischen Nützlichkeit erhalten und auch das Bild der protestantischen Gesichtsschreibung [geprägt hat]“ (Mühlenberg, E.: Epochen der Kirchengeschichte, 1991, S. 104). Auch wenn diese Einteilung zunächst sehr grob erscheint, bietet sie die Möglichkeit, ein besonderes Augenmerk auf die fließenden Übergänge dieser Zeitabschnitte zu legen. Zunächst erfolgt zur besseren Orientierung eine deutlich vereinfachte Darstellung der Kirchengeschichte anhand einer schlagwortbesetzten Zeitleiste. Unter dieser werden die wichtigsten Merkmale der Epochen nochmals kurz charakterisiert.

Eine kurze Anmerkung sei in diesem Zusammenhang noch zu den sogenannten Ökumenischen Konzilien gestattet³⁷⁴, denn sie haben die Kirchengeschichte maßgeblich beeinflusst. Diesen Ratssitzungen³⁷⁵ kommt deswegen eine richtungsweisende Autorität zu, weil sich durch sie der Status der Kirche deutlich veränderte. Dadurch, dass der Kaiser sie einberief, erhielten die Konzilien und deren Beschlüsse obligatorischen, legislativen Charakter.³⁷⁶ So erfolgte schließlich eine Initiierung der Kirche zur Institution der christlichen Gemeinschaften, für die dementsprechend grundlegende Aussagen der kirchlichen Lehre festgelegt werden mussten. Einige dieser Ausführungen dienen u. a. zur Beantwortung der Gottesfrage und wurden dementsprechend für den Unterpunkt 2.2.2 (Wer ist Gott?) herangezogen. Die biblisch überlieferte Zusammenkunft des Apostelkonzils von Jerusalem, das etwa im Jahre 49 tagte, diente als Vorbild der konziliaren theologischen Disputation.³⁷⁷ Dort wurden bereits Fragen, Mutmaßungen und Widersprüche von den „Kirchenvätern“, d. h. den Vertretern und Vorsitzenden der christlichen Gemeinden, vorgetragen und besprochen. Waren die Resultate der

³⁷³ E. Mühlenberg, Epochen der Kirchengeschichte, UTB Verlag, Heidelberg/ Wiesbaden, 1991.

³⁷⁴ Diese Konzilien werden ‚die Ökumenischen‘ genannt, weil sie von der orthodoxen, katholischen und auch von der evangelischen Kirche anerkannt sind. Lediglich das II. Konzil von Nicäa ist umstritten. Weil die wichtigsten Aussagen dieser Zusammenkünfte hinsichtlich der Fragen nach Gott, Bibel und Kirche in den jeweiligen Abschnitten (2.2–2.4) selbst erörtert sind, kann an dieser Stelle auf weitere ausführliche Erläuterungen verzichtet werden. Diese sind im Anhang des zweiten Teils kurz tabellarisch aufgeführt und inhaltlich skizziert.

³⁷⁵ Konzile (lat.) = Versammlungen = Synode (griech.). = Bischofskonferenzen.

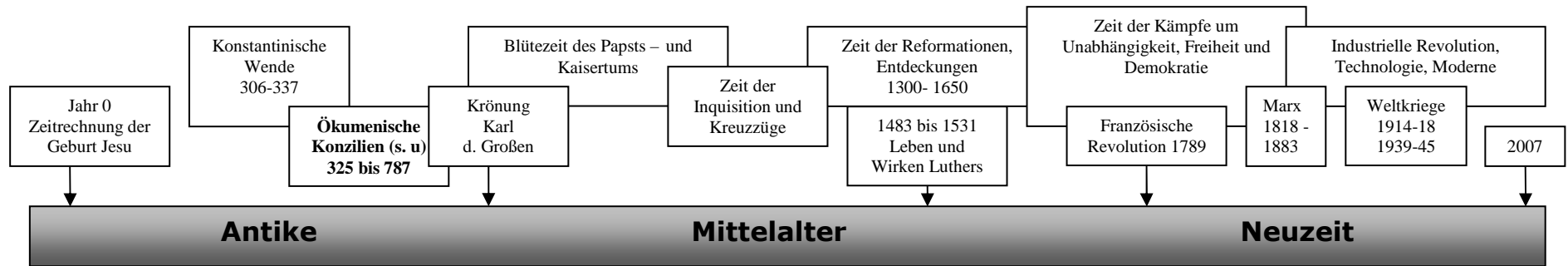
³⁷⁶ Lediglich diese sieben großen, vom Kaiser einberufenen und so unter dessen Obhut gestellten Konzile, fanden schließlich auch reichsweit Bestätigung.

³⁷⁷ Vgl. Apg. 15,1–29.

Kolloquien von einer Mehrheit anerkannt und hielten auch späteren Versammlungen stand, galten sie der Kirche als Glaubenssätze (Dogmen) und bildeten so die gemeinsame Bekenntnisgrundlage der Gläubigen.

Die Beratungsergebnisse wurden den Einzelkirchen durch „Rundschreiben“ mitgeteilt. Es gab zahlreiche Konzilien, die vorrangig auf die Region begrenzte Themen diskutierten.

Abbildung 4: Vereinfachte Darstellung und Anmerkungen zur Kirchengeschichte.



Als Antike gilt nach Mühlenberg in etwa die Zeit von 800 v. Chr. bis 600 n. Chr. Für die KG relevant sind vor allem die Zeit um die Geburt Jesu sowie die Entstehung erster christlicher Gemeinden (Urchristentum), deren Unterdrückung und schließlich die Ausbildung des Christentums zur Staatsreligion des Römischen Reiches. Grundlagen des antiken Denkens sind insbesondere die griechische Kultur und Philosophie. Beeinflusst durch den Hellenismus (als Nachahmung der griech. Kultur und des Glaubens) strebt das Römische Reich die Erweiterung seiner Grenzen und Macht an. Nach Zeiten der Verfolgung (vor allem zw. 65–250) kommt es nach einer Zeit der Duldung unter Kaiser Konstantin zur Einsetzung des Christentums als Staatsreligion (Konstantinische Wende). Die Allianz mit dem Staat ermöglicht die Ordnung der Kirche (durch Konzilien) und führt zu deren Institutionalisierung.

Mit dem Zerfall des Römischen Reiches beginnt die Epoche des Mittelalters (600 bis Ende 1500). Es entstehen einander anfeindende nationale Eigenstaaten, weshalb die Zeit geprägt ist von dem Wunsch nach Autorität und ordnender Vollmacht gegen die vorherrschende Anarchie (vgl. Mühlenberg, S. 105 f.). Die inzwischen institutionalisierte Kirche soll politische Unordnung aufheben. Staatl. Autoritäten (König/Kaiser) sind auf die geistige, kirchliche Legitimation (Papst) angewiesen. Es ist auch die Zeit der Konfrontation von weltlicher und geistlicher Macht im Investiturstreit, welcher die Einsetzung mehrerer Gegenpäpste zur Folge hatte. Es entsteht eine feudalistische Wirtschafts- und Gesellschaftsstruktur. Die Kirche weitet ihre Machtbereiche aus und gewinnt an Einfluss auf politische und gesellschaftliche Entwicklungen. Es kommt zu Kreuzzügen, die Inquisition beginnt, das Mönchtum differenziert sich weiter aus.

Die Renaissance bildet mit ihrer Wiederentdeckung des antiken Gedankenguts den Übergang zur Neuzeit. Der Mensch beginnt sich für sich selbst zu interessieren (ebd., S. 185). Die Zeit territorialer und wissenschaftlicher Entdeckungen beginnt. Der Niedergang des Hl. Röm. Reiches Deutscher Nation, der massenhafte Tod der Menschen durch die Pest und die Krise des Feudalsystems bereiten den Boden für Neugestaltungen. Luther, Calvin und Zwingli fordern die Reformation der bestehenden Kirche. Durch Übersetzung und Druck der Bibel wird sie jedermann zugänglich und bleibt nicht Klerus und Adel vorbehalten. Die Sehnsucht nach Freiheit und Demokratie wächst (Unabhängigkeitserklärung von 1776 oder Französische Revolution um 1789). Mit der Industrialisierung beginnt die Moderne, in der das Christentum durch Säkularisierung, Rationalismus und Individualisierung scheinbar an gesellschaftlichem Einfluss verliert.

2.5.4.1.3 Kirche heute – Aktuelle Daten zur Evangelischen Kirche

Nach einem kurzen Blick in die Vergangenheit, d. h. in die Kirchengeschichte, bietet es sich nun an, in wenigen Zügen die aktuelle Lage der Kirche zu umreißen. Weltweit sind nicht ganz ein Drittel aller Menschen Christen (31,5 % s. u.). Die größte christliche Gemeinschaft mit ca. 17,3 % ist in der Römisch-katholischen Kirche organisiert. Als Protestanten gelten ca. 5,8 % der Bevölkerung. Sie gehören bspw. den Gemeinden der Lutheraner, reformierten, unierten, baptistischen und freikirchlichen Gemeinden an. Am meisten verbreitet ist das protestantische Christentum in Kanada, den USA, Island, im Süden Afrikas, Australien und in Teilen Nordeuropas. Oft treten katholische und evangelische Gemeinschaften in ähnlichem Umfang auf.³⁷⁸

Die EKD ist nach eigenen Angaben³⁷⁹ ein Zusammenschluss der 23 weithin selbstständigen lutherischen, reformierten und unierten Landeskirchen in den Bundesländern.³⁸⁰ Ihr gehören etwa 26,2 Millionen Menschen der deutschen Gesamtbevölkerung an, welche in den insgesamt 16 356 rechtlich selbstständigen Kirchengemeinden gemeldet sind. Ohne die Selbstbestimmung der einzelnen Landeskirchen zu beeinträchtigen, nimmt die EKD die ihr von ihnen übertragenen, übergeordneten Gemeinschaftsaufgaben wahr. Die Mitglieder der Leitungsgremien werden entsprechend der ihnen zugrunde liegenden demokratischen Verfassung gewählt. Leitungsgremien der EKD sind Synode, Rat und Kirchenkonferenz. Sie wachen über die Ausführung der Aufgaben der EKD, die in der kirchlichen Verfassung, der Grundordnung der EKD, festgehalten sind. Als ‚Geschäftsleitung‘ von Synode, Rat und Kirchenkonferenz ist das Kirchenamt eingesetzt.

Da eine umfassendere Beschreibung der aktuellen Lage der Kirche der heutigen Welt den Rahmen dieser Arbeit zu sehr ausdehnen würde, beschränkt sich die vorliegende Arbeit auf die Situation der Evangelischen Kirchen in NRW. Dafür spricht auch, dass in dieser Arbeit hauptsächlich für dieses Bundesland zugelassene Schulbücher analysiert werden. Des Weiteren liegt insbesondere für NRW eine sehr

³⁷⁸ Ein Diagramm zur Verteilung sowie eine Weltkarte zum Vorkommen der Religionsgemeinschaften befinden sich im Anhang zu Kapitel 2.

³⁷⁹ Vgl. <http://www.ekd.de/kirche/kirchen.html>, abgerufen am 01.04.2011.

³⁸⁰ Eine Karte hierzu bietet <http://www.ekd.de/kirche/karte.html>, Gliedkirchen der EKD, abgerufen am 01.04.2011, zu den theologischen Inhalten der einzelnen Konfessionen der Evangelischen Kirchen, s. auch Konfessionskunde oben. Ein weiteres Organigramm der EKD befindet sich auch im Anhang zu dieser Arbeit.

aktuelle wissenschaftlich fundierte und empirische Situationsbestimmung von 2006/07 zum Thema Religiöse Pluralität in NRW eines Projektteams der Ruhr-Universität Bochum unter der Leitung von Prof. Dr. Volkhard Krech vor.³⁸¹ Laut der Studie sind ca. 28,35 % der Bevölkerung NRWs evangelisch. Die Evangelische Kirche ist also die zweitgrößte kirchliche Gemeinschaft nach der Römisch-katholischen Kirche (mit 42,24 %). Unter dem Dachverband der Evangelischen Landeskirche sind vor allem sechs Organisationen versammelt.³⁸² Die Mehrheit evangelischer Christen lebt verteilt in Ostwestfalen, dem Siegerland und dem Bergischen Land. Auch im Märkischen Kreis sowie im Ruhrgebiet sind sie relativ stark vertreten.

Die drei größten in NRW vertretenen Evangelischen Kirchen sind:

- die Evangelische Kirche von Westfalen (EKvW) mit 623 Gemeinden in 31 Kirchenkreisen³⁸³,
- die Evangelische Kirche im Rheinland (EKiR) mit insgesamt 797 Kirchengemeinden, davon 482 in NRW in 44 Kirchenkreisen³⁸⁴;
- die Lippische Landeskirche mit 59 reformierten Gemeinden, die in insgesamt sieben Klassen bzw. Bezirke eingeteilt sind, von denen sich eine aus elf lutherischen Gemeinden zusammensetzt.³⁸⁵

2.2.4.2 Kirchenkunde

Kirchenkunde angelehnt an die Analyse von Schulbuchinhalten von Schultze³⁸⁶ umfasst viele detaillierte Einzelthemen, die je nach Bundesland und Schulbuch sehr unterschiedlich gewichtet sind. Im Wesentlichen lassen sich nach Meinung der Verf. aber drei übergeordnete Bereiche einteilen, denen sich die jeweiligen Lerngegenstände zuordnen lassen: Kirche als Gebäude, Kirche als Institution (kirchliche Strukturen) und die Kirche als lebendige Kirche anhand von Beispielen des Gemeindelebens, die jedoch etwas gesondert betrachtet wird (vgl. 2.4.4). Auch hier schließen bei Bedarf die Unterpunkte mit einem kurzen Fazit.

³⁸¹ Vgl. <http://www.religion-plural.org>, derzeit einsehbar mit ständiger Aktualisierung, abgerufen am 01.04.2011.

³⁸² Genauere Diagramme unter Diagramm zur Verteilung der Religionsgemeinschaften in NRW (vgl. www.religion-plural.org, abgerufen am 01.04.2011) und im Anhang zu diesem Kapitel.

³⁸³ Weitere Informationen bietet die Homepage der Kirche selbst unter [vgl. www.ekvw.de](http://www.ekvw.de), abgerufen am 01.04.2011.

³⁸⁴ Vgl. www.ekir.de, abgerufen am 01.04.2011.

³⁸⁵ Vgl. www.lippische-landeskirche.de, abgerufen am 01.04.2011.

³⁸⁶ Vgl. Schultze, H.: Religion im Unterricht, 1970.

2.2.4.2.1 Kirche als Haus Gottes

Mit Kirche ist hier schlichtweg ein Bauwerk gemeint. Man spricht vom Haus Gottes, weil dies der Ort ist, an dem die Gläubigen sich versammeln, um dort ihre Religion und somit Gottverehrung auszuleben. Dies tun sie, indem sie gemeinsam biblische und liturgische Texte singen, hören, lesen, auslegen, beten u. v. m. Mit anderen Worten, sie feiern Gottesdienst. Biblisch betrachtet ist ein Gebäude hierfür aber nicht nötig, denn ist Kirche als Leib Christi auch die Gemeinde selbst:

„Gott errichtet sich nicht mehr ein Haus aus toten Steinen, wie es der [Jerusalemer] Tempel war, vielmehr baut er sein Haus aus lebendigen Steinen auf: ‚Lasst euch selbst als lebendige Steine aufbauen als geistiges Haus‘“ (Hagemann, H.: Was glauben Christen?, 1991, S. 102).³⁸⁷

Es ist davon auszugehen, dass Jesus selbst, gerade in Erwartung des baldigen Anbrechens des Gerichtes Gottes in der Welt, nicht mit dem Bau von Versammlungshäusern ähnlich den Synagogen und dem Tempel gerechnet oder diese angestrebt hat. Er selbst predigt laut Evangelien auch unter freiem Himmel (vgl. z. B. Bergpredigt) und fordert auf zum Verzicht auf materielle Güter (vgl. z. B. Lk. 12, 31/32). Prunkbauten, wie sie viele Kirchen heute sind, widersprechen diesem Ansinnen. Dennoch bedingten der Zuwachs der Gemeindemitglieder und schließlich auch deren staatliche Unterstützung von der Zeit Kaiser Konstantins an³⁸⁸, dass Kirchen nun als große Gebäude mit zunehmend repräsentativem Charakter erbaut werden. Zuvor wurden wahrscheinlich zum Treffen der Einzelnen private Räume und Häuser genutzt oder andere schon bestehende Gemeinschaftshäuser „christianisiert“. So unterschiedlich traditionelle, philosophische Herkunft, landestypische Eigenheiten, Alter, Sprachen und Traditionen der Gemeinden waren, so verschieden sind auch die Funktionen und Formen der jeweils gebauten Kirchen.³⁸⁹ Mit der Erforschung, Erkundung und Vorstellung des kirchlichen Gebäudes als Gotteshaus und Versammlungsort der

³⁸⁷ Vergleiche Hagemann, L. nach 1. Petr. 2,5. Dementsprechend wird in diesem Bild Jesus Christus als Eckstein des Gotteshauses bezeichnet. „Einen anderen Grund kann niemand legen als den, der gelegt ist, welcher ist Jesus Christus“ (1. Kor. 3, 11, revidierte Luther Ausgabe, 1984).

³⁸⁸ Vgl. Konstantinische Wende s. o. unter Kirchengeschichte.

³⁸⁹ Es handelt sich z. B. um Dom, Kathedrale, Pfarr- oder Wallfahrtskirchen, Kapellen oder Langbau, Kreuzkirchen u. v. m. Einen hervorragenden und sehr strukturierten Überblick über viele Teilbereiche des Kirchenbaus – deren Darstellung den Rahmen hier sprengen würde – bietet www.kirchenbau.de, abgerufen am 01.04.2011.

Gemeinde beschäftigt sich insbesondere die Kirchenpädagogik als Teilgebiet der Religionspädagogik. Mittlerweile kann man auf viele zahlreiche Medien zurückgreifen, die sich mit dem Gebäude der Kirche als Lernort befassen.³⁹⁰ Die Herangehensweisen, Theorien, Methoden und Lerngegenstände im Einzelnen wiederzugeben, kann hier nicht geleistet werden, denn dies würde eine eigene Arbeit ergeben; dennoch lassen sich generelle Grundlagen, die in den meisten dieser Veröffentlichungen zu finden sind, wie folgt thesenartig zusammenfassen:

- Kirche ist die Bezeichnung für das christliche Gotteshaus;
- Aufbau, Aussehen, Beschaffenheit einzelner Kirchen sind sehr unterschiedlich. Um schüler- und erfahrungsorientiert zu arbeiten, bietet es sich an (wie auch von der EKD gefordert), das schul- bzw. gemeindenaher Kirchengebäude als Beispiel zu nutzen und dieses persönlich aufzusuchen;
- beim Betrachten der Kirche soll besonders auf deren symbolischen Aufbau und die künstlerische Ausgestaltung geachtet werden (Bsp. Seitenschiff, Ort des Altars, Kirchenfenster);
- kultische Gegenstände und ihre Bedeutung sind den Schülern häufig nicht geläufig und müssen im Unterricht deswegen besprochen werden;
- das Aufsuchen der Kirche kann auch als Annäherung an die Gemeinde und deren Glaubensleben dienen, sollte aber nicht verpflichtend als solche geschehen;
- weil Kirchen Orte der Gottesverehrung und auch Räume der Stille sein können, wird dort in bestimmten Situationen ein pietät- und respektvolles Verhalten erwartet, auf das die Besucher vorbereitet sein sollten;
- kirchliche Räume sind besondere Räume mit besonderer Ausstrahlung, die deren Betrachter emotional beeindrucken können. Aus diesem Grund sollte die Beschäftigung mit dem Gotteshaus solche Emotionen zulassen. Das individuelle Empfinden sollte akzeptiert und nicht auf deren Verbalisierung gepocht werden, denn oftmals „wirken“ solche Räume ohne stetige Erklärungsmuster.

³⁹⁰ Als Beispiele für solche Medien werden hier kurz aufgeführt: Klie, T.: Der Religion Raum geben (Kirchenpädagogik und religiöses Lernen), LIT-Verlag, Münster, 1998; Goecke-Seischab, M. L u. Harz, F.: Komm, wir entdecken eine Kirche, Kösel Verlag, 2001; Rupp, H.: Handbuch der Kirchenpädagogik. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Calwer Verlag, 2005, usw.

Sicherlich kann diese Zusammenschau von Grundlagen und Thesen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, sie soll aber Tendenzen der Beschäftigung mit Kirche als Gebäude als Unterrichtsgegenstand im RU aufzeigen. Für die Analyse von Schulbüchern ergeben sich hier viele Einzelaspekte, die sich damit auseinandersetzen, auf welche Weise Kirche als Gotteshaus in Texten und Bildern aufgearbeitet wird.

2.2.4.2.2 Konfession

Die christlichen Konfessionen

Der Begriff Konfession³⁹¹ meint heute eine Glaubensgemeinschaft, die sich an ein bestimmtes Bekenntnis bez. Lehre, Tradition und Schriftverständnis bindet. Da es in der Kirchengeschichte (s. u.) immer wieder dazu kommt, dass sich einzelne Gemeinden aus soziokulturellen, historischen, religiösen oder auch politischen Gründen nicht der Lehrmeinung der Gesamtversammlungen (Konzilien, Synoden) anschließen, spaltet sich die christliche Kirche in immer mehr Konfessionsgemeinschaften auf.³⁹² Aufgrund der Vielfältigkeit der oft spitzfindigen Unterschiede hat sich die eigenständige theologische Disziplin der Konfessionskunde gebildet.³⁹³ Wie bereits im ersten Kapitel die konstitutiven Rahmenbedingungen zeigen, ist die Konfessionszugehörigkeit eine sowohl öffentliche als auch private Angelegenheit. Die Schwierigkeiten, die sich aus der Konfessionszugehörigkeit ergeben, sind im familiären Leben lebendig. Das Konfessionsproblem ergibt sich theologisch aus den unterschiedlichen Lehrmeinungen der Kirchen. In der Erfahrungswelt der Schüler zeigen sich konfessionsbedingte Konflikte und Missverständnisse bspw. in der eigenen Zuordnung zu den RU-Gruppen aufgrund konfessionsverschiedener Ehen (Lebensgemeinschaften), beim Besuch von Gottesdiensten und bei der Gestaltung religiöser Feste. In Deutschland sind heute im Wesentlichen die orthodoxen, die katholischen und die evangelischen Gemeinschaften vertreten.³⁹⁴ Sicher ist es

³⁹¹ Abgeleitet von confessio = Bekenntnis.

³⁹² Nach dem Konfessionenbaum' vgl. Frieling, R.: Der Weg des ökumenischen Gedankens, 1992, S. 29.

³⁹³ Vgl. Frieling, R. u.a. Grundkurs Theologie, Konfessionskunde, Band 5, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 1999.

³⁹⁴ Orthodox abgeleitet von den griechischen Begriffen órthos = wahr, richtig, dókeo = glauben oder doxázo = verehren. Katholisch, s. o. katholikos (griech.) = allgemein, umfassend, evangelisch vom griechischen euangelion = frohe Botschaft (s. o.). Vgl. auch Kirche heute, Kap. 2.2.4.

lohnenswert, die wichtigsten Charaktere dieser Konfessionen zu skizzieren, da sie für die Erläuterung kirchengeschichtlicher bzw. -kundlicher Inhalte im RU und somit im Schulbuch interessant sind und in der Lebenswelt der Schüler, wenn nicht im familiären Leben, allein schon wegen des konfessionellen RUs eine Rolle spielen. Dies würde aber hier zu weit ins Detail führen.³⁹⁵ Deshalb werden im Anschluss die drei evangelischen Bekenntnisse dargestellt, die in NRW vorrangig vertreten sind.

Die evangelischen Kirchen bzw. Konfessionsgemeinschaften

Die Evangelische Kirche ist, wie schon dem Diagramm von Frieling (s. o.) entnommen werden konnte, ebenfalls in sich aufgegliedert in verschiedene Konfessionen. In NRW gehören zu den drei größten Vertretern des evangelischen Ansatzes die Lutherische, die Reformatorische sowie die Unierte Kirche, die sich unter dem Dachverband der EKD zusammengeschlossen haben (s. auch 2.4). Auch ihre Entstehung und Besonderheiten werden im Folgenden kurz erläutert:

Die Lutherische Kirche

Eine eigenständige Kirche, die sogar nach ihm benannt ist, hat Luther sicherlich nicht gewollt.³⁹⁶ Die Beratungen des Augsburger Reichstages und das daraus resultierende Augsburger Bekenntnis führten jedoch zu einer konfessionellen Eigenständigkeit des zunächst als protestantisch bezeichneten Glaubens. Durch Luthers Freunde, Anhänger und seine Wittenberger Studenten verbreitete sich eine von seinen Schriften und Predigten ausgehende, eben ‚lutherische‘ Theologie vor allem in nördliche Richtung, in Gebiete des heutigen Norddeutschlands und in die skandinavischen Länder. Dies hatte auch politische Gründe, denn die Religionszugehörigkeit richtete sich in der Hauptsache nach der des Landesfürsten. Es hing von dessen Toleranz ab, wie groß der Spielraum für Konfessionsfreiheit im eigenen Herrschaftsgebiet war. Ansonsten bestand für die Bevölkerung lediglich das Recht auf Auswanderung, denn es galt: cuius regio, eius religio, also „wer das Territorium besitzt, hat das Anordnungsrecht in Religionsfragen“ (Frieling, R./Geldbach, E./Thöle, R.: Konfessionskunde. Stuttgart 1999, S. 190).

³⁹⁵ An dieser Stelle wird auf die im Anhang befindliche tabellarische Übersicht von Maria Duffner verwiesen, die sehr prägnant die geschichtliche Entwicklung konfessioneller Unterschiede der Katholischen, Orthodoxen und Evangelischen Kirche darstellt.

³⁹⁶ Vgl. Frieling, R./Geldbach, E./Thöle, R.: Konfessionskunde. Stuttgart 1999, S. 187.

Die Lutherische Kirche legt ihren Schwerpunkt auf die Lesung und Auslegung der Bibel sowie die Bekenntnisschriften Luthers. Heute vertritt in der EKD die 1948 in Eisenach gegründete VELKD (Vereinte Evangelisch-Lutherische Kirche Deutschlands) die im Kern lutherischen Gemeinden in Deutschland. Darüber hinaus gibt es noch die SELK (Selbständige Evangelisch-Lutherische Kirche), die sich zu den Bekenntnissen der lutherischen Kirche, wie sie im Konkordienbuch von 1580 enthalten sind, bekennt.³⁹⁷

Die Reformierte Kirche

Die Reformierte Kirche entstand parallel zur lutherischen. Ihre ‚Väter‘, die wie Luther teilweise ähnliche, teilweise aber auch konträre Reformwünsche an die Kirche richteten, waren in den jeweiligen Ländern u. a. Calvin, Zwingli, Bullinger, Knox.

In Deutschland wurde 1563 als Grundlage der reformatorischen Kirche unter dem pfälzischen Kurfürsten Friedrich III. der Heidelberger Katechismus gedruckt. Die Lehrsätze dieser Schrift verbreiteten sich zunächst eher in Städten, weshalb hier der Einfluss der oftmals gebildeteren Schichten bei der Ausgestaltung größer war. Der oftmals eher kognitive Ansatz sowie die Betonung der religiösen Askese, die als Gegensatz zum ‚Prunk‘ der katholischen Kirche gelten sollte, führte nach Frieling zu einem strengen moralischen Rigorismus³⁹⁸, der sich beim Kirchenbau im Bilder- und Schmuckverbot und im Gottesdienst durch die Konzentration auf Predigt und Psalmlesung widerspiegelte. Auch wurde hier bereits früh ein Presbyterium eingerichtet, das die moralische und theologische Kirchenleitung in Zusammenarbeit mit dem Pfarrer übernahm.

Die Unierte Kirche

Lutherische und reformierte Kirche entwickelten sich zunächst im 16. Jahrhundert unabhängig voneinander, was insbesondere zu einer anderen theologischen Gewichtung des Abendmahls führte.³⁹⁹ Der im 17. Jahrhundert durch die Spaltung zwischen lutherischen und reformierten Christen zunehmende Streit und Unfrieden

³⁹⁷ Die bekanntesten dieser Bekenntnisse sind das ungeänderte Augsburger Bekenntnis und der Kleine Katechismus Martin Luthers. Weiter gehören dazu die drei altkirchlichen Glaubensbekenntnisse, das apostolische, nizänische und athanasianische; die Apologie (Verteidigung) des Augsburger Bekenntnisses; der Große Katechismus Luthers und die Konkordienformel. (vgl. www.selk.de, abgerufen am 01.01.2011).

³⁹⁸ Vgl. Frieling, R. u.a. Grundkurs Theologie, Konfessionskunde, Band 5, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 1999, S. 192 f.

³⁹⁹ Vergleiche dazu etwa das Marburger Religionsgespräch 1529 zwischen Luther und Zwingli.

veranlasste König Wilhelm III. schließlich dazu, die Auseinandersetzungen zu schlichten. Er erlässt 1817 eine einheitliche Gottesdienstordnung. Die gewünschte Vereinigung wurde vor allem von den preußischen Adelshäusern gewünscht, d.h., sie geschah von der Obrigkeit ausgehend und war so von oben herab verordnet. Da diese außerdem auch die größte der Unionsparteien darstellten, wird dieser Versuch der Kirchengesamtführung als Preußische Union bezeichnet. Andere Unionsbemühungen gingen von den Gemeinden selbst aus.⁴⁰⁰ Unterschieden werden kann noch heute zwischen einer Verwaltungs- und einer Bekenntnisunion innerhalb der unierten Gemeinden. Die Verwaltungsunion beschreibt, dass lediglich die einzelnen Kirchenverwaltungen zu einer übergeordneten zusammengefasst wurde, die Gemeinden selbst aber entsprechend ihrer Bekenntnisse ihre Eigenheiten in Liturgie und Katechismus bewahren. Bei der Einführung eines neuen und/oder gemeinsamen Katechismus der evangelischen Zweige spricht man von einer Bekenntnisunion, in der theologische Fragen durch eine breite gemeinschaftliche Basis geklärt und Streitpunkte beigelegt wurden.

Seit 1954 sind die Unierten Kirchen Deutschlands in der EKU (Evangelische Kirche der Union) versammelt, die schließlich 2003 in der UEK (Union Evangelischer Kirchen⁴⁰¹) aufging. Das wichtigste Anliegen der Unierten Kirche ist die Versöhnung, wenn nicht die Verbindung der verschiedenen evangelischen Konfessionen.⁴⁰² Je nach geografischer Lage werden die Gottesdienste der Unierten Gemeinden mehr lutherisch bzw. mehr reformatorisch gestaltet.

⁴⁰⁰ Als Beispiel einer solchen ‚Union von unten‘, d. h., von den Betroffenen selbst initiiert und nicht von oben verordnet, sei die Hanauer Union (auch als Buchbinder Union bekannt) genannt. Hier führten in erster Linie pragmatische, ökonomische Überlegungen dazu, einen gemeinsamen Katechismus für Reformierte und Lutheraner zu publizieren (vgl. Müller, G.: Die Union auf dem Weg zur Ökumene. Zum 150-jährigen Bestehen der Hanauer Union. In: Jahrbuch der hessischen kirchengeschichtlichen Vereinigung 20 (1969), S. 105–123.).

⁴⁰¹ Vgl. <http://www.uek-online.de>, abgerufen am 01.04.2011.

⁴⁰² Vgl. Hofmann, F.: Hannoveraner Initiative Evangelisches Kirchenrecht (HIEK) unter http://www.ekd.de/kirchenrechtliches_institut/download/HIEK2_Hofmann.pdf, abgerufen am 01.04.2011.

2.2.4.2.3 Ökumene

Ökumene

Nachdem bislang die Abspaltung, die Eigenarten und Unterschiede der einzelnen Konfessionen im Vordergrund standen, erhält nun der Begriff Ökumene⁴⁰³ mehr Aufmerksamkeit. Das NT sieht in dieser Wendung einmal die bewohnte Welt (Lk. 2,1) und dann auch die bewohnte Welt als den Adressaten der christlichen Botschaft (Mt. 24,14). Das Ziel der ökumenischen Bemühungen ist die Wiedervereinigung der sichtbaren Einheit der christlichen Kirche.

Sauer unterscheidet in diesem Zusammenhang vier Dimensionen von Ökumene:

1. Die Ökumene als „ein intensiveres, interkonfessionelles Verständnis bzw. die „Einheit der getrennten Kirchen (die kleine Ökumene)“ die Ökumene der einen Menschheit und Welt bzw. die „große Ökumene“, wie sie sich auch der ÖRK vorstellt;
2. die Abrahamitische Ökumene bzw. Ökumene von Judentum, Christentum, Islam und entsprechenden Gemeinschaften, die Abraham als einen ‚Rechtgläubigen‘ kennen);
3. die interreligiöse Ökumene bzw. die Ökumene der Weltreligionen
(vgl. Sauer, R.: Ökumene und Ökumenisches Lernen, 1994, S. 14).

Ökumenische Strukturen, in denen die Evangelische Kirche in Deutschland mitarbeitet, sind vor allem die Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen (ACK), die Konferenz Europäischer Kirchen (KEK) und der Ökumenische Rat der Kirchen (ÖRK). Sinn und Zweck der ökumenischen Zusammenschlüsse ist es aber nicht, eine „Überkirche“ (S. 2 der Torontoerklärung) zu entwickeln, sondern die Zusammenarbeit, den gegenseitigen Respekt und den Informationsaustausch zu fördern, um die Gemeinschaft der christlichen Kirchen auf diese Weise zu stärken. Hierbei geht es nicht nur um eine binnen-christliche Stärkung, sondern auch um die vorbildhafte Verbreitung des christlichen Glaubens in der Welt. Wofür die ACK deutschlandweit und die KEK europaweit sich engagieren, vertritt auf internationalem Parkett der ÖRK. Der ÖRK grenzt sich dabei vom römisch-katholischen Verständnis ab, das die Ökumene unter dem Dach der eigenen kirchlichen Institution anstrebt. Er würdigt und respektiert die Selbstständigkeit der einzelnen Kirchen, die sich zu einem Verbund mit einem gemeinsamen demokratischen Haupt vereinigen. In seiner Verfassung sind die verschiedenen Ziele und Funktionen nachzulesen.⁴⁰⁴

⁴⁰³ Griech.: oikeo/oikia, wohnen/ Haus.

⁴⁰⁴ Vgl. www.oikoumene.org/de/dokumentation, abgerufen am 01.04.2011, hier unter III., s. auch Übersicht im Anhang zu Kapitel 2.

Ökumene spiegelt im religiösen Bereich das Streben nach Bindung und die Suche nach Gemeinschaft wider, die in einer zunehmend differenzierten Lebenswirklichkeit immer komplizierter zu werden scheint.

Die Beschäftigung mit dem Thema Ökumene im RU bietet eine besondere Möglichkeit, sich mit Vielfalt und Einheit im religiösen Leben auseinanderzusetzen. Ein allgemeines bildungspolitisches Ziel der heutigen Gesellschaft, nämlich die Konfrontation mit Pluralität und Individualität, kann auf diese Weise im Rahmen der Religion beispielhaft durchgespielt und erörtert werden.

„Theologisch gesehen, steht mit der konfessionellen Kooperation die Ökumenefähigkeit der Kirche auf der Tagesordnung; pädagogisch-bildungstheoretisch betrachtet, exemplifiziert sich am Religionsunterricht ein Teilaspekt der von der Schule als ganzer zu fordernden geistigen Integrationsleistung“ (EKD, Identität und Verständigung, 1994, S. 66).

„Mit den Begriffen der Ökumene und des ökumenischen Lernens⁴⁰⁵ kommen zunächst die Verständigungsaufgaben zwischen den christlichen Kirchen in den Blick, hierzulande besonders die zwischen der Evangelischen und Katholischen Kirche“ (ebd., S. 61). Ökumene ist also ein zentrales Thema der pluralen Gesellschaft, in der oftmals gerade die Suche nach einer gemeinsamen Basis die unterschiedlichsten Menschen vereint. Abschließend sei an dieser Stelle angemerkt, dass evangelische Ökumene für Mitglieder der EKD sich bereits ganz pragmatisch, geschickt und oft unbemerkt im Alltäglichen vollzieht. Als Beispiel hierfür sei die u. a. von Frieling beobachtete „Möbelwagenkonversion“⁴⁰⁶ aufgeführt: Bei einem Wohnsitzwechsel wird die Kirchenmitgliedschaft automatisch fortgesetzt, auch wenn damit ein Wechsel der Kirche entsprechend den landeskirchlichen Grenzen vollzogen wird. Ein evangelisch-lutherischer Christ wird also bei seinem Umzug von Braunschweig⁴⁰⁷ nach Leer, Emden, Osnabrück⁴⁰⁸ reformiert.

⁴⁰⁵ Die Bezeichnungen „ökumenisches Lernen“ und „konfessionelle Kooperation“ werden auch noch im 3. Kapitel erläutert.

⁴⁰⁶ Frieling, R. u.a. Grundkurs Theologie, Konfessionskunde, Band 5, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 1999, S. 200.

⁴⁰⁷ Es wird vorausgesetzt, dass die Gemeinde Mitglied der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Braunschweig ist.

⁴⁰⁸ Städte mit Gemeindegliedern der Synoden der Evangelisch-Reformierten Kirchen in Nordwest-Deutschland.

2.2.4.3 Lebendige Kirche – Beispiele des Gemeindelebens

2.2.4.3.1 Kirchliche Ämter

Das Amt hat eine lange Geschichte in den christlichen Gemeinden. In den urchristlichen Gemeinden wurden drei Ämter der Gemeinschaft unterschieden: **Apostel, Propheten, Lehrer**⁴⁰⁹. Meist übernahmen die Mitglieder der christlichen Versammlung ehrenamtlich, also neben ihrem eigentlichen Beruf, der zum Erwerb des Lebensinkommens nötig war, eine dieser Funktionen. Für die Einrichtung eines fest integrierten, hauptberuflichen Kirchenamtes sah man in den urchristlichen Gemeinden aufgrund des vorherrschenden eschatologischen Selbstverständnisses noch keine Notwendigkeit.⁴¹⁰

Apostel war damals noch kein Titel, der besondere Menschen auszeichnete, sondern beschrieb die missionarische Funktion eines Amtes.⁴¹¹ Zunächst galten noch die direkten Jünger Jesu als Apostel, später alle Gemeindeglieder, die zur Mission berufen waren.

Als Propheten wurden die Amtsträger bezeichnet, die sich hauptsächlich der Verkündigung widmeten. Sie galten als charismatisch, d. h. geistbegabt. Aus ihnen sprach der Geist Gottes, weshalb niemand von einem Menschen, sondern allein von Gott zu diesem Amt berufen werden konnte.

Lehrer waren interne Wissensvermittler der Gemeinde, ähnlich den Schriftgelehrten und Rabbinern der jüdischen Gemeinde, aber geringer in ihrer Autorität. Gemeinsam mit den Aposteln leiteten die Lehrer die Gemeinde.

Als die Aufgabenfülle der Amtsträger sich häufte und die Arbeit komplexer wurde, weil die Zahl der Gemeindemitglieder stieg und sich das Versammlungsgebiet vergrößerte, wählte man hauptamtliche Episkopen⁴¹², Bischöfe. Auf ihr Amt wurden die oben genannten Funktionen übertragen. So gewannen die Bischöfe daraufhin zunehmend an administrativer Macht und eine Amtshierarchie entstand. Wo in den urchristlichen Gemeinden noch nahezu jeder Mann zum Bischof gewählt werden konnte, zählte nun immer mehr eine besondere charakterliche Qualität der Person. Es kam so zu einer „beginnenden Reservierung besonderer Wesensmerkmale für

⁴⁰⁹ Vgl. Weber, H.: Religion, 1992, S. 303 f.

⁴¹⁰ Vgl. Schultze, H.: Studienbrief 2 ‚Kirche als Institution‘, 1981, S. 28.

⁴¹¹ Vgl. Mt. 28,19.

⁴¹² Übersetzt: Aufseher.

Kleriker⁴¹³, was durch die Weihe noch bestärkt werden sollte. Den Bischöfen untergeordnet, assistierten Diakone diesen während des Gottesdienstes und übernahmen soziale Aufgaben.⁴¹⁴

Mitte des 3. Jahrhunderts⁴¹⁵, als das Christentum zur Staatsreligion des Römischen Reiches wurde, galten Bischöfe als Staatsbeamte, woraufhin man Laien (ehrenamtliche) und Klerus (hauptamtliche Gemeindeglieder) nun offiziell unterschied. Erst in der Reformation kommt es wieder zur Rückbesinnung auf die Gleichheit (Ranglosigkeit) innerhalb der Gemeinde. So sieht Luther das Amt von Bischof, Pfarrer oder Prediger in der Tradition von Aposteln, Evangelisten und Propheten. Mittelpunkt dieser Ämter sind Wort, Taufe, Abendmahl und Schlüssel (gemeint ist hiermit Beichte und Lossprechung).⁴¹⁶ Luther betont die theologische gegenüber der administrativen Bedeutung des Hauptamtes. Für ihn ist eine Struktur innerhalb der Kirche wichtig, aber lediglich im Hinblick auf die dahinterstehende Geisteshaltung.⁴¹⁷ Aus nutzbringenden organisatorischen Überlegungen heraus bestehen die Kirchenordnung und das Amt in der Kirche noch heute. Haustein sieht allerdings einen Paradigmenwandel, der auf die Reaktion der Reformatoren auf das spätmittelalterliche Kirchenamt zurückzuführen ist. Indem er auf das Augustinische Bekenntnis⁴¹⁸ verweist, wird deutlich, dass wieder das Evangelium, die Bibel bzw. das Wort Gottes im Vordergrund stehen.⁴¹⁹

Entgegen dem katholischen Verständnis des Amtes, das die Weihe zum Priester als notwendiges Sakrament sieht, um in ein Amt berufen zu werden, sind die kirchlichen Amtsträger, d. h. die Pfarrer, von der Gemeinde und für diese gewählt. Dem Selbstverständnis der Evangelischen Kirche in der Barmer Erklärung nach sind Pfarrerinnen und Pfarrer zwar Leiter der Gemeinde, aber nicht deren Obere. Es soll

⁴¹³ Schultze, H.: Studienbrief 2, ‚Kirche als Institution‘, 1981, S. 29.

⁴¹⁴ Vgl. Diakonie, s. u.

⁴¹⁵ Vgl. Kirchengeschichte/Konstantinische Wende.

⁴¹⁶ Vgl. Kühn, U.: Handbuch Systematische Theologie (Unterpunkt Kirche), 1980, S. 30; Schultze, H.: Studienbrief 2, ‚Kirche als Institution‘, 1981, S. 29 f.

⁴¹⁷ Vgl. Schultze, H.: Studienbrief, ‚Kirche als Institution‘, 1981, S. 31.

⁴¹⁸ Artikel 5, Vom Predigtamt: Um diesen Glauben zu erlangen, hat Gott das Predigtamt eingesetzt, das Evangelium und die Sakramente gegeben, durch die er als Mittel den Heiligen Geist gibt, der den Glauben, wo und wann er will, in denen, die das Evangelium hören, wirkt, das da lehrt, dass wir durch Christi Verdienst, nicht durch unser Verdienst, einen gnädigen Gott haben, wenn wir das glauben. Und es werden die verdammt, die lehren, dass wir den Heiligen Geist ohne das leibhafte Wort des Evangeliums durch eigene Vorbereitung, Gedanken und Werke erlangen; vgl. ekd.de/bekenntnisse/augsburger_bekenntnis.html, abgerufen am 01.04.2011.

⁴¹⁹ „Von evangelischen Amtsträgern wird erwartet, dass sie Meister des Wortes und weniger Meister der Zeremonie sind“, Hauschildt E. : Typisch katholisch – typisch evangelisch, 2003, S. 237.

keine Hierarchie unter den Mitgliedern geben.⁴²⁰ Zum äußeren Erscheinungsbild des evangelischen Amtes gehört deshalb auch wieder eine bürgerliche Existenz. Für den Pfarrer ist eine Teilnahme am familiären und gesellschaftlichen Leben wichtig und er nimmt dort sogar eine Vorbildfunktion ein. Weil das evangelische Amt funktionsgebunden und eben nicht an das Wesen des Amtsinhabers gebunden ist, spielen Geschlecht, ethnische oder soziale Herkunft keine Rolle. Aus diesem Grund können auch Frauen ein Amt innehaben.

2.2.4.3.2 Diakonie

Wie viele der theologischen Ausdrücke hat auch der Begriff Diakonie seine etymologischen Wurzeln im Griechischen und bedeutet übersetzt so viel wie Dienen.⁴²¹ Gemeint ist im kirchlichen Sprachgebrauch die sogenannte ‚Liebestätigkeit‘ der Gemeindeglieder für Menschen, die ihre Hilfe und Fürsorge brauchen.⁴²² Zu diesem Personenkreis zählen biblisch betrachtet bspw. Einsame, Kranke, Behinderte, Gefangene oder sonstige Benachteiligte. Vorbild für den Dienst am Nächsten ist Jesus selbst. Auf diese Weise steht der Begriff Diakonie bzw. diakonisch für das soziale Handeln aus dem christlichen Glauben heraus.

Die Grundlegung einer strukturell organisierten diakonischen Arbeit fand bereits in den urchristlichen Gemeinden statt und ist in der Apostelgeschichte (dort Kapitel 6, 1–6) als Wahl der sieben ‚Armenpfleger‘ dokumentiert. Die Gemeindediener hatten neben den theologischen Aufgaben der Verkündigung und der Leitung der Liturgie auch die Verantwortung für soziale Tätigkeiten, wie z. B. Sammeln und Verteilen der Spenden oder die Fürsorge für Witwen und Waisen. Erst im 3. Jahrhundert, bedingt durch die Konstantinische Wende, verdichtet sich Diakonie zum Handeln allein in sozialen Bereichen und tritt aus dem kultischen Bereich der Gemeindegliederarbeit heraus.⁴²³ Ergebnis des geschichtlichen Wandels ist in Bezug auf die Evangelische

⁴²⁰ 4. Jesus Christus spricht: Ihr wisst, dass die Herrscher ihre Völker niederhalten und die Mächtigen ihnen Gewalt antun. So soll es nicht sein unter euch; sondern wer unter euch groß sein will, der sei euer Diener. (Mt. 20,25.26). Die verschiedenen Ämter in der Kirche begründen keine Herrschaft der einen über die anderen, sondern die Ausübung des der ganzen Gemeinde anvertrauten und befohlenen Dienstes. Wir verwerfen die falsche Lehre, als könne und dürfe sich die Kirche abseits von diesem Dienst besondere, mit Herrschaftsbefugnissen ausgestattete Führer geben und geben lassen; vgl. http://www.ekd.de/glauben/barmer_theologische_erklaerung.html, abgerufen am 01.04.2011

⁴²¹ Dies wird oft gleichbedeutend mit dem lateinischen Begriff „caritas“ = Liebe/Liebestätigkeit verwendet.

⁴²² Vgl. Gal. 6.; Weber, H.: Religion, 1992, S. 132.

⁴²³ Vgl. Weber, H., Religion, S. 132; dort auch eine detaillierte Beschreibung der Historie der Diakonie in den geschichtlichen Epochen.

Kirche in Deutschland das Diakonische Werk, welches als Verein den Dachverband für verschiedene Arbeitsbereiche übernimmt. Es trägt nicht unbeträchtlich zur Sicherung des sozialen Systems unserer Gesellschaft bei.⁴²⁴ Wie vielseitig das Handlungsfeld heute geworden ist, zeigt die Selbstdarstellung der Aufgabenbereiche der Diakonie.⁴²⁵ Ein besonderer Fachverband im Diakonischen Werk ist der AMD mit dem Auftrag zur ‚Inneren Mission‘⁴²⁶. Allerdings ist die soziale, pflegerische Hilfe, die von der Diakonie geleistet wird, nicht an die Bedingung der Inneren Mission geknüpft. Zwar ziehen die diakonisch Tätigen Kraft aus ihrem Glauben, doch eine Bekehrung dessen, der ihre Hilfe braucht, kann und darf nicht allein ihre Tätigkeit bestimmen.

2.2.4.3.3 Gottesdienst, Gebet und Segen

Gottesdienst

„Der Gottesdienst ist das Zentrum des kirchlichen Lebens. Das gilt schon rein phänomenologisch, von außen gesehen: Eine Religion lebt in ihren Gottesdiensten, Festen und Feiern. Da stellt sie sich dar. Denn es geht im Gottesdienst ums Ganze: um die Begegnung mit Gott, mit dem Heiligen, mit der Wahrheit, um Gericht und Gnade, um letzte Gewissheit im Leben und im Sterben. Gottesdienst ist ein Begegnungsgeschehen. Es geht um die Begegnung mit Gott und Jesus Christus und um die Begegnung untereinander“ (Cornehl, J.: Herausforderung Gottesdienst, S. 3, Synode der EKD in Wetzlar, 1997, vgl. <http://www.ekd.de/synode297/3798.html> dort unter I., abgerufen am 01.04.2011).

Ähnlich wie der Begriff ‚Diakonie‘ (s. o.) sich heute auf das Gebiet des Dienstes als soziales Handeln bezieht, so verbindet man mit dem Begriff ‚Gottesdienst‘ eher die kultische Seite im Leben der Gemeinde. Getragen wird der Gottesdienst durch die Liturgie⁴²⁷, die den gottesdienstlichen Ablauf schon bei Urchristen beschreibt und

⁴²⁴ Dies belegen u. a. die Daten: ca. 26 800 Einrichtungen, 42 000 Hauptamtliche, 400 000 Ehrenamtliche.

⁴²⁵ Weitere Informationen zu Leitbild, Organisation u. v. m. vgl. www.diakonie.de, abgerufen am 01.04.2011.

⁴²⁶ AMD = Arbeitsfeld Missionarische Dienste im Diakonischen Werk der EKD, (vgl. www.a-m-d.de, abgerufen am 01.04.2011). Der Theologe Lücke (1791–1855) fordert zusätzlich zu der äußeren Mission, die eine Bekehrung ausländischer Nichtchristen verfolgt, eine innere Mission, die sich im eigenen Land vollzieht, um dort christliche Werte innerstaatlich zu sichern. (Zu ‚Mission‘ s. auch Hinweis im Ausblick.).

⁴²⁷ Übersetzt: Öffentlicher Dienst (wörtlich Volkswerk von *λειτος* /leitōs = öffentlich bzw. *λαος*/laos = Volk; und *εργον*/érgon Werk, Dienst).

noch heute die sich immer wiederholenden Inhalte und Abläufe strukturiert. Durch diese Ritualisierung der gemeinsamen Feier und Versammlung der Gemeinde, durch die unverändert wiederkehren Gesten und Worte soll der Gottesdienst zu einem ‚Zur-Ruhe-Kommen‘, zur Möglichkeit des Erlebens der Gegenwart Gottes in der Gemeinschaft und der Stärkung der eigenen Erfahrung verhelfen. Weil er auf diese Weise Zuspruch für den Alltag ist, kann der Gottesdienst nicht vom alltäglichen Leben getrennt sein. Traditionell wird er aber vor allem am Sonntag gefeiert und dient so der Heiligung des Feiertages⁴²⁸ und der Erinnerung an den siebten Tag der Erschaffung der Welt⁴²⁹.

Allerdings ist die gemeinsame Feier von und mit Gott nach christlichem Verständnis nicht auf einen bestimmten Tag, einen bestimmten Raum oder einen bestimmten Personenkreis begrenzt. Nach evangelischem Verständnis muss sich kein Christ einer bestimmten kirchlichen Tradition und einer besonderen Form der Auslegung der Bibel unterwerfen, sondern es gilt der Leitspruch Luthers ‚sola scriptura‘⁴³⁰, die Schrift kann aus sich selbst heraus ausgelegt werden. Hauschildt sieht allerdings das Dilemma, welches sich aus der Freiheit des Einzelnen im Glauben und der Notwendigkeit der Gemeinschaft der Gläubigen (z. B. im Gottesdienst) ergibt und formuliert deshalb die These:

„Zwei evangelische Prinzipien geraten hier in Spannung zueinander. Einerseits Glauben gilt als freier selbstverantwortlicher Akt der Einsicht des Einzelnen, er kann und darf durch keine kirchliche (oder gar staatliche) Instanz gezwungen werden [...]. Andererseits die Zusammenkunft der Gläubigen zu Verkündigung und Feier ist das einzige unaufgebbare Kennzeichen von Kirche (so die Augsburgische Konfession von 1530, Art. VII)⁴³¹, (Hauschildt, *Typisch katholisch – typisch evangelisch*, 2003, S. 131).

⁴²⁸ Gemäß dem 3. Gebot, Ex. 20,2–17/ Dtn. 5,6–21.

⁴²⁹ Gen. 2, 2–4 hierzu auch: „Der Gottesdienst ist, biblisch gesehen, das Ziel der Schöpfung: Zeit zum Aufatmen, Zeit, in die Ruhe Gottes einzutauchen und in seinem Atem zu bergen“ (Cornehl, J.: Referat ‚Herausforderung Gottesdienst‘ auf der 2. Tagung der 9. Synode der EKD in Wetzlar, 1997; vgl. <http://www.ekd.de/synode297/3798.html>, dort unter I., S. 10, abgerufen am 01.04.2011).

⁴³⁰ Lat. „allein die Schrift“.

⁴³¹ Artikel 7, Von der Kirche: „Es wird auch gelehrt, dass allezeit eine heilige, christliche Kirche sein und bleiben muss, die die Versammlung aller Gläubigen ist, bei denen das Evangelium rein gepredigt und die heiligen Sakramente laut dem Evangelium gereicht werden. Denn das genügt zur wahren Einheit der christlichen Kirche, dass das Evangelium einträchtig im reinen Verständnis gepredigt und die Sakramente dem göttlichen Wort gemäß gereicht werden. Und es ist nicht zur wahren Einheit der christlichen Kirche nötig, dass überall die gleichen, von den Menschen eingesetzten Zeremonien eingehalten werden, [...]“ http://www.ekd.de/bekenntnisse/augsburger_bekenntnis.html, abgerufen am 01.04.2011.

Der liturgische Gottesdienstbegriff erhält also zwei Ebenen, zum einen ist er Dienst von und für Gott und unterscheidet sich auf diese Weise von dem eher deskriptiven Begriff der Kulthandlung, zum anderen schließt Liturgie das ganze gottesdienstliche Geschehen von Wort und Gesang, Gestik, Bewegung und Gewänder, liturgische Geräte, Symbole und Symbolhandlungen mit ein. Wie bereits angedeutet sind Ort, Zeit, Anlass und Inhalte gottesdienstlicher bzw. gottesdienstähnlicher Feiern ausgesprochen vielfältig und bunt. So gibt es Abendmahlsgottesdienste, Buß- bzw. Beichtgottesdienste, Wort- bzw. Predigtgottesdienste, Andachten zu bestimmten Festen, wie z. B. Advents- und Passionsgottesdienste, Stundengebete, Gedenkgottesdienste zu bestimmten geschichtlichen und aktuellen Ereignissen, Kasualgottesdienste.⁴³² In den evangelischen Landeskirchen sind diese Versammlungen entsprechend ihrer konfessionellen Herkunft und ihrem agendarischen Recht geregelt.⁴³³ Verbindlich für die Mehrheit der Landeskirchen von VELKD (Lutheraner) und EKV (Unierte) ist das „Evangelische Gottesdienstbuch“⁴³⁴. Hauptelemente des evangelischen Gottesdienstes sind Wortverkündigung und Gebet sowie das Abendmahl im Sakramentgottesdienst. Als Grundstruktur gibt das EGb den folgenden Ablauf vor⁴³⁵:

1. Eröffnung und Lobpreis/ Anrufung
2. Verkündigung und Bekenntnis
3. Gebet (und Abendmahl)
4. Sendung und Segen

Zur Analyse von Schulbüchern sucht Schultze⁴³⁶ nach der Erarbeitung und Einbindung der gottesdienstlichen Elemente der Liturgie, des Betens, des Gesangs (Gesangbuch/Liedgut) und der Aufbereitung verschiedener Andachtsformen in deren Texten und Aufgaben. Für ihn ist das Thema Gottesdienst unter dem Aspekt Kirchenkunde zu fassen. Als Besonderheit wird das Abendmahl als intensivste Form der Feier der Gegenwart Gottes betrachtet. Im Folgenden werden zwei der

⁴³² Es gibt sie z. B. bei Beerdigungen, Trauungen oder Gottesdienstformen für bestimmte Zielgruppen (Kinder, Familien etc.).

⁴³³ Vgl. Informationen zum liturgischen Leben der Kirchen der EKD vom 22.04.2005.

⁴³⁴ Abgekürzt EGb, Evangelisches Gottesdienstbuch. Taschenausgabe von UEK und VELKD von Luther-Verlag, Bielefeld (Gebundene Ausgabe – April 2005).

⁴³⁵ Im EGb finden sich viele Ausformungen von Gottesdiensten mit konkreten Bsp. und Vorschlägen von Liedern, Gebetstexten, Segenssprüchen, Bibeltexten usw., auf das Einbringen weiterer Bsp. wird hier verzichtet.

⁴³⁶ Vgl. Schultze, H.: Religion im Unterricht, 1970, S. 63.

gottesdienstlichen Strukturelemente, nämlich ‚Gebet‘ und ‚Segen‘, erläutert, die wegen ihrer oft besonderen Einarbeitung in Religionsbücher auffallen.

Das Gebet

Das Gebet nimmt sowohl im Gottesdienst als auch in der alltäglichen religiösen Praxis des Christen einen besonderen Stellenwert ein. So wie in allen anderen Religionen auch ist das Gebet Ausdruck der menschlichen Zuwendung zum Göttlichen bzw. Heiligen.⁴³⁷ Die Vielfalt der Diktionen des Betens lässt sich dabei gut anhand der Auflistung alttestamentarischer Begriffe hierfür aufzeigen. Der Betende kann rufen, reden, schreien, weinen, seufzen, rühmen, huldigen, klagen, preisen.⁴³⁸ Ausschlaggebend für das persönliche Gebet ist die Echtheit des Betroffenen, d. h. der authentische, wirkliche Ausdruck der Bedürfnisse und Emotionen. Da das Gebet aber kein Monolog ist, sondern Dialog mit Gott, ist auch Schweigen Teil des Gebetes. Die Stille dient der Meditation, der Sammlung und schafft Raum für das Ergriffenwerden von Gott.⁴³⁹ Das Gebet kann Anbetung, Bitte oder Fürbitte, Lob und Danksagung sein. Neben dem persönlichen Gebet des Einzelnen, das an allen Orten und zu jeder Zeit praktiziert werden kann, gibt es auch das ritualisierte Gemeinschaftsgebet.⁴⁴⁰ Bestimmte Gebärden und Körperhaltungen (z. B. Bekreuzigung, Falten der Hände, Knien) und Gebetszeiten (vgl. Stundengebet) sind hierfür häufig vorgegeben. Früher waren auch dem Christentum eine angemessene Bekleidung (vgl. 1. Kor 11,10-13) und sogar eine festgelegte Gebetsrichtung nicht fremd.⁴⁴¹ Um das Gebet zu beschließen, spricht der Betende das Amen.⁴⁴²

Viele Gebetstexte sind in der Bibel zu finden, so unter vielen anderen z. B. die Psalmen 6 und 17 im Alten Testament oder Teilstücke des Vaterunsers im NT(Lk. 11,2 ff. und Mt. 6,9-13). Es überliefert auch, dass Jesus selbst gebetet hat.⁴⁴³ Das Gebet ist die greifbarste Form der Zwiesprache zwischen Mensch und Gott. Durch die persönliche Ansprache des Heiligen mit Namen oder Titel bekommt es einen fast mystischen Charakter. Die Begegnung ist unmittelbar und unvermittelt. Im evangelischen Gottesdienst sind vor allem das Vaterunser sowie das 1971 von der

⁴³⁷ Weber, H.: Religion, 1992, S. 188.

⁴³⁸ Vgl. Weber, H.: Religion, 1992, S. 188.

⁴³⁹ Vgl. Grewel, H.: Christentum- Was ist das?, 1980, S. 180; Weber, H.: Religion, 1992, S. 190.

⁴⁴⁰ Vgl. Hagemann, L.: Was glauben Christen, 1991, S. 107.

⁴⁴¹ Die Gebetsrichtung nach Jerusalem beschrieben bei Weber, H.: Religion, 1992, S. 189.

⁴⁴² Amen = Hebräisch = gewiss, wahrhaftig (vgl. Chr. 16,34 ff.).

⁴⁴³ Vgl. Textstellen gesammelt bei Weber, H.: Religion, 1992, S. 189; Hagemann, L.: Was glauben Christen, 1991, S. 107.

westlich-christlichen Kirche bestimmte Apostolische Glaubensbekenntnis von großer Bedeutung. Sie sind wesentliche Bestandteile bei Taufe und Abendmahl und werden gemeinsam von der Gemeinde gesprochen.

Der Segen

Als Segen kann der Zuspruch der göttlichen Kraft verstanden werden. Mit der Segnung selbst ist häufig eine Geste verbunden, z. B. das Auflegen der Hände oder das Kreuzzeichen. Der Segen beendet als Kernstück der Liturgie den Gottesdienst und demonstriert so die Stärkung der Gemeindeglieder für ihre Aufgaben bei der Entlassung in die alltägliche Welt.⁴⁴⁴ Er bleibt aber nicht auf einen kultischen Ritus begrenzt oder an ein Amt gebunden. Jeder Mensch kann Segen zusprechen. Ursprünglicher Ort des Segnens war die Familie bzw. Sippe. Als Ausspruch und Zuspruch besonderer Kraft ist der Begriff aber ambivalent. So kann er in seiner positiven Bedeutung ‚heilvolle Kraft‘, in seiner negativen Bedeutung aber auch ‚Fluch‘ bedeuten. Aus diesem Grund erinnert das AT daran, bedacht damit umzugehen, denn ‚Segen‘ kann nicht zurückgenommen werden (Gen. 27,33). Viele Bibelstellen verwenden ‚Segen‘ jedoch i. S. v. Trost, Glück, Wohlergehen und Frieden.⁴⁴⁵ Der bekannteste, der ‚Aaronitische Segen‘ des ATs, der noch heute oft als kirchliche Segensformel verwendet wird, steht in Numeri 6,24–26.⁴⁴⁶

2.2.4.3.4 Feste und Feiern

Feste und Feiern sind markante Meilensteine im Jahresverlauf und initiieren wichtige Stufen im Leben eines Gläubigen. Sie strukturieren noch bis heute die Zeiträume, in denen wir denken; ermöglichen, gerade weil diese Zeiten besonders sind, Zeiten zum Innehalten, zum Entlasten, zum Nachdenken über Sinn von Tradition und Glauben und ergreifen Menschen, nicht nur Gläubige, mit einem Gefühl von Nostalgie, Tradition und Sehnsüchten. Aus diesen Gründen sind Feste außergewöhnliche Möglichkeiten der Identifizierung mit und praktische Ausübung von Glauben und Religion. Weil die Religionswissenschaft zumeist Feiern im Jahresverlauf und biografische Feste des Gläubigen unterscheidet, soll dies in einer kurzen Übersicht auch an dieser Stelle geschehen. Besondere Schwerpunkte

⁴⁴⁴ EKD Lexikon vgl. www.seelsorge.de/lexikon/seggen.html, abgerufen am 01.04.2011.

⁴⁴⁵ Vgl. Ps. 133; Dtn., 15,4; Ps. 89, 9 ff. u. v. m.

⁴⁴⁶ „Der Herr segne dich und behüte dich; Der Herr lasse sein Angesicht leuchten über dir und sei dir gnädig; Der Herr hebe sein Angesicht über dich und gebe dir Frieden.“

werden dabei auf die Bedeutung des jeweiligen Festes für den Glauben bzw. die Religionsausübung und so auf die Ausbildung religiöser Identität eines Christen gelegt.

Das Evangelische Kirchenjahr im Überblick

Advent und Weihnacht

Das Kirchenjahr beginnt mit der Adventszeit.⁴⁴⁷ Vier Sonntage⁴⁴⁸ lang bereitet sich die christliche Gemeinde symbolisch auf das Kommen Gottes in die Welt, sprich die Geburt/den Geburtstag Jesu am Heiligen Abend bzw. Weihnachtstag (24./25.12) vor. Es gibt mehrere Erklärungen, warum ausgerechnet dieses Datum bereits seit 336 in Rom als Weihnachtsfest gefeiert wird. Auf der einen Seite könnte es zur Abgrenzung des zeitgleich stattfindenden Sonnenfestes der römischen Kaiser gedient oder auch die Festtage der „heiligen Nächte“, auch Weih-Nächte, abgelöst haben, die in der Zeit der Wintersonnenwende vom 24.12. bis zum 6.01. andauern. Auf der anderen Seite bekräftigt das Einsetzen dieses Festes die Beschlüsse des Konzils von Nicäa (s. o.), welche die Inkarnation Gottes in Jesus bestätigen. Da man mit der Wiederkunft Gottes⁴⁴⁹ den Beginn des Gerichts über die irdische Welt verband, bestimmt in Liturgie und Gotteshaus als Zeichen der Buße die Farbe Violett. Die Geschichte der Geburt Jesu, die heute schlicht „Weihnachtsgeschichte“ heißt, findet sich in Lk. 2,1-20. In ihr tauchen die Motive des Sterns, der Hirten, Engel u. a. Symbole auf. Andere der heutigen Bräuche, wie das Aufstellen des Weihnachtsbaums, der Adventskranz u. Ä. beruhen eher auf vorchristlichen Traditionen und erhielten erst im Nachhinein christliche Auslegungen.

Passion und Ostern

Die Passionszeit beginnt mit dem Aschermittwoch.⁴⁵⁰ Da der Bibel nach die Kreuzigung Jesu in der Pessachzeit⁴⁵¹ stattfand, findet in Anlehnung an die jüdischen Regeln für das Pessachfest Ostern immer auf den ersten Sonntag nach dem Frühlingsvollmond statt. „Der Name „Ostern“ geht vermutlich auf die germanische

⁴⁴⁷ Advent bedeutet übersetzt so viel wie Ankunft, Ankommen.

⁴⁴⁸ Das wird symbolisiert durch die vier Kerzen des Adventskranzes.

⁴⁴⁹ Vgl. Begriff Parusie oben.

⁴⁵⁰ Der Termin liegt Mittwoch vierzig Tage vor dem ersten Frühlingsvollmond.

⁴⁵¹ Pessach ist das Fest, das im jüdischen Kalender/Brauchtum an die Errettung Israels aus der ägyptischen Knechtschaft erinnert (vgl. Ex. 12,1–13,16).

Frühlings- und Fruchtbarkeitsgöttin Ostara zurück, die mit der aufsteigenden Sonne neues Leben spendet. Gleichermaßen wird „Christus zum Licht der Welt“⁴⁵² .

Auch die heute verbreiteten Motive von Osterei und Osterhase, die sich auf Zeichen des Fruchtbarkeitskults der Ostara zurückverfolgen lassen, sind im christlichen Brauchtum mittlerweile assimiliert.⁴⁵³ Dennoch steht das Kreuz an erster Stelle der Symbole der Passions- und Osterzeit, denn diese dient der Vorbereitung auf das bedeutsamste Ereignis der christlichen Religion und erinnert an die Leidenszeit Jesu vor seiner Gefangenschaft bis hin zur Kreuzigung. Traditionell wird in diesem Zeitraum gefastet, also Verzicht geübt. Der Gründonnerstag gilt als Tag der Einsetzung des Heiligen Abendmahls, weil dies am Tag der letzten Zusammenkunft Jesu mit seinen Jüngern vor seinem irdischen Tod stattfand.⁴⁵⁴ Höhepunkt der Passionszeit ist der Karfreitag, der den Tag der Kreuzigung und des Todes Jesu markiert. Dieser Trauertag wird durch das Ostergeschehen aufgelöst. Das Osterfest charakterisiert so den Kern christlicher Religion. Durch die Auferstehung Jesu von den Toten beweist Gott seine Allmacht über Tod (das „Böse“) und das irdische Leben.⁴⁵⁵

Pfingsten

Wie bereits bei der Besprechung unter 2.2.5 erwähnt, gilt das Pfingstereignis als Zeichen der Ausgießung des Heiligen Geistes. Das Wort "Pfingsten" entstand aus dem griechischen Wort "Pentecosta", der fünfzigste (Tag), denn das erste Pfingstfest fand laut Apostelgeschichte⁴⁵⁶ fünfzig Tage nach der Auferstehung statt. Die Festlegung dieses Datums hängt wahrscheinlich ebenso wie die Festlegung des Osterfestes mit jüdischem Brauchtum zusammen. Mit dem jüdischen Pessach, das zeitgleich mit dem christlichen Osterfest gefeiert wird, beginnt die Weizenernte, die folgenden 49 Tage (sieben Wochen) erhielten den Namen Sefira (= Zählung, vgl. Lev. 23,15 f.), weil in ihnen die Ernteerträge ausgerechnet wurden. Der fünfzigste Tag war Schawuot, an dem die nächste Getreideernte stattfand.⁴⁵⁷ Auch Pfingsten ist

⁴⁵² Schweer, T./ Braun, S.: Religionen der Welt, 2005, S. 363.

⁴⁵³ Sie galten bereits im alten Iran als Symbole für das neue anbrechende Leben als Neujahrssymbol.

⁴⁵⁴ Dies wird symbolisiert durch den Abendmahlskelch und das Brot (s. u., auch Lk., 22,20).

⁴⁵⁵ „Auferstehung und Teilhabe an der Gemeinschaft mit Jesus Christus durch die Taufe gelten auch heute noch als die beiden zentralen Inhalte des Festes“ (Schweer, T./ Braun, S., Religionen der Welt, 2005, S. 363).

⁴⁵⁶ Vgl. Apg. 2, 1–13 und 37–47.

⁴⁵⁷ Vgl. Baumann, A. H., ‚Was jeder vom Judentum wissen muss‘, 1991, S. 73.

– im übertragenen Sinn – ein Erntefest⁴⁵⁸, nämlich: Christi Ernte und die Gründung der Kirche. Weil der Heilige Geist, als er über die Jünger kam, als kleine Feuerzungen versinnbildlicht wurde, dient Rot als liturgische Farbe. Auch Feuer, Flammen oder eine weiße Taube dienen häufig als Symbole des Heiligen Geistes (s. o.) und als Zeichen des Pfingstereignisses.

Trinitatis

Am Sonntag eine Woche nach Pfingsten begehen die evangelischen Christen den Dreifaltigkeitstag, an dem die Trinität Gottes im Vordergrund steht (oftmals mit Symbolen der Trinität, wie das in einem Dreieck – als Zeichen der Dreieinigkeit – gefasste Auge Gottes oder der einzelnen Hypostasen Kreuz = Kreuzigung Jesus, Taube = Heiliger Geist o. Ä. dargestellt). Mit Trinitatis beginnt ein weiterer Festzyklus des evangelischen Kirchenjahres, indem das *Erntedankfest*⁴⁵⁹, der Reformationstag⁴⁶⁰, der Buß- und Betttag⁴⁶¹ sowie der Toten- bzw. Ewigkeitssonntag⁴⁶² fallen.

Lebensfeste eines evangelischen Christen

Taufe/ Konfirmation

Das Sakrament der Taufe begründet die Zugehörigkeit zur Gemeinde Gottes. Jesus selbst ließ sich nach seiner Versuchung in der Wüste durch Johannes den Täufer taufen und gibt schließlich den Auftrag zur Taufe (vgl. Mt. 28, 19). Zum Wort der

⁴⁵⁸ Vgl. Kirste, R.: Interreligiöser Kalender online, www.festederreligionen.de, abgerufen am 01.04.2011.

⁴⁵⁹ Der erste Sonntag im Oktober dient als Dank- und Erinnerungstag an die Verantwortung für Gottes Schöpfung und Dank für die eigene Ernte. Als Zeichen dienen oftmals Getreidegarben, mit Früchten gefüllte Körbe oder Brot.

⁴⁶⁰ Der Reformationstag wird gefeiert am 31.10, dem Tag vor dem Allerheiligen Fest, an dem Luther angeblich die 95 Thesen veröffentlicht und so die Reformation der Kirche vorangetrieben haben soll (Zeichen = Buch = Bibel).

⁴⁶¹ Oftmals dienen gefaltete Hände als Zeichen des Buß- und Betttags, der 1852 erstmalig von der Eisenacher Konferenz als Tag der Sühne vorgeschlagen, aber erst 1934 von der Evangelischen Kirche Deutschland eingeführt wurde. Zunächst fiel der Buß- und Betttag damals auf einen Sonntag, von 1981 bis 1995 galt dann der 17.11 als gesetzlicher Feiertag, der aber zugunsten der Finanzierung der Pflegeversicherung seit 1996 wieder abgeschafft und nun nur noch intern in der evangelischen Kirche gefeiert wird bzw. gesetzlicher Feiertag in Sachsen ist (vgl. Kirste, Interreligiöser Kalender online, www.festederreligionen.de, abgerufen am 01.04.2011).

⁴⁶² Der Toten- oder Ewigkeitssonntag ist ein Tag, an dem an der Vergänglichkeit des eigenen Lebens und der bereits Verstorbenen gedacht wird. Der Toten- oder Ewigkeitssonntag fällt auf den letzten Sonntag des Kirchenjahres und deutet so das Ende des Alten und die Hoffnung auf das Neue (neues Leben) an. Als Zeichen der Überwindung des Dunklen, des Toten, dienen häufig Kerzen oder Lichter.

Zusage [Taufformel] kommt das Zeichen: das dreimalige Übergießen mit dem Taufwasser. Wie Wasser unabdingbar zum Leben notwendig ist und rein macht, so kann Gott in der Taufe Sünden abwaschen und den Menschen in sein Leben hineinnehmen.

Die Einsegnung und so die Aufnahme des Heranwachsenden in die evangelische Gemeinde werden dann mit der Konfirmation vollzogen. Ab dem Alter von 14 Jahren darf dann das nun als mündig geltende Mitglied am Heiligen Abendmahl der evangelischen Kirche teilnehmen. Die Konfirmation ist aber kein Sakrament, sondern Abschlussfest der christlichen Unterweisung. Entsprechend der lateinischen Bedeutung des Begriffes „firmare“ (= festmachen) bekräftigt der Gläubige hier seine Taufe.

Trauung

Die kirchliche Trauung ist ein Gottesdienst, der die Eheleute daran erinnert, dass ihre Gemeinschaft von Gott geschenkt ist. Das Paar ist deswegen aufgefordert, die Ehe im Geist der Liebe zu Gott zu führen. Biblisch lässt sich die Eheschließung u. a. aus Gen. 2,24⁴⁶³ und Gal. 5,13⁴⁶⁴ ableiten. Martin Luther war jedoch der Ansicht, dass die Ehe nicht in den Raum der Kirche gehöre. Erst seit Bismarck allerdings hat die standesamtliche/gesetzliche Trauung der evangelisch-kirchlichen vorauszugehen.⁴⁶⁵

Beerdigung

Das Bestatten ist bereits im Judentum als Beerdigung bekannt (s. Gen. 23). Die christliche Bestattung wird als Gottesdienst gefeiert, der an Tod und Auferstehung Jesu erinnert und in dessen Geschehen der verstorbene Christ nun hineingenommen ist. Auf diese Weise erweist man den Toten die letzte Ehre. Gleichzeitig machen sich die Trauernden bewusst, wie vergänglich das eigene Leben ist.

⁴⁶³ „Es ist nicht gut dass der Mensch allein sei. Darum wird ein Mensch seinen Vater und seine Mutter verlassen und wird seiner Frau anhängen und sie werden ein Fleisch sein“ (Gen. 2, 24).

⁴⁶⁴ „Ihr seid zur Freiheit berufen, [...] durch die Liebe diene einer dem anderen“ (Gal. 5,13).

⁴⁶⁵ Vgl. Reichsgesetz über die Beurkundung des Personenstands und die Eheschließung vom 6. Februar 1875, (RGBl. S. 23).

2.2.4.4.5 Personalisierte Kirche/Vorgelebter Glaube – christliche Vorbilder

In fast allen Lehrbüchern für den Religionsunterricht lassen sich Geschichten und Biografien von Personen finden, die beispielhaft für die Umsetzung des eigenen Glaubens bzw. der eigenen Überzeugung in ihrem Leben stehen. Diese Menschen gelten als Vorbilder, durch sie bekommt der Glaube ein Gesicht. Sie leben Glauben vor und personalisieren so die Grundsätze der Kirche als lebendig gewordene Lehre. Der Begriff Vorbild geht, wie aus dem Wort ableitbar, dabei auf etwas ein, das ‚nach vorne zeigt‘. Dies ist interessant, weil der Begriff auf diese Weise, außer dem Anspruch an die vorbildhafte Person, Modell zu sein, auch die Forderung an andere enthält, dem Beispiel nachzuahmen. ‚Nachahmen‘, das beschreibt einen aktiven Prozess, es geschieht etwas, z. B. verändert sich das Verhalten oder eine Einstellung. Ein Mensch handelt, setzt sich ein, versucht Veränderungen zu initiieren.⁴⁶⁶ Ein Vorbild zeigt folglich ein Verhalten, das die Verf. selbst in ähnlicher Weise nachvollziehen und umsetzen kann. Demgegenüber stehen Begriffe wie Ideal, Idol und Star, die häufig sinnverwandt für den Begriff Vorbild stehen. Im Gegensatz zum Vorbild deuten diese eine gewisse Distanz zu einer Person an, die idealisiert und für ihre Perfektion, die nicht von dem Verehrenden selbst erreicht werden kann, bewundert wird.⁴⁶⁷ Synonym zu Vorbild ist häufig auch die streitbare Bezeichnung des ‚Leitbildes‘.

Vorweg sei darauf hingewiesen, dass nach obiger Definition der Mensch Jesus durchaus als ein Vorbild gelten kann, das göttliche Wesen Jesus aber nicht nachzuahmen ist. Deswegen kann Jesus Menschen nur bedingt als Vorbild dienen. Für die Analyse von Schulbüchern ist die Vorbildfunktion, die Jesus mit seinem Wirken während seines menschlichen Lebens auf Erden einnimmt, bei der Betrachtung der erwähnten Vorbilder außen vorgelassen.⁴⁶⁸

⁴⁶⁶ „Vorbilder können beflügeln, mitreißen und den Wunsch beleben, es dem Vorbild gleich zu machen, ihm nachzueifern oder gar so zu werden, wie das Vorbild. [...] Vorbilder können mächtig sein und eine Dynamik entstehen lassen zwischen dem Nachfolger und seinem Vorbild [...]“ (Klosinski, G., ‚Vorbilder- Was steckt dahinter‘, 2008, S. 55).

⁴⁶⁷ Vgl. hierzu die Definitionen zu Vorbild, Idol, Ideal und Trugbild bei Stamm, M., Vorbilder Jugendlicher aus pädagogischer Sicht, 2008, S. 46–48.

⁴⁶⁸ S. Teil 2, Analyse von Schulbüchern. Die Person Jesus wird nicht als Vorbild aufgelistet.

Die Bedeutung von Vorbildern im Bereich der religiösen Entwicklung greift die Denkschrift der EKD 1994 zum Religionsunterricht auf. Sie konzipiert hierfür den Begriff des ‚identifikatorischen Lernens‘:

„[...] Identifikatorisches Lernen, das hilft so zur Identitätsbildung; ein konfessionell orientierter Religionsunterricht erlaubt Identifikation. Andererseits fördert die gleichzeitige Öffnung des Religionsunterrichts das Verstehen anderer Auffassungen und die Verständigung mit anderen Menschen“ (vgl. Denkschrift ‚Identität und Verständigung‘, 1994, S. 60).⁴⁶⁹

Die in der Denkschrift als identifikatorisches Lernen bezeichnete Methode entspricht im Wesentlichen dem, was in der Schulpädagogik unter ‚Modelllernen‘ oder ‚Beobachtungslernen‘ verstanden wird, denn es bedeutet, dass man das Verhalten anderer Personen wahrnimmt und auf sein eigenes Verhalten projiziert und anwendet.⁴⁷⁰

Schulbücher bieten einen Zugang über biografische Informationen und narrative Erzählungen zu Vorbildern. Die Rolle des Lehrenden selbst können sie dabei jedoch nicht berücksichtigen.⁴⁷¹ Menschen werden zu Vorbildern immer dann, „wenn in der Entwicklung des Kindes der Wunsch nach erstrebenswerten Eigenschaften und Macht durch versuchte Vorbildübernahme möglich wird. Dies ist gebunden an die Fähigkeit zur Identifikation mit dem Vorbildträger, sei es im Guten wie im Bösen. Die Entstehung von Vorbildern ist gekoppelt an die Herausbildung von Gewissensinstanzen“ (Klosinski, G.: Vorbilder – Was steckt dahinter?, 2008, S. 56).

⁴⁶⁹ „Der Identitätshunger der Kinder und Jugendlichen trifft in unserer Zeit einerseits auf viele zweifelhafte ‚Leitbilder‘, während andererseits besonders der evangelische Religionsunterricht die Kraft biographischer Repräsentanz des Christentums noch nicht genügend entdeckt hat. Weil die subjektive Glaubwürdigkeit immer mehr zählt [...], müssen sich auch die Lehrenden ihrer Vorbildwirkung bewusst sein. [...]. Daneben ist daran zu erinnern, dass die Geschichte der Kirche bis zur Gegenwart reich an Gestalten des Glaubens ist“ (Denkschrift, ‚Identität und Verständigung‘, 1994, S. 29). Siehe auch „[...] Im Zuge einer Verwissenschaftlichung und Objektivierung von Lernprozessen ist außerdem in den vergangenen zwei bis drei Jahrzehnten Lernen als Bildungsprozess, der stets auch die Gesamtpersönlichkeit im Blick hat, vernachlässigt worden. Es wird immer schwieriger, die eben beschriebene spannungsvolle Aufgabe zu erfüllen. Darum ist als nächstes wichtiges Lernprinzip an die Rolle identifikatorischen Lernens zu erinnern. Dieses Lernen wird durch die Glaubwürdigkeit eindrucksvoller Vorbilder ausgelöst. [...] Im Blick auf das identifikatorische Lernen steht der Religionsunterricht im Besonderen in Wechselbeziehung zu einer lebendigen Gemeinde vor Ort“ (Denkschrift ‚Identität und Verständigung‘, 1994, S. 56).

⁴⁷⁰ Vgl. Bandura, A.: Lernen am Modell, 1994, Kapitel, 1–5.

⁴⁷¹ Vgl. Biesinger, A./ Biemer, Günter (Hrsg.): Aufgaben des Religionslehrers, in ders.: Christ werden braucht Vorbilder, 1986, S. 103–123; Adam, G.: Religionslehrer: Beruf und Person, S. 163–193, ders.: Religionspädagogisches Kompendium, 1997.

Es gibt dabei zwei Kategorien von Vorbildern: erstens die Menschen, die der eigenen Person nahestehen (Nahbereich: Familie, Schule⁴⁷², Freundeskreis, Gemeinde), und zweitens diejenigen, die erst über einen Vermittlungsweg, also indirekt, wahrgenommen werden (Fernbereich: Menschen, die man aus Büchern, Erzählungen, aus dem TV oder anderen Medien kennt). In Bezug auf die Schulbücher stellt sich die Frage, ob es Anregungen bietet, neben Vorbildern aus dem Fernbereich auch Vorbilder aus dem Nahbereich in den Unterricht einzubeziehen und welche Personen es überhaupt zur Orientierung offeriert.

Zusammenfassung 2.2.4

Der Begriff der „Kirche“ ist mehrschichtig. Neben dem geschichtlich gewachsenen, gottesdienstlichen Gebets- bzw. Versammlungshaus bezeichnet er auch die Gemeinschaft der Christen selbst sowie ihre Trägerinstitution und deren Autorität. Es liegt also auf der Hand, dass das Thema ‚Kirche‘ ein wesentlicher Unterrichtsinhalt der Religionslehre ist. Die unten aufgeführten Aspekte der Kirche nehmen Einfluss auf die Bildung einer christlichen evangelischen Identität. Sie lassen sich zusammengefasst als Kirchenkunde beschreiben.

- Die Kirchengeschichte beschäftigt sich mit der historischen Entwicklung der Kirche, ihren strukturellen Veränderungen und ihrer Wirkungsgeschichte. Im Rahmen von kirchengeschichtlichen Unterrichtseinheiten sind die Zeitdimensionen, Wirkungsvollzüge und die politischen, gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Zusammenhänge im Christentum kritisch dargestellt.
- Kirchen als Bauwerke unterscheiden sich entsprechend ihrer kulturellen Herkunft in vielen verschiedenen Bereichen, wie z. B. Funktion, Größe, Aufbau und Ausgestaltung. Eine Kirche dient als Gotteshaus der Zusammenkunft der Gemeinde, damit diese Gottesdienst feiern kann.
- Der Gottesdienst ist Ausdruck der lebendigen Kirche. In ihm kann Gottes Gegenwart erlebt, die Beziehung zu Gott erneuert bzw. bekräftigt, Gott selbst angerufen, die Gemeinschaft mit anderen Gläubigen und Gott gefeiert werden. Die Gestaltungsformen und Anlässe der Gottesdienste sind sehr

⁴⁷² Auf die Bedeutung des Lehrenden als unmittelbares Vorbild für Schüler kann hier nicht eingegangen werden, denn hier stehen die durch das Schulbuch vermittelten Vorbilder im Vordergrund.

vielfältig und zahlreich. In der Evangelischen Kirche werden die Vorgaben auf ein Minimum begrenzt, wobei die Bibel, das gemeinsame Bekenntnis und das Gebet im Vordergrund stehen. Das persönliche und gemeinschaftliche Gebet ist dabei Ausdruck der menschlichen Sehnsucht nach Kontakt mit Gott und gibt dem Betenden u. a. die Möglichkeit des Dankes, des Lobes und der Bittstellung, aber auch der Begegnung mit Gottes Willen und Wirken.

- Eine Religion lebt durch ihre Feste. Das evangelische Christentum feiert dabei zwei Arten von Feierlichkeiten: einerseits die, welche die Gemeinschaft im Verlauf des evangelischen Kirchenjahres begeht, andererseits die Feste des Lebensweges, welche individuelle Meilensteine des evangelischen Christen sind. Das Feiern dient der Erinnerung, Begehung und Auseinandersetzung mit existenziellen Erfahrungen und der Gottesbeziehung. Inhalte, Ursprünge und Abläufe sind traditionell und stark symbolisch.
- Der Einfluss von Glaube und Kirche zeigt sich auch in deren Vorbildern. Menschen können zu Vorbildern des Glaubens werden, wenn der gläubige Betrachter den Wunsch entwickelt, es der betrachteten Person gleich zu tun. Identifikatorisches Lernen ist eine Forderung der Denkschrift der EKD, die darauf abzielt, dass eine Übernahme von positiven Verhaltens- und Einstellungsmustern erfolgt. Dies geschieht über die Herausbildung von Gewissensinstanzen und Abgleichung von Glaubensvorstellungen im Rahmen der Entwicklung der eigenen christlichen Identität.
- Auch die Verbreitung der Kirche ist hierbei von Bedeutung. Die Streuung des evangelischen Christentums und sein Einfluss auf gesellschaftliche Strukturen auf den verschiedenen Kontinenten und dort innerhalb der einzelnen Staaten sind recht variabel. In NRW stellt die Evangelische Kirche die zweitgrößte Religionsgemeinschaft dar. Sie ist hier ein Verbund aus verschiedenen regionalen Kirchen und freikirchlichen Gemeinschaften.
- Kirchen zeigen konfessionelle Besonderheiten. Die Bezeichnung Konfession meint die Zugehörigkeit zu einer Gemeinde oder Kirche, die ihre religiöse Praxis im Wesentlichen nach einem ihr zugrunde gelegten Bekenntnis, welches ausgewählte theologische und biblische Texte und Schriften umfasst, ausrichtet. Evangelische Christen richten sich deutlich an der Rechtfertigungslehre aus.

- Unter dem Begriff Ökumene ist hingegen der Versuch und Wunsch zur Vereinigung der christlichen Kirchen zu verstehen. Dabei wird nicht eine einzelne Superkirche, sondern eine gleichberechtigte, kooperierende Gemeinschaft angestrebt.
- Als konfessionelle Besonderheit der Evangelischen Kirche gilt ihr Amtsverständnis. Das evangelische Amt begreift sich als Dienst am Wort. Der im Pfarramt Tätige dient der Gemeinde entsprechend der urchristlichen Tradition in Verkündigung, Mission, Lehre und hilft bei der nötigen Organisation von Kirche. Ein Amtsträger ist nicht durch die Weihe auserwählt und durch besondere bzw. hervorragende Wesenszüge berufen, sondern von der Gemeinde gewählt.
- Der Begriff ‚Diakonie‘ meint entsprechend seiner im geschichtlichen Prozess entstandenen Verdichtung heute das durch den christlichen Glauben entfachte soziale Handeln. In der EKD trägt das Diakonische Werk die Verantwortung für diesen Fachbereich. Da für Christen eine Art Verpflichtung zu diakonischen Aufgaben besteht und da Diakonie neben der theologischen auch eine große gesellschaftliche Relevanz besitzt, ist dies auch obligatorischer Inhalt des RUs aller Schulformen.

Fragen in Bezug auf Einzelanalyse:

Kirche allgemein:
Wie bzw. als was ist ‚Kirche‘ definiert?
Kirchengeschichte
Beinhaltet das Schulbuch ausgewiesene kirchengeschichtliche Inhalte?
Welche historischen Ereignisse, Zusammenhänge werden besprochen?
Was erfahren die Adressaten über die Ursprünge der Kirche?/Wird über das Urchristentum gesprochen? Ist die frühe Christenverfolgung thematisiert?
Wie wird Kirchengeschichte vermittelt? Wird sie sachgemäß, narrativ, elementarisiert vorbereitet?
Wird die Kirchentrennung aus einem historischen Blickwinkel betrachtet oder auch ihre Bedeutung für die heutige Zeit erörtert (s. u., Konfession u. Ökumene)?
Konfession und Ökumene
Sind die oben genannten Begriffe definiert und wenn ja, wie?
Auf welche Konfessionen oder sonstige christliche Gemeinschaften wird eingegangen?
Welche konfessionellen Unterschiede sind thematisiert?
Welche Gemeinsamkeiten werden hervorgehoben?
Sind Konfession und Ökumene jeweils eigenständige Unterrichtsthemen oder in welchem Verhältnis sind sie im Buch zueinander beschrieben?
Sind Möglichkeiten zu ökumenischem Lernen bzw. konfessioneller Kooperation angedacht?
Wird der Begriff „Amt“ im Schulbuch thematisiert? Wie geschieht dies?
Welche Rolle wird dem Pfarramt dabei zugeordnet? Wird der Unterschied zwischen dem evangelischen und dem katholische Amtsverständnis aufgezeigt?
Was wird als ‚evangelisch‘ herausgearbeitet?
Finden die regionale Verteilung, die Organisationsstruktur und die aktuelle Situation der Evangelischen Kirche Beachtung?
Kirche als Gebäude
Was erfahren die Adressaten über die Kirche als Gotteshaus?
Welche Besonderheiten (liturgische Geräte, Architektur etc.) sind erwähnt?
Sind auch Abbildungen, Beispiele zur Kirche als Gebäude zu finden?
Wird auf die Erkundung eines Gotteshauses vorbereitet?
Sind auch Gotteshäuser anderer Religionen benannt und werden sie inhaltlich aufbereitet?
Ausdrucksformen der lebendigen Kirche
Gebet
In welcher Form wird über das Gebet (das Reden mit Gott) gesprochen? Was wird über das Beten inhaltlich erarbeitet? Werden verschiedene Gebetsformen vorgestellt?
Welche Gebete sind konkret zu finden (Vaterunser, Glaubensbekenntnis o. a.)?
Werden auch Gebete anderer Religionen dargestellt? Wie geschieht das?

Sonntag

Wird der ‚Sonntag‘ thematisiert? Welche Bedeutung und Funktion wird ihm beigemessen?

Wird der Sonntag auch mit den ‚Ruhetagen‘ anderer Religionen verglichen und so ggf. sein Ursprung im jüdischen Sabbat deutlich?

Gottesdienst

In welchem Zusammenhang wird der Gottesdienst zum Thema gemacht?

Welche konfessionellen Bezüge finden Berücksichtigung?

Welche Elemente des Gottesdienstes werden auf welche Weise erläutert?

Wird der Ablauf evangelischer Gottesdienste erklärt?

Werden Anregungen zu Andachten/Schulgottesdiensten gegeben?

Segen

Was wird über den ‚Segen‘ ausgesagt? Wird gesondert über den ‚Segen‘ gesprochen oder ist er thematisch anderweitig eingebunden?

Diakonie/andere kirchliche Institutionen

Sind ursprüngliche Bedeutung, Entwicklung, Ist-Zustand (Organisation o. Ä.) der Diakonie im Schulbuch thematisiert?

Welche Aufgabenbereiche der Diakonie finden Berücksichtigung? Kommt dabei die gesellschaftliche Relevanz des Diakonischen Werkes zur Geltung?

Gibt es Anregungen zum Besuch kirchlicher Einrichtungen?

Sind andere Institutionen, Einrichtungen der Kirche beschreiben?

Feste und Feiern

Werden Feste und Feiern als Ausdruck religiösen Lebens betrachtet?

Wird zwischen Festen im Jahreskreis und Festen im Leben unterschieden?

Welche Sachinformationen zu den Festen werden gegeben?

Werden Anregungen zum Gestalten eigener Feiern angeboten?

Vorbilder (als Möglichkeit zum identifikatorischen Lernens)

Welche Vorbilder aus Bibel, Vergangenheit und Gegenwart werden wie vorgestellt?

Schlussfolgerungen Kapitel 2

Identität als Begriff wird sehr verschieden definiert und angewandt. Allein eine Begriffsbestimmung reicht aus diesem Grund nicht ohne Weiteres für die Analyse von Schulbüchern aus. Aus den unterschiedlichen Theorien und Modellen zur Entwicklung von Identität sind zusätzlich Kategorien abzuleiten und inhaltlich zu erläutern, die Auskunft über das Wesentliche des Christentums geben können (2.1). Vier große Bereiche bieten sich hier nach Ansicht der Verf. in Bezug auf die christliche Identität an. Alle besitzen eine existenzielle Bedeutung für Christen und ohne sie bleiben christliche Religion und christlicher Glaube theoretisch und austauschbar. Die Identität des Christentums bricht sich dabei immer an zwei Polen, an dem der persönlichen Identität des Gläubigen und an dem der gesellschaftlichen Institution Kirche. Die persönliche christliche Identität steht für die Kontinuität einer Lebensgeschichte, beschreibt ihre Wurzeln, ihren Kern, den eigenen Glauben. Die soziale christliche Identität misst sich in der pluralistischen Welt oft im Spannungsfeld von Außenerwartungen, Normen und Rollen der sozialen Umwelt. Christliche Identität ist folglich eine sich immer weiter entwickelnde und dennoch durchhaltende Unverwechselbarkeit der Hoffnung des Einzelnen auf den sich für die Gemeinschaft der Kirche in Kreuz und Auferstehung offenbarenden Gott. Wer Aussagen über seine christliche Identität machen möchte, d. h., wer sich mit anderen über die eigene Religion, den eigenen Glauben verständigen will, benötigt deshalb Wissen und Argumentationskraft zu diesen Elementen (vgl. 2.2):

- **Reden von Gott** als besondere religiöse Ausdrucks- und Verständigungsform,
- **Frage nach dem einen Gott**, der sich vielfältig zeigt (Vater, Schöpfer, Geist etc.),
- **Bibel** als Wort Gottes, als Grundlage christlichen Glaubens und Handelns,
- **Kirche** als Gemeinschaft, Ort, Vorbild, Organisationsform bzw. Institution.

Für den evangelischen RU stellt sich in einem zweiten Schritt die Frage, was das Spezifische seiner Konfession innerhalb der christlichen Identität ausmacht und was sie von anderen christlichen Gemeinschaften unterscheidet. Der obligatorisch in Schulen angebotene Religionsunterricht stellt dabei eine besondere Möglichkeit dar, Heranwachsende in ihrer Identitätsentwicklung zu unterstützen (2.1.6). Für die Analyse der im Fach der Evangelischen Religionslehre einsetzbaren Schulbücher bedeutet dies, herauszufinden, welche Aspekte der oben aufgeführten Kategorien der christlichen Identität dort behandelt werden und wie bzw. in welchem Umfang oder mit welchen Schwerpunkten dies geschieht.

3 Verständigung und Religion

Die Denkschrift der EKD von 1994 verfolgt, wie bereits ausführlich erläutert (1.2), entsprechend den konstitutiven Rahmenbedingungen (1.1) für den RU zwei wesentliche Ziele:

Sie fordert für den RU die Auseinandersetzung mit der eigenen religiösen **Identität** und die **Verständigung** der Religionen untereinander. Identität meint dabei die Beheimatung in der eigenen Konfession bzw. Religion, Verständigung bedeutet die Begegnung mit dem Anderen.

Nachdem zuvor der Aspekt der eigenen religiösen Identität, d. h., signifikante Grundlagen und das Wesen des Christentums im Vordergrund standen (2)⁴⁷³, rückt nun der Bereich der Verständigung in den Mittelpunkt. Es reicht hierfür aber nicht aus, die theologischen Elemente dieses Themas zu bearbeiten. Auch soziologische Fragen sind hier involviert. Da die Schwierigkeiten z. B. in Bezug auf Fragen der Zuwanderung, der ‚Befremdung‘ und der multikulturellen Gesellschaft zunehmend konfliktreicher zu werden scheinen, wird es heutzutage als immer wichtiger erachtet, sich zu verständigen. Schlagworte wie Pluralisierung, Globalisierung und Planetarisierung stehen dafür, dass die Wahrnehmung der Welt an Komplexität zunimmt. Die Begegnung mit dem ‚Fremden‘ oder besser das Sammeln neuer Erfahrungen gelingt dem Menschen mittels neuer Techniken und neuester Technik weitaus schneller und umfassender als bisher. Die Modernisierung fordert vom Menschen dabei aber oftmals schneller Veränderungen, als dieser dazu in der Lage ist, überhaupt darauf zu reagieren. Die Aktion durch und Reaktion auf Veränderungen aller Art ist gleichsam als Prozess der Verständigung zu begreifen.

Der Begriff der Verständigung ist allerdings sehr vielschichtig. Im Wortfeld Verständigung findet man Wörter, wie

- Verständnis, was Einfühlungsvermögen in eine andere Person, deren Denkweise oder Situation voraussetzt;
- Verstehen, z. B. im Sinne von Wissen und Begreifen;
- sich verständigen, einerseits im Sinne von Kommunizieren, andererseits im Sinne von einsichtsvollem, konfliktbewältigenden Übereinkommen.

⁴⁷³ Dies wurde ausführlich vor allem in den Punkten 2.1 und 2.2 herausgearbeitet.

All das sieht auch der Rat der EKD als Bedarf für den RU an:

„Es geht um Verständigung in sich ausdehnenden Kreisen, um zwischenmenschliche Bindungen, innerstaatliche Solidarität und um Toleranz und Versöhnung zwischen Nationen, Kulturen und Religionen“ (EDK, ‚Identität und Verständigung‘, 1994, S. 11).

Verständigung ist ein bedeutsames Bildungsziel in der pluralen Gesellschaft, weil Verständigungsbereitschaft und -fähigkeit Schlüsselqualifikationen unserer multikulturellen, pluralen Gesellschaft sind. Was ganz allgemein für die Bildung gilt, bestimmt die religiöse Bildung im Besonderen. RU hat die Pluralität der Glaubensvorstellungen außerhalb und innerhalb von Religionen zu berücksichtigen, denn darin besteht neben der Förderung der eigenen kulturellen und religiösen Identität seine Relevanz für die Gesellschaft.⁴⁷⁴ Die Verständigung der Religionen dient entsprechend als Feld der Friedenserziehung, eben als Erziehung zu Toleranz und Konfliktbewältigung.⁴⁷⁵ Das Verstehen sowohl der eigenen als auch anderer Religionen fördert das Verständnis füreinander und ermöglicht eine angst- und vorurteilsfreie Verständigung zwischen Menschen, die sich nicht mehr fremd sind. In den anschließenden Ausführungen werden die verschiedenen Bereiche des Themas Verständigung vor allem im Hinblick auf den RU berücksichtigt. Weil das Kennenlernen anderer Religionen ein erster Schritt zur dialogischen Auseinandersetzung ist, wird zunächst auf die religionswissenschaftliche Vermittlung von Informationen über andere Religionen der Welt als Akt des Verstehens eingegangen (3.1 Religionen der Welt im RU).

Neben der sachlichen Wissensvermittlung spielen Grenzen und Möglichkeiten des gegenseitigen Austausches eine Rolle für die Verständigung. Aus diesem Grund beschäftigt sich ein zweiter Punkt mit den Möglichkeiten eines Gedankenaustausches der Religionen (3.2 Gespräche der Religionen).

3.1 Religionen der Welt im RU oder das Wissen über Religion(en)

Bevor untersucht werden kann, ob Verständigung über und zwischen Religionen im Umfeld Schule funktionieren kann, muss nach Meinung der Verf. zunächst einmal umrissen werden, was überhaupt gemeint ist, wenn von „Religion“ die Rede ist (3.1.1). Denn bei einer Verständigung im RU geht es nicht mehr ‚nur‘ um die *eine* Religion, die als selbstverständlich angenommen wird, weil sie im eigenen Leben und

⁴⁷⁴ Vgl. Denkschrift ‚Identität und Verständigung‘, 1994, z. B. die Seiten: S. 33, 35, 61 u. a.

⁴⁷⁵ Vgl. ebd., S. 53.

sozialen Umfeld zweifelsohne in der einen oder anderen Weise einen festen Platz hat, sondern um ein ‚Herangehen‘ auch an andere Denkweisen und religiöse Erfahrungen, die vielleicht nicht ohne Weiteres mit den eigenen vergleichbar sind. Erst danach kann eine Betrachtung der sogenannten Weltreligionen im RU erfolgen (3.1.2).

3.1.1 Kennzeichen Religion

Selbst wenn eine starre Definition, was Religion bzw. eine Religion ist, nicht erfolgen kann, da das zu Definierende, ebenso wie seine Geschichte (z. B. Kirchengeschichte) und die stetige Diskussion im Rahmen der Theologie (Paradigmenwechsel), einem ständigen Wandel unterworfen ist, soll zur weiteren Untersuchung ein Entwurf des zum Gespräch werdenden Ausdrucks erfolgen.

Die sprachlichen Wurzeln des Begriffs Religion liegen aller Wahrscheinlichkeit nach im lateinischen Wort ‚religere‘, was übersetzt in etwa so viel bedeutet wie ‚zurück binden‘. Gemeint ist die Rückbindung an das Heilige, Göttliche, die Suche und das Bestreben des Menschen, sich in seinem Leben, Handeln, Tun an dem, was als das Höhere bewertet wird, zu orientieren.⁴⁷⁶

Knoblauch macht in seiner Religionssoziologie jedoch darauf aufmerksam, dass der Begriff der ‚Religion‘ an sich, eben weil er aus der lateinisch-abendländlichen Tradition kommt, ein christlicher, ethnozentrischer Ausdruck ist.⁴⁷⁷ Er fragt deswegen, ob wir Glaubensformen, die anders als das Christentum keine personifizierte Gottesvorstellung kennen, überhaupt als Religion bezeichnen dürfen. Wir müssen uns darüber im Klaren sein, dass Religion im Grunde ein Begriff ist, der sich im westlichen Denken entwickelt hat und durchaus nicht in allen Sprachen Äquivalente findet.⁴⁷⁸

⁴⁷⁶ Vgl. Knoblauch, H.: Religionssoziologie, 1999, S. 9. Er schildert andere Ableitungsmöglichkeiten und vergleicht dabei die Darstellungen Ciceros und Augustinus' miteinander.

⁴⁷⁷ Waldenfels versucht die Identität des Christentums im Kontext des Abendlandes zu definieren; s. hierzu auch Kap.2 zum Identitätsbegriff bzw. vgl. Waldenfels, H.: Zur gebrochenen Identität des abendländischen Christentums in Religion und Identität, in: Gephardt, W.: Religion und Identität, Suhrkamp Verlag, Frankfurt, 1999, S. 105–116.

⁴⁷⁸ Knoblauch verweist exemplarisch auf die arabische, indische und chinesische Sprache, in denen es keinen mit Religion gleichzusetzenden Begriff gibt und deswegen bei der Übersetzung auf ähnliche Ausdrücke und Umschreibungen zurückgegriffen werden muss, um da das Gemeinte zu umschreiben (z. B. Sitte, Gesetz, Dharama, o. Ä.); vgl. Knoblauch, H.: Religionssoziologie, 1999, S. 9–10.

„Zwar hat sicher jeder Mensch eine ausdifferenzierte Vorstellung von ihr [der Religion], ganz gleich, in welchem Kulturkreis er wurzelt, aber eine Bestimmung des Religiösen, die den eigenen Erfahrungsraum überschreitend nach allgemeinen Kennzeichen sucht, ist problematisch“ (Fischer, W. in Schober, Th.: Evangelisches Soziallexikon, 1980, S. 1062).

Um diese begriffsimmanente Diskrepanz überbrücken zu können, ist es hilfreich, die Vorstellung dessen, was Religion meint, zu erweitern. So entwickelt Luckmann den Begriff der ‚Unsichtbaren Religion‘, den Assmann mit seinem Begriff des ‚kulturellen Gedächtnisses‘ nahezu gleichsetzt.⁴⁷⁹

„Sie (die Unsichtbare Religion) bezeichnet den allgemeinen, funktional bestimmten Rahmen, den die einzelnen Religionen auf ihre je spezifische Weise ausfüllen. [...] Die unsichtbare Religion steht nicht nur als funktionales Abstraktum über den vielen konkreten Religionen. Sie steht auch innerhalb einer gegebenen Kultur als übergeordneter und letztfundierter Sinnrahmen über den verschiedenen Feldern kultureller Praxis, Kommunikation und Reflexion, die sich innerhalb dieses Sinnrahmens oder ‚Weltbildes‘ ausdifferenziert haben und zu denen dann als eines neben anderen Feldern auch die (dieser Kultur eigene) ‚sichtbare Religion‘ gehört, (Assmann, J.: Religion und kulturelles Gedächtnis, 2008, S. 46).

Da sich aus den obigen Erläuterungen ablesen lässt, dass die Unsichtbare Religion sich nicht ohne Weiteres erkennen lässt, ist es im Rahmen von Verständigung zunächst wichtig, sich auf das vordergründig Auffallende, eben die sichtbare Religion zu konzentrieren. Wie sich Religion darstellt und zu erkennen gibt, hängt sehr von der einzelnen Religion selbst ab. Denn was Religion ist, lässt sich letztlich nicht abstrakt, sondern nur im Umkehrschluss anhand der Betrachtung der real existierenden und damit erkennbaren Gestaltung von Religion selbst festmachen. Dementsprechend schließt sich die Verf. an dieser Stelle Küng an, der schreibt:

⁴⁷⁹ Vgl. hierzu unter 2.1.4 Identität und Assmann, J.: Religion und kulturelles Gedächtnis, 2008, S. 46 f.: „Beide Begriffe beziehen sich auf das einer Gruppe gemeinsame Wissen, die Frage seiner Abgrenzung, Ausarbeitung und Überlieferung. Der Begriff der Religion hebt den verpflichtenden Charakter dieses Wissens hervor, der Begriff des Gedächtnisses seinen verbundenen und identitätsstiftenden.“

„Religion ist die in einer Tradition und Gemeinschaft sich lebendig vollziehende (in Lehre, Ethos und meist auch Ritus) sozial-individuell realisierte Beziehung zu etwas, was den Menschen und seine Wirklichkeit übersteigt oder umgreift; zu einer wie immer zu verstehenden allerletzten wahren Wirklichkeit [...]. Es genügt zu sehen, dass „Religion“, wenn auch nicht ein völlig äquivoker, so doch ein analoger Begriff ist, der unähnlich-Ähnliches umschließt. Die Unähnlichkeit zeigt sich vor allem darin, dass der Begriff vom Glauben an viele Götter über den Glauben an den einen Gott bis hin zur Ablehnung eines Gottesglaubens (im frühen Buddhismus) beinahe alle Optionen abdecken muss. [...] Dies ist möglich, weil bei aller Unähnlichkeit sich doch auch Ähnlichkeiten feststellen lassen, die ich nur skizzieren kann“ (Küng, H.: Christentum und Weltreligion, 1997, S. 12–13).

Dennoch ist es hilfreich, zur Eingrenzung dessen, was (eine) Religion ist, einige ihrer möglichen Strukturen aufzuspüren. Mensching klassifiziert hierfür verschiedene Religionstypen, die sich teilweise auseinander ergeben, ineinander übergehen bzw. in den verschiedenen Grundstrukturen miteinander verschmelzen und/oder gleichzeitig verschiedenen Kategorien angehören können.⁴⁸⁰

Religionen gelten als:

- Sinngemäßungsmodelle mit festgelegtem Grundmuster, in denen ähnlich wie in „Koordinatensystemen“ (ebd., S. 13) der äußere Rahmen der subjektiv-individuellen Frömmigkeit festgelegt wird, in deren Grenzen die Schwerpunkte der eigenen Religiosität gesetzt sind;
- Kulte, d. h. Ausdrucksformen religiöser Praxis, mit gemeinsamen, sich wiederholenden Riten (Gesten, Gebete, zeremonielle Abläufe etc.)⁴⁸¹;
- Lebenseinstellungen, Lebensarten, in welcher sich das Höhere im alltäglichen Leben widerspiegeln⁴⁸²;
- Seinsstrukturen des Menschen, der ergriffen ist von der Frage nach der Bestimmung seines Daseins⁴⁸³;

⁴⁸⁰ Vgl. Mensching, G.: Die Weltreligionen, 1989. S. 281–299, 1. Volksreligion und Universalreligion, 2. Natur- und Kulturreligionen, 3. Dynamistische, Animistische und Theistische Religion, 4. Fordernde und Schenkende Religion, 5. Offenbarungs- und Buchreligion, 6. Gewachsene und Gestiftete Religion, 6. Mystische und Prophetische Religion, 7. Nichtmissionierende, Missionierende und Wandernde Religion.

⁴⁸¹ Vgl. Knoblauch, H.: Religionssoziologie, 1999, S. 99 auch als „System von Ausdruckssymbolen“ zu verstehen.

⁴⁸² Vgl. Küng, H./van Ess, J., Christentum und Weltreligionen, Islam, 1997, S. 123.

⁴⁸³ Lähnemann, J.: Umgang mit der Bibel- Bibelwissenschaftliches Arbeiten, S. 245-294 in Adam, G. / Lachmann, R.: Religionspädagogisches Kompendium, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, 1997.

- Formen der Besinnung auf etwas Höheres, vollzogen durch die Unterscheidung, Prüfung und Abwägung des Profanen vom Heiligen, des Irdischen vom Transzendenten, des Menschlichen vom Übermenschlichen und auf diese Weise als Vorbereitung auf die Begegnung mit dem Göttlichen⁴⁸⁴;
- Seinsstrukturen des Menschen, der ergriffen ist von der Frage nach der Bestimmung seines Daseins⁴⁸⁵;
- Institutionalisierungen der in Grundzügen übereinstimmenden religiösen Vorstellungen und Regeln einer Gemeinschaft⁴⁸⁶;
- Antwortmöglichkeiten auf die Fragen nach Ordnung, Sinn des Lebens oder sogar nach dem Ursprung der Welt und nach gemeinsamen moralischen Werten.⁴⁸⁷

Kennzeichen einer Religion können sein:

- Rituale, Sitten und Gebräuche (Zeremonien, Gottesdienst, Feste, Opferrituale);
- Heilige Bücher/Schriften;
- Überlieferungen und Erzählungen (Bagavagita, Veden, Evangelium, Sunna);
- Institutionen (Kirche, Presbyterium, Moschee, Umma, Synagoge);
- Kodexe (Gebote, Grundpfeiler, Gesetzesschriften);
- Auserwählte, Berufene, die dem Göttlichen näherstehen und eine Mittlerrolle einnehmen können (Schamanen, Heilige, Propheten, Priester etc.);
- Religionsstifter (Mohammed, Jesus, Sayyid Ali Muhammad (Bab), Buddha);
- Erkennungszeichen, Symbole (Kreuz, Halbmond, Menora, Rad der Zeit);
- Ausgeschriebene Gemeinschaft (z. B. Gemeinde, Umma).

Eine Begriffsbestimmung, die die oben genannten Strukturprinzipien von Religion und deren Kennzeichen miteinander verknüpft und dennoch ermöglicht, sich über

⁴⁸⁴ „[...] eine Reihe von mehr oder weniger miteinander verbundenen Glaubensvorstellungen, die sich auf „übernatürliche“, „heilige“ Wesen beziehen“ (vgl. Knoblauch, H.: Religionssoziologie, 1999, S. 99).

⁴⁸⁵ Lähnemann, J.: Umgang mit der Bibel- Bibelwissenschaftliches Arbeiten, S. 245-294 in Adam, G. / Lachmann, R.: Religionspädagogisches Kompendium, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, 1997.

⁴⁸⁶ Knoblauch fasst dies als „religiöses Kollektiv“ zusammen (vgl. Knoblauch, H., Religionssoziologie, 1999, S. 99).

⁴⁸⁷ Vgl. Knoblauch, H. zu Parson in ‚Sociology and Social Psychology‘, New York, 1952, in ders.: Religionssoziologie, 1999, S. 99.

Religion(en) zu verständigen, ist nach Ansicht der Verf. Mensching besonders gelungen:

„Religion ist erlebnishafte Begegnung des Menschen mit heiliger Wirklichkeit und antwortendes Handeln des vom Heiligen existentiell irgendwie bestimmten Menschen“ (Mensching, G.: Die Weltreligionen, 1989, S. 284).

Er beschreibt hier zwei wesentliche Dimensionen von Religion: erstens die Größe des Ergriffenseins dessen, was als ‚heilig‘ angesehen wird und zweitens die Reaktion des Menschen auf diese Erfahrung. Medien und Orte der Begegnung mit heiliger Wirklichkeit sind nach Mensching z. B. Natur, Geschichte, Leben, Worte und Taten großer Gottesmänner, aber auch das eigene Schicksal. Das Heilige erreicht oder besser ergreift uns als Gefühl der Furcht und Ehrfurcht, durch Vorstellung oder durch den Geist, durch Befehl, durch Liebe und glaubensvolle Hingabe usw. Das antwortende Handeln des Menschen drückt sich aus in magischen oder ethischen Vollzügen, mythischen, künstlerischen, begrifflichen Darstellungsweisen, in Kultus und Ritus.⁴⁸⁸ In diesem Sinne beschreibt Tillich: „[...] Religion als Antwort des Menschen auf das, was ihn unbedingt angeht, auf die Frage danach, woher er kommt, wohin er geht, was er tut und was er aus sich machen soll in der kurzen Spanne zwischen Geburt und Tod“ (Tillich, P. in Antes, P.: Weltreligionen im RU der Sek. II, 1975, S. 10).⁴⁸⁹

Ähnlich argumentiert Schweitzer, der darstellt, dass wenn von Religion gesprochen wird, auch immer vom Glauben die Rede ist.⁴⁹⁰ ‚Glaube‘ steht hierbei für das unselbsttätige ‚Ergriffensein‘ (s. o.), das ‚Beschenktwerden‘, das ‚Unbedingte‘ (s. o.). ‚Religion‘ ist der Kanal bzw. die Ausdrucksform, in die sich der Gläubige aktiv tätig einbringt (Kult, Praxis etc.).⁴⁹¹

⁴⁸⁸ Vgl. Mensching, G.: Weltreligionen, 1989, S. 285.

⁴⁸⁹ Vgl. Kwiran, M., Schultze, H. (Hg.): ‚Bildungsinhalt: Weltreligionen‘, 1988, S. 45–48.

⁴⁹⁰ Vgl. Knoblauch, H.: Religionssoziologie, 1999, S. 12; Schweitzer, F.: Lebensgeschichte und Religion, 1987, S. 219–232, hier S. 221: „Während der christliche Glaube für die sozialwissenschaftlichen Ansätze unter den allgemeinen Religionsbegriff fällt und keine gesonderte Berücksichtigung erfährt, bildet die Unterscheidung zwischen Glaube und Religion geradezu den Ausgangspunkt für eine theologische Deutung. Theologisch entscheidend ist dabei nicht die oft irreführende Frage, ob der christliche Glaube als Religion zu bezeichnen ist oder nicht. (...) Entscheidend ist vielmehr die inhaltliche Bestimmung des Glaubens als etwas, was der Mensch selbst nicht herstellen oder sich verschaffen kann, d.h. als Geschenk.“

⁴⁹¹ Glock reichen diese zwei Ebenen nicht. Er erweitert auf fünf Dimensionen von Religion: 1. Die ideologische D. des Glaubens (die Glaubensüberzeugung der Gemeinschaft), 2. die rituelle D. der Praxis (Gottesdienst o. Ä.), 3. die D. der religiösen Erfahrung (affektive, emotionale Bindung), 4. die intellektuelle D. religiösen Wissens (Umgang mit Lehrsätzen etc.), 5. die ethnische D. der religiösen Wirkung (Normen, Moral); vgl. Knoblauch, H.: Religionssoziologie, 1999, S. 93) .

An dieser Stelle greift nun auch wieder die Unterscheidung von Unsichtbarer und Sichtbarer Religion. Denn die übergeordnete Unsichtbare Religion, „[...] (bestimmt) das Verhältnis des Einzelnen zur Gesellschaft und zur ‚Welt‘, (die) Sichtbare Religion ist die in spezifischen Institutionen des Kultes und Priestertums sichtbar gewordene Religion, die innerhalb des Weltganzen die spezielle Aufgaben des Umgangs mit dem Heiligen und der Verwaltung der Heilsgüter wahrnimmt“ (vgl. Assmann, J.: Religion und kulturelles Gedächtnis, 2008, S. 46).

Es ist schwierig, auf den Punkt zu bringen, was letztendlich eine Religion ausmacht, weil dies, wie oben beschrieben, einerseits sehr verschieden sein kann und andererseits dies auch immer im Auge des Betrachters liegt. Es stellt sich sogar die Frage, ob eine dogmatische Definition überhaupt notwendig ist. Eine Festlegung des Begriffes kann immer dann zu einer Diskriminierung führen, wenn einige religiöse Vorstellungen oder Gemeinschaften per Definition ausgegrenzt werden könnten. Dies soll an einigen Beispielen kurz veranschaulicht werden, denn nicht alle Religionen besitzen alle der oben aufgeführten Kennzeichen. So fehlen dem alten Konfuzianismus Dinge wie ein Opferkult oder Schamanen. Dennoch ist der Konfuzianismus eine anerkannte Religionsform.

Eine andere Frage ist, wann eine Religion zu eben einer solchen wird. So sind viele Menschen der Meinung, dass bspw. der Islam erst mit Mohammed, also im 6. Jahrhundert n. Chr., beginnt. Ein Muslim würde da vermutlich widersprechen, denn für ihn gibt es den Islam schon viel früher. „Islam“ bedeutet für einen Muslim ‚wahre Hingabe‘, unabdingbarer Glaube an Gott – und den hatten schon die Hanife, unter ihnen Abraham.⁴⁹² Niemand bestreitet, dass das Christentum eine Weltreligion ist. Doch wann genau die jüdische Bewegung um den Juden Jesus zu einer eigenständigen Religion wurde, lässt sich nur schwer rekonstruieren.

Wie schwierig eine Religion zu definieren ist und wie schwer es fällt, von einer Weltreligion zu sprechen, zeigt auch, dass die Anzahl der als Weltreligionen anerkannten Glaubensgemeinschaften variiert. Im Allgemeinen anerkannt sind Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus als die fünf großen Weltreligionen. Bei Max Weber hingegen zählen außerdem noch Taoismus und

⁴⁹² Vgl. Hagemann, L.: Was glauben Christen, 1991, S. 37–39.

Konfuzianismus dazu, er kommt somit auf sieben Weltreligionen.⁴⁹³ Bei anderen Autoren hingegen wird anstelle des Taoismus der Daoismus hinzuaddiert.⁴⁹⁴

Im Vorfeld (s. 2) wurde das, was elementar zur Religion des Christentums gehört, erläutert. Spezifische Antworten auf die Gottesfrage, Bibel, Kirche und Beispiele gelebten Glaubens sind die Dinge, an denen sich das Christentum als Religion identifizieren lässt, von denen diese Religion lebt. Sie bilden den Rahmen, in dem es dem Einzelnen möglich ist, seinen persönlichen christlichen Glauben mit und in der Gemeinschaft mit anderen Gläubigen zu verwirklichen. Ähnliche Rahmenbedingungen finden sich im einen oder anderen Erscheinungsbild in vielen Religionen oder religiösen Bewegungen wieder. Festzulegen, was letztendlich Religion bzw. eine Religion ist, hätte nach Meinung der Verf. aber einen enormen Verlust der Dynamik des zu definierenden Forschungsgegenstandes zur Folge. Auf diese Weise wäre eine strikte Begrenzung deswegen auch ein Verlust an Spielraum innerhalb bzw. während der Verständigung über eben diesen.

Deswegen schließt sich die Verf. an dieser Stelle der Feststellung der EKD an, dass es „nach Lage der Dinge nicht zu einer abschließenden Definition von Religion, sondern nur zu einem Arbeitsbegriff (kommen kann)“. Denn nach christlichem Verständnis überholt der den Glauben schaffende Gott immer wieder alles, worauf Menschen ihre Gotteserfahrung und ihre Wirklichkeit als „Religion“ festgelegt haben (EKD Texte 77: Christlicher Glaube und nichtchristliche Religionen, 2003, S. 10).

3.1.2 Weltreligionen als Unterrichtsthema

Nachdem eine Sammlung dessen erfolgte, was als ‚Religion‘ beschrieben wird, geht es im Folgenden um die Frage, was es bedeutet, Weltreligionen zum Unterrichtsgegenstand des RUs zu machen. Dabei charakterisiert die Einführung in andere Religionen bzw. Fremdreligionen im christlichen, konfessionellen Unterricht nach Ermessen der Verf. einen Wendepunkt/Meilenstein für ebendiesen.

3.1.2.1 Geschichte, Ausgangssituation und Richtungen

Die Wahrnehmung des Christentums als eine der Religionen der Welt oder seine Gegenüberstellung mit anderen Religionen (‚Fremdreligionen‘) fand schon seit jeher

⁴⁹³ Vgl. Weber, M.: Die Wirtschaftsethik der Weltreligionen, 1915 bis 1919, 1991.

⁴⁹⁴ Vgl. Fischer, A.: Die sieben Weltreligionen, Verlag Xxl edition, 2004.

im Religionsunterricht statt.⁴⁹⁵ Dennoch kritisiert Halfas noch Mitte der Siebzigerjahre, dass fast alle von der Religionspädagogik in unserer Gesellschaft mitverantworteten religiösen Lernprozesse auf binnentheologische und kirchliche Rahmen gespannt blieben und die für eine humane Zukunft dringenden Aufgaben innerkultureller Kommunikation kaum wahrgenommen würden oder nicht in das Bewusstsein der westlichen Welt rückten.⁴⁹⁶ Eine sachliche Auseinandersetzung mit anderen Religionen im RU begann in Deutschland folglich erst mit offiziellen Forderungen nach der Einsetzung der ‚Weltreligionen‘ als verbindliche Unterrichtsinhalte Ende der Sechzigerjahre. Erst durch den gesellschaftlichen Wandel, der durch den Nachzug von Familien ausländischer Gastarbeiter bedingt war, keimten offizielle Überlegungen auf, die Weltreligionen als obligatorisches, wiederkehrendes Thema im Unterricht einzusetzen.⁴⁹⁷ Darüber hinaus führten Ende der Sechzigerjahre die fortschreitenden Möglichkeiten der Medien, die zunehmende Reisefreiheit und -lust der Deutschen und ein entspannteres Verhältnis der Deutschen zu ihrer Geschichte dazu, dass die Welt näherrückte und sich auch ‚zu Hause breit machte‘. In der Religionspädagogik schlägt sich dieser Wandel in der Entwicklung einer ‚Weltreligionendidaktik‘⁴⁹⁸ nieder. Die verschiedenen Richtungen, aus denen sich einer solchen Didaktik genähert wird, beschreibt Tworuschka⁴⁹⁹:

1. Die christlich-theologische Richtung

Die christlich-theologische Richtung geht davon aus, dass es durch die Auseinandersetzung mit anderen Religionen zu einer Rückbesinnung auf das eigene religiöse und kulturelle Erbe (bzw. die christliche, abendländische Tradition) kommt und so letztendlich der eigene Glaube gefestigt wird. Gefordert wird eine sachliche, aber dennoch engagierte Informationsweitergabe. Tworuschka differenziert zunächst drei Tendenzen innerhalb der christlich-theologischen Ausrichtung der Behandlung der Weltreligionen als Unterrichtsthemen:

⁴⁹⁵ Vgl. Tworuschka, U.: Hauptphasen nichtchristlicher Religionen im Religionsunterricht – ein Abriss, in ders. Methodische Zugänge zu den Weltreligionen, 1982, S. 1–14.

⁴⁹⁶ Vgl. Halfas, H.: Religion, Kreuzverlag Stuttgart, 1976 in Kwiran, M./ Schultze, H. (Hrsg.): ‚Bildungsinhalt: Weltreligionen‘, 1988, S. 49.

⁴⁹⁷ Vgl. Schultze, H.: Religionen im Unterricht, 1970, S. 13.

⁴⁹⁸ Vgl. Tworuschka, U.: Methodische Zugänge zu den Weltreligionen, 1982, S. 12.

⁴⁹⁹ Vgl. Tworuschka, U., Zilleßen, D.: Thema Weltreligionen, 1977, S. 123–132 oder ders.: Methodische Zugänge zu den Weltreligionen, 1982, ab S. 11.

a.) situativ-pragmatisch

Hier dienen die Auseinandersetzungen mit Fremdreigionen in erster Linie der Bewältigung der aktuellen Konfrontation mit Vertretern der entsprechenden Glaubensrichtungen im eigenen Land. Die gesellschaftspolitische Bedeutung des RUs liegt darin, die Schüler auf die Begegnung mit Andersgläubige vorzubereiten.⁵⁰⁰

b.) dialogisch-orientiert

Die Vertreter dieser Tendenz streben insbesondere die Anerkennung der Werte der anderen Religionen als ebenbürtig an. Schüler sollen zu einer friedfertigen, offenen und toleranten Dialogfähigkeit angeleitet werden.⁵⁰¹

c.) religionstheologisch

Ziel der religionstheologischen Richtung ist es, das Gemeinsame und Verbindende in den Religionen zu suchen und sich auf den gemeinsamen göttlichen Ursprung zurückzubedenken.⁵⁰²

2. Die anthropologisch-ontologische Richtung

Mit Bezug auf Tillichs Verständnis von Religion⁵⁰³ geht das anthropologisch-ontologische Verständnis über die theoretische Religionswissenschaft hinaus. Es zeigt religionsphilosophische Tendenzen und fragt nach den erfahrbaren Phänomenen der Religion und vertritt die Ansicht, religiöse Fragen seien als Sinnfragen verankert im Grundbedürfnis aller Menschen während ihres Lebens.⁵⁰⁴

3. Die religionskritische Richtung

Als religionskritisch wird diese Ansicht bezeichnet, weil sie vorrangig die Verflechtung von Religion und Gesellschaft aufdecken will, und verlangt neutral, d. h., nicht ideologisierend über Religion und Religionen zu informieren.⁵⁰⁵

⁵⁰⁰ Vgl. Tworuschka, U., Zilleßen, D.: Thema Weltreligionen, 1977, S. 125; als Vertreter der situativ-pragmatischen Tendenz nennt er vor allem Kelch (Berliner Modell s. Kapitel 1) und Lähnemann, J..

⁵⁰¹ Vgl. ebd., S.126–127); Koep, Angermeyer, Schneider gelten als Mittler dieser Ausrichtung.

⁵⁰² Vgl. Tworuschka, U.: Methodische Zugänge zu den Weltreligionen, 1982, S. 13; Ein weiterer Vertreter diese Ansicht ist auch P. Schwarzenau.

⁵⁰³ Religion gilt als ‚das, was unbedingt angeht‘.

⁵⁰⁴ Vgl. Antes, P., Biemer, G.: Weltreligionen im RU der Sek. II, 1975, S. 13; sie sind als Vertreter dieser Ansicht zu nennen.

⁵⁰⁵ Vgl. Tworuschka, U., Zilleßen, D.: Thema Weltreligionen, 1977, S. 129; Zur religionskritischen Schule gehören nach Tworuschka z. B. Otto, G. (Mainzer Schule) und Dross, R..

4. Die religionskundliche Richtung

Die Religionskunde ist bemüht um eine sehr wissenschaftliche und empirische Vorgehensweise. Sie strebt eher ein sachkundiges, wertneutrales und weniger ein theologisch fundiertes Wissen über Religion an. Anhand eines kritischen Vergleiches der Religionen will sie allgemeine Religionsmuster und -phänomene aufspüren.⁵⁰⁶

Antes, der als einer der Ersten konkrete Vorschläge erarbeitet, um dem damals neu aufkommenden Wunsch der christlichen Kirche nachzukommen, den großen Weltreligionen mehr Aufmerksamkeit im RU zu schenken⁵⁰⁷, bezog seine Bemühungen noch schwerpunktmäßig auf die Sekundarstufe II. Seiner anfänglichen Meinung nach sei (nur) bei älteren Schülern die Intelligenzreife und die Abstraktionsfähigkeit genügend ausgebildet. Außerdem wäre (erst) in höheren Klassen das kritische Einüben in Rollen der Erwachsenengesellschaft und das Informationsbedürfnis im Welthorizont ein besonderer Schwerpunkt.⁵⁰⁸ Diese Überlegungen zeigen bereits, dass die Begegnung mit anderen Religionen auch für die eigene religiöse Identitätsbildung ein besonderes Gewicht hat bzw. diese sogar als stabil vorausgesetzt werden muss. Religionsbegegnung ist gerade deswegen auch als Modellbeispiel zur Erprobung der Rollenambiguität⁵⁰⁹ des Heranwachsenden dienlich, der so lernt durch das Fremde das Eigene besser zu verstehen.⁵¹⁰

Entgegen heutigen Einschätzungen, die kein Grundwissen über das Judentum (z. B. als Ursprung eben auch des Christentums) bei den Schülern als gegeben sehen, geht Antes von einem noch allgemein zufriedenstellenden Wissen über das Judentum aus⁵¹¹ und beschreibt in seinem Buch deswegen lediglich Islam, Buddhismus, Hinduismus. Eine große Schwierigkeit zu Beginn der Einführung gerade dieser Religionen als Unterrichtsthema war, dass die Begegnungen mit eben jenen für viele Lehrkräfte noch indirekt waren.

⁵⁰⁶ Vgl. ebd., S. 129–131; vor allem Cremer, Thimme und Pieper fordern einen religionskundlichen RU.

⁵⁰⁷ Vgl. Antes, P./ Biemer, G.: Weltreligionen im RU der Sek. II, 1975, S. 8.

⁵⁰⁸ Vgl. ebd., S. 9.

⁵⁰⁹ Vergleiche hierzu auch den Begriff der Identität unter 2.1, vor allem nach Goffmann (Identität als Rolle).

⁵¹⁰ Vgl. Antes, P./ Biemer, G.: Weltreligionen im RU der Sek. II, 1975, S. 9; beim Prozess der Suche nach der eigenen Rolle in der Gesellschaft kann und soll die Beschäftigung mit anderen Religionen die (eigene) Christenrolle von außen sichtbar, verstehbar und emotional fassbar machen“.

⁵¹¹ Vgl. ebd., S. 8.

Darüber hinaus ist die ‚fremde‘ Religion durch christliche Religionslehrer vermittelt und kann daher nicht objektiv beschrieben werden.⁵¹² Glaube und Leben nichtchristlicher Menschen war sozusagen eine fremde Materie. Selbst die damalige Fachliteratur war häufig noch widersprüchlich und oftmals von geradezu missionarischem Eifer geprägt.⁵¹³

Die Weltreligionen als Einzelthemen im RU zu behandeln bedeutet teilweise bis heute, diese aus der Außen- bzw. Vogelperspektive heraus zu betrachten. Distanziert geht es darum, zu ergründen, welche Religionen auch für christliche deutsche Schüler von Bedeutung sind, was ihnen darin wichtig ist, was jeder von den entsprechenden Religionen in Grundzügen wissen muss, um für Begegnungen mit ihnen ‚gerüstet‘ zu sein.⁵¹⁴ Lähnemann gibt deswegen an anderer Stelle zu bedenken, dass ‚fremde‘ Religionen keine isolierten Unterrichtsthemen sein sollten, die wohl eher eine Randposition einnehmen.⁵¹⁵ Eben dies unterstreicht Kwiran, wenn er feststellt, dass Weltreligionen keine Sonderwelten darstellen, sondern eben Religionen in der einen Welt seien.⁵¹⁶

3.1.2.2 Zielvorstellungen

Was letztlich Schwerpunkt oder pointiertes Richtziel der Thematisierung verschiedener Weltreligionen im Unterricht ist, hängt von der jeweiligen religionsdidaktischen Richtung ab (vgl. oben). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass grundsätzlich alle Ansätze die Absicht haben, Wissen über Religion zu vermitteln, Religion als wissenschaftlichen Gegenstand zu diskutieren und signifikante ‚religiöse Erscheinungsformen‘ in den speziellen Kontexten bekanntzumachen, um die Heranwachsenden auf die Begegnung bzw. Konfrontation mit verschiedenen Glaubensrichtungen vorzubereiten.

⁵¹² An dieser Stelle sei der Hinweis erlaubt, dass der Verfasser natürlich nie neutral Weltreligionen betrachtet, sondern dies immer als christlicher Theologe tut. „Die Vermittlung von anderen Weltreligionen bedeutet für den Lehrer insofern einen Rollenwechsel, als er in diesen Religionen niemals so kognitiv eingearbeitet und kompetent sein wird wie in der ihm abgestammten Religion und Theologie, auch deshalb kann er dafür nicht als Zeuge auf sein eigenes Bekenntnis hin angesprochen werden. Er ist hier mehr als sonst in der Situation des Lernenden unter Schülern“, Antes, P./ Biemer, G.: Weltreligionen im RU der Sek. II, München, 1975, S. 9.

⁵¹³ Vgl. Kwiran, M./Schultze, H. (Hrsg.): ‚Bildungsinhalt: Weltreligionen‘, 1988, S. 7–12; Einprägsame Beispiele listet Kwiran in seinem Vorwort auf.

⁵¹⁴ Vgl. Lähnemann, J., S. 427–429 in Adam, G./ Lachmann, R. (Hrsg.): Religionspädagogisches Kompendium, 1997.

⁵¹⁵ Vgl. Lähnemann, J.: Begegnung mit den Weltreligionen im Unterricht, in Verkündigung und Forschung 32, S. 21–43, 1997, auch Tworuschka, U./Zilleßen, D.: Thema Weltreligionen, S. 123, Kösel, 1977.

⁵¹⁶ Vgl. Kwiran, M./Schultze, H. (Hrsg.): ‚Bildungsinhalt: Weltreligionen‘, 1988, S. 11–12.

Hierfür sollen Kenntnisse über die Theorien, die ideologischen Anschauungen und die jeweilige Praxis der Religionen besprochen und in die jeweils andere Vorstellungswelt eingeführt werden.⁵¹⁷ Oftmals werden die neuen Erfahrungen auf die eigene religiöse Identität gespiegelt und diese so kritisch hinterfragt.⁵¹⁸

Für Lähnemann und andere ist der Unterricht über Weltreligionen außerdem ein bedeutender Lernweg von Friedenserziehung und sozialem Lernen.⁵¹⁹ Bei ihm findet sich des Weiteren eine oft zitierte und recht detaillierte Kategorisierung einzelner Lernschritte für die Behandlung der Weltreligionen im Unterricht.⁵²⁰ Bevor diese Auflistung einzelner Lernziele dargestellt wird, einige erläuternde Hinweise:

Lähnemann unterscheidet *drei Lernwege*, den kognitiven, den affektiven und den pragmatischen.⁵²¹

Kognitiv sind vor allem die Lerninhalte zu erschließen, die auf den Erwerb von Sachwissen abzielen. Die Schüler sollen sich mithilfe von Gedächtnis- und Denkleistung sachlich mit Informationen auseinandersetzen.

Affektive Lernziele beziehen sich auf die Veränderung, Ausprägung bzw. Festigung des Selbst- und Fremdbewusstseins. Sie sprechen in erster Linie die Emotionalität der Schüler an und können auf diesem Wege ihre Einstellungen und Empfindungen beeinflussen.

Pragmatische Lernziele verfolgen die praktische Umsetzung des Gelernten. Sie stellen sozusagen die Transferleistung affektiver und kognitiver Lernziele auf einer handelnden Ebene dar. Pragmatische Lernziele streben die Entdeckung umsetzbarer Handlungswege an.

⁵¹⁷ Gemeint ist das ‚authentisch in andere religiöse Traditionen Einführen‘.

⁵¹⁸ Vgl. Antes, P./Biemer, G.: Weltreligionen im RU der Sek. II, 1975, S. 9; beim Prozess der Suche nach der eigenen Rolle in der Gesellschaft kann und soll die Beschäftigung mit anderen Religionen die (eigene) Christenrolle von außen sichtbar, verstehbar und emotional fassbar machen.

⁵¹⁹ Vgl. Lähnemann, J.: Weltreligionen und Friedenserziehung – Wege zur Toleranz, 1989, Rissen Verlag, Hamburg Ergebnisse des Nürnberger Forums, 1988.

⁵²⁰ Vgl. Adam, G./Lachmann, R.: Religionspädagogisches Kompendium, 1997, S. 427–444; Aufstellungen mit ähnlichen Lernzielen findet sich aber auch bei anderen Autoren, z. B. Klages, G. und Heutger, N.: Weltreligionen und Christentum im Gespräch – Die Weltreligionen im Unterricht, Olms-Verlag Hildesheim, 1977, ab S. 18.

⁵²¹ Dies wird oft auch ‚haptisch‘ genannt.

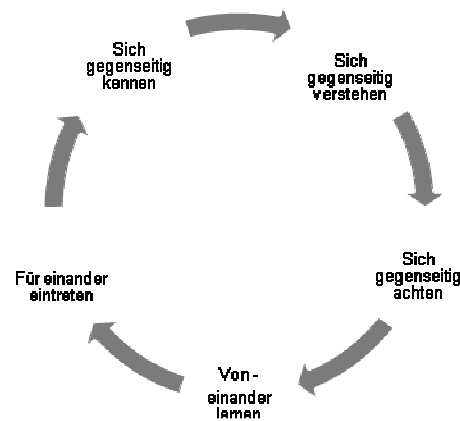
1Kognitive Ziele	2Affektive Ziele	Pragmatische Ziele
1.1 Kennen der wichtigsten Hintergründe der aktuellen, geschichtlichen, theologischen und gesellschaftlichen Lehren und Lebensformen der Religionen.	2.1 Entwickeln von Lernbereitschaft und Entdeckungsfreude hinsichtlich nichtchristlicher Religionen und Kulturen.	3.1 Offenes und motiviertes Auftreten in der Begegnung mit Menschen anderer Religionen.
1.2 Erschließen der spezifischen Grunderfahrungen (Gottesbegegnung, Lebensbewältigung etc., Zusammenleben) und daraus resultierend Grenzen und Möglichkeiten der Verständigung wahrnehmen.	2.2 Wahrnehmen und Aufarbeiten von Vorurteilen.	3.3 Wecken von Verständnis für die Andersartigkeit im eigenen sozialen Umfeld.
1.3 Einschätzen der religiösen und sozial kulturellen Situation der Anhänger anderer Glaubensgemeinschaften.	2.3 Verstehen und Akzeptieren der Andersartigkeit und Einsatz für bessere Verwirklichungsmöglichkeiten von Andersgläubigkeit im eigenen Kulturkreis.	3.3 Teilnahme an der Verbesserung der sozialen Eingliederung von Menschen anderer Herkunft.
1.4 Darstellen des eigenen christlichen Beitrags und Auftrags in der interreligiösen Begegnung.	2.4 Bewusstmachen der eigenen christlich-abendländischen Wurzeln.	3.4 Bewusstes und verantwortliches Auftreten und Vertreten der eigenen religiösen Haltung.
1.5 Vergleichen und Einordnen verschiedener religiöser Anschauungen und dies als Herausforderung betrachten.	2.5 Offen und bereit sein zum Gespräch mit Menschen anderer Überzeugungen.	3.5 Üben und Anbahnen von Begegnung mit Andersgläubigen im eigenen Umfeld.
1.6 Aufzeigen und Hinterfragen der Bedeutsamkeit interreligiöser Zusammenarbeit für Frieden und Gerechtigkeit.	2.6 Entwickeln eines religiös geprägten, soz. und polit. Verantwortungsbewusstseins für die Zusammenarbeit.	[3.6 Eintreten für Andere, Verantwortung übernehmen. (Fehlt bei Lähnemann)]

Tabelle 2: Korrespondierende Lernziele für die Erarbeitungen von Weltreligionen im RU

Zusammenfassende Übersicht frei nach Lähnemann, J. in Adam, G./ Lachmann, R. (Hrsg.), ‚Religionspädagogisches Kompendium‘, Vandenhoeck und Ruprecht, 1997, S. 445-447.

An anderer Stelle zeigt Lähnemann auf, dass das Kennenlernen anderer Religionen ständiger Bemühungen und einer Offenheit bedarf, da es einem sich oftmals wiederholenden Prozess gleicht. Zwar kann ein gewisses Fachwissen abgerufen und überprüft werden, wichtiger ist jedoch eine nicht festzulegende, weil offene und dynamische Kompetenz zu einer weiterführenden Auseinandersetzung mit der Erfahrungswelt des anderen.

Abbildung 5 Schema zur Begegnung mit anderen Religionen
frei nach Lähnemann, J. vgl. ‚Weltreligionen im Unterricht 2‘, 1986, S. 157



Zusammenfassung 3.1

Gerade weil eine feststehende Definition des mehrdimensionalen Begriffes der ‚Religion‘ an sich nicht möglich ist, ist es für Gespräche zwischen Religionszugehörigen verschiedener Glaubensvorstellungen wichtig, sich im Vorfeld darüber zu verständigen, dass vor allem über das für die Religion als sichtbar Geltende diskutiert wird. Die hingegen unsichtbare, höhere Ebene bleibt unverfügbar, selbst wenn Erfahrungen darüber besprochen werden können. Die Darstellung nichtchristlicher Religionen als Fremdreligionen ist daher eine wissenschaftliche und meist recht distanzierte Betrachtung anderer Glaubensvorstellungen. Sie dient in erster Linie der Vermittlung von Sachwissen und erhebt den Anspruch einer objektiven Beschreibung dessen, was in einer Religion von Bedeutung ist. Eine Reflexion des eigenen Glaubens muss hier nicht unbedingt stattfinden. Es finden sich auch erste Anregungen zur Begegnung mit Andersgläubigen. Diese dienen oft aber eher der Erkundung dessen, was an sich fremd bleibt. Als Zusammenfassung greift die Verf. dieser Stelle auf die nach ihrer Meinung noch immer aktuellen und äußerst wichtigen „Essentials des Unterrichts über Weltreligionen“ zurück.⁵²²

⁵²² Vgl. Kwiran, M./Schultze, H. (Hrsg.): ‚Bildungsinhalt: Weltreligionen‘, 1988, S. 169–170; 1987 während der Tagung ‚Weltreligionen im Unterricht‘ in Goslar, von Achilles, Lähnemann erarbeitet in Diskussionen mit zahlreichen Lehrern und Fachberatern.

I Gründe/Notwendigkeiten für den Unterricht über Weltreligionen

- Weltreligionen sind nicht mehr akademisches Thema, sie sind vielfältig lebend präsent etc.
- Unterricht über Weltreligionen wird notwendig als Orientierungshilfe: angesichts vielfältiger „Gleichschaltungen“ in unserer Kultur etc.

II Grundsätze für den Unterricht über Weltreligionen

Unterricht über Weltreligionen

- bedeutet differenzierte Vergegenwärtigung der eigenen religiösen Traditionen für eine plurale, nicht „gleichgeschaltete“ Wirklichkeit;
- bedeutet Abkehr vom Eurozentrismus, Wahrnehmung der weltweiten Abhängigkeiten, Verflochtenheiten, Befruchtungsmöglichkeiten;
- ist zu konstituieren als Unterrichtsprinzip, nicht nur als Teilinhalt eines bestimmten Schulfaches;
- erfordert, nach der „Mitte“ der jeweiligen Religion zu fragen, damit sie nicht von ihrer fremden Sichtweise her schabloniert wird;
- ist nicht zu bewältigen, ohne den anderen als explizierten oder implizierten Gesprächspartner zu haben etc.;
- strebt über die gedankliche Beschäftigung hinaus zu existenzieller Begegnung;
- hilft dem Schüler zu Orientierung und Entscheidung durch die Vergegenwärtigung alternativer, verantworteter Sinnsysteme etc. und durch ein besseres Verstehen der eigenen Tradition und Kultur im Lichte dieser Begegnung.

III Offene Probleme/Aufgaben

- Wie bringe ich angesichts verbreiteter religiöser Desozialisation das Vertrautmachen mit der eigenen Tradition/Konfession in ein verantwortbares Verhältnis zur Begegnung mit anderen Religionen?
- Kann ich eine Religion vermitteln, ohne selbst in ihr zu sein?
- Kann es zu existenzieller Begegnung kommen ohne persönliche Begegnung? ...
- Kann ich das Sinnsystem einer Religion (die Menschen über Jahrtausende und in ganzen Kontinenten vielfältig geprägt hat) so für den Unterricht elementarisieren, dass es nicht zu unverantwortlichen Verkürzungen/Verzerrungen kommt?
- Wie wähle ich verantwortlich aus?
- Wie verhalte ich mich angesichts konkurrierender Wahrheitsansprüche der Religionen und ihres unterschiedlichen „Sendungsbewusstseins“?
- Wie gehe ich mit Unvereinbarkeiten zwischen den Religionen um?
- Wie kann die „Zufälligkeit“ des Themas Weltreligionen in der deutschen Bildungslandschaft überwunden werden? Wie kann der Lehrer/die Lehrerin für dieses Themengebiet hinreichend qualifiziert werden?

3.2 Gespräche oder die Verständigung der Religion(en)

Nachdem mit der Forderung der Thematisierung von Weltreligionen im Unterricht ein erster entscheidender Schritt in Richtung Religionsbegegnung im RU über die eigene Religion hinaus erfolgt war, wurde schnell der Ruf nach Möglichkeiten einer authentischen, persönlichen Begegnung mit Andersgläubigen laut. Weil eben das Sammeln von Sachwissen allein nicht genügt, wurde spätestens seit den Siebzigerjahren das ‚Gespräch der Religionen‘⁵²³ ein wichtiges Thema der theologischen Überlegungen.

„Vorurteile müssen abgebaut und Toleranz geübt werden. Die Schwierigkeiten im Umgang mit fremder Religion und Kultur scheinen nicht dadurch zu beheben zu sein, indem man gelegentlich die einzelnen Religionen im Lehrverfahren referiert, auch wenn noch so viele gute Filme und Bildmaterial, literarische Darstellungen, die Informationen untermauern, um dann zur Tagesordnung überzugehen. Es kommt darauf an, dass aus der wechselseitigen Information über meinen und des anderen Glauben und Weltanschauung ein Dialog entsteht, der die Distanz überwindet und nicht nur die bloße Zurkenntnisnahme der Andersartigkeit des anderen Menschen wahrnimmt. Zu einer solchen Kommunikation im Dialog sind wir gezwungen“ (Harms, K.: Prinzip Dialog, 1997, S. 51).

Die Bemühungen, den Dialog der Religionen im RU einzubinden, unterscheiden sich von der Weltreligionen-Didaktik dahingehend, dass der Dialog den anderen Glauben und seine Anhänger als tatsächliches, echtes Gegenüber im unmittelbaren Lebensumfeld und im alltäglichen Geschehen wahrnimmt und sich vom Nebeneinander der Religionen zu einem Miteinander in der Verschiedenheit verschiebt. Das Religionengespräch, der Religionsdialog, ist folglich eine Art Bindeglied zwischen den Ansätzen der ‚Weltreligionen im Unterricht‘ (vgl. 3.1) und den konkreten Möglichkeiten eines Religionsunterrichts der Verständigung und evtl. sogar schließlich bis hin zum ‚Interreligiösen Lernen‘ als didaktischem Prinzip (s. 3.3). Weil der Dialog der Religionen aber eine besondere Stellung im Bereich der Verständigung hat, wird er im Folgenden grob charakterisiert.

⁵²³ Synonym wird für das ‚Gespräch‘ der Religionen wird häufig der Begriff ‚Dialog‘ benutzt, auch wenn es sich dabei streng genommen auch um ein Gespräch von mehr als zwei Parteien handelt (vgl. auch 3.2.1).

3.2.1 Was meint ‚Dialog der Religionen‘?

Um verstehen zu können, was der Dialog der Religionen anstrebt, muss zunächst einmal der Begriff ‚Dialog‘ semantisch präzisiert werden. Die Wurzeln des Wortes „Dialog“ sind altgriechisch. So beinhaltet das Wortfeld z. B. die Begriffe dialégestha (sich unterhalten, eine Unterredung haben) und dialogein (etwas einander zurechnen). Es handelt sich dabei um eine verbale Interaktion, eine mündliche oder schriftliche Auseinandersetzung zwischen zwei oder mehreren Personen geführt in Form von Rede und Gegenrede. Eine etwas andere Gewichtung erhält der Begriff, wenn man die griechischen Wortwurzeln „dia“ (hindurch) und „logos“ (Wort, Sinn, Bedeutung) betrachtet, dann kann Dialog in etwa auch das Fließen von Worten oder das Durchströmen von Ansinnen meinen. Es handelt sich also im weitesten Sinne um einen sprachlichen Austausch von Gedanken, Meinungen und Vorstellungen.

Durch eben die Interaktion, das Aufeinandereingehen, unterscheidet sich der Dialog von einem etwaigen Duolog, bei dem zwei Menschen zueinander sprechen, ohne aber zuzuhören, was der andere sagt bzw. ohne nachzuvollziehen, was ebendieser meint.⁵²⁴

Bezogen auf den Dialog der Religionen bedeutet dies, im Gespräch nicht nur eine Darstellung und ggf. noch Gegenüberstellung verschiedener Ansichten und Glaubenserfahrungen zu wollen, sondern gemeinsam mit dem anderen etwas erleben, offen sein für die Möglichkeit der Umgestaltung, sei es bspw. in Bezug auf die Bereicherung und Festigung des eigenen Standpunkts, sei es in Form der Identifizierung von Vorurteilen oder gar in der Entdeckung neuer Hoffnungen.

Weil Dialog, wenn er dieses Ziel verfolgt, immer Veränderungen bewirkt und Menschen häufig Angst vor Neuerungen haben, weil sie ihre derzeitige Situation als zufriedenstellend empfinden oder etwas Neues die gewohnte Sicherheit beeinträchtigen könnte, weist Tworuschka darauf hin:

„Dialog – dies ist ein Signalwort für bestimmte Einstellungs- und Verhaltenstendenzen. Der Begriff ist emotional besetzt (im positiven wie im negativen Sinne) und hat ein diffuses Bedeutungsfeld“ (Tworuschka, U., S. 39 in Kwiran, M. / Schultze, H.: Bildungsinhalt Weltreligion, 1988, S. 19).

⁵²⁴ Vgl. Brown, A. in Kwiran, M./Schultze, H. (Hrsg.): ‚Bildungsinhalt: Weltreligionen‘, 1988, S. 145.

Der Religionsdialog ist also ein gemeinsamer Lernprozess, der sich durch die Brisanz der Themen bzw. Verhalten, Betroffenheit und Einstellung der Beteiligten ständig verändert und dessen Ziel bereits mit der Begegnung auf einem gemeinsamen Weg näherrückt. Auf dem gemeinsamen Voranschreiten, dem Aufeinanderzugehen, sollen die Gesprächspartner sowohl einen Wissenszuwachs bezogen auf die Sachkenntnisse erwerben als auch einen Lernzuwachs im sozialen Umgang in puncto Kommunikation, Emotionalität und Identität erfahren.

„'Dialog' bedeutet, mit den anderen in geistigen und geistlichen Austausch einzutreten. Der Christ bringt sich hier aus den Wurzeln seiner Identität heraus ein, lernt aber gleichzeitig die anderen mit ihren Erfahrungen und Werten sensibel wahrzunehmen, sich von ihnen befragen zu lassen und von ihnen zu lernen“ (Lähnemann, J.: Weltreligionen und Friedenserziehung, 1989, S. 19).

Sicherlich ist es schwierig und anstrengend, einen Dialog der Religionen zu führen. Die notwendige Bereitschaft zur Veränderung, die eine solche Begegnung erfordert, ist ebenfalls nicht ganz unproblematisch und birgt neben der Möglichkeit der Bereicherung auch das Risiko von Verunsicherung oder Festigung von Vorurteilen. Die größere Gefahr wäre es jedoch, keinen Dialog zu führen und seine dringend angezeigte Notwendigkeit zu verdrängen.⁵²⁵

3.2.2 Richtlinien, Grenzen und Möglichkeiten des Dialogs der Religionen

ÖRK und EKD geben nach Meinung der Verf. für evangelische Christen in Deutschland wegweisende Leitlinien für den Dialog der Religionen vor, die gleichzeitig auf dessen Grenzen und Möglichkeiten hindeuten. Aus diesem Grund verzichtet die Verf. an dieser Stelle auf den Vergleich der zahlreichen religionspädagogischen und religionswissenschaftlichen Aufsätze zahlreicher Autoren, sondern nutzt ganz pragmatisch die eben genannten bereits erarbeiteten und offiziell bestätigten Richtlinien der innerdeutschen und weltweiten Zusammenarbeit der Kirchen als Grundlage dieses Abschnittes.

1979 gibt der ÖRK erste Leitlinien zum Dialog und zur ökumenischen Bewegung heraus. Bald darauf sieht er sich aber schon gezwungen, dem immer größer

⁵²⁵ Vgl. Harms, K.: Prinzip Dialog, 1997, S. 53; Magonet, J., in Kirste, R. (Hrsg.), RIG 3, 1994, S. 110.

werdenden Wunsch nach verbesserten Leitlinien für den Dialog nachzukommen. Gründe ergeben sich, wie bereits mehrfach erwähnt, aus der zunehmenden Pluralisierung aufgrund einer stetigen Globalisierung.⁵²⁶ Auf eben diese Leitlinien stützen sich im Wesentlichen auch die Informationen, Vorschläge und Hilfen der EKD zum Gespräch von Christen mit Menschen anderer Religionszugehörigkeiten.

Einleitend zu der Zielrichtung und den Rahmenbedingungen seiner Leitlinien weist der ÖRK auf die Verwurzelung des Christentums in der jüdischen Tradition sowie der griechisch-hellenistischen Kultur hin.⁵²⁷ Das Christentum hat unverkennbar auch eine lange Tradition in den übrigen, nicht abendländischen Kontinenten und ist dort historisch gewachsen verwoben mit den dort vorherrschenden Lebensbedingungen und Kulturen.

Als Grundlage für die Begegnung dient das von ÖRK und EKD gezeichnete christliche Gottesbild, welches Gott in seiner Trinität⁵²⁸ aufspürt, nämlich als Schöpfergott aller Menschen, als immerwährend tätiger Geist und als offenbarer Erlöser in Jesus Christus.⁵²⁹ Schärfer umreißt die EKD ihren theologischen Ausgangspunkt. Sie betrachtet „die Religionen und die Menschen, die sie praktizieren, im Lichte des Evangeliums von der Rechtfertigung des Sünders, also im Lichte der Botschaft von der Liebe Gottes“ (EKD Texte 77, 2003, S. 5), denn das Christentum unterscheidet sich in erster Linie und entscheidender Weise durch den Glauben an die Erlösung des Menschen durch Jesus Christus von anderen Religionen. Der Glaubensbegriff der EKD orientiert sich außerdem an Schleiermacher und stellt das als Wahrheit erfahrene Gotteserleben (durch das Evangelium in Jesus Christus) ins Zentrum ihrer Religion:

⁵²⁶ Vgl. ökumenische Erwägungen zum Dialog und zu den Beziehungen mit Menschen anderer Religionen. Text des ÖRK (im Folgenden ÖRK 1), S. 1, www.oikoumene.org/en/resources/documents/wcc-programmes/interreligious-dialogue-and-cooperation/interreligious-trust-and-respect/ecumenical-considerations-for-dialogue-and-relations-with-people-of-other-religions.html, abgerufen am 01.04.2011; EKD Texte 77: Christlicher Glaube und nichtchristliche Religionen, 2003.

⁵²⁷ Vgl. ÖRK 1, S. 1.

⁵²⁸ Vgl. 2.2 zur Frage nach Gott.

⁵²⁹ Der Glaube an Gott als Schöpfer des Menschen impliziert den Glauben daran, dass der Mensch zum Ebenbild eben dieses Schöpfers kreiert ist. Dabei zeigt sich Gott trinitarisch eben als Schöpfer/Vater, Geist und Christus/Jesus, vgl. EKD Texte 77, 2003, S. 12–20.

„Wahrheit ist ein Ereignis, in dem das geschieht, worauf man sich schlechterdings verlassen kann. Nach christlichem Verständnis ereignet sich die Wahrheit in der Offenbarung des lebendigen, von der Sünde errettenden Gottes in Jesus Christus, der durch das Wirken des Heiligen Geistes den freimachenden Glauben schafft“ (EKD Texte 77, 2003, S. 14).

Beide, sowohl ÖRK als auch EKD, bekräftigen jedoch, dass die Erlösung allein Gott zusteht.⁵³⁰ Dies befreit den Christen davon, auf seinen absoluten Wahrheitsanspruch im Dialog zu pochen, denn dies ist kein von Menschen selbst erarbeitetes, vermittelbares Wissen, sondern ein individuelles, von Gott gewährtes Erleben.⁵³¹ Darüber hinaus wird Religion als „Ausdruck der tiefsten Gefühle und Empfindsamkeiten von Menschen und Gemeinschaften“ bezeichnet und als „Träger tief verwurzelter historischer Erinnerungen“ titulierte, was an die notwendige Sensibilität im Gespräch mit Andersgläubigen appelliert (vgl. ebd. 5).⁵³²

Auch die eigene, interne Vielfalt christlicher Traditionen findet Berücksichtigung; deswegen wird auf die Bedeutung lokaler Besonderheiten⁵³³ im und für den Dialog hingewiesen.⁵³⁴ Ziel des Dialoges ist es, dabei zu helfen, Verwerfungslinien oder Polarisierungen zwischen den verschiedenen Glaubensgemeinschaften zu verhindern. Auf diesem Weg sollen Frieden und Gerechtigkeit, Offenheit und Toleranz vorangetrieben werden. Wichtig ist dabei der beiderseitige Respekt voreinander, der sich offenbart durch das Ernstnehmen des anderen und durch die Anerkennung der Andersartigkeit, denn aufrichtiger Glaube zeigt sich nicht nur in Worten, sondern auch in Verhalten und Taten.⁵³⁵

Dennoch muss es ferner zu einer differenzierten Einschätzung der jeweils individuellen Besonderheit der Gesprächspartner in Einstellung, religiöser Praxis und theologischer Sachkompetenz kommen. Aus diesem Grund ist jeder Dialog anders und kann eine jeweils neue Ausdrucksform annehmen, denn

⁵³⁰ ÖRK 1, Punkt 17: „die Erlösung gehört Gott“. EKD Texte 77, Hannover, 2003, S. 15: „Die Wahrheit als Ereignis aber wird niemals ein menschlicher Besitz. Sie betrifft Menschen in der freien Selbstvergegenwärtigung Gottes im Heiligen Geist [...]“.

⁵³¹ Vgl. EKD Texte 77, Hannover, 2003, S. 15- 20.

⁵³² Vgl. EKD Texte 77, Hannover, 2003, S. 4; adäquat hierzu verweist der Rat der EKD darauf hin, dass Religionen immer in Geschichte und Kulturkreis der jeweiligen Glaubensgemeinschaft ansässig sind.

⁵³³ Es wird verwiesen z..B. auf unterschiedlich stark vertretene Konfessionen, Vielfalt kultureller, staatlicher, politischer und ideologischer Hintergründe der am Dialog Teilnehmenden.

⁵³⁴ Vgl. z.B. Kirste, R.: Die religiös plurale Situation in Deutschland und Folgerungen für interreligiöses Lernen in der Schule, ebd. RIG 7, Balve, 2002.

⁵³⁵ <http://www.oikoumene.org/de/dokumentation/documents/oerk-kommissionen/glauben-und-kirchenverfassung-kommission-fuer.html>, abgerufen April, 2011.

Glaubensgemeinschaften sind keine monolithischen Blöcke, sondern Gruppen mit verschiedenen sozialen Ebenen und individualistischen Eigenarten.⁵³⁶ Um diese Andersartigkeit eben auch im Glauben zu gewährleisten, besteht die EKD auf den im GG festgeschriebenen Grundsätzen der Unantastbarkeit der Menschenwürde und seiner Religionsfreiheit.⁵³⁷ Der Dialog der Religionen darf dabei nicht zu einem politisch motivierten und deswegen häufig manipulierten und manipulativen Streitgespräch degradiert werden, sondern soll als Bereicherung der eigenen Meinungsbildung dienen.⁵³⁸ Um Missverständnisse zu vermeiden, Zielvorstellungen zu formulieren und die eigenen Absichten zu erklären, ist eine frühzeitige Planung von Religionsgesprächen anzustreben, bei denen möglichst alle Beteiligten von Anfang an dabei sind. Sinnvoll ist es, gleichwertige Partnerinnen und Partner für den Dialog zu suchen⁵³⁹, um so Verständigungshemmnisse aufgrund unterschiedlicher theologischer Wissensstände, sozialer Stellungen o. Ä. von vornherein möglichst gering zu halten. Beharrlichkeit, d. h. der Wille, sich nicht von zu Beginn vorhandenen Schwierigkeiten entmutigen zu lassen, die auch immer wieder neu während des Dialogverlaufes auftreten können, ist eine weitere notwendige Tugend.⁵⁴⁰

3.2.3 Dialog der Religionen im Unterricht ?!

Die plurale Welt begegnet allen und überall. Die Kinder dieser und der folgenden Generationen kommen sogar früher in ihrem Leben und in stärkerem Maße mit Menschen anderer religiöser und kultureller Herkunft in Kontakt, als dies früher der Fall war.⁵⁴¹ „Daraus folgt: Kritische Interpretation unserer Welt macht auch vor der Schule nicht halt“ (Kirste, R., in RIG 7, 2002, S. 306). Dialog beginnt schon in der Krabbelgruppe oder auf dem Kinderspielplatz. Es stellt sich folglich gar nicht die Frage, ob ein Religionendialog in der Schule Platz hat, er hat ihn bereits fest eingenommen. Auch die Frage, wer diesen Dialog führt, stellt sich hier nicht mehr.

⁵³⁶ Vgl. ÖRK 1 die Punkte/Leitlinien: 8., 18., 23., 24., 26., 31.

⁵³⁷ Vgl. EKD Texte 77, 2003, S. 21–23; insbesondere zur Bedeutung der Religionsfreiheit und Menschenwürde für den Dialog der Religionen äußerte sich (16.06.07) W. Huber in seiner Rede „Dialog der Religionen in einer pluralen Gesellschaft“ anlässlich der Verleihung der Ehrenmedaille des EAK, einzusehen unter www.ekd.de/dokumente/Reden, abgerufen am 01.04.2011.

⁵³⁸ Vgl. ÖRK 1, die Punkte/Leitlinien: 9., 18., 19., 28., 32; Kirste, R.: Begegnungen mit anderen Religionen – Theologische Voraussetzungen im Blick auf die Wahrheit des Glaubens und die Offenbarung zum Heil, dort These 5 (Vgl. z.B. intra°Leitlinien) oder RIG 7, 2002, S. 307.

⁵³⁹ Vgl. Kirste, R., in RIG 7, 2002, S. 302.

⁵⁴⁰ Vgl. ÖRK 1, die Punkte/Leitlinien: 21., 27., 30.

⁵⁴¹ Vgl. Kirste, R. in RIG 7, 2002, S. 303; Harms, K.: Prinzip Dialog, 1997, S. 37 f.

Miteinander reden, das müssen Schüler, Lehrer und Eltern. Neben einer fachlichen Thematisierung von Religionen und ihren Erscheinungsbildern im Fachunterricht, z. B. des RUs, dem Geschichts- oder Erdkundeunterricht, taucht immer wieder Gesprächsbedarf auf, der den ‚ganz normalen Schulalltag‘ betrifft.⁵⁴² Es stellen sich in Bezug auf den Dialog der Religionen im Unterricht jedoch zwei andere wesentliche Fragen:

1. Welche Rahmenbedingungen sind für einen Dialog im RU offiziell vorgegeben?
2. Welche methodischen und inhaltlichen Möglichkeiten und Grenzen hat ein schulischer Religionsdialog?

Zur ersten Frage lässt sich feststellen: RU muss auch von staatlicher und kirchlicher Seite offen sein für Dialog. Dass dies nicht ohne Weiteres der Fall ist, belegt Auernheimers Benennung der häufigsten innerschulischen Schwierigkeiten, die sich negativ auf einen Dialog auswirken:

- „die Nichtbeachtung einer eigenen Migrantenidentität;
- der Zusammenhang von schulischer Routine und alltäglichem Rassismus; die Produktion von „Fremdheit und Anormalität und damit Schulversagen;
- einseitiger Einfluss der Medien auf ausländische Kinder;
- mangelnde Kenntnisse unterschiedlicher entwicklungspsychologischer Voraussetzungen zwischen einheimischen und ausländischen Kindern und Jugendlichen;
- eine falsche Mitleidshaltung: „Die Kinder aus der Dritten Welt“;
- falsches Harmoniestreben, moralisierende Pädagogik ohne Bereitschaft, Konflikte offen zu benennen und friedlich zu lösen;
- Ethnozentrismus und Eurozentrismus als unkritische Voraussetzung in Schulbüchern und Unterricht“

(Auernheimer, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung, zitiert nach Harms, K.: Prinzip Dialog, 1997, S. 54).

Grundsätzlich ist aber sowohl von schulischer wie auch von kirchlicher Seite ein Dialog nicht nur gewünscht, sondern sogar als unerlässlich eingestuft:

⁵⁴² Welche Speisen werden auf Schulfesten angeboten? Wo sind Muslime, Hindus o. a. während des RUs?

„Zusammengefasst: Verständnis und Dialog sind für das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit in einer freiheitlichen Demokratie unerlässlich (Denkschrift ‚Identität und Verständigung‘, 1994, S. 43).

Die Denkschrift zu Identität und Verständigung fordert deshalb ausdrücklich ein dialogisch-prozesshaftes Lernen.⁵⁴³ Dieses gilt auch für eine eventuelle Einbindung von Schülern ohne Glauben bzw. Atheisten.⁵⁴⁴

Harms geht diese Forderung jedoch noch lange nicht weit genug, er fordert nahezu die Aufhebung des konfessionellen bzw. die Öffnung des bislang konfessionstrennenden RUs:

„Erziehung zum Dialog, zum Frieden und zur Toleranz, den Reichtum der Religionen zu vermitteln, ist nicht möglich, wenn Kinder und Jugendliche von vorneherein nur in Form und Inhalt konfessionelle Unterschiede vermittelt bekommen“ (Harms, K.: Prinzip Dialog, 1997, S. 46).

Ein ganz klares ‚JA‘ zum Einüben des Dialoges im Unterricht findet sich auch bei Kwiran u.a.:

„Für den Unterricht folgt aus dem hier Aufgeführten, dass der zivilisierte Dialog an den [...] Grundfragen zu üben ist, nicht l’art pour l’art, im vollen Ernstnehmen der beteiligten Menschen und der angesprochenen Fragen. Es kann diesem Ziel nur dienen, Vertreterinnen oder Vertreter einzelner Religionen als Gäste in den Unterricht einzuladen, ihnen aufmerksam zuhören zu lernen, und sie in der beschriebenen Weise zu befragen. Da das sorgfältige Hören auf andere Menschen und das aufmerksame Sprechen mit diesen zu den grundlegenden Verhaltensregeln aller Weltreligionen gehört, ist das Streiten üben inhaltliches und formales Lernen“, (Kwiran, M.: Dialog im Unterricht, 1996, S. 9).

Sicher kann in der Schule nicht ein Dialog der Religionen par excellence stattfinden, denn hierfür fehlen den Schülern größtenteils noch die nötigen sozialen und fachlichen Kompetenzen, d. h., vor allem die Kommunikations- und Identitätssicherheit und Grundkenntnisse über die eigene und andere Religionen. Trotzdem kann der RU Grundwissen vermitteln und einen Dialog initiieren und leiten, indem dieses Wissen spielerisch in einem neuen Feld der Begegnung angstfrei von Schülern ausprobiert werden kann.

⁵⁴³ Vgl. Denkschrift ‚Identität und Verständigung‘, 1994, z. B. S. 51; 60; 72. (s. auch 1.2).

⁵⁴⁴ Vgl. ebd., S. 81.

Wünschenswert für einen schulischen Dialog sind lediglich der Wille zur Begegnung und Auseinandersetzung, die Bereitschaft, Vorurteile aufzudecken und ggf. abzubauen, und die Vorstellungskraft, die erlaubt, selbst in andere Welten und Rollen zu schlüpfen oder sich diese auszumalen. Wichtige Voraussetzungen für einen solchen Unterricht sind vorurteilsfreie Lehre und objektive Arbeitsmittel. Oftmals ist der „Zugang durch Symbole für den Schulunterricht geeignet [...], wenn wir nicht danach suchen, was das Symbol uns sagt, sondern nach dem, was das Symbol den Angehörigen der Religionen sagt“. Hierin liegt ausreichend Spielraum für eigene Vorstellungen, Fragen und Erfahrungen der Schüler.⁵⁴⁵

„Auf diesem Niveau kann m. E. Dialog in einer Vorform beginnen, ein Dialog der Anteilnahme, der Achtung, der Sensibilität und des Verstehens, welcher den Grund für ein tiefergehendes Studium in späterer Zeit legen kann“ (Brown, Alan S.: Das Ziel des Dialogs und Folgerungen für die Unterrichtspraxis, in Kwiran, M./Schultze, H.: Bildungsinhalt Weltreligionen, Münster, 1988, S. 149).

Beispiele in anderen Ländern zeigen, dass der Dialog der Religionen im Unterricht funktioniert.⁵⁴⁶ Ausländische Schulen scheinen somit bereits weiter zu sein als die Schulen in Deutschland. Bleibt zu fragen, auf welche Weise das deutsche Schulwesen ggf. von ihnen profitieren kann, wenn eine weitere Curriculumsdiskussion hierzu beginnt. An dieser Stelle würde ein detaillierter Vergleich jedoch zu weit führen, denn es geht in dieser Arbeit lediglich um die Skizzierung des Dialogs der Religionen als *eine* der Möglichkeiten der Verständigung im Unterricht unter anderen. Dass der Dialog der Religionen sich aber auch in Deutschland etabliert, schildert Kirste, der hier insbesondere seine Erfahrungen als Schulreferent einbringt. Er berichtet von zahlreichen Beispielen, in denen ein Gespräch mit und über Religionsvielfalt erfolgen kann.⁵⁴⁷

⁵⁴⁵ Vgl. Rankin, John C.: Möglichkeiten und Grenzen des Dialogs und die Folgerungen für den Unterricht, in Kwiran, M./Schultze, H. (Hrsg.): ‚Bildungsinhalt: Weltreligionen‘, 1988, S. 143; Symbol unter Sprache, 2.1.

⁵⁴⁶ Vgl. Westermann, Wim E.: Unterricht über Religionen in der Grundschule. Beispiel: Niederlande, in Kwiran, M./Schultze, H. (Hrsg.): ‚Bildungsinhalt: Weltreligionen‘, 1988, S. 151–160; z. B. Norwegen, Ungarn in Schultze, H.: Dialog der Religionen im Unterricht, 1996.

⁵⁴⁷ Vgl. Kirste, R.: Die religiös plurale Situation in Deutschland und Folgerungen für interreligiöses Lernen in der Schule, S. 298–313, in ders. (Hrsg.), RIG 7, Balve, 2002. Zusammengefasst stellt Kirste folgende Möglichkeiten vor: 1. Fremde Religionen RU Thema, 2. RU mit islam. Schülern, 3. Islam. Schüler besuchen auf freiwilliger Basis den RU, 4. Moschee-/Kirchenbesuche, 5. Projektwochen/-tage, 6. Gemeinsame Schulfeste, 7. Meditationen mit Bibel etc. 8. Ausstellungen, 9. Entwicklungshilfeprojekte, 10. Begegnungsseminare/ Lehrerfortbildung, 11. Freizeitgestaltung/AGs, 12. RU und Klassenfahrten, 13. Begegnungsräume der Schule (Cafes, Diskos etc.).

Zusammenfassung 3.2

Der Dialog der Religionen ist ein weiterer Schritt der Verständigung des Christentums mit anderen Religionen. Er will mehr sein als eine Informationsquelle. Durch das Miteinander ins Gespräch kommen, das ‚Sichverständigen‘, sollen die Beteiligten sich besser kennenlernen und mehr Verständnis füreinander entwickeln. Geübt wird so der friedvolle, tolerante Umgang. Andere Religionen werden nunmehr nicht länger als ‚fremdartig‘ angesehen, sondern deren Vorkommen wird im persönlichen Umfeld wahrgenommen und akzeptiert. Der Dialog der Religionen bereitet darauf vor, sich auf die Begegnung mit zunächst ‚Fremden‘ einzulassen. Er lädt dazu ein, sich Grundwissen über andere Denkweisen anzueignen und dieses Wissen und den eigenen Standpunkt im Gespräch zu evaluieren.

Schlussfolgerungen Kapitel 3

Verständigung ist ein bedeutsames Bildungsziel, weil Verständigungsbereitschaft und -fähigkeit Schlüsselqualifikationen der heutigen multikulturellen, pluralen Gesellschaft sind. Verständigung, d. h.

- Verständnis haben, sich in eine andere Person, Denkweise oder Situation einfühlen,
- etwas verstehen, z. B. im Sinne von begreifen, Wissen überprüfen und erweitern,
- sich verständigen, kommunizieren, sich einsichtsvoll und konfliktfrei austauschen.

Das Verstehen sowohl der eigenen als auch anderer Religionen fördert das Verständnis füreinander und ermöglicht eine angst- und vorurteilsfreie Verständigung zwischen Menschen, die sich nicht mehr fremd sind. Dieses Kapitel skizziert hierfür zwei der in der Religionspädagogik bereits etablierten Möglichkeiten: **1. Darstellung von Fremdreigionen im RU**, d. h., eine wissenschaftlich recht distanzierte Betrachtung, die in erster Linie der Vermittlung von Sachwissen dient.

2. Anbahnung eines Religionsdialogs im Sinne einer Suche nach gleichwertigen Gesprächspartnern für einen aktiveren Austausch von Vorstellungen und Glaubensinhalten.

Sicherlich gibt es noch weitere religionspädagogische Vorhaben, die sich eine Verständigung der Religionen als Ziel setzen (z. B. Konfessionelle Kooperation). Diese Projekte und Modelle sind jedoch noch nicht so weit etabliert, dass sie sich in aktuellen Schulbüchern zweifelsfrei als solche auffinden lassen.

4 Theorien zur Schulbuchanalyse

Dieses Kapitel beschreibt Auswahl und Transfer der Methoden der Schulbuchanalyse, die im Rahmen der Einzelanalysen eingesetzt wurden.

4.1 Warum eine Analyse von Schulbüchern?

„Das Schulbuch ergänzt, begleitet und bereichert den mündlichen Unterricht. Es liefert die für den Unterricht nötigen Bausteine, hilft, ihn interessant zu gestalten, fördert die Mitarbeit der SR [Schülerinnen und Schüler] und schafft Transparenz und Überblick“ (Deutscher Katechetenverein (Hrsg.), Handbuch Religionsunterricht, Gütersloh, 1977, S. 446).

Entgegen der Annahmen der Sechziger- und Siebzigerjahre gestalten viele Lehrerinnen und Lehrer einen Teil ihres Unterrichts nach wie vor mithilfe von Religionsbüchern.⁵⁴⁸ Sie sind noch immer wichtige Quellen für Bilder, Grafiken, Geschichten, Sachinformationen und vieles mehr. Religionsbücher bieten einen abgesicherten Rahmen⁵⁴⁹ für Lehrende und Lernende bezogen auf die Richtlinien und Bildungsstandards, die dem Fach Evangelische Religionslehre zugrunde liegen und sind bemüht durch die Überarbeitung bestehender Auflagen an die aktuellen Bedürfnisse und Erfahrungen anzuschließen.

„Das wiegt umso schwerer, als Schulbücher einen entscheidenden Einfluss auf die Unterrichtsplanung ausüben. Noch immer ist das Schulbuch als das wichtigste Hilfsmittel im Unterricht anzusehen, das als „Leitmedium“ grundlegende Funktionen in der Unterrichtspraxis übernimmt“ (Omland, K., Zur gegenwärtigen Situation des Religionsunterrichts, 1979, S. 16).

Auch wenn sich Schulbuchverlage beklagen, dass ihr Umsatz an Schulbüchern nur mäßig bis gar nicht steigt, sind die Verkaufszahlen insgesamt beeindruckend. So lässt sich aus unten stehender Pressemitteilung der VdS Bildungsmedien e.V. entnehmen, dass 500 Mio. € für Unterrichtsmedien insgesamt ausgegeben wurden, ein Großteil davon für Schulbücher. Zahlreiche Ausstellungen, Messen und Servicebüros der Verlage in größeren Städten zeigen darüber hinaus, dass das

⁵⁴⁸ Schallenberger, E. H: „Allen anders lautenden Prognosen zum Trotz – das Schulbuch [bleibt] ein beachtenswertes Informations- und Kommunikationsmittel in der Vielzahl konkurrierender ‚Bildungs‘-medien“ (ebd., in Zur Sache Schulbuch, Band 5, 1976, S. 3).

⁵⁴⁹ Vgl. Meinecke, U.: Religionsbücher im Spiegel seiner Lehrbücher, 1969, S. 16.

Interesse an Schulbüchern zur Vorbereitung und Gestaltung des Unterrichts noch deutlich gegeben ist.⁵⁵⁰

Als „Schulbuch“ definiert Becker, G. schlicht „ein Buch, das eigens für den Schulunterricht herausgegeben ist“, bzw. „ein Medium des Schulunterrichts, das Buchform hat; Medium im Sinne von Mittel und Mittler“ (ebd., Zur Sache Schulbuch, Band 1, S. 13). Omland, K. sieht das Schulbuch gar als „ein zentrales didaktisches Medium“, das „eine vermittelnde Stellung zwischen Theorie und Praxis einnimmt“ (ebd., 1979, S. 16.). Dabei ist hervor zu heben, dass die Relevanz der Inhalte von Schulbüchern wahrscheinlich sogar die der ihnen zugrunde liegenden Richtlinien übersteigt.⁵⁵¹

Das Schulbuch ist aber auch von enormer gesellschaftlicher Bedeutung, denn es begleitet die Heranwachsenden durch ihre Schul- und Reifezeit.⁵⁵² Es trägt, initiiert oder bremst Entwicklungs- und Lernprozesse.⁵⁵³ Es kann Denkweisen beeinflussen, emotional bewegen und sogar in eingegrenztem Maße Horizonte eröffnen.⁵⁵⁴

„Welt wird nicht ins Bewusstsein geschaufelt, sondern entsteht in einem Prozess des Durchbuchstabierens: Generationen machen sich einen „Vers“ auf das, was ihnen zustößt. [...] Wer in der Welt der Bibel lebt, erfährt Widerfahrendes anders als ein Zeitgenosse, der in der Welt Donald Ducks lebt. [...] Anders gesagt: Das Schulbuch als eine von tausend Sozialisationsinstanzen photographiert nicht mit dem Nicht-Auge des Marsbewohners, sondern versucht in den Prozess der Weltdeutung = Welterschaffung einzugreifen“ (Henning, G., in Zur Sache Schulbuch, Band 2, 1972, S. 54/55).

⁵⁵⁰ Pressemitteilung vom 28.02.2007 (VdS), [http://www.vds-](http://www.vds-bildungsmedien.de/presse/pressemitteilungen/pm2007)

[bildungsmidien.de/presse/pressemitteilungen/pm2007](http://www.vds-bildungsmedien.de/presse/pressemitteilungen/pm2007), abgerufen 01.04.2011:

„Der Branchenumsatz mit Schulbüchern und Bildungssoftware in Deutschland stagnierte 2006 auf dem Vorjahresniveau von knapp 500 Mio. Euro. [...] Konnte das "klassische" Schulbuch in den letzten fünf Jahren noch leichte Wachstumsraten verzeichnen, so war der Umsatz mit Lern- und Unterrichtssoftware in den Schulen sogar rückläufig: von 2002 noch etwa 15 Mio. Euro auf 2006 nur noch 7 bis 9 Mio. Euro“.

⁵⁵¹ Vgl. auch Stöcker, K.: Neuzzeitliche Unterrichtsgestaltung, München, 1960, S. 50 f.: „Obwohl Schulbücher von Richtlinien und Lehrplänen abhängig sind, üben sie wahrscheinlich faktisch einen größeren Einfluss auf Unterrichtswirklichkeit aus als die ihnen zugrunde liegenden Richtlinien und Lehrpläne“.

⁵⁵² Vgl. Hüther, G., S. 77 in Schallenberger, E. H.: Zur Sache Schulbuch, Band 2, Braunschweig, 1972.

⁵⁵³ Meinecke, U.: RU im Spiegel seiner Lehrbücher, 1969, S. 12: „Welchen Einfluss die Religionsbücher haben, hat sich gezeigt; sie können einen fortdauernden Entwicklungsprozess in der Praxis blockieren oder erschweren. Andererseits aber können materialreich gestaltete, zur Selbsttätigkeit und zu kritischem Urteil anregende Arbeitsbücher dem Unterricht erhebliche Dienste leisten, gerade wenn sie Schüler und Lehrer nicht festlegen“.

⁵⁵⁴ Vgl. ebd., S. 16.

Dies beschreiben auch z. B. Günther und Willeke.⁵⁵⁵ Sie sehen sowohl den Einfluss, den Schulbücher auf das Weltbild der Schüler haben, als auch das Schulbuch an sich als Widerspiegelung dieser gesellschaftlichen Veränderungen⁵⁵⁶ (vgl. ebd., S. 11 f.). Die beiden Autoren unterstreichen ihre These durch die Betrachtung der öffentlichen Diskussion von Schulbüchern (vgl. Henning, G/ Willeke, R., 1982, S. 12–17), ausgelöst durch den von Stein eingeführten Begriff der „Schulbuch-Schelte“⁵⁵⁷. Im Gegensatz zur Schulbuchkritik, die sich wissenschaftlich mit der Rezension von Schulbüchern beschäftigt, versucht die Schulbuchschelte „die Schule zum Sündenbock für Bewusstseinstrübung der Gesellschaft“ (zu machen), (S. 13 oben).

Das GEI erforscht den eigenen Statuten nach die Fragen nach Selbst- und Fremdbildern in Lehrmedien sowie von Inklusion und Exklusion durch Bildung.⁵⁵⁸

Diese politische Macht des Buches in der Schule beschreibt auch Johannes Rau:

„Das Schulbuch ist Produkt und – das ist für den Politiker vor allem wichtig – Produzent von Einstellungen und Verhaltensweisen einer Bevölkerung“ (Rau, J., in Schallenberger, E. H.: Zur Sache Schulbuch“, Band 1, 1970, S. 22).

Mit anderen Worten, die Auseinandersetzung beeinflusst mit den Inhalten des Schulbuches nicht nur die Perspektive und den Denkhorizont des Lernenden, sondern initiiert bzw. hemmt dessen aktives Tun. Rau verlangt deshalb, dass das Schulbuch:

- in allen Teilen, besonders in denen, die zwischenmenschliche Beziehungen darstellen, größte Sachlichkeit und Rationalität wahr;
- obwohl es keine absolute Neutralität haben kann, muss es immer mit den Bestrebungen des Grundgesetzes übereinstimmen;

⁵⁵⁵ Vgl. Günther, H. und Willeke, R.: Was deutsche Schulbücher uns sagen, 1982.

⁵⁵⁶ Vgl. Günther, H. und Willeke, R.: Was deutsche Schulbücher uns sagen, 1982, S. 11.

⁵⁵⁷ Stein, G. (Hrsg.): Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit, Klett Verlag, 1979.

⁵⁵⁸ So heißt es in der Selbstdarstellung/ dem Profil des GEI (Gerhardt Eckert Institut) für internationale Schulbuchforschung: „Schulbücher erweisen sich hierbei als wissenschaftlich, politisch und bildungspraktisch besonders relevante Medien, die wegen ihres verdichteten und kanonischen Charakters singulär sind: Sie definieren nicht nur „legitimes Wissen“ und wünschenswerte Kompetenzen, sondern vermitteln auch staatlich bzw. gesellschaftlich präferierte Identitätsangebote. Sie sind deshalb immer auch ein Politikum und verweisen auf die Kontexte, in denen sie hergestellt, genutzt und verhandelt werden. Schulbücher können ethnische, kulturelle, religiöse oder politische Konflikte auslösen oder abbilden, zugleich aber auch als Mittel der Konfliktbewältigung und Verständigung dienen“ (<http://www.gei.de/index.php?id=institut>, Stand, abgerufen am 01.04.2011).

- zur Toleranz gegenüber Andersdenkenden erzieht, d. h., die eigene Position stets kritisch infrage gestellt werden kann und die Werthaltigkeit von Aussagen sichtbar gemacht und begründet wird;
- den erreichten Stand der gesellschaftlichen Entwicklung darstellt und kritisch beleuchtet, das schließt den technischen in seiner Interdependenz zum politischen Bereich ein (vgl. ebd., S. 24–25).

Bezogen auf den Religionsunterricht und die in ihm eingesetzten Religionsbücher bedeutet dies, dass deren Inhalte, wie in der Denkschrift der EKD von 1994 gefordert, auf den Wandel der Gesellschaft eingehen, Globalisierung und Pluralisierung berücksichtigen und eben im Hinblick auf religiöse und ethische Fragen reflektieren (vgl. Kapitel 1). Küng formuliert in seinem „Projekt Weltethos“ hierzu konkrete Forderungen an Kirche, Theologie, Religionsdidaktik und eben somit auch an Religionsbücher.⁵⁵⁹ In seiner Bestimmung der Praxisrelevanz von Schulbüchern greift Omland bestimmte Funktionen von Schulbüchern auf⁵⁶⁰:

- „Lernziele und Lerninhalte sind in Schulbüchern konkretisiert und fixiert;
- die Unterrichtsplanung des Lehrers wird durch sie weitgehend determiniert;
- es werden Zuordnungen der Lernziele und Lerninhalte zu bestimmten Altersstufen der Lernenden vorgenommen;
- es werden bestimmte zeitliche Sequenzen festgelegt,
- es werden Leistungskriterien festgelegt, z. B. durch Aufgabesammlungen;
- es werden ‚Anschlussaktivitäten‘ organisiert [...]“ (Omland, K., 1979, S. 17).

Aus diesem Grund will die vorliegende Arbeit zusätzlich untersuchen, ob, und wenn, wie stark bereits Inhalte zu anderen als der eigenen christlichen Religion in den Religionsbüchern behandelt werden und wie Elemente der christlichen Identität erarbeitet und dargestellt sind.

⁵⁵⁹ Küng, H.: Projekt Weltethos, 1990, S. 168: „Wir brauchen Kirchen, die allen gegenwärtigen Restaurationstendenzen [...] zum Trotz auf neue geistige und religiöse Herausforderungen nicht hierarchisch-bürokratisch re-agieren, vielmehr nach innen und nach außen basisnah und problembewusst agieren, [...]. Praktisch brauchen wir: - eine Theologie und theologische Literatur, die das interreligiöse Gespräch im Interesse des Friedens geistig intellektuell voranbringt./- einen Religionsunterricht, Religionslehrer und Religionsbücher, die im Dienst der interreligiösen Wissensvermittlung stehen und diese Aufklärungsarbeit als praktische Friedenserziehung begreifen“.

⁵⁶⁰ Vgl. Flechsig, K. /Haller, H.D.: Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung, Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats, Band 24, Stuttgart, 1973, S. 53.

Zusammenfassung 4.1

Schulbücher sind nach wie vor gesellschaftlich, politisch und pädagogisch von großer Bedeutung. Sie begleiten und beeinflussen unmittelbar und langfristig Unterrichtende und Lernende in ihrem Schulleben. Religionsbücher wirken ein auf die Weltsicht und Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender, können diese fördern oder bremsen.

4.2 Zur Auswahl der zu untersuchenden Religionsbücher

Zurzeit bieten bundesweit ca. zehn Verlage Schulbücher für den Religionsunterricht an Grund- und Sekundarschulen an. Im Angebot sind dabei meist sogar mehrere Lehrwerkreihen mit ein bis drei Bänden pro Reihe, die auf die Ansprüche der jeweiligen Bundesländer abgestimmt sind.⁵⁶¹ Die Darstellung der Fülle dieser Bücher würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen und durch ihre Datenvielzahl wahrscheinlich eher ein konfuses Bild der Bildungsinhalte und Ziele aktueller Religionsbücher vermitteln, denn die Vergleichsmenge wäre eindeutig zu undefiniert.⁵⁶² Um den Lesern dieser Arbeit eine stichhaltige Tendenz heutiger Schulbücher aufzeigen zu können und auch um die eigene Arbeit als Religionslehrerin an einer allgemeinbildenden Schule in NRW weiterzubringen, bezieht sich die Verf. im weiteren Verlauf auf die gegenwärtig zugelassenen Schulbücher NRWs der Sekundarstufe I. Diese Stichprobe kann als Untersuchungsmenge einer horizontalen Gruppenanalyse angesehen werden, wie im folgenden Abschnitt ausgeführt.

4.2.1 Auswahl der Analyseart - Die horizontale Gruppenanalyse

Die Untersuchungen von Schulbüchern lassen sich nach Meyers⁵⁶³ im Wesentlichen in drei Analysearten einteilen:

1. **Einzelanalysen**, das sind Gutachten und Analysen, die sich ausschließlich mit einem einzelnen Schulbuch oder einer aufeinander aufbauenden Reihe beschäftigen. Diese Analysen dienen meist einer Rezension oder auch der Vorbereitung des Lehrwerks zur Vorlage bei den Genehmigungsbehörden.

⁵⁶¹ Vgl. www.bildungsserver.de, abgerufen am 01.04.2011; Liste der zugelassenen Lernmittel und Schulbücher.

⁵⁶² Vgl. Meinecke, U.: RU im Spiegel seiner Lehrbücher, 1969, S. 17–19.

⁵⁶³ Vgl. Meyers, P.: Methoden zur Analyse historisch-politischer Schulbücher, in: Schallenberger, E. H.: Zur Sache Schulbuch, Band 5, 1976, S. 48–52.

2. **Gruppenanalysen**, das sind Untersuchungen, bei denen eine Vielzahl von Schulbüchern nach den gleichen Kategorien und Kriterien analysieren. Als „vertikal“, wird die Vorgehensweise dann bezeichnet, wenn die zu untersuchende Büchergruppe sich nach einem zeitlichen Längsschnitt ausrichtet, d. h., verschiedene Bücher aus einem längeren geschichtlichen Zeitraum und/oder verschiedenen Epochen in ihrem zeitlichen Wandel betrachtet werden. Als „horizontal“ wird die Vorgehensweise bezeichnet, wenn ein Querschnitt von Büchern ein und derselben Zeit, meist der Gegenwart, analysiert wird.⁵⁶⁴
3. **Schulbuchvergleiche** liegen erst dann vor, wenn Bücher unterschiedlicher Zielsetzung, Epochen, Länder o. Ä. miteinander verglichen werden.⁵⁶⁵

Diese Arbeit untersucht aktuelle Religionsbücher bzw. Lehrwerke verschiedener Verlage, die im Bundesland NRW zurzeit zugelassen und konkret im Rahmen des Religionsunterrichts eingesetzt sind. Es handelt sich folglich um eine horizontale Gruppenanalyse.

4.2.2 Konkrete Eingrenzung des Forschungsgegenstandes

Zurzeit (2009) sind für NRW insgesamt zwölf Lehrwerkreihen aus fünf verschiedenen Verlagen bzw. Verlagskooperationen zugelassen. Um einen recht großen Querschnitt des Schulbuchangebotes für NRW zu zeigen, ist im Folgenden als Untersuchungsobjekt jeweils eine Lehrwerkreihe aus jedem Verlag ausgewählt. Da viele Reihen gerade überarbeitet werden, sind bevorzugt diejenigen ausgewählt, die bereits als Reihe komplett oder zumindest zum größten Teil neu erschienen sind. Eine Ausnahme stellen die Materialien des Verlags Vandenhoeck und Ruprecht dar. Aus diesem Verlag wurden für die Analyse zwei Reihen ausgewählt. Da die beiden neueren Reihen „Religion entdecken – verstehen – gestalten“ und „RELi und Wir“⁵⁶⁶ noch nicht zur Gänze vorliegen, wurde für die Analyse auf das chronologisch älteste Lehrwerk, die Reihe „LebensZeichen“, zurückgegriffen. Dieses wird nicht neu überarbeitet und aufgelegt, ist aber noch in vielen Schulen im Gebrauch. Des Weiteren wird der bereits erschienene erste Band des innovativen, konzeptionell sehr differenten Lehrwerkes „RELi und Wir“ untersucht, um das Spektrum des

⁵⁶⁴ Vgl. Schoeps, H. in Schallenberger, E. H.: Zur Sache Schulbuch, Band 2, 1972, S. 7.

⁵⁶⁵ Es kann sich z. B. um Geschichts-, Deutsch- und Erdkundebücher einer Epoche, Politikbücher verschiedener Länder handeln.

⁵⁶⁶ Die ungewöhnliche Schreibweise ‚RELi‘ (Großbuchstaben) ergibt sich aus der Zusammensetzung des Wortes aus den Anfangsbuchstaben der Identifikationspersonen, die durch das Buch führen: Riko, Erkan, Lisa.

Verlages und eben der Schulbuchverlage insgesamt zu skizzieren. Aus dem Diesterweg Verlag fiel nach Gesprächen auf der Diadacta 2006 in Köln und 2009 in Hannover die Wahl auf das „Kursbuch Religion Elementar“. Es ist die zuletzt entstandene Ausgabe der Reihen mit dem Titel „Kursbuch Religion“ und als einziges des Verlags bislang, wie auch die beiden Reihen des Vandenhoeck und Ruprecht Verlages, für die Hauptschule zugelassen. An einer Zulassung für das Gymnasium wird nach Angaben des Verlages noch gearbeitet. Es wäre dann als Grundlage des Vergleichs günstig, da es entgegen den anderen aktuellen Reihen den Ansprüchen aller Reihen schulformübergreifend genügen würde.

Der erste Schritt der Schulbuchanalyse bezieht sich dabei ausschließlich auf die Schülerbücher der jeweiligen Reihe, um Vergleichbarkeit zu gewährleisten und die Datenmenge zu begrenzen. Einsicht wurde zwar auch in die zusätzlichen Materialien (Arbeitshilfen, Werkbücher, Lehrermaterialien) genommen, wenn diese vorhanden waren, diese Informationen sind aber nicht in die Untersuchungsergebnisse eingeflossen und deswegen besonders als Zusatzinformationen deklariert.

Um einen Überblick über die nordrhein-westfälische Schulbuchlandschaft zu geben, sind in der unten stehenden Liste alle zugelassenen Schulbuchreihen mit Titel aufgeführt. Die Reihen, die in der Analyse Berücksichtigung finden, sind fett gedruckt.

Verlag	Hauptschule	Realschule	Gesamtschule Sek. 1	Gymnasium Sek. 1
Cornelsen	Entdeckungen Machen Grundaussage, Band 1 (für 5/6), Band 2 (ab 7) Mitten ins Leben Jahrgangsstufe: 5, 6	Entdeckungen Machen, 5/6, 7/8, 9/10, Religionsbuch Jahrgangsstufe: 9, 10	Entdeckungen Machen, 5/6, 7/8, 9/10, Religionsbuch Jahrgangsstufe: 9, 10	Entdeckungen Machen, 5/6, 7/8, 9/10, Religionsbuch Jahrgangsstufe: 9, 10
Diesterweg/ Calwer	Kursbuch Religion Elementar 5/6 , 7/8,9/10	Das Kursbuch Religion 5/6, 7/8, 9/10, Kursbuch Religion 2000, 5/6, 7/8, 9/10, Kursbuch Religion Elementar 5/6 , 7/8,9/10, SpurenLesen 1–3	Das Kursbuch Religion 5/6, 7/8, 9/10, Kursbuch Religion 2000, 5/6, 7/8, 9/10, Kursbuch Religion Elementar 5/6 , 7/8,9/10, SpurenLesen 1–3	Das Kursbuch Religion 5/6, 7/8, 9/10, Kursbuch Religion 2000, 5/6, 7/8, 9/10, SpurenLesen 1–3
Patmos		Religion im Kontext 5/6, 7/8, 9/10		Religion im Kontext 5/6, 7/8, 9/10
Persen		Hoffnung lernen, Gerechtigkeit lernen, Versöhnung lernen	Hoffnung lernen, Gerechtigkeit lernen, Versöhnung lernen	Hoffnung lernen, Gerechtigkeit lernen, Versöhnung lernen
Vandenhoeck und Ruprecht	Lebens-Zeichen 5/6, 7/8, 9/10,	Lebens-Zeichen 5/6, 7/8, 9/10,	Lebens-Zeichen 5/6, 7/8, 9/10,	Lebens-Zeichen 5/6, 7/8, 9/10,

Tabelle 3: Liste zugelassener Lehrwerke für das Fach der Evangelischen Religionslehre der Sek. I in NRW (Stand 2009).

Zusammenfassung 4.2

Eine umfassende Analyse aller bundesweit eingesetzten Lehrbücher würde nicht nur den Rahmen einer solchen Arbeit sprengen, sondern auch die Vergleichbarkeit der Kriterien, nach denen untersucht wird, infrage stellen. Aus diesem Grund sind sechs der elf in NRW zugelassenen Lehrwerkreihen aus fünf verschiedenen Verlagen ausgewählt. Sie gelten als aktuell, da Schulen sie noch heute im Unterricht als Religionsschulbücher einsetzen, selbst wenn sie mittlerweile immer wieder überarbeitet und in einem Fall lediglich noch in Teilen vertrieben werden.

4.3 Zur Schulbuchanalyse und ihren Methoden

4.3.1 Schulbuchforschung

Die Schulbuchforschung sondiert Elemente und Inhalte von Schulbüchern. Sie will dabei feststellen, welche Ziele und Ideen die Autoren und Verleger der jeweiligen Bücher zugrunde legen, worauf sie besonderen Wert legen und was sie als unbedingt mitteilbar erachten. Die gesellschaftliche Funktion der Schulbucharbeit besteht darin, Inhalte der Schulbücher systematisch zu erfassen, deren ‚Wahrheitsgehalt‘ zu überprüfen und auf diesem Wege die Wahrung der im Grundgesetz verankerten Menschenrechte sicherzustellen, ohne dabei wertend einzugreifen.⁵⁶⁷

Zur Bedeutung und zum Einfluss von Schulbüchern auf soziale Veränderungen wurde bereits im Vorfeld eingegangen (vgl. oben). Schallenger weist außerdem darauf hin, dass Schulbuchanalyse und -kritik aus erziehungswissenschaftlicher Sicht stets im Kontext der pädagogisch-bildungspolitischen und fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Erwägung hinsichtlich Schulbuchplanung, Medienentwicklung, Curriculumforschung und Schulreform zu verhandeln sind. Dies gilt auch für alle Bemühungen um die Verbesserung und Weiterentwicklung von Lehr- und Arbeitsbüchern.⁵⁶⁸ Schulbuchforschung will also die den Inhalten zugeschriebenen Einflüsse aufspüren, indem sie die konkrete Umsetzung vorgegebener Bildungsstandards (Richtlinien etc.) nachvollzieht und inhaltsanalytisch bestimmt. Es geht dabei um die „vergleichende Analyse von Wahrnehmungsmustern,

⁵⁶⁷ Vgl. Schüddekopf, O.-E. in Schallenger, E. H.: Zur Sache Schulbuch, Band 5, 1976, S. 109–111.

⁵⁶⁸ Vgl. Schallenger, E. H.: Zur Sache Schulbuch, Band 1, 1970, S. 8.

Wissensstrukturen und Kompetenzanforderungen in Schulbüchern“ (vgl. Profil GEI). Eine Untersuchung von Lehrbüchern ermöglicht nach Koza auf diesem Wege eine „Erfassung des Zeitgeistes“ (vgl. Koza, I.: Zur Sache Schulbuch, Band 2, 1972, S. 14).⁵⁶⁹ Das „Typische“ einer Zeit erkennt man ihrer Meinung nach, anhand des ausgewählten Lehrstoffes, der angegebenen Übungsbeispiele und der daraus resultierenden Verknüpfung von vorliegenden Werturteilen mit entsprechenden bildlichen Darstellungen.⁵⁷⁰ Wenn es aber beim Lehrbuch um den „Inhalt des Unterrichts“ geht, so sind neben den pädagogischen und psychologischen Aspekten „inhaltliche“, d. h., hier theologische und religionspädagogische Gesichtspunkte für eine Untersuchung unentbehrlich (vgl. Meinecke, U., 1969, S. 15).

Für den Bereich der Theologie und Religionsdidaktik liegen hierfür nur wenige Schulbuchanalysen vor. Genannt seien an dieser Stelle die z. T. auch hier zitierten Arbeiten von Meinecke⁵⁷¹ und Omland⁵⁷². Weitere Arbeiten aus der jüngeren Zeit, bei denen das Hauptaugenmerk auf Büchern für den Evangelischen Religionsunterricht liegt und die ähnlich umfassend und fundiert sind, sind der Verf. weiter nicht bekannt. So fokussieren die Expertisen der Schulbücher von Schultze, Falaturi, Tworuschka u. a. lediglich einen Aspekt, nämlich den der Darstellung des ‚Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland‘⁵⁷³, wobei das Gesamtkonzept der jeweiligen Bücher in Korrelation zu dessen fachlichen Inhalten zweitrangig ist. Der Schulbuchvergleich von Günther und Willeke⁵⁷⁴ von 1982 betrachtet aufgrund der unterschiedlichen Fächerinhalte das übergreifende gesellschaftliche Interesse der untersuchten Bücher und lässt dabei die spezifisch theologischen Aspekte von Religionsbüchern außer Acht. Die hier vorliegende Arbeit hat zum Ziel, an die älteren Analysen anzuschließen, die sich ausschließlich mit evangelischen Religionsbüchern auseinandersetzen, um so einen Einblick über die gegenwärtige Medienlandschaft zu geben und Möglichkeiten und Grundlagen für weitere Forschungsfragen anzubieten, die derzeit noch nicht aktualisiert sind. Schließlich sind Lehrbuchanalyse

⁵⁶⁹ Koza bezieht dies vor allem auf die Arbeit an Schulgeschichtsbüchern, schließt dies aber nicht ausdrücklich für andere Schulbücher aus.

⁵⁷⁰ Vgl. Koza, I. in Schallenberger, E. H. : Zur Sache Schulbuch, Band 2, 1972, S. 14.

⁵⁷¹ ‚Religionsunterricht im Spiegel seiner Lehrbücher‘, eine vertikale Gruppenanalyse evangelischer Religionsbücher der Volksschule von 1945–1967, aus dem Jahre 1969.

⁵⁷² ‚Zur gegenwärtigen Situation des Religionsunterrichts in der Grundschule im Spiegel neuerer Religionsbücher‘ eine horizontale Gruppenanalyse unter theologischen, didaktischen und methodischen Aspekten von 1979.

⁵⁷³ ‚Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland‘ ist der Titel der mehrbändigen Reihe verschiedener Autoren herausgegeben vom Eckert-Institut zwischen 1986–1988.

⁵⁷⁴ Vgl. Hennig, G. und Willeke, R.: Was deutsche Schulbücher uns sagen, 1982.

und -kritik eine differenzierte Bestandsaufnahme der Schulwirklichkeit und Voraussetzung für Reformen (vgl. Meinecke, 1969, S. 11).

4.3.2 Zur Auswahl der Analysemethoden

Eine empirische und objektiv nachvollziehbare Analyse von Schulbüchern ist schwierig, dafür finden sich zahlreiche Hinweise⁵⁷⁵, denn nicht jede Methode bietet sich konkret zu ihrer Analyse an. Schulbücher haben ihren jeweils eigenen Charakter, verschiedene Autoren und Stile; dennoch sind für sie die Grenzen, die die allgemeinen Richtlinien des Faches vorgeben, als Spielfeld bindend. Auch wenn quantitative Methoden durch ihren feststehenden und tatsächlichen Zahlenwert scheinbar objektiver sind, haben ihre Aussagen oft einen geringeren Wert als die Ergebnisse einer qualitativen Analyse.⁵⁷⁶ Letztlich sprechen Zahlen und Mengenangaben nicht für sich allein und müssen zur Erläuterung wiederum vom Untersuchenden interpretiert werden, um zu folgerichtigen Bewertungen zu führen. Nach Meyers sollte jede Schulbuchanalyse jedoch folgende Aspekte beherzigen:

1. eine Erörterung von Ziel und Zweck der Arbeiten;
2. das Offenlegen des erkenntnisleitenden Interesses, d. h., Darstellung der Relevanz der Arbeit und ihrer Zielsetzung;
3. eine Kombination verschiedener Methoden;
4. die Bildung eindeutig eingegrenzter Kategorien;
5. eine Wertung nur dann, wenn die Kriterien auch dem Leser bekannt sind;
6. möglichst viele Quellen und Beispiele aus den untersuchten Medien⁵⁷⁷.

Auch wenn im Vorfeld bereits auf einige der oben stehenden Vorgaben eingegangen wurde, wird diese Stelle genutzt, um die Bestrebungen dieser Arbeit gerade in Bezug auf die ersten drei Forderungen nochmals zusammenfassend darzustellen. Weitere methodische Entscheidungen (vgl. 4) sind daran anschließend eigenständig erläutert (s. u.). Die Einschätzung der Ergebnisse (5) erfolgt in der Auswertung und im Ausblick der Arbeit und nimmt dabei prinzipiell Bezug auf die in der Analyse aufgeführten Beispiele und Quellen (Teil 2 der Arbeit).

⁵⁷⁵ So finden sich viele Beispiele vor allem in der Reihe ‚Zur Sache Schulbuch‘, die in dieser Arbeit an verschiedenen Stellen bereits zitiert wurde (s. auch Literaturverzeichnis).

⁵⁷⁶ Vgl. Meyers, P.: Methoden zur Analyse historisch-politischer Schulbücher, in: Schallenberger, E. H.: Zur Sache Schulbuch, Band 5, 1976, S. 55.

⁵⁷⁷ Vgl. ebd., S. 68–69.

Zu 1: Ziel und Zweck der Arbeiten

In dieser Analyse von Schülerbüchern, die im Rahmen der Evangelischen Religionslehre in der Sek. I von nordrhein-westfälischen Schulen eingesetzt werden, sind deren Inhalte und Konzeptionen hinsichtlich der Aspekte christlicher Identität und der Verständigung mit anderen Religionen beschrieben. Damit wird zunächst überprüft, ob die Vorgaben von gesetzlich-staatlichen Richtlinien und Empfehlungen der Kirchen⁵⁷⁸ umgesetzt sind. Anschließend wird untersucht ob, und wenn ja welche, identitätsstiftenden, das Christentum charakterisierenden Inhalte sich in den Büchern aufspüren lassen und ob deren Inhalte auch Wege der Verständigung zwischen den Religionen anbahnen.

Zu 2: Relevanz der Arbeit und ihrer Zielsetzung

Aktuell liegen keine weiterreichenden Schulbuchanalysen vor, bei denen evangelische Schülerbücher im Mittelpunkt stehen. Die jüngere Schulbuchforschung zeigt eine Tendenz zum Schulbuchvergleich von Büchern aus gesellschaftswissenschaftlichen Zweigen (wie Politik-, Geschichts- und Erdkundebücher) sowie zur Begutachtung von Lese- und Sprachbüchern. Bücher für den Religionsunterricht haben infolge der pädagogischen, theologischen und psychologischen Besonderheiten des Faches eher eine Außenseiterposition. Religiosität, Glaube und religionspezifische Traditionen und Moralvorstellungen spielen jedoch eine immer größer werdende Rolle in einer zunehmend pluralisierten, globalisierten Welt. Schulbücher haben Einfluss auf das Weltbild der Heranwachsenden und Fragen aus Religion und Glaube sind immer wieder bedeutend für den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung. Aus diesem Grund ist eine Analyse von Religionsbüchern wichtig und gesellschaftlich wie fachdidaktisch notwendig.

Zu 3: Eine Kombination verschiedener Methoden

Aus den verschiedenen Methoden, die in der einschlägigen Fachliteratur vorgestellt und bewertet werden, sind für diese Arbeit die folgenden vier ausgewählt⁵⁷⁹:

⁵⁷⁸ Vgl. EKD (Hrsg.): ‚Identität und Verständigung‘, 1994, Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloher Verlagshaus, 1994.

⁵⁷⁹ Die Beschreibung und Erklärung der Auswahl dieser Methoden erfolgt im Anschluss. Es wird dort auch die Bestimmung der Kategorien begründet.

- I. modifizierte Raumanalyse in Form einer tabellarischen Einordnung und grafischen Darstellung der Gewichtung religiöser, konfessioneller bzw. ethischer Ausrichtung der Inhalte;
- II. Frequenzanalyse, Auszählung und Übersicht über verwendete Gottesbezeichnungen;
- III. Auflistung und Auszählung der verwendeten Bibelpassagen;
- IV. qualitative Inhaltsanalyse zu vier Kategorien der christlichen Identität.

4.3.3 Quantitative Analysemethoden

Quantitative Analysen streben die Berechenbarkeit und Berechnung des zu untersuchenden Materials an. Bezogen auf die Analyse von komplexen Medien ist oft aber „ihr Aussage-Wert geringer als der der qualitativen“⁵⁸⁰. Grund hierfür ist der Informationsverlust, der sich aus der Reduktion des Gesamtmaterials auf einige gesonderte Informationen ergeben kann.⁵⁸¹ Deshalb werden im Rahmen dieser Arbeit quantitative Analyseformen durch deskriptive Analyseformen ergänzt.⁵⁸²

4.3.3.1 Modifizierte Raumanalyse

Die Raumanalyse ermittelt den Umfang eines Themas. Hieraus kann der Stellenwert abgeleitet werden, den ein bestimmter Inhalt im jeweils zu untersuchenden Textmedium einnimmt.

„Die Raumanalyse basiert auf der Überlegung, dass der für die Behandlung eines bestimmten Themenkomplexes für notwendig erachtete Raum als ein Maß dafür angesehen werden kann, welche Bedeutung der betreffende Schulbuchautor dem jeweiligen Thema zuerkennt“ (Uhe, E.: Qualitative Verfahren bei der Analyse von Schulbüchern in: Zur Sache Schulbuch, Band 5, 1976, S. 75–76).

Uhe selbst skizziert in seinem Artikel über quantitative Verfahren bei der Analyse von Schulbüchern, wie er seine Arbeitshypothesen zur Darstellung des

⁵⁸⁰ Uhe, E.: Qualitative Verfahren bei der Analyse von Schulbüchern, in: Schallenberger, E. H.: Zur Sache Schulbuch, Band 5, 1976, S. 55.

⁵⁸¹ Vgl. Zschörner, H. in Schallenberger, E. H.: Zur Sache Schulbuch Band 2, 1972, S. 84.

⁵⁸² Vgl. Hüther, J. zur Kombination der Analyseformen in Aussagenanalyse und elektronische Datenverarbeitung im Dienst der Schulbuchforschung in Schallenberger, E. H.: Zur Sache Schulbuch, Band 2, 1972, S. 77.

Nationalsozialismus in Schulbüchern der BRD und der DDR mithilfe der Raumanalyse sichert.⁵⁸³

Das Richtmaß für die Anzahl und Größe der Kategorien ist seiner Meinung nach vom Forscher in der Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand zu gewinnen (vgl. ebd., S. 77). Wichtig sei dabei jedoch, dass die Kategorien so gewählt sind, dass sich alle untersuchten Elemente (hier Unterpunkte) einer Kategorie zuordnen lassen. Eine Seitenzählung ist nach Meyers als Untersuchungsinstrument/-einheit wenig sinnvoll, weil sie nicht genügend den inhaltlichen Gehalt der jeweiligen Seite berücksichtigt.⁵⁸⁴ Es müssen andere inhaltlich nachvollziehbare, d. h., objektive Elemente gefunden werden, die dann anschließend systematisch den übergeordneten Kategorien zugeordnet werden können:

„Objektiv bedeutet, dass die Kategorien, nach denen der Inhalt untersucht wird, so präzise formuliert sein sollten, dass sie, wenn verschiedene Forscher sie auf denselben Gegenstand anwenden, zu den gleichen Ergebnissen führen. Systematisch ist die Analyse dann, wenn der gesamte relevante Text hinsichtlich aller relevanten Kategorien analysiert wird und die Analyse dazu bestimmt ist, relevante Daten zu einem wissenschaftlichen Problem oder zu einer Hypothese zu verschaffen“ (Meyers, P.: Methoden zur Analyse historisch-politischer Schulbücher, in: Schallenger, E.H.: Zur Sache Schulbuch, Band 5, 1976, S. 55).

Da die Analysemethode so verändert und angepasst wurde, dass sie für die zugrunde liegende Fragestellung relevant ist, wird in der vorliegenden Arbeit von einer modifizierten Raumanalyse gesprochen. Für diese Arbeit wurden spezielle Einheiten ermittelt, nach denen eine gezielte Katalogisierung erfolgen kann. Auch die Auswertung der Ergebnisse ist nicht ausschließlich quantitativ. Sie beinhaltet auch eine Bewertung der Neigung zur religiösen Orientierung des Buches/der Reihe.

Die folgende Tabelle zeigt die Auflistung der übergeordneten Kategorien, denen sich die gefundenen Aspekte entsprechend ihrer religiösen Ausrichtung zuordnen lassen:

⁵⁸³ „Dabei waren Relationen zu ermitteln, d.h., der Anteil einzelner Sachgebiete (Kategorien, [...]) zur Gesamtdarstellung des Nationalsozialismus sollte festgestellt werden“ (Uhe, E., : Quantitative Verfahren bei der Analyse von Schulbüchern, S. 76 in Schallenger, E.H.: Zur Sache Schulbuch, Band 5, Kastellaun, 1976.

⁵⁸⁴ Vgl. Meyers, P.: Methoden zur Analyse historisch- politischer Schulbücher, S. 47 – 73 oder Uhe, E.: Quantitative Verfahren bei der Analyse von Schulbüchern, S. ebd., S. 74 – 93 beide in Schallenger, E.H.: Zur Sache Schulbuch, Band 5, Kastellaun, 1976.

Christlicher Schwerpunkt	konfessionell/evangelisch
	konfessionell /katholisch
	konfessionell kooperativ/ interkonfessionell
	sonstige Konfessionen oder christl. Gruppen
Schwerpunkte in anderen Weltreligionen/ Fremdreligionen	Judentum
	Islam
	Hinduismus
	Buddhismus
	Sonstige
religionsdialogischer, interreligiöser bzw. religionskooperierender Schwerpunkt	
religionsübergreifend/ethischer oder nicht religionsspezifischer Schwerpunkt	

Tabelle 4: Tabellarische Übersicht der Kategorien der Raumanalyse

Unterschieden wird dabei zunächst,

- ob der zuzuordnende Punkt hauptsächlich spezifisch christliche Aussagen und Inhalte enthält, und wenn ja, welche konfessionelle oder konfessionell kooperative Ausrichtung er hat;
- ob er sich schwerpunktmäßig mit Vorstellungen anderer Religionen auseinandersetzt, und wenn ja, welcher Religion er sich widmet;
- ob er versucht, Elemente aus verschiedenen Religionen zu verbinden oder gegenüberzustellen, d. h., interreligiöse Akzente setzt;
- ob der Tenor des zuzuordnenden Punktes sich keiner der drei vorhergehenden Kategorien ohne Weiteres zuordnen und sich deswegen als religionsübergreifend, ethisch oder nicht religionsspezifisch beschreiben lässt.

Die Einheiten, aus denen sich die jeweils zugeordneten Punkte ergeben, sind vom Untersuchenden so zu wählen, dass sie für den Leser nachvollziehbar sind. Hier sind es die einzelnen Unterpunkte des jeweiligen Kapitels bzw. der Themenüberschriften eines Buches. Sie beschreiben Inhalte, von denen angenommen wird, dass sie wahrscheinlich innerhalb wenigstens einer Schulstunde erarbeitet werden können. Mit anderen Worten, es handelt sich dabei folglich um Unterrichtseinheiten und -inhalte, die Thema mindestens einer Schulstunde sind – und das unabhängig von ihrem eigentlichen Textumfang oder grafischen Darstellungen, der Anzahl der Bilder, Aufgabenmenge (u. v. m.). Auf diese Weise soll eine möglichst substantielle Darstellung ermöglicht werden, die nicht auf dem bloßen Zahlenwert, der Seitenzahl, Zeichenmenge basiert, sondern sich auf die inhaltliche Erarbeitung bezieht. Um die konkrete Vorgehensweise zu veranschaulichen, wird im Folgenden für jede der analysierten Reihen anhand einiger Vorgänge exemplarisch dargestellt, wie die Bestimmung und anschließende Zuordnung der jeweiligen Unterpunkte erfolgt.

LebensZeichen

Die Benennung der Unterpunkte folgt den Angaben des Buches. Als zählende Einheit werden jeweils die ausgewiesenen Unterpunkte angegeben, wie sie im Kapitel selbst eingerichtet sind, z. B.:

Überschrift/ Text Kapitel 1, Band 1, S. 2: (Beispiel 3 im Anhang)	
Kapitel 1 Gott – Worauf Menschen sich verlassen können, S. 6	
Unterteilt in folgende Unterpunkte	Benennung für die Zählung als Einheit zur Einordnung in die Tabelle 1 (s. oben)
1. Was ist das: „Gott?“	1.1 (S. 6–10)
2. Gott kann man nicht beweisen.	1.2 (S. 11–12)
3. In der Bibel wird von Erfahrungen mit Gott erzählt.	1.3 (S. 12–16)

Religion im Kontext

Die Religion im Kontext folgt ebenso wie zuvor die Reihe LebensZeichen den im Inhaltsverzeichnis ausgewiesenen Unterpunkten.⁵⁸⁵

Hoffnung, Gerechtigkeit, Versöhnung lernen (Sammeltitel)

Als zu zählende Einheit gilt hier der Bereich, welcher im Inhaltsverzeichnis als solcher innerhalb eines Themas angegeben wurde. Er kann eine bis mehrere Doppelseiten umfassen.⁵⁸⁶

Entdeckungen Machen

In der Reihe „Entdeckungen Machen“ zählen als Unterpunkte die Seiten, meist Doppelseiten, die thematisch einen Schwerpunkt legen, der in der grau unterlegten Überschrift der jeweiligen Seite innerhalb eines Kapitels genannt ist.⁵⁸⁷

Kursbuch Religion Elementar

Auch hier dient als zu zählende Einheit jeweils der Unterpunkt oder Bereich, der im Inhaltsverzeichnis als solcher innerhalb eines Themas angegeben wurde. Er kann wiederum eine bis mehrere Doppelseiten umfassen.⁵⁸⁸

⁵⁸⁵ Beispiel 1, im Anhang zur Arbeit.

⁵⁸⁶ Beispiel 2, die Auflistung von Unterpunkten findet sich im Anhang zur Arbeit.

⁵⁸⁷ Beispiel 5, im Anhang zur Arbeit.

⁵⁸⁸ Beispiel 6 im Anhang zur Arbeit.

RELi und Wir

In RELi und Wir gelten meist Einzelseiten, sehr selten Doppelseiten, innerhalb eines im Inhaltsverzeichnis aufgeführten Kapitels als Unterpunkt. Dies führt zu einer Zählung von 28 Kapiteln, die von den Autoren selbst als 28 Schritte bezeichnet werden. Die das Buch zusätzlich strukturierenden Kreuzungen und Stopp-Seiten werden nicht mitgezählt, da in ihnen die bereits zuvor erarbeiteten Inhalte zusammengefasst bzw. wiederholt sind. Die im Anhang als Treffpunkte aufgelisteten Begriffserläuterungen sind bei der Zählung innerhalb der Analyse mit ‚T‘ gekennzeichnet und mit berechnet.⁵⁸⁹

Nach der Zuordnung der Unterpunkte erfolgt eine Auszählung ebendieser, die dann in einem zweiten Schritt in Form von Diagrammen veranschaulichen, wie groß der jeweilige Anteil an Themen mit einer bestimmten religiösen Ausrichtung im Buch vorliegt. Es geht der Verf. als Untersuchende, obwohl es sich hierbei um eine quantitative Erhebung handelt, jedoch nicht in erster Linie um eine punktgenaue Berechnung. Vielmehr wird versucht herauszufinden, ob sich eine besondere Tendenz im Buch darstellen lässt, und wenn ja, wie diese interpretiert werden könnte. Uhe warnt sogar ausdrücklich vor einer zu genauen Berechnung.⁵⁹⁰

Auf diese Weise ist der Intersubjektivität⁵⁹¹ Genüge getan, denn selbst wenn nachfolgende Betrachtungen einige der Unterpunkte gänzlich anders in ihrer religiösen Ausrichtung bewerten, so fallen einzelne Abweichungen bei der Beurteilung des Gesamtergebnisses nicht weiter ins Gewicht. Die Analyse ergab, dass eine recht große Variable von 5 bis 10 % die wahrnehmbare Tendenz der Ergebnisse nicht wesentlich beeinflusst. Die Auswertung erfolgt zunächst für das einzelne Buch, dann für die Reihe und erst in einem letzten Schritt anhand des Vergleiches der unterschiedlichen Reihen miteinander.

⁵⁸⁹ Konkretes Beispiel 4, s. Anhang zur Arbeit.

⁵⁹⁰ Uhe, E. o.g. in Schallenberger, E. H.: Zur Sache Schulbuch, Band 5, 1976, S. 76: „[...] können Einteilung und Definition der Untersuchungskategorien die Ergebnisse so verfälschen, dass eine übertriebene Genauigkeit bei der Auszählung durch die anderen Fehlerquellen ad absurdum geführt wird“.

⁵⁹¹ Von lat. inter: zwischen und Subjekt: Person, Akteur usw.) geht davon aus, dass ein (komplexerer) Sachverhalt für mehrere Betrachter gleichermaßen erkennbar und nachvollziehbar ist: man ist sich bspw. darüber einig, wie man etwas wahrnimmt, wie man es einordnet oder was es bedeutet (z. B. „Autos sind eine nützliche Erfindung“), vergleiche auch Inhaltsanalyse unten.

4.3.3.2 Frequenzanalyse

„Unter ‚Frequenzanalyse‘ soll hier ein Verfahren verstanden werden, mit dem festgestellt wird, wie häufig Nennungen überhaupt und/oder wie oft bestimmte Namen innerhalb eines festgelegten Textabschnitts vorkommen. Dabei wird von der Auffassung ausgegangen, dass aus der Häufigkeit der Namensnennung Aufschluss über die Bedeutung, die der betreffenden Person beigemessen wird, gewonnen werden kann. Unberücksichtigt bleiben hierbei die Zusammenhänge, in denen der Name genannt wird“ (Uhe, E.: Quantitative Verfahren bei der Analyse von Schulbüchern, in: Schallenberger, E. H.: Zur Sache Schulbuch, 1976, Band 5, S. 84).

In der vorliegenden Arbeit wurden die Namen, Titel, Bezeichnungen, die von oder über Gott sprechen, jeweils für jedes einzelne Schulbuch ausgezählt. Die gefundenen Namen wurden entsprechend ihrer Anzahl genannt und ihre Häufigkeit im Diagramm dargestellt.⁵⁹²

In der anschließenden qualitativen inhaltsanalytischen Untersuchung (s. u.) wird erläutert, in welchem Kontext die Bezeichnungen behandelt werden, welche Erklärungen und Sachinformationen das Buch jeweils hierzu anbietet und welche Auffälligkeiten sich hieraus ergeben. Eine Kombination dieser beider Methoden erscheint unerlässlich, denn bereits Uhe verweist abschließend darauf, dass diese Untersuchungen immer im Zusammenhang mit qualitativen Analysen angewandt wurden, um bestimmte Erkenntnisse zu untermauern bzw. bestimmte Fragen zu beantworten.⁵⁹³

Im Gegensatz zu seiner Erhebung, bei der feststehende Namen von realen bzw. historischen Personen ausgezählt wurden, können Anzahl und Art der auszählenden Gottesbezeichnungen hier nicht von vornherein vorausgesetzt werden. Der erste Schritt ist folglich, die vorliegenden Bücher intensiv zu sichten und die dort gefundenen Gottesnamen und -bezeichnungen aufzuführen. Die Verf. schließt sich hierzu auch der Meinung Meineckes an, die zu eingeschränkte Untersuchungsvorgaben eher ablehnt:

⁵⁹² Günther, H. und Willeke, R.: Was deutsche Schulbücher uns sagen, 1982. S. 249

„Häufigkeitsauszählungen geben einen ersten Überblick über die inhaltliche Struktur der untersuchten Materialien und bilden die Grundlage verschiedener weiterer statistischer Verfahren“.

⁵⁹³ Vgl. Uhe, E.: Quantitative Verfahren bei der Analyse von Schulbüchern, in: Schallenberger, E. H.: ‚Zur Sache Schulbuch‘, Band 5, 1976, S. 74–75 und 84–88.

„Dabei wird angenommen, ein induktives, analysierendes Verfahren führe zu differenzierteren Einzelergebnissen und werde den Intentionen der Lehrbuchautoren besser gerecht als die Anwendung eines zuvor fixierten Schemas“ (Meinecke, U.: RU im Spiegel seiner Lehrbücher, 1969, S. 20).

Auf diese Weise ergibt sich die Auswahl relevanter Gottesbezeichnungen aus der eigentlichen Betrachtung des Untersuchungsmaterials selbst. Sie ist somit vorurteilsfrei und unabhängig von Intentionen des Untersuchenden.⁵⁹⁴ Dennoch lässt sich aus der Häufigkeit, mit der bestimmte Namen, Titel oder Bezeichnungen auftreten, schließen, welche Benennungen für Gott dem Schüler im Verlauf der Arbeit mit dem Schülerbuch geläufig werden, welche Namen besonders auffallen und welche nach der Gesamtschau nicht in allen Büchern verwendet sind. Auch das Fehlen bestimmter Gottesbezeichnungen könnte aufschlussreich sein, wenn angenommen wird, dass eben solche Ausdrücke von den Autoren und Lektoren bewusst, aus welchen Gründen auch immer, eingesetzt oder vermieden werden. Ohne der Auswertung vorweggreifen zu wollen, ergab sich erst durch die Vorbereitung der Frequenzanalyse der Gottesnamen und -bezeichnungen, dass lediglich ca. zehn Bezeichnungen letztlich für eine Auszählung ins Gewicht fallen (also häufig vorkommende Namen sind) und andere eben infolge ihrer Besonderheiten, z. B. aufgrund ihres Seltenheitswertes oder wegen ihrer auffälligen Einbindung in gewissen Kontexten, auffallen.

4.3.3.3 Auflistung der Bibelpassagen

Die Auflistung der Bibelpassagen für jedes einzelne der analysierten Religionsbücher soll zunächst Aufschluss über Anzahl und Art der Texte geben. So wird untersucht, ob die Texte oder Textabschnitte zitiert sind oder ob sich lediglich Verweise auf bestimmte Bibelstellen, z. B. in Aufgaben oder Sachinformationen, finden lassen. Darüber hinaus wird nachgeprüft, ob die zitierten Bibeltexte in einer deutlich erkennbaren Reihenfolge genannt sind, die auf eine zugrunde liegende Intention der Autoren hindeutet (z. B. erst AT, dann NT). Die letzte der Untersuchungskategorien,

⁵⁹⁴ Meyers, P.: Methoden zur Analyse historisch-politischer Schulbücher, in: Schallenberger, E. H.: Zur Sache Schulbuch Band 5, 1976, S. 62: „Die bestimmten Fragestellungen, unter denen nun versucht wird, den Untersuchungsgegenstand vorliegender Arbeit in den Griff zu bekommen, erwachsen erst nach eingehender Durchsicht des Quellenmaterials. Dies betont, um den Anschein zu vermeiden, als solle durch die Fragestellung an die Quellen etwas vorher bereits Feststehendes bewiesen werden“.

die Frage nach der Reihenfolge der Bibelstellen, ergab sich dabei erst während der Untersuchung, also wiederum induktiv (vgl. auch Frequenzanalyse oben). Nach der Analyse der Einzelbücher und der einzelnen Lehrwerkreihen wird ein Überblick über die Bibeltexte aller untersuchten Schülerbücher erarbeitet. Hierzu wurden alle gefundenen Zitate und Hinweise auf Bibelstellen in einer Exceltabelle gesammelt und anschließend ausgewertet.⁵⁹⁵ Diese abschließende Betrachtung verfolgt das Ziel, herauszufinden, welche Bibelstellen von den verschiedenen Autoren gleichermaßen als geeignet für die Aufnahme ins Schülerbuch befunden wurden und ob generell einige Stellen der Bibel gar keine Beachtung finden.

4.3.4 Qualitative Inhaltsanalyse

4.3.4.1 Die Funktion der qualitativen Inhaltsanalyse

„Allgemein lässt sich die Inhaltsanalyse beschreiben als ein ‚Kanon‘ von Regeln, Verfahrensweisen, Prüfkriterien‘, der sich ‚auf Texte, dokumentiertes sprachliches Material‘ bezieht“ Henning, G. und Willeke, R.: Was uns deutsche Schulbücher sagen, 1982, S. 230).

Es geht dabei nicht ausschließlich darum, ein möglichst umfassendes und tiefgehendes Verständnis des Untersuchungsmaterials zu erreichen. Vielmehr werden aus der Vielfalt der Objekte die wesentlichen Tendenzen herausdestilliert und so allgemeine oder verallgemeinerbare Aussagen ermöglicht – auch um den Preis, dass man jedem einzelnen Objekt nie zur Gänze gerecht werden kann. Rössler fasst dies unter dem Begriff „Reduktion der Komplexität“ zusammen (vgl. Rössler, P.: Inhaltsanalyse, 2010, S. 16). Damit die ‚extrahierten‘ Ergebnisse allerdings nicht sinnentfremdet oder aus dem Kontext gerissen stehen bleiben, erfolgt im zweiten Schritt wieder eine beschreibende Erläuterung, die darauf hinweist, weshalb gerade diese Daten, Zitate, Angaben von besonderer Bedeutung sind.⁵⁹⁶ Diese Arbeit orientiert sich weitestgehend an unten stehender Definition von Früh:

⁵⁹⁵ Eine Liste der gefundenen Bibelstellen beinhaltet der Anhang zur Arbeit. Die Exceltabelle ist der Arbeit digital beigelegt.

⁵⁹⁶ Rössler, P.: Inhaltsanalyse, 2010, S. 19: „Die inhaltsanalytische Messung erbringt häufig nur Daten von einfacher Qualität, die später überwiegend deskriptiv ausgewertet werden“.

„Die Inhaltsanalyse ist eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen“ (Früh, W.: Inhaltsanalyse, 2004, S. 24).

Diese Begriffsbestimmung Frühs enthält insbesondere zwei essenzielle Begriffe, die für die hier vorliegende Schulbuchanalyse tragend sind. Früh fordert von Inhaltsanalysen, dass sie u. a.

- systematisch vorgehen, d. h. in einer strukturierten Vorgehensweise, u. a. mit Festlegung des Untersuchungsmaterials und der Entwicklung von Kategorien mit Definitionen;
- intersubjektiv nachvollziehbar⁵⁹⁷ sind, d. h., reproduzierbar, kommunizierbar und kritisierbar sind (vgl. ebd., S. 37).

Systematisch geht diese Arbeit vor, indem eine eindeutige Eingrenzung der Anzahl der Schülerbücher (mindestens eine Reihe pro Verlag) eines zuvor festgelegten Rahmens (in NRW für die Evangelische Religionslehre der Sek. I zugelassen) vorgenommen wird.

Intersubjektivität wird durch den ausführlichen Fragenkatalog zu den einzelnen Kategorien (s. u.) gewährleistet. Der Leser kann auch im Nachhinein einerseits überprüfen, ob die Einzelfragen in der beschreibenden Inhaltsanalyse beantwortet sind, andererseits das Untersuchungsmaterial mithilfe des Fragenkatalogs selbst inspizieren. Abschließend dienen sowohl Ergebnisse wie auch die Untersuchungsfragen selbst als Kommunikationsbasis. Zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass der Begriff der ‚Intersubjektivität‘ nach Rössler dabei viel genauer ist als der der ‚Objektivität‘, mit dem er oft gleichgesetzt ist, denn hier ist die eher philosophische Erkenntnis berücksichtigt, „dass ‚Objektivität‘ im Sinne einer vom jeweiligen Beobachter unabhängigen stets gleichartig ausfallenden Wahrnehmung nicht erreichbar ist: Zwei Menschen, die sich zur selben Zeit am selben Ort befinden, werden niemals dieselben Eindrücke aufnehmen, sondern die Wirklichkeit immer leicht unterschiedlich erfahren“ (ebd., S. 20).

Zur Bestimmung und Festlegung der konkreten Art und Vorgehensweise der hier ausgeführten Inhaltsanalyse wird eine Kombination aus zwei der vier Inhaltsanalyseformen nach Mayring (a.) gewählt. Sie umfasst folgende Analysearten:

⁵⁹⁷ Dies wird häufig auch schlicht als ‚objektiv‘ bezeichnet.

1. die *zusammenfassende Inhaltsanalyse*, die das Textmaterial zu einem Kurztext unter Beibehaltung der wesentlichen Inhalte reduziert;
2. die *strukturierende Inhaltsanalyse*, die das Textmaterial unter bestimmten Kriterien analysiert, um spezifische Aspekte besonders herauszuheben.

Letztlich lässt sich die Inhaltsanalyse, wie sie in dieser Arbeit angewendet ist, als strukturierende (sprich systematische), zusammenfassend-deskriptive Inhaltsanalyse unter Berücksichtigung quantitativer Methoden (Frequenzanalyse/ modifizierte Raumanalyse) beschreiben.

4.3.4.2 Zur Kategoriebildung und Ableitung eines Fragenkatalogs

Wie obige Ausführungen immer wieder betonen, ist im Vorfeld der Schulbuchuntersuchung eine logische Auswahl von Kategorien notwendig, in deren Grenzen die Analyse konkret stattfindet. Die Kategoriebildung ist allerdings eine der größten Schwierigkeiten, die bei Schulbuchanalysen auftreten.⁵⁹⁸ Die gebildeten Kategorien dürfen nicht zu eng bzw. einschränkt sein, da sie dann nur punktuelle Auskünfte über die Inhalte der Lehrwerke und keinen Überblick über das Gesamtkonzept vermitteln können. Sind die Kategorien jedoch zu oberflächlich oder zu weit gefasst, sind die Untersuchungsergebnisse oft nur wenig stichhaltig oder vordergründig. Kategorien allein aus der Durchsicht des Quellenmaterials abzuleiten, bietet sich nicht an, da auf diese Weise eine Beeinflussung durch das Untersuchungsmaterial nicht ausgeschlossen werden kann.⁵⁹⁹ Aus diesem Grund wurden für die hier vorliegende Analyse einerseits zwar auch die Quellenmaterialien (Schülerbücher und Begleitmaterialien) intensiv gesichtet, andererseits aber im Vorfeld auch die gesetzlichen und staatlichen Vorgaben (GG, Richtlinien etc.), die kirchlichen Empfehlungen und Vorgaben (u. a. Denkschrift von 1994) sowie pädagogische und theologische Fachliteratur erarbeitet (vgl. Kapitel 1 bis 3).⁶⁰⁰ Es steht dabei außer Frage, dass nach dieser Vorbereitung die Bildung eines

⁵⁹⁸ Vgl. Meyers, P. Methoden zur Analyse historisch-politischer Schulbücher, in: Schallenger, E. H.: Zur Sache Schulbuch 5, 1976, S. 62.

⁵⁹⁹ Vgl. ebd., S. 64–65.

⁶⁰⁰ Meyers, P. „Aus diesem Grundverständnis, das in Form eines Paradigmas für jedes Fach formuliert wurde, leiten sich axiomatisch die Einstellungssyndrome ab“ (Frankfurter Studie, Meyers, P. Methoden zur Analyse historisch-politischer Schulbücher, in: Schallenger, E. H.: Zur Sache Schulbuch 5, 1976, S. 64), zur methodischen Beschreibung ihrer Inhaltsanalyse zu versch. Schulbüchern der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer.

Fragenkatalogs durchaus auch noch während des Forschungsprozesses selbst verändert (z. B. erweitert oder eingegrenzt) werden kann.

„Daraus folgt die Notwendigkeit einer ständigen Überprüfung der Katalogfragen. Denn auch eine Zusammenstellung von Inhalts-Kategorien kann etwa durch Auswahl, Ausführlichkeit, Knappheit oder Platzierung, vielleicht unbewusst ideologisch einseitig, eingefärbt sein“ (Freiwald, u.a. nach Meyers, P.: Methoden zur Analyse historisch- politischer Schulbücher, S. 65 in Schallenger, E. H.: Zur Sache Schulbuch, Band 5, Kastellaun, 1976).

Die vorliegende Arbeit kann jedoch nicht leisten, die beiden Bereiche der Verständigung und Identität gleichermaßen intensiv zu behandeln. Dies und eine detaillierte Beschreibung einzelner Fragen bieten sicherlich Möglichkeiten für weitere Projekte und Untersuchungen. Um das Thema handhabbar zu machen, steht hier in erster Linie die Auseinandersetzung mit Fragen nach der christlichen Identität im Mittelpunkt. Diese Einschränkung war erforderlich, da zusätzliche Aussagen über Inhalte anderer Religionen und religiöser Ausrichtungen den zeitlichen und organisatorischen Rahmen sprengen würden. Bewusst wurde mit der Untersuchung des Bereiches der Identität begonnen, da – wie sich aus den Vorarbeiten der ersten drei Kapitel ergab – ein gestärktes Selbstbewusstsein und Wissen über die eigene Religion zunächst Voraussetzungen für eine stabile, christliche Identität darstellen. Eine solide Identität ist dann ein erster Baustein auf dem Weg zur Verständigung. In dieser Arbeit wird am Rande deswegen insbesondere die Funktion der christlichen Identität als Wegbereiter überprüft. Darüber hinaus wird durch die oben beschriebenen quantitativen Methoden untersucht ob, und wenn ja, in welchem Maße andere Religionen und Glaubensrichtungen überhaupt erwähnt sind, d. h., inwiefern eine Begegnung und ggf. schon eine Verständigung über und mit anderen Religionen und religiösen Ausrichtungen im Religionsbuch vorbereitet ist.

Liste der vier übergeordneten Analysekatoren zum Thema christliche Identität:

- I. Religiöse Sprache als Schlüssel zur Religion
- II. Frage nach Gott
- III. Bibel als Wort Gottes
- IV. Kirche als Ort und Gemeinschaft christlichen Glaubens

Um den Problemen komplexer Kategorien gerecht werden zu können, sind außerdem aufeinander verweisende Bereiche und Fragen ausgearbeitet worden.⁶⁰¹

Die Einzelfragen für die inhaltsbeschreibende Analyse sind bereits den jeweiligen erläuternden Abschnitten der Kapitel 2 und 3 zugeordnet und im Anhang als Gesamtliste einzusehen. Anhand dieses Fragenkatalogs wurden die Lehrbücher jeweils einer Reihe zunächst untersucht und anschließend zusammenfassend die Ergebnisse (wenn nötig mit Beispielbildern und Textzitate) dokumentiert.

4.4 Zusammenfassung der methodische Grundlagen der Analyse

Die vorliegende Schulbuchuntersuchung verwendet für ihre horizontale Gruppenanalyse eine Kombination verschiedener quantitativer und qualitativer Methoden, um systematisch ein möglichst intersubjektives Forschungsergebnis zu erzielen. Dabei dienen als quantifizierende Methoden vorrangig die Raum- und Frequenzanalyse sowie die Auszählung der im Untersuchungsmaterial verwendeten Bibelstellen. Die anschließende zusammenfassende, strukturierende Inhaltsanalyse zu den vier Kategorien religiöse Sprache, Gott, Bibel und Kirche erfolgt anhand eines Fragenkatalogs und hat eher deskriptiven Charakter, um die besonderen Tendenzen der Lehrwerke zu erläutern.

Schlussfolgerungen Kapitel 4

Schulbücher begleiten und beeinflussen Heranwachsende noch immer einen Großteil ihrer schulischen Laufbahn und haben deshalb keineswegs an politischer, gesellschaftlicher oder pädagogischer Relevanz verloren. Unter Einbezug unterschiedlicher quantitativer und qualitativer Methoden soll hier ein möglichst großes Spektrum an Fragen zu den zuvor erarbeiteten Bereichen der christlichen Identität in exemplarischen Einzelanalysen aktueller Lehrwerkreihen unterschiedlich beantwortet werden (s. Teil 2 der Arbeit). Das folgende Kapitel fasst die Ergebnisse ebendieser Analysen zusammen.

⁶⁰¹ Siehe Fragenkatalog zur Einzelanalyse jeweils zu den Unterpunkten des 2. Kapitels oder gesammelt im Anhang zur Arbeit; vgl. Meyers, P. Methoden zur Analyse historisch-politischer Schulbücher, in: Schallenger, E. H.: Zur Sache Schulbuch 5, 1976, S. 65.

5 Auswertung der Ergebnisse

Die folgende Auswertung fasst die Ergebnisse der einzelnen Schulbuchanalysen zusammen. Sie ist dabei der Struktur entsprechend ausgerichtet, die in den vorangegangenen Kapiteln angelegt wurde. Der erste Schritt ermöglicht es dem Leser, sich einen Überblick darüber zu verschaffen, inwieweit die jeweilige Lehrwerkreihe spezifisch religiöse, religionsdialogische oder auch religionsunspezifische Schwerpunkte setzt.⁶⁰² Diese Unterscheidung erfolgt im Hinblick auf die richtungsweisenden Leitgedanken der Denkschrift zur ‚Identität und Verständigung‘ der EKD von 1994.⁶⁰³ Die hier vorliegende Arbeit stellt sich damit der Aufgabe, zu untersuchen, wie jetzt im Einsatz befindliche Schulbücher mit diesen Empfehlungen für das veränderte, individuelle Lernen in einer globalisierten Welt umgehen (hierzu vor allem 5.1).⁶⁰⁴

Da religionspädagogische und -didaktische Ansätze zur Verständigung von Religionen in dem vom GG legitimierten konfessionsgebundenen RU noch in den Kinderschuhen stecken⁶⁰⁵, betrachtet die abschließende Zusammenfassung insbesondere die Aspekte, die Schulbücher zu den Wesensmerkmalen oder Grundelementen christlicher Gemeinschaft und ihrer Identität anbieten.⁶⁰⁶ Weil es aber sehr unterschiedliche Definitionen von dem gibt, was als ‚Identität‘ bezeichnet wird, bleibt der Begriff selbst oft vage.⁶⁰⁷ Für die vorliegende Arbeit wurden aus diesem Grund zuvor vier Untersuchungskategorien⁶⁰⁸ erschlossen, anhand derer sich Parameter einer christlichen Identität aufspüren lassen. Mithilfe eines Fragekataloges⁶⁰⁹ war es allerdings möglich, die konkret im einzelnen Schulbuch vermittelten Gesichtspunkte hierzu festzuhalten und anhand einer qualitativen Inhaltsbeschreibung⁶¹⁰ darzustellen. Folglich beziehen sich die Resultate dieser Arbeit weiterhin auf die Kategorien der Sprache, als Schlüssel zur Religion (5.2), der Frage nach Gott und seiner Benennung (5.3), der Erschließung der Bibel als Wort Gottes (5.4) und der Kirche in all ihren Elementen (5.5).

⁶⁰² Hierfür wird auf die jeweiligen Kreisdiagramme der Einzelanalysen (vgl. Kapitel 5) zurückgegriffen und diese in obigen Balkendiagrammen zusammengefasst (s. u.).

⁶⁰³ Zur Denkschrift siehe u. a. Kapitel 1.2 und 1.3. sowie die Ableitung der Begriffe Identität (2.1 f.) und Verständigung (3.1 f.).

⁶⁰⁴ Vergleiche die Kapitel 1.2, 1.3, 2.1, 3.2, 3.2.

⁶⁰⁵ Vergleiche hierzu vor allem Kapitel 3.

⁶⁰⁶ Vergleiche hierzu vor allem Kapitel 2.

⁶⁰⁷ Vergleiche hierzu vor allem 2.1.

⁶⁰⁸ 4.3.4.2, Zur Kategoriebildung und Ableitung eines Fragenkatalogs.

⁶⁰⁹ 4.3.4.2, sowie im Anhang zu Kapitel 5 und in den Ergebnissen der Einzelanalysen.

⁶¹⁰ Siehe 4.3.4 Zur qualitativen Inhaltsanalyse.

5.1 ‚Identität und Verständigung‘ – Ihr Anteil in den Lehrwerken

Um eine Grundlage zum Verhältnis von Identität und Verständigung in den jeweiligen Einzelbänden und für alle Lehrwerkreihen insgesamt zu erhalten, war eine inhaltliche Zuordnung einzelner Unterpunkte der Kapitel eines Schulbuches zu einem religiösen Schwerpunkt sowie deren Auszählung und grafische Darstellung i. S. einer Raumanalyse⁶¹¹ erforderlich. Themen, die in ihrer Erarbeitung einen deutlich wahrnehmbaren Wesensgehalt auf Erläuterung, Geschichte, Entwicklung des Christentums selbst oder aber die spezifisch christliche Wahrnehmung und Stellung zu einer Frage setzen, sind danach der Frage nach der eigenen christlichen Identität⁶¹² zugeordnet.

Themen, die über andere Religionen berichten, zu einem Religionsvergleich, vielleicht sogar Religionsdialog ermutigen, gehören in diesem Sinne zur komplexen Frage nach Möglichkeiten der Verständigung im RU.⁶¹³ Dies geschieht unabhängig davon, ob die andere Glaubensvorstellung als Fremdreligion behandelt wird oder ob das Buch in Ansätzen bereits interreligiös arbeitet. Eine Vermittlung von Sachwissen über andere Religionen kann schließlich schon ein Einstieg in einen späteren vertiefenden Religionsdialog sein.

5.1.1 Grafische Auswertung

Um einen Gesamtüberblick über die Gewichtung von Schwerpunkten in jeder Reihe zu erhalten, wurden die in Form von Kreisdiagrammen dargestellten Einzelergebnisse für jeden Band hier in einem Balkendiagramm zusammengeführt:

Entdeckungen Machen 1–3:

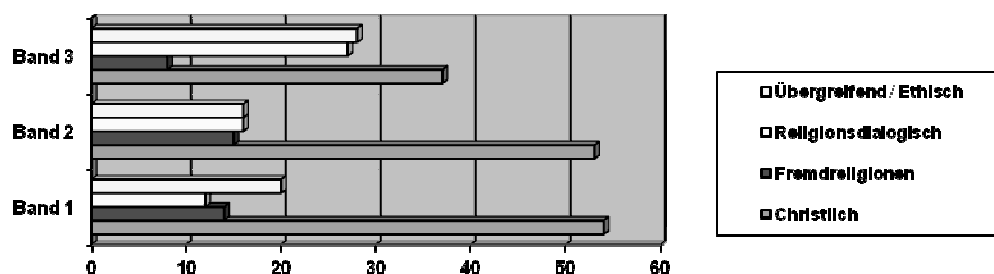


Abbildung 6: Verteilung der Schwerpunkte in ‚Entdeckungen Machen‘, Band 1–3.

⁶¹¹ Vgl. zur Raumanalyse 4.3.3 sowie die Kreisdiagramme zu den jeweiligen Bänden im Rahmen der Einzelanalysen.

⁶¹² Zur Frage der Identität, ihrer Definition, des Wesens des Christentums und der identifikatorischen Merkmale vergleiche die intensiv vor allem in Kapitel 2 erarbeiteten Aspekte.

⁶¹³ Hierzu s. auch Kapitel 3 dieser Arbeit.

Kursbuch Religion elementar 1–3:

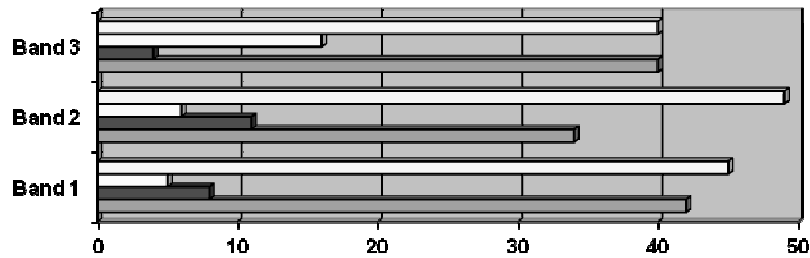


Abbildung 7: Verteilung der Schwerpunkte in ‚Kursbuch Religion elementar‘.

Religion im Kontext 1–3:

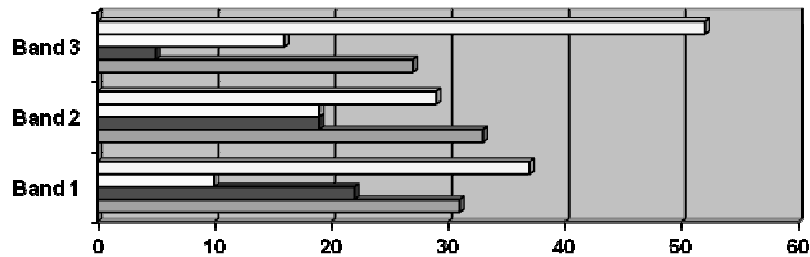


Abbildung 8: Verteilung der Schwerpunkte in ‚Religion im Kontext‘.

RELi und Wir (5–7):

Schwerpunkte der einzelnen Bände

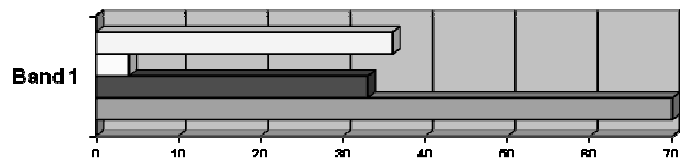


Abbildung 9: Verteilung der Schwerpunkte in ‚RELi und Wir‘, (5–7).

Hoffnung/ Gerechtigkeit/ Versöhnung lernen, 1–3:

Schwerpunkte der einzelnen Bände

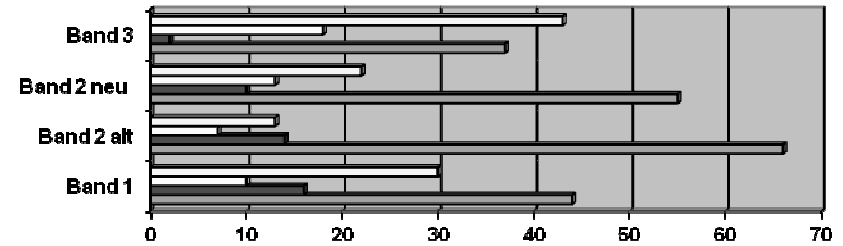


Abbildung 10: Verteilung der Schwerpunkte in ‚Hoffnung, Glaube, Versöhnung lernen‘.

LebensZeichen, 1–3:

Schwerpunkte der einzelnen Bände

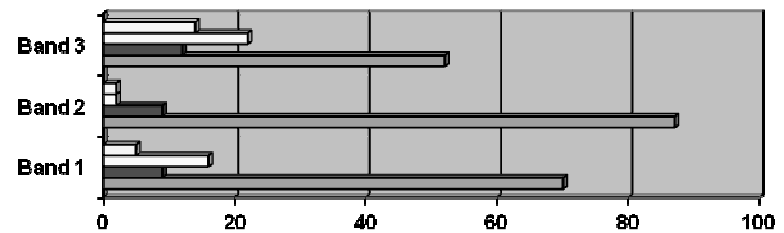


Abbildung 11: Verteilung der Schwerpunkte in ‚LebensZeichen‘.

5.1.2 Erläuterungen zur grafischen Auswertung

Zum Bereich der Identität bzw. ihrer Parameter

Der Vergleich der jeweiligen Balkendiagramme unter Berücksichtigung der übrigen Ergebnisse der Einzelanalysen⁶¹⁴ macht deutlich, dass besonders im ersten Band der Reihen der identifikatorische Anteil, d. h., der Anteil der Themen zu Aspekten der spezifisch christlichen Identitätsbildung überwiegt. Diese weitere Ausrichtung fällt im Vergleich der Reihen untereinander sehr unterschiedlich aus und kann auch innerhalb ein und derselben Reihe stark variieren.⁶¹⁵

Dabei sind nur die wenigsten der Themen als konfessionell geprägt auszumachen. Die Besprechung konfessioneller Unterschiede und Gemeinsamkeiten, hier oft auf jene der evangelischen und katholischen Kirche beschränkt, erfolgt meist entsprechend den Empfehlungen der Richtlinien⁶¹⁶ in isolierten Kapiteln der Bände für die Mittelstufe⁶¹⁷. Die Differenz der Anzahl spezifisch evangelisch orientierter im Vergleich zu katholischen Punkten bleibt marginal. Andere Konfessionen werden eher vernachlässigend behandelt. Meist sind aber die größten Teile der Bücher in der Schule grundsätzlich so durchaus auch für eine interkonfessionelle Arbeit bzw. zur konfessionellen Kooperation einsetzbar.⁶¹⁸

In den jüngeren Reihen, wie ‚Religion im Kontext‘ und ‚Kursbuch Religion elementar‘, verschiebt sich allerdings das Verhältnis von klar religiös motivierten Unterpunkten zugunsten eher allgemein gehaltener Lerninhalte, die vielmehr religionsunspezifisch oder übergreifend ethisch sind. In allen Reihen ist eine solche Verschiebung insbesondere im letzten der Bände für die Abschlussklassen der Sek. I der Fall. Hier appellieren die Autoren der Schulbücher zunehmend mehr an das eigene Gewissen der Adressaten und setzen vermutlich mehr Selbstständigkeit, Wissen und Verantwortungsbewusstsein voraus.⁶¹⁹ Ein weiteres Indiz für die weniger charakteristisch christliche Ausgestaltung der Abschlussbände ist darüber hinaus,

⁶¹⁴ Vgl. Kapitel 3 und Teil 2 der Arbeit, auch die Diagramme zur konfessionellen Verteilung innerhalb der christlich geprägten Themen sowie die anteilige Beschreibung anderer Weltreligionen und Glaubensgemeinschaften im Gesamtkontext.

⁶¹⁵ Dies steht vor allem in ‚LebensZeichen‘ und ‚Hoffnung, Gerechtigkeit, Versöhnung lernen‘.

⁶¹⁶ Vgl. hierzu 1.1 in dieser Arbeit.

⁶¹⁷ S. auch inhaltliche Besprechung in 6.5.2.2, unten, Ausnahme ist ‚RiK‘ (hier Kap. 13, Band 1.

⁶¹⁸ Vgl. auch Konfessionelle Kooperation in Kapitel 3.

⁶¹⁹ Hinweise darauf bieten die Formulierungen in den Aufgaben und auch die Themenauswahl selbst. Um diese These jedoch zu bestätigen, was nicht vorrangig Aufgabe dieser Arbeit war, fehlen noch weitere stichhaltige Belege, vergleiche hierzu auch den Ausblick im Anschluss an dieses Kapitel.

dass teilweise die Zahl der zu bearbeitenden Bibelstellen sinkt.⁶²⁰ In allen Reihen sind aber die vier im Vorfeld ermittelten Kategorien (Sprache, Gott, Bibel, Kirche) entwickelt. In fast allen Fällen kommen diese sogar in allen der drei Einzelbände der Reihe vor, wenn auch mit unterschiedlichem Schwerpunkt und Gewicht.

Weil auch oder sogar gerade bei der Besprechung von Fremdreigionen Rückschlüsse auf die eigene Religion des Christentums möglich sind, steht fest, dass evangelische Schulbücher in erster Linie die Entwicklung oder Suche nach der eigenen christlichen Identität unterstützen, indem sie eben nicht nur sachorientiert viele Informationen zum Christentum vermitteln, sondern zahlreiche verschiedene Zugänge zum ‚Identifikatorischen Lernen‘⁶²¹ eröffnet. Sie streben in zweiter Linie auch Wege der Verständigung an.

Zum Bereich der Verständigung

Wie oben bereits ausgeführt, ist eine konfessionelle Kooperation im ansonsten konfessionsgebundenen Fach der Evangelischen Religionslehre in NRW nicht unbedingt beabsichtigt, selbst wenn das Medium Schulbuch grundsätzlich Möglichkeiten hierzu einräumen sollte. Grundsätzlich zeigt sich aber in den Schulbüchern eine Tendenz hin zur aktiven Auseinandersetzung mit anderen Glaubensrichtungen. In einigen Reihen jüngerer Datums⁶²² verschiebt sich die Dominanz einer zugrunde gelegten christlichen Intention sogar deutlich zugunsten einer Öffnung für andere Religionen und einen echten Religionsdialog. In älteren Reihen erfolgte der Zugang zu anderen Weltreligionen meist noch über deren Darstellung als Fremdreigion. Die Einzelanalyse ergab dabei, dass vor allem das Judentum und, an zweiter Stelle, oft mit etwas Abstand, der Islam skizziert sind. Nicht immer ist die Verwurzelung des Christentums im Judentum aber deutlich herausgearbeitet.⁶²³ Hingegen folgen die Reihen der Empfehlung der Richtlinien und arbeiten im letzten Band meist sehr intensiv die deutsch-jüdische, christlich-jüdische Vergangenheit Deutschlands auf.

⁶²⁰ Vgl. hierzu Inhaltsanalyse von 5.4 sowie Listen der Bibelstellen im Anhang Teil 2.

⁶²¹ Vgl. zum Begriff des Identifikatorischen Lernens auch 1.3.5 Didaktisch-methodische Anliegen der Denkschrift in dieser Arbeit.

⁶²² Gemeint sind ‚Kursbuch Religion elementar‘ und ‚Religion im Kontext‘, jedoch nicht ‚RELi und Wir‘, auch wenn ebendieses sich in der Eigendarstellung selbst als zwischen den Religionen vermittelndes Lehrwerk betrachtet (vergleiche hierzu Formales Raster im Rahmen der Einzelanalyse in Teil 2).

⁶²³ Dies ist jedoch eines der besonderen Anliegen vor allem in ‚Hoffnung lernen‘ (Band 1 der Reihe).

Eine Einführung in Buddhismus, Hinduismus oder andere Glaubensvorstellungen erfolgt meist nicht oder nur am Rande.⁶²⁴

Den abrahamitischen Religionen werden also oft deutlich mehr Relevanz und Einfluss zugemessen als den sogenannten östlichen oder asiatischen Religionen. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass einige Bücher Kinder und Jugendliche der Schriftreligionen als Identifikationspersonen einsetzen.⁶²⁵

Innerhalb einer Reihe steigt ganz schüler- bzw. adressatenorientiert der Grad der Abstraktion, mit der von anderen Religionen berichtet wird. Wo in den ersten Bänden noch vom Umfeld der Schüler, d. h., den Nachbarn, den Mitschülern mit anderem Glauben die Rede ist, fragen die Bände für die Klassen 9 und 10 nach ‚den Juden‘ oder der ‚muslimischen Welt‘⁶²⁶. Auf diese Weise verändern sich auch die Anforderungen an die kommunikative Kompetenz der Schüler. Zunächst lernen sie, ‚über etwas zu sprechen‘, später werden sie darauf vorbereitet, sich selbst aktiv mit anderen auseinanderzusetzen, selbst Teil, d. h., kompetente Gesprächspartner im Religionsdialog zu werden.⁶²⁷ Spannend ist, dass dann meist aber ‚nur‘ eine Diskussion mit Andersgläubigen, i. S. v. Gleichgesinnten⁶²⁸ vorgesehen ist. Eine Konfrontation mit dem Atheismus findet nicht statt, obwohl die Denkschrift von 1994 auch diese angeregt.⁶²⁹ Vielmehr begegnen die Schulbücher dem Themenkomplex des ‚Zweifels an der Existenz Gottes‘ oft mit biblischen Erzählungen, wie z. B. bei Hiob.⁶³⁰ Prinzipiell bieten alle Schulbücher für den Religionsunterricht auf irgendeine Art und Weise Aufgaben und Vorschläge zur Verständigung in erster Linie mit Menschen anderer Konfession oder Religion an; diese Angebote sind aber meist noch recht vorsichtig.

⁶²⁴ Vgl. hierzu Einzelanalysen, Teil 2. R i K weist sogar im Vorwort darauf hin: „Ob im Religionsunterricht diese Religionen angesprochen werden können und sollen, wird davon abhängen, wie plural die Schulklassen zusammengesetzt sind. Ist etwa ein Kind eines indischen Softwareexperten dabei, wird man dem Interesse der Schülerinnen und Schüler nachkommen, etwas vom Hinduismus zu erfahren; ist ein buddhistisches Kind – etwa von vietnamesischen Eltern, die nach Deutschland geflohen sind – in der Klasse/ Religionsgruppe, werden die Schülerbedürfnisse dahin gehen, etwas von dieser östlichen Religion kennen zu lernen [...]“ (s. S. 6, Band 1).

⁶²⁵ So bspw. in ‚RELI und Wir‘ und ‚Religion im Kontext‘; dies vorrangig in den ersten Bänden.

⁶²⁶ Vgl. hierzu jeweils Erläuterungen der Diagramme jeweils in Punkt 2 in den Einzelanalysen.

⁶²⁷ Ganz deutlich nachvollziehbar in ‚Religion im Kontext‘: In Band 1 reist ein Mädchen stellvertretend für die Schüler und lernt so Kinder und Erwachsene anderer Religionen und Konfessionen kennen. Band 3 fordert dann von den Schülern selbst, Stellung beim Vergleich der Religionen zu beziehen, eine eigene Position zu suchen (vergleiche Ausführungen in den Einzelanalysen, Teil 2). Ähnlich sind auch die Formulierungen in den Aufgaben von ‚Kursbuch Religion elementar‘ und in ‚HGVLernen‘.

⁶²⁸ ‚Gleichgesinnte‘ betrifft es deswegen, weil Andersgläubige ebenfalls eine Gottesvorstellung und -erfahrung anerkennen.

⁶²⁹ Siehe hierzu 1.3 Teil 1 dieser Arbeit bezogen auf die Denkschrift der EKD (Hrsg.): Identität und Verständigung, 1994, hier der Punkt 5.3, S. 73.

⁶³⁰ Siehe die Bibelstellenanalyse (inhaltlichen Beschreibung) jeweils 3.3 der Einzelanalysen in Teil 2.

5.2 Umgang mit Sprache als Schlüssel der Religion

Die Analysen der Schulbücher zeigen, dass in allen Bänden und somit in allen Jahrgangsstufen eine Beschäftigung mit den unterschiedlichsten Ebenen von Sprache stattfindet.

Einige Reihen nutzen hierfür geballte Informationen zur Sprache in eigenständigen Kapiteln oder Abschnitten, insbesondere im ersten Band.⁶³¹ Andere geben immer wieder pointierte Hinweise bzw. greifen die Besonderheit der Sprache an auffälligen Stellen des Bandes auf.⁶³² Nicht selten findet eine darüber hinausgehende Auseinandersetzung in begleitenden Aufgaben statt.⁶³³

Traditionelle christliche Sprachformen, gemeint sind liturgische Texte, spezifisch christliche Gebete und Lieder, finden sich deutlich häufiger in den älteren Reihen der Schulbücher und dort besonders in den Ausgaben, die sich an die vermeintlich höheren Schulformen (Gymnasium und Realschule) wenden.⁶³⁴ In neueren Konzeptionen sind vor allem vorformulierte Gebete und in Gottesdiensten eingesetzte Lieder deutlich weniger eingesetzt.⁶³⁵

Im Gegenzug hierzu setzen die Autoren neuerer Schulbücher gesteigerten Wert auf Bilder und bildliche Darstellungen, die sicherlich auch bedingt durch die modernen grafischen und technischen Möglichkeiten einfacher und günstiger einzupflegen sind. So zeigt jede Seite in ‚RELi und Wir‘ mindestens ein Bild, eine Zeichnung oder eine Fotografie (meist sogar farbig). Einige Hintergründe in ‚Religion im Kontext‘ und dem ‚Kursbuch Religion elementar‘ sind ganzseitig farbig hinterlegt. Die neue Generation der ‚Religionsbücher‘ ist de facto bunter geworden und setzt auf Bilder als Untermalung von Texten oder als Sprech Anlass selbst.

Auch ist die Textpräsentation in jüngeren Buchreihen deutlich abwechslungsreicher und zunehmend auf die Ansprüche von Kindern und Jugendlichen ausgerichtet. Gearbeitet wird bspw. mit realen und fiktiven Zeitungsausschnitten, mit Comics, Sprachblasen und neuerdings sogar mit Chatprotokollen⁶³⁶. Allerdings verringert sich

⁶³¹ Dies ist zu sehen in ‚LebensZeichen‘ und ‚Religion im Kontext‘.

⁶³² Hier sind vor allem ‚Entdeckungen Machen‘, ‚Kursbuch Religion elementar‘ und ‚HGV lernen‘ zu nennen.

⁶³³ Besonders deutlich ist dies zu erkennen in ‚RELi und Wir‘, in dem zahlreiche Bildbesprechungen und Möglichkeiten zum wortspielerischen und symbolreichen Umgang mit Sätzen und Worten in den Aufgaben zu finden sind.

⁶³⁴ Vorrangig ist dies zu finden in ‚LebensZeichen‘ und ‚Entdeckungen Machen‘.

⁶³⁵ Vgl. hierzu vor allem die Analyse von ‚RELi und Wir‘.

⁶³⁶ ‚RiK‘ und ‚KRelementar‘ setzten Chatprotokolle ein, u. a. als Zugang zum Thema Gebet.

oft in gleichem Maße der Textumfang, die Anzahl erzählender Texte und häufig die im Text vermittelte Sachinformation.⁶³⁷

In allen der untersuchten Reihen nehmen jedoch die Psalmen als Text- und Ausdrucksform religiöser Sprache eine Sonderstellung ein. Sie werden teilweise zur Gänze, häufig allerdings auch versweise zitiert. Auch wenn die Dichte und Häufigkeit der Psalmtexte in den Bänden abweicht, so kommen sie immer wieder und in den verschiedensten inhaltlichen Bezügen zum Einsatz.⁶³⁸

Die Doppeldeutigkeit von Sprache wird in allen Schulbüchern erarbeitet und anhand von Wortspielen, mehrdeutbaren Überschriften und aufgegriffenen Sprichwörtern verdeutlicht.

Insgesamt überrascht in diesem Zusammenhang aber, dass eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung mit Symbolen, insbesondere bezogen auf ihre religiöse Ebene und Bedeutung in den Schulbüchern, oft eher versteckt geschieht. In keiner der untersuchten Reihen wird ein Symbol exemplarisch analysierend in einem eigenen Kapitel bearbeitet, sondern immer ist ein emotionaler Zugang zur Symbolhaftigkeit von Sprache gewählt. Beliebte sind die Symbole Weg, Hand, Licht. Sie sind in allen Reihen, wenn auch nicht immer offensichtlich bzw. vorrangig, zu finden.⁶³⁹ Ansonsten sind häufig speziell die Symbole erläutert, die in christlichen Festen eine Rolle spielen (Stern, Taube, Lamm o. Ä.)⁶⁴⁰. Eine erwähnenswerte Besonderheit bezogen auf die Erarbeitung von Schriftsprache stellt nach Meinung der Verf. die Reihe ‚Glaube, Hoffnung, Versöhnung lernen‘ dar. Sie legt bei der Gestaltung der Seiten das talmudische Prinzip zugrunde, was das Kennenlernen eines traditionell jüdischen Umgangs mit Texten ermöglichen soll. Auf diese Weise spiegelt sich zusätzlich die Verwurzelung des Christentums im Judentum deutlich wider.

⁶³⁷ Auf eine genauere Bestimmung des Textvolumens in den einzelnen Reihen wird im Rahmen dieser Arbeit verzichtet. Einerseits sind die hierfür anwendbaren Methoden der statistischen Sprachuntersuchung von Lauter und Schmitz sehr stark umstritten oder andere, wie z. B. die elektronische Datenverarbeitung nach Hüther, bereits überholt (beide zu finden in den Bänden 1–4, ‚Zur Sache Schulbuch‘ bei Schallenberger, E. H., 1970–1976); andererseits würde damit das Augenmerk von der Betrachtung der inhaltlichen Aspekte der Analyse weg zu sehr in Richtung formaler Kriterien gerückt.

⁶³⁸ Siehe hierzu auch Analyse der Bibelstellen der einzelnen Bände sowie 5.4.

⁶³⁹ Eine genauere Analyse, welche Symbole in welchen Zusammenhängen und Bedeutungsebenen die einzelnen Reihen hervorheben, wäre sicher spannend, kann aber in dieser Arbeit nicht erfolgen, da dies ihren Rahmen sprengen würde, weil hierzu weitere geeigneten Methoden zu finden sind.

⁶⁴⁰ Einen Zugang über die Symbole zu den christlichen Festen nutzen vor allem ‚Religion im Kontext‘ und ‚RELi und Wir‘. In den übrigen Reihen sind die Bedeutungen der Symbole hierzu meist inhaltlich in Rand- und Infosätzen vorgegeben.

Dabei arbeiten Schulbücher zumeist mindestens einen der drei folgenden Aspekte der Sprache, als Schlüssel zu Religion und Glaube, heraus:

1. Sprache ist das Kommunikationsmittel untereinander,

das Miteinanderreden, der Dialog, das Ins-Gespräch-Kommen in der Gruppe als Voraussetzung für das inhaltliche Austauschen über gelernte bzw. zu erlernende Inhalte (Sozialformen, Gesprächsregeln etc.).

2. Sprache dient als Ausdrucksform religiösen Empfindens oder das Reden über bzw. von Gott,

als Form des Austauschens von persönlichen Erfahrungen und Eindrücken, dem untergeordnet:

– *Bildsprache*, die visuelle Impulse und bildliche Anregungen gibt und zur Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen und Emotionen durch Fotos, Zeichnungen, Kunstwerke etc. sowie als Gesprächsgrundlage dient;

– *Zeichensprache*, die darauf hinweist, dass gruppenspezifisch ausgewählte Zeichen als mögliche Codierung und Verkürzung von Sprache genutzt werden (Piktogramme, Verkehrszeichen etc.).

– *Einsatz von (religiösen) Symbolen,*

als Ausdrucksformen und Entschlüsselungen religiöser Erfahrungen und biblischen Redens.

– Die Sprache der Bibel,

Lesen, Besprechen und Interpretieren biblischer Texte und Erzählungen.

3. Das Gebet ist Reden mit Gott,

folglich Wege und Formen des Betens, als persönlicher Zugang und unmittelbarer Kontakt zu Gott.

5.3 Frage nach Gott

5.3.1 Tabellarische Auswertung der Gottesbezeichnung

In folgender Tabelle sind die Ergebnisse der Auszählungen der Einzelanalysen zusammengestellt. Die Zahlen beziffern die Gesamtanzahl aller Nennungen in jeweils allen zur Untersuchung vorliegenden Bänden einer Reihe:

Gottesbezeichnung	Lehrwerk					
	Religion im Kontext	Kursbuch Religion elementar	RELi und Wir	LebensZeichen	Entdeckungen Machen	Hoffnung, Gerechtigkeit Versöhnung lernen ⁶⁴¹
GOTT	765	924	210	840	1110	827
Jesus (ohne weitere Anhänge od. aus Nazareth)	312	483	125	335	520	380
Schöpfer	9	5	2	16	20	21
Jesus Christus /Christus	109	31	15	190	168	64
Messias	6	15	--	21	17	4
Herr/ HERR	157	48	11	30	305	206
Jahwe	--	--	--	56	7	21
Gott Israel/des Volkes /der Väter	4	2	--	28	17	17
Heiliger Geist	29	8	4	31	49	36
Sohn (Gottes)	13	19	5	21	31	9
Vater, Abba	23	11	6	34	39	24
Sonstige:						
Allah	13	27	--	5	12	2
Allmächtige	2	--	--	6	3	2
Einzig	--	--	--	--	--	--
Erlöser	--	--	--	2	3	1
Ewige	2	1	--	--	--	12
Friedefürst	--	--	--	--	--	1
Gekreuzigter Gott	--	--	--	2	--	1
Herrgott	1	--	--	--	--	1
Herr Zebaoth	--	--	--	2	--	1
Heiland	1	--	3	7	1	6
Heilige	--	--	--	--	1	2
Hirte	1	1	1	2	--	3
Ich bin, der ich bin	--	--	--	--	5	--
Isa (Ben Mirijam)	--	--	1	--	1	--
Knecht Gottes	--	--	--	--	--	1
König	--	2	1	--	10	1
Lamm Gottes	--	--	--	--	1	--
Menschensohn	3	1	--	2	8	2
Rabbi, Lehrer, Meister	8	5	--	4	9	8
Retter	6	1	--	7	7	--
Richter	--	1	--	--	1	--
Sohn David	6	--	--	1	2	9
Uhrmachergott	--	--	--	--	--	2

Tabelle 5: Gesamtübersicht der Gottesbezeichnungen in allen Büchern.

⁶⁴¹ Dies geschieht unter Berücksichtigung der Neuauflage, nicht der Erstauflage.

5.3.2 Inhaltliche Beschreibung

Anmerkung: Zu Beginn der Ergebnisdarstellung wird nochmals darauf hingewiesen, dass sich die inhaltliche Analyse ausschließlich mit den Gottesbezeichnungen als möglicher Weg der Gottesfrage annähert. Andere Aspekte sind hierin nur indirekt berücksichtigt, da sich diese Arbeit auf die mithilfe der Frequenzanalyse festgelegten Parameter beschränken muss.

In allen Bänden wird am häufigsten schlicht von ‚Gott‘ gesprochen. Dieser Ausdruck ist insofern objektiv, als mit ihm im Vergleich zu anderen eingesetzten Gottesnamen keine prägende Intention, Aussage oder Vorstellung verbunden wird.

Stets an zweiter Stelle aller in den Religionsbüchern verwendeten Gottesbezeichnungen steht ‚Jesus‘. Der Name wird nur seltener mit dem Anhang ‚von/aus Nazareth‘ kombiniert und dies auch meist dann nur, wenn über die historische Person Jesu oder dessen Lebenswelt informiert wird. Allein die Häufigkeit, mit der über Jesus gesprochen wird, macht seine zentrale Bedeutung im Christentum deutlich. Wenn die Göttlichkeit Jesu betont werden soll bzw. von dem auferstandenen Jesus die Rede ist, wird der Name fast immer mit dem Titel ‚Christus‘ kombiniert. Dies ist häufig allerdings erst ab der zweiten Hälfte des ersten Bandes der jeweiligen Reihe der Fall. Einige Bände gehen dabei wesentlich unbefangener mit diesem Namenszusatz um als andere. Meist sind dies ältere Reihen oder aber solche, die eher auch für den gymnasialen Einsatz gedacht sind (s. o.). Nicht immer wird der Titel Christus ausführlich definiert oder sein Ursprung genannt.

Wesentlich seltener ist die gleichbedeutende Bezeichnung Jesus als ‚Messias‘ zu finden. In einigen Reihen wird dieser Ausdruck fast nicht verwendet oder nur dann, wenn seine jüdische Herkunft eine besondere Rolle spielt. Auffällig ist, dass ‚RELi und Wir‘, eine Reihe, die insgesamt die jüdischen Wurzeln des Christentums weniger betont, diesen Titel gar nicht mehr gebraucht. Auch Bände, die gerade auf die Bestimmung der Tradition des Judentums Wert legen⁶⁴², gehen sehr bedacht und sparsam mit der Vorstellung eines ‚Messias‘ um.

Die Ansprache Gottes als ‚Herr‘ in den verschiedenen Variationen ist meist auf die Zitierung von Bibelstellen zurückzuführen, in denen diese Gottesbezeichnung das

⁶⁴² Dies betrifft bspw. ‚Hoffnung, Gerechtigkeit, Versöhnung lernen‘ und ‚Religion im Kontext‘.

hebräische ‚Adonai‘ übersetzt. Ansonsten ist diese Anrede Gottes, wie traditionell üblich, meist am Anfang von Gebeten oder auch in zitierten Gedichten zu finden. In Aufgaben oder Fließtexten, die keinen direkten Bezug zur Bibel haben, wird auf diesen Ausdruck gänzlich verzichtet.⁶⁴³

Nur in wenigen Fällen wird der Ursprung dieser Gotteswürdigung als ‚Herr‘ erklärt. Lediglich in der älteren Reihe („LebensZeichen“) wird auch noch häufiger von Gott in seinem hebräischen Namen ‚Jahwe‘ gesprochen. Dies ist immer dann der Fall, wenn es auch im Kontext des behandelten alttestamentarischen Textes gebraucht ist.

Ebenso wird in diesem Zusammenhang auch vom Gott der Väter bzw. dem Gott Jakobs etc. oder aber vom Gott Israels gesprochen. Hier deutet der Gottesname die historische Bedeutung an und ist ein Hinweis auf die zeitgeschichtliche Einordnung von Gottesnamen.

Interessant ist, dass eher selten die vertraulich klingenden Ausdrücke ‚Vater‘ und ‚Sohn‘ in Bezug auf Gott verwendet werden. ‚Vater‘ und ‚Sohn‘ werden einerseits dann verwendet, wenn die besondere Beziehung Jesu zu Gott als seinem Vater verdeutlicht werden soll. Andererseits ist ‚Vater‘ immer wieder als Gebetsansprache zu finden.

Bemerkenswert, wenn auch nicht überraschend, ist, dass Gott im Gesamtverhältnis kaum als ‚Heiliger Geist‘ in Erscheinung tritt. Zumindest scheint dies die geringe Anzahl dieser Gottesbezeichnungen in den Büchern anzudeuten.

5.4 Bibel

Wie den Einzelanalysen zu entnehmen ist, werden durch die Einzelfragen zum Thema Bibel drei wesentliche Bereiche erkundet. Neben Fragen zu Ursprung, Aufbau und Entwicklung, also den Grundlagen zur Bibel, wurde analysiert, auf welche Weise und wie häufig Bibelstellen eingesetzt sind. Auch auf formale Hinweise wurde in diesem Kontext geachtet. Abschließend erfolgt eine inhaltliche Bestimmung, bei der die Geschichten und Textstücke herausgefiltert sind, welche eine zentrale Bedeutung für die Lehrwerke besitzen. Diesem dreigliedrigen Schema folgt nun auch die folgende abschließende Auswertung.

⁶⁴³ Vergleiche hierzu ältere, hier nicht in die Untersuchung eingeflossene Lehrwerke, wie Biblische Geschichte, in der es noch üblich war, von Gott als dem Herrn auch in der Prosa zu sprechen.

5.4.1 Grundlagen zur Bibel

In allen vorliegenden Schulbuchreihen sind Grundlagen zur Bibel jeweils entsprechend den Vorgaben durch die Richtlinien im ersten Band thematisiert. In den meisten Fällen erfolgt dies in Form von eigenständigen Kapiteln.⁶⁴⁴ Teilweise finden sich zusätzliche, gesonderte Informationen darüber hinaus in anhängenden Erläuterungen.⁶⁴⁵ Beliebte ist dabei die Vorstellung der Bibel als Bücherschrank oder Bibliothek.⁶⁴⁶ Diese Darstellung hebt hervor, dass die Bibel einerseits eine Sammlung verschiedener Schriften ist und zeichnet so, meist in groben Zügen, zusätzlich ihre Entstehungsgeschichte nach. AT und NT gelten als zwei zwar nicht voneinander unabhängige Teile ebendieser Aufstellung von Büchern; sie werden aber stets differenziert behandelt und entsprechend nacheinander erläutert. Begonnen wird stets mit dem AT. Dabei findet der jüdische Ursprung des ATs Erwähnung und es werden teilweise Parallelen zu Thora und Talmud gezogen.⁶⁴⁷ Einige Lehrwerke führen außerdem den Begriff der ‚Hebräischen Bibel‘ ein.⁶⁴⁸ Um die Verwurzelung biblischer Texte in Geografie, Geschichte, Sitten und Gebräuche des Volkes Israel nachzuzeichnen, wird das Thema Bibel manchmal eingebettet in Sachinformationen zum Leben und zur Umwelt Jesu⁶⁴⁹ oder zu Informationen über die Ausgrabung in Qumran⁶⁵⁰. Diese Informationen werden bezogen auf das NT meist durch Sachinformationen zu den Reisen des Paulus ergänzt.

Weiterhin gehen die Schulbücher in erster Linie auf die Evangelien bzw. Evangelisten als Bücher des NTs ein. Hierfür findet in fast allen Reihen mindestens an einer Stelle ein synoptischer Vergleich statt, bei dem die Quellentheorie angerissen ist.⁶⁵¹ Ältere Lehrwerke und solche, die sich eher an Vorgaben für Gymnasien und Realschulen orientieren, behandeln diese Fragen deutlich intensiver als solche, die eher für Haupt- und Gesamtschulen konzipiert wurden.⁶⁵² Lediglich

⁶⁴⁴ Nachzulesen in ‚EM‘, ‚KRelementar‘, ‚RiK‘, ‚LebensZeichen‘, s. Einzelanalysen.

⁶⁴⁵ Sie sind in der Reihe ‚LebensZeichen‘ im anhängigen Lexikon, ‚RELi und Wir‘ innerhalb der Treffpunkte am Ende zu finden.

⁶⁴⁶ Als Bibliothek wird die Bibel dargestellt in ‚EM‘ und ‚RiK‘, in ‚HGV lernen‘.

⁶⁴⁷ Thora und Talmud sowie die jüdischen Traditionen, die im AT relevant sind, besprechen vor allem ‚EM‘, ‚HGV lernen‘ und ansatzweise ‚RELi und Wir‘.

⁶⁴⁸ Hier betrifft es vor allem ‚Religion im Kontext‘ und ‚LebensZeichen‘.

⁶⁴⁹ Vgl. ‚Kursbuch Religion elementar‘, ‚RELi und Wir‘.

⁶⁵⁰ Hinweise auf die Qumranrollen bieten ‚EM‘, ‚KRelementar‘, ‚LebensZeichen‘.

⁶⁵¹ Ausnahme ist die Reihe ‚RELi und Wir‘.

⁶⁵² Dies ergibt sich einerseits aus den entsprechenden Richtlinien (vgl. Kapitel 1), andererseits aus der didaktischen Reduktion der Inhalte für die entsprechenden Schulformen selbst.

‚LebensZeichen‘ benennt verschiedene Auslegungsmethoden.⁶⁵³ ‚Kursbuch Religion elementar‘ bietet neben praktischen Tipps zum Umgang mit der Bibel (z. B. Nachschlagetechniken in Band 1) im Abschlussband nochmals projektorientierte Aufgaben zum Thema ‚Bibel‘ an, in denen Schüler in Gruppenarbeiten Referate zu verschiedenen Teilbereichen vorbereiten können.⁶⁵⁴ Über die Bedeutung Luthers für die Übersetzung und Auslegung der Bibel berichten alle Reihen jeweils in den Bänden, die sich an Schüler der Klasse 7 oder 8 richten. Hier geben die Richtlinien die Auseinandersetzung mit dem Leben Luthers vor.⁶⁵⁵

5.4.2 Zur formalen Betrachtung der Bibelstellen und -zitate

Bei der formalen Betrachtung der Bibel war zu erwarten, dass diese wegen ihrer zentralen Bedeutung für das Christentum vielfältig Eingang in die Religionsbücher findet. Bei der konkreten Auszählung überraschte dennoch die hohe Zahl der Stellen in den Büchern, an denen Bibelverse zitiert werden oder sich zumindest Hinweise auf Bibelstellen zur Weiterarbeit finden lassen. Es zeigt sich deutlich, je älter eine Lehrwerkreihe ist, desto mehr Raum nehmen Bibelzitate und Hinweise auf biblische Texte ein. Aber in keinem Schulbuch können Zitate von und Übungen mit biblischen Abschnitten fehlen. Die Aufgaben der Reihe ‚LebensZeichen‘ sind, was dies betrifft, fast nicht ohne eine parallele Lesung der Schulbibel zu erarbeiten.⁶⁵⁶ Aber selbst in dem jüngsten Schülerband (‚RELi und Wir‘), der in seiner Gestaltung sehr progressiv ist, sind noch über 100 Zitate und Hinweise zu finden. Insbesondere in den neueren Lehrwerken sind nicht nur Angaben zu biblischen Geschichten zu finden, sondern diese selbst wiedergegeben. Wo in älteren Reihen noch der mit Versnummer versehene Text einer Bibelvorlage selbst abgedruckt ist, variieren jüngere Reihen deutlich mehr in der Textgestaltung.⁶⁵⁷ Immer sind Bibelstellen in den Schulbüchern besonders hervorgehoben, sei es durch eine besondere, fette oder kursive Schrift,

⁶⁵³ Zu finden in ‚LebensZeichen‘, Band 1, 4. Bibelhermeneutik und Auslegungsmethoden, S. 212–215 (Biblizismus, historisch-kritische Analyse, materialistische Auslegung, feministische Auslegung, psychologische Auslegung, künstlerische Auslegung, literarischer Zugang, sprachlicher Zugang, interaktionistische Auslegung, s. auch Einzelanalyse).

⁶⁵⁴ Zu lesen in Band 3, Projekt ‚Bibel‘ im Anhang (s. auch Einzelanalyse).

⁶⁵⁵ Vgl. Kapitel 1, Richtlinien der einzelnen Schulformen.

⁶⁵⁶ Es finden sich in der gesamten Reihe ‚LebensZeichen‘ über 100 längere und kürzere Zitate und nahezu 500 Hinweise (vergleiche Bibelstellen im Anhang und Einzelanalyse). ‚HGV lernen‘ und ‚Entdeckungen Machen‘ benutzen rund 200 Bibelzitate und ähnlich viele weitere Hinweise.

⁶⁵⁷ Vor allem die Reihe ‚Kursbuch Religion elementar‘ ‚spielt‘ nahezu mit Textformen und gibt Bibeltexte als Zeitungsartikel, Pinnwandnotizen u. v. m. wieder (vergleiche Einzelanalysen). Auch in ‚Religion im Kontext‘ überwiegt eine fließende Nacherzählung biblischer Geschichten, bei denen auf die Unterteilung von Versen verzichtet wird.

durch Hinterlegung der Textpassagen mit wiederkehrenden Farben oder mittels Kennzeichnung durch Piktogramme.⁶⁵⁸

Ein Register der Bibelstellen fehlt in allen Büchern, was bedeutet, dass die Texte auch immer nur innerhalb des dem Kapitel selbst zugrunde liegenden Inhalts relevant zu sein scheinen. Hilfreich könnte solch ein Register aber dann sein, wenn unabhängig von der kontinuierlichen Arbeit mit dem Schulbuch auch der Einsatz des Buches bezogen auf die Besprechung bestimmter Bibeltexe möglich sein soll.

Nur in wenigen Fällen ist aufgeführt, welche Bibelausgaben dem Buch zugrunde liegen. Es sind dann meist die revidierte Lutherausgabe von 1984/85 oder Ausgaben in ‚modernem‘ Deutsch.⁶⁵⁹

Generell ist der Umgang mit Quellenangaben, Fachbegriffen (bspw. Benennung der biblischen Bücher u. a.) nicht streng und selten im Buch selbst erläutert. Manche Bibelbücher werden nicht in den Kapiteln selbst erläutert, sondern lediglich im Anhang erwähnt.⁶⁶⁰ In den meisten Lehrwerken wird damit begonnen, Texte aus dem AT zu besprechen. Meist sind es Nacherzählungen der dort aufgeführten Erzvätererzählungen und Prophetentexte. In einem zweiten Schritt wird dann das NT, speziell das Leben und Wirken Jesu, behandelt. Eine Ausnahme hierbei ist ‚RELi und Wir‘, bei der das NT in der Erarbeitung vorgezogen wird, wenn man dem intendierten Aufbau der Reihe folgt.⁶⁶¹

5.4.3 Inhaltliche Aspekte zur Arbeit mit biblischen Texten

Ein Blick auf die biblischen Inhalte der Reihen macht deutlich, wie eng sich diesbezüglich die Autoren an den in den Richtlinien vorgegebenen Empfehlungen orientieren⁶⁶². Die unten stehende Liste zeigt, welche Lehrwerkreihen alle Textpassagen behandeln, welche nur in wenigen konkret besprochen werden und welche Bibeltexe gänzlich ausgespart sind. Dabei sind lediglich die einzelnen Bücher aufgelistet. Eine detaillierte Darstellung einzelner Kapitel oder gar Verse wäre an dieser Stelle zu unübersichtlich.⁶⁶³

⁶⁵⁸ Vergleiche hierzu die jeweiligen Einzelanalysen.

⁶⁵⁹ Lediglich das ‚RiK‘ und ‚KRelementar‘ weisen auf die Benutzung der Lutherbibel hin, letztere Reihe außerdem auf ‚Hoffnung für alle‘.

⁶⁶⁰ Zu lesen in in ‚LebensZeichen‘ und ‚RELi und Wir‘ (vgl. Einzelanalysen).

⁶⁶¹ Vergleiche in der Einzelanalyse, s. zugehöriges Bibelstellenregister im Anhang.

⁶⁶² Vergleiche hierzu auch Richtlinien in Kapitel 1.

⁶⁶³ Eine ausführliche Darstellung auch einzelner Kapitel bietet die Exceltabelle, die im Anhang zu finden ist.

Eine inhaltliche Spezifizierung der entsprechenden Fundstellen ergibt vier Wertigkeiten der Bedeutung, die den Bibeltexten zugemessen wird:

1. Zentrale, wichtige, unbedingte Texte, die in jeder Reihe mindestens in einem, meist sogar in allen Bänden sämtlicher Untersuchungsreihen zu finden sind:

Anmerkung: Zur genauen Anzahl und Art der Hinweise und Zitate der entsprechenden Bibelstellen dient eine Auswertung per Exceltabelle.⁶⁶⁴

Zum Alten Testament:

Aus dem Pentateuch sind an erster Stelle Passagen aus Genesis und Exodus, hier vor allem die Schöpfungsgeschichte⁶⁶⁵, vom Kommen der Sünde und des Leids in die Welt⁶⁶⁶, die Ervätergeschichten⁶⁶⁷ und der Erzählzyklus des Moses mit der Stiftung der Gebote⁶⁶⁸ wiedergegeben. Sie stellen laut Bibelstellenanalyse die zentralen Erzähltexte des ATs dar. Unter den poetischen Texten sind vor allem Verse aus den Psalmen von zentraler Bedeutung. Sie werden in unterschiedlichen Zusammenhängen und Intentionen in fast allen Bänden der Reihe eingesetzt (meist Psalm 8, 19, 51, 23, 104⁶⁶⁹). Das Hohelied wird zwar nicht in allen Reihen detailliert vorgestellt, teilweise ist ihm aber unter der Prämisse „Liebe und Partnerschaft“ ein eigenes Kapitel im Buch gewidmet.⁶⁷⁰ Partiiell werden die Klagelieder Jeremias' bevorzugt in der unteren Mittelstufe (7/8), die Sprüche Salomos und das Buch Hiob verstärkt in der oberen Mittelstufe (9/10) behandelt. Ältere Bände, so z. B. ‚Entdeckungen Machen‘ und ‚LebensZeichen‘, gehen schon früh, d. h., in der Unterstufe auf die Bedeutung der Propheten ein, andere Reihen warten damit bis zur Mittelstufe.⁶⁷¹ Exemplarisch sind zum größten Teil Jesaja und Jeremia erarbeitet. Aus der Reihe der sogenannten kleinen Propheten treten außerdem noch Amos, Jona und Micha hervor.

⁶⁶⁴ Siehe Exceltabelle im Anhang dieser Arbeit. Auf einen weiteren Ausdruck der Tabelle wurde hier verzichtet, da zusätzlich alle Bibelstellen mit den entsprechenden Vermerken zu Fundstellen in den einzelnen Bänden auch im Anhang zu Teil 2 zu finden sind.

⁶⁶⁵ Vgl. Gen. 1+2.

⁶⁶⁶ Vgl. Gen. 3 und auch Kain und Abel, Gen. 4.

⁶⁶⁷ Hier wird vorrangig von Abraham erzählt, sonst aber Gen. 12–45 generell.

⁶⁶⁸ Vgl. Ex. 1–3, 13, 15, 19, 20, 22, auch Dtn. 5 und 6.

⁶⁶⁹ Eine genaue Auflistung bieten die Listen der Bibelstellen der einzelnen Reihen im Anhang.

⁶⁷⁰ So geschehen in ‚Entdeckungen Machen‘, Band 2, ‚Versöhnung lernen‘, Band 3.

⁶⁷¹ Auch hierzu mehr in der Liste der Bibelstellen, eine Ausnahme ist ‚RELi und Wir‘. Da es sich hierbei um eine Reihe handelt, die pro Band mehr als zwei Schuljahre bedient, finden sich auch hier bereits im ersten Band Hinweise auf einige der Prophetischen Bücher (hier nur Micha und Jona).

Zum Neuen Testament:

Selbstverständlich sind nicht nur in allen Reihen, sondern eben auch in allen Einzelbänden unterschiedliche Abschnitte der Erzählungen zu Jesu Geburt⁶⁷², Taufe⁶⁷³, Wirken sowie zu seinem Leiden, Tod und seiner Auferstehung⁶⁷⁴ zentrale Texte. Dabei steht kein Evangelium im Mittelpunkt oder wird bevorzugt zitiert. Vielmehr finden sich stets Hinweise auf parallele Stellen in den drei synoptischen Evangelien. Teilweise sind innerhalb von Nacherzählungen der Stationen des Lebens die Darstellungen der einzelnen Evangelisten sogar kunstvoll miteinander verwoben. Darüber hinaus findet sich in den Reihen immer mindestens eine der Wundergeschichten⁶⁷⁵ und ein oder mehrere Gleichnisse aus den synoptischen Evangelien.⁶⁷⁶ In fast allen Lehrwerken wird auch die Segnung der Kinder erzählt.⁶⁷⁷ Des Weiteren finden die Parallelen in Matthäus und Lukas bei der Besprechung des ‚Vaterunsers‘ Berücksichtigung.⁶⁷⁸ Aus dem Evangelium nach Johannes zitieren die Schulbücher aber fast ausschließlich die sogenannten ‚Ich-Worte‘⁶⁷⁹. Zum Themenkomplex ‚Kirche‘ führen die Autoren die ersten beiden Kapitel der Apostelgeschichte an (Himmelfahrt und Pfingstwunder). Anhand dieser Stellen erschließt sich dann häufig die Frage nach dem Geist Gottes oder das Buch weist darauf hin, dass im Kommen des Heiligen Geistes der Ursprung des christlichen Pfingstfestes liege. Die Verfolgung der ersten Christen sowie die Bekehrung des Saulus runden die Erarbeitung der Apostelgeschichte ab (Apg. 8 und 9). Hauptsächlich wenige Kapitel des Römerbriefes und einige aus den Korintherbriefen sind unverzichtbare Bestandteile für die Besprechung der neutestamentlichen Briefe in Schulbüchern.⁶⁸⁰ Hierin befindet sich auch das als ‚Hohelied der Liebe‘ bekannte 13. Kapitel des Korintherbriefes.

⁶⁷² Vgl. Verse aus Mt. 1+2 und die Weihnachtsgeschichte in Lk. 2.

⁶⁷³ Vgl. Mk. 1.

⁶⁷⁴ Vgl. Passion nach Mt. 25–27, Mk. 14–16 und Lk. 22+23.

⁶⁷⁵ Betreffend meist die Heilung eines Blinden (z. B. Mt. 20,29–34, Mk. 10, 46–52, Lk. 18, 35–43) oder eine andere Genesung (z. B. aus Mt. 8, 5–13, Lk. 7,1–10, Joh. 4,46–53), vergleiche hierzu auch Bibelstellen im Anhang zu Teil 2.

⁶⁷⁶ Genannt werden bspw. das Gleichnis des Barmherzigen Samariters (Lk. 10,25), des Verlorenen Sohns (Lk. 15,11), vom Sämann (Mt. 13,1–9, Mk. 4,1–9, Lk. 8,4–8) oder die des Senfkorns (Lk. 13,18 f., Mt. 4,30–32, Mk. 4,30–32).

⁶⁷⁷ Dies ergab die Suche nach Mt. 19,13–15/ Mk. 10,13–16 und Lk. 18,15–17 in den Bibelstellenverzeichnissen in Anhang zu Teil 2.

⁶⁷⁸ Vgl. Mt. 6,9–13 und Lk. 11,1 f.

⁶⁷⁹ Vgl. Büttner, G./ Roose, H.: Das Johannesevangelium im Religionsunterricht, 2007, hier S. 9; das betrifft vor allem Joh. 8, 12 und Joh. 14,6. Das Evangelium nach Johannes ist nur selten Gegenstand des Unterrichts; dass meinen auch die Autoren.

⁶⁸⁰ Nach der Übersicht der Bibelstellen der CD im Anhang sind dies Kap. 12–14 des Römerbriefes, Kap. 11–13 des 1. und Kap. 5 des 2. Korintherbriefes.

2. Texte zur Vertiefung, die, wenn auch nicht immer zitiert, dann wenigstens in mehr als der Hälfte der Reihen Beachtung findet

Zum Alten Testament:

Als Ergänzungen zu den Erzählungen aus dem Pentateuch findet sich in einigen Reihen die Geschichte Noahs bzw. die der Sintflut oder die des Turmbaus zu Babel wieder. Das Buch Josua dient in manchen der Schulbücher entweder als Fortführung der Vätergeschichte oder es soll dazu anregen, die Rückkehr Israels ins ‚verheißene‘ Land hieran inhaltlich zu wiederholen.

Die Königszeit ist in den unterschiedlichen Reihen von sehr unterschiedlicher Bedeutung. Wenn, dann werden aber die Erzählungen zu David und Salomo zur Besprechung der Monarchen herangezogen.⁶⁸¹

Wieder deutlich öfter in den älteren Lehrwerkreihen finden sich noch Hinweise auf die Geschichte Israels. Sie ist nachgezeichnet anhand von Bibelstellen in den Büchern Richter, den Chroniken, Hosea und Sacharja. Diese Texte werden meist in Hinweisen und Aufgaben erwähnt und dienen oft der Vertiefung spezieller Fragen oder zum Vergleich mit anderen angegebenen Textstellen.⁶⁸² In diesem Kontext sind häufig auch biblische Auszüge zu den Geboten und Gesetzestexten benannt.⁶⁸³

Zum Neuen Testament:

Lediglich einige Kapitel und Verse aus den Briefen an die Galater, Epheser und Philipper⁶⁸⁴ dienen in den Schulbüchern gewissermaßen als Zusatzmaterial zum NT. Ansonsten behandeln die Autoren Zitate aus dem NT sehr ausführlich und umfassend (s. o).

3. Texte, auf die lediglich in wenigen Lehrwerken hingewiesen wird:

Besonders die Reihe ‚LebensZeichen‘ geht noch auf Texte ein, die in anderen Reihen bereits nicht mehr erwähnt werden. So enthält sie als einzige Reihe noch Hinweise auf und Zitate aus Ester und Maleachi. Darüber hinaus stellen einige der eingesetzten Texte des dritten Bandes nahezu exotische Besonderheiten dar, so die Erzählung der Geschichte Ruths (wie sonst nur noch in ‚RELi und Wir‘ zu finden), Auszüge aus dem Prediger/Kohelet (nur noch in ‚Entdeckungen Machen‘ genannt),

⁶⁸¹ Dies sind meist Nacherzählungen von 1. und 2. Sam. sowie 1. und 2. Kön..

⁶⁸² Vergleiche hierzu die Aufstellung nach Seitenzahl in den Listen der Bibelstellen.

⁶⁸³ Hierzu zählen Stellen wie Lev. 12,20,22 oder Dtn. 17,26,34.

⁶⁸⁴ Nach Excel-Bibelstellenanalyse (s. Anhang) sind dies Verse aus Gal. 1,3 und 5, Phil., 2 und Eph. 4.

die Andeutung auf die Klagelieder (s. auch ‚Versöhnung lernen‘). Andere Reihen bieten als ‚Extras‘ die Nennung der Propheten Hesekiel und Daniel.⁶⁸⁵

Besonders die Briefe, die nicht dem Apostel Paulus zugeschrieben sind, haben für die Schulbücher anscheinend eine geringere Bedeutung.⁶⁸⁶ Die Zitate und Hinweise im Hinblick auf die apokalyptischen Texte der Offenbarung dienen häufig nur zur Untermalung und werden inhaltlich nicht nennenswert analysiert oder erläutert. Die Offenbarung ist eher Bestandteil von Bänden für die Klassen 9 und 10.

4. Texte ohne Bedeutung, die nicht in den Religionsbüchern benutzt werden:

In keiner Lehrwerkreihe spielen die folgenden Textpassagen und Bücher eine Rolle; dabei ist eine Aussparung dieser Texte des ATs nicht allein durch das eventuelle Fehlen innerhalb der Richtlinien zu erklären: Esra, Nehemia, Apokryphen⁶⁸⁷, Obadja, Joel, Nahum, Habakuk, Zefania, Haggai.

Im NT fehlen vor allem kleinere Briefe, wie 2. Thessalonicher, Titus und Judas.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Bibel in vielen Facetten, d. h. mithilfe der direkten und indirekten Darstellung ihrer Textstücke, einen weiten Raum in den Schulbüchern einnimmt. Biblische Texte untermalen, unterstützen und unterstreichen dabei die dem jeweiligen Kapitel zugrunde liegenden Themen. Sie sind folglich richtungsweisend. Evangelische Schulbücher stellen biblische Texte dabei nicht immer nur in Form von Zitaten vor, sondern variieren sehr in deren Textgestaltung. Als Grundlagen vermitteln die Schulbücher zumeist die Verwurzelung vor allem des ATs im Judentum, d. h., in der Geschichte des Volkes Israel mit Gott. Dazu gehört zentral das Wissen, dass die Bibel eine Sammlung verschiedener Bücher unterschiedlicher Epochen und Generationen ist.

In Bezug auf das NT vermitteln die Schulbücher Grundlagen zur Lebenswelt Jesu, zur Entstehung und zum Vergleich der Evangelien sowie zur Apostelgeschichte bzw. zu Reisen und Briefen des Paulus.

⁶⁸⁵ Hesekiel ist ausschließlich in ‚Versöhnung lernen‘ zu finden, Daniel in Versöhnung lernen und im 3. Band ‚Kursbuch Religion elementar‘.

⁶⁸⁶ Dazu zählen Phlm. 1. und 2. Petr., 1–3. Johannes, darüber hinaus Kol., Tim., Hebr.

⁶⁸⁷ Hier zusammengefasst, weil insgesamt nur wenig vorkommend: Weisheit Salomos, Jesus Sirach, Tobias, Baruch, Judit, Makkabäer, Susanna, Bel.

Abk. vgl. Anhang	Buch oder Bibelstelle des Alten Testaments ⁶⁸⁸					RIK	Kursb	RELI	LZeich	EM	HGv	
	1. und 2. Samuel	Richter	Josua	5. Mose, Deuteronomium	4. Mose, Numeri							
	1. und 2. Könige					2 nur 1.	1, nur 1., 2		1, 2	1, nur 1., 2		
	1. und 2. Chroniken									1, 3 nur 1.	1 nur 2.	2, 3 nur 1.
	Hieb (Ijob)						3	1		2, 3		1, 2, 3
	1. und 2. Chroniken									1, 3 nur 1.	1 nur 2.	2, 3 nur 1.
	Sprüche Salomos						1, 2, 3			1, 2	3	3
	Psalmen					1, 2	1, 2, 3	1	1, 2, 3	1, 2, 3		1, 2, 3
	Hohes Lied									3	2	3
	Sprüche Salomos						1, 2, 3			3	3	3
	Jeremia					2		1	1, 2 oft, 3	1, 2		2, 3
	Jesaja					2	1	1	1, 2, 3 (oft)	1, 2, 3		2, 3
	Hohes Lied									2	2	3
	Klagelieder								2			2
	Hesekiel (Ezschie)											2, 3
	Daniel						3					3
	Hosea									2	3	2
	Amos						2		2, 3	3		2
	Jona					2		1	3	2, 3		3
	Micha								3	2		2, 3
	Sacharia								3	1		2
	Maleachi								1			

Tabelle 6: Nachweis des Vorkommens biblischer Texte aus dem AT in den Lehrwerkreihen.

⁶⁸⁸ Die Auflistung folgt der Zürcher Bibel nach der Liste der Württembergischen Landesbibliothek Stuttgart, Stand 2009, da diese eine der umfangreichsten Sammlungen der biblischen Bücher enthält. Es wurden aus Platzgründen die Schriften nicht aufgeführt, die in keiner Lehrwerkreihe von Bedeutung oder nur vereinzelt aufgeführt sind (vergleiche jeweilige Listen der Bibelstellen im Anhang).

Buch oder Bibelstelle des Neuen Testaments ⁶⁸⁹		RiK	Kursb	RELi	LZeichen	EM	HGV
Offenbarung			1, 3	1	1, 3	3	2, 3
Judas							
1. bis 3. Johannes			1 nur 1., in 3 nur 3.		3 nur 1.	2 nur 1.	
2. Petrus					1, 3	1, 2, 3	
1. Petrus					2	1, 3	
Jakobus					2	3	3
Hebräer							3
Philemon			3				2
Titus							
2. Timotheus							2
1. Timotheus					2		
2. Thessalonicher							
1. Thessalonicher			3		3	2	2
Kolosser							3
Philippier					1, 2	2, 3	2
Epheser					1, 2	2, 3	1, 3
Galater					1, 2, 3	3	1, 2, 3
2. Korinther			3		1, 2, 3	2, 3	1, 2
1. Korinther	2		2, 3	1	1, 2, 3	1, 2, 3	2, 3
Römer			1, 2	1	1, 2, 3	1, 2, 3	1, 2, 3
Apostelgeschichte	1		1, 2	1	1, 2, 3	1, 2, 3	1, 2, 3
Johannes	Nur je einmal in 1		1, 2, 3	1	1, 2, 3	1, 2, 3	1, 2, 3
Lukas	1, 2, 3		1, 2, 3	1	1, 2, 3	1, 2, 3	1, 2, 3
Markus	1, 2		1, 2, 3	1	1, 2, 3	1, 2, 3	1, 2, 3
Matthäus	1, 2		1, 2, 3	1	1, 2, 3	1, 2, 3	1, 2, 3

Tabelle 7: Nachweis des Vorkommens biblischer Texte aus dem NT in den Lehrwerkreihen

⁶⁸⁹ Diese Auflistung folgt ebenfalls der Züricher Bibel (vgl. oben).

5.5 Auswertung zum Themenkomplex ‚Kirche‘

5.5.1 Überblick zur Erarbeitung des Themas in den Reihen

Die Auswertung erfolgt zunächst anhand einer tabellarischen Übersicht (s. u.), die im zweiten Teil inhaltlich erläutert ist. Sie richtet sich nach den in Kapitel zwei ausgearbeiteten Bereichen, die als Parameter bzw. Struktur- und Identitätsmerkmale anzusehen sind⁶⁹⁰:

1. Kirchengeschichte,
2. Kirchenkunde,
3. Lebendige Kirche, Beispiele aus dem Gemeindeleben,
4. Feste und Feiern,
5. Vorbilder.

Folgende Tabelle zeigt in vereinfachter Form, wie verschiedene Aspekte zum Thema Kirche innerhalb der einzelnen Bände erarbeitet sind. Die Bewertung richtet sich nach der wahrgenommenen Intensität, der Informationsmenge und dem Raumumfang, in dem innerhalb der Lehrwerkreihe die Auseinandersetzung mit den Bereichen stattfindet.⁶⁹¹ Detaillierte Informationen zu den jeweiligen Schwerpunkten sind den Einzelanalysen zu entnehmen.

Inhalte zum Thema	Religion im Kontext	Kursbuch Religion elementar	RELi und Wir	Lebenszeichen	Entdeckungen Machen	H, G, V lernen
Definition vorhanden?	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein
Kirchengeschichte	++	++	-	++	++	+(+)
Kirchenkunde	+	O	O	++	O	O
Kirchengebäude	+	O	O	++	O	+
(Konfession/ Ökumene)	+	O	O	++	O	-
Lebendige Kirche	+	+	O	+	+	+
Diakonie	O	+	-	+	+	-
Gebet	++	++	+	++	++	++
Sonntag, Gottesdienst, Segen	O	-	-	-	O	++
Feste und Feiern	++	+	++	+	+	+/O
Vorbilder gesamt	+	+	-	+	+	+
Vorbilder der Bibel	O	O	-	+	+(+)	+/O
– der Vergangenheit	+(+)	+	-	++	+	+/O
– der Gegenwart	+	+(+)	-	-	O	++

++ Sehr ausgeprägt, + deutlich, O bearbeitet, eher randständig, -vernachlässigt, nicht bearbeitet, Übergeordnete Aspekte.

Tabelle 8: Bewertung der Erarbeitung verschiedener Aspekte zum Thema ‚Kirche‘.

⁶⁹⁰ Erarbeitung erfolgte in Kapitel 2.

⁶⁹¹ Hierfür maßgeblich sind die Analyseverfahren, die in Kapitel 4 vorgestellt sind.

Nicht alle Lehrwerke bieten eine Definition zum Begriff ‚Kirche‘ oder zumindest den Versuch einer Erläuterung dessen, was sich hinter diesem Ausdruck verbirgt.⁶⁹² Alle Reihen erarbeiten jedoch verschiedene Bereiche des Themas. Im Wesentlichen sind in den Reihen insgesamt die übergeordneten Kategorien erarbeitet. Lediglich ‚RELi und Wir‘ geht nachlässig mit Kirchengeschichte und der Vorstellung von Vorbildern um. Besonders intensiv sind zumeist die Inhalte zur Kirchengeschichte, Feste und Feiern und im Bereich der Beispiele lebendiger Kirche der Teilaspekt ‚Gebet‘ ausgearbeitet. Eher nebensächlich sind für die Autoren anscheinend die Inhalte der Kirchenkunde, hier vor allem Sachinformationen zu ‚Konfession und Ökumene‘.

5.5.2 Inhaltliche Skizzierung

5.5.2.1 Kirchengeschichte

In den meisten Bänden ist die Kirchengeschichte recht intensiv bearbeitet. Angelehnt an Vorgaben der Richtlinien erarbeitet jeweils der erste Band die Anfänge des Christentums, das Leben der urchristlichen Gemeinden bis hin zu den Auswirkungen der Missionsreisen des Paulus. Teilweise wird darüber hinaus auch der Streit der Apostel erläutert.⁶⁹³ Schilderungen bis hin zur Konstantinischen Wende, also bis zur Einführung des Christentums als römische Staatsreligion, finden sich in etwa der Hälfte der Reihen⁶⁹⁴; in einigen sind darüber hinaus die ersten Konzilien bzw. deren Arbeit skizziert.⁶⁹⁵

Im zweiten Band liegt der Schwerpunkt oft auf der Zeit der Reformation. Zwar sind einige Reformer (Calvin, Zwingli u. a.) durchaus erwähnt, dennoch machen die Autoren die reformatorische Wende meist an der Person Luthers fest. Martin Luthers Biografie wird hierfür häufig schon vorbereitend im ersten Band vorgestellt.⁶⁹⁶

⁶⁹² Eine Definition bieten ‚Religion im Kontext‘, ‚Kursbuch Religion elementar‘, ‚RELi und Wir‘. Eine Erläuterung des Begriffes ist nicht direkt zu finden in ‚LebensZeichen‘, ‚Entdeckungen Machen‘, ‚Glauben, Hoffnung, Versöhnung lernen‘.

⁶⁹³ Sie sind meist genannt hinsichtlich der Verschiedenheit von Judenchristen und ‚Heidenchristen‘, also zwischen Petrus in Jerusalem und Paulus auf Reisen in der hellenistischen Welt. Die Auseinandersetzung der jüdisch-christlichen Gemeinde mit denen anderer Prägung sind vor allem thematisiert in ‚Kursbuch Religion elementar‘, ‚Hoffnung, Gerechtigkeit, Versöhnung lernen‘, ‚LebensZeichen‘ und in Ansätzen auch in ‚Religion im Kontext‘. ‚RELi und Wir‘ spricht von Petrus und Paulus im Sinne von gleichberechtigten, gleichwertigen Persönlichkeiten und Aposteln.

⁶⁹⁴ Sie sind zu finden in ‚Entdeckungen Machen‘, ‚Kursbuch Religion elementar‘, ‚LebensZeichen‘ (hier Band 2).

⁶⁹⁵ Vergleiche hierzu: ‚Hoffnung, Gerechtigkeit, Versöhnung lernen‘, ‚Entdeckungen Machen‘, ‚Kursbuch Religion elementar‘, ‚LebensZeichen‘.

⁶⁹⁶ So steht es bspw. in ‚Religion im Kontext‘, ‚Hoffnung, Gerechtigkeit, ‚Versöhnung lernen‘; ‚LebensZeichen‘.

In diesem Zusammenhang wird immer sein Einsatz bei der Übersetzung der Bibel in die deutsche Sprache gewürdigt.⁶⁹⁷ Oft erst in Klasse 7 oder 8 wird Luthers Rechtfertigungslehre erläutert oder zumindest angesprochen.⁶⁹⁸ Als schwerwiegendste kirchengeschichtliche Auswirkung der reformatorischen Zeit gilt die Trennung der Kirchen, also die Herausbildung einer protestantischen Konfession. Nicht alle Reihen wagen eine deutliche Behandlung dieses Themas.⁶⁹⁹ Eine Besonderheit ist die kritische Beschäftigung mit der Intention und Auswirkung von Kreuzzügen innerhalb der Geschichte der Kirche, mit der sich lediglich die Reihe ‚Religion im Kontext‘ auseinandersetzt.

Im jeweils letzten Band für die Klassen 9 und 10 der Sekundarstufe I, wieder angelehnt an die Richtlinien verschiedener Schulformen, steht die Stellung der Kirche zur Zeit des Nationalsozialismus im Fokus. Meist erfolgt nach einem historischen Abriss, der insbesondere die antisemitische Haltung des Nationalsozialismus beschreibt, eine Gegenüberstellung von Bekennender Kirche und deutschen Christen.⁷⁰⁰ Als Vorbild der Zeit und Mitglied des Widerstandes wird fast immer Dietrich Bonhoeffer dargestellt.⁷⁰¹ Oft sind hierfür Ausschnitte seiner Briefe und Gedichte zu finden.⁷⁰² Im Rahmen der geschichtlichen Aufarbeitung rückt in allen der Reihen anschließend das Verhältnis zwischen Juden und Christen im heutigen Deutschland in den Mittelpunkt. Besonders die Reihe ‚Hoffnung, Gerechtigkeit, Versöhnung lernen‘ legt in allen Bänden sehr viel Gewicht auf dieses Thema.

Als weitere kirchengeschichtliche Aspekte sind teilweise auch die Bemühungen der Befreiungstheologie⁷⁰³ oder der Versammlungen des ÖRK⁷⁰⁴ zu finden.

⁶⁹⁷ So steht es bspw. in: Band 1 der Reihen: ‚Religion im Kontext‘, ‚Hoffnung, Gerechtigkeit, Versöhnung lernen‘, ‚LebensZeichen‘, in den Treffpunkten Band 1 der Reihe ‚RELi und Wir‘, Band 2 der Reihen: ‚Entdeckungen Machen‘, ‚Kursbuch Religion elementar‘.

⁶⁹⁸ Zur Rechtfertigungslehre finden sich Informationen in Band 2 der Reihen; ‚Entdeckungen Machen‘, ‚Kursbuch Religion elementar‘, ‚RELi und Wir‘ (Hier Band 1, 5–7, Schritt 23, also Klasse 7).

⁶⁹⁹ Reihen, die sich in besonderem Maße mit der Trennung der Kirchen auseinandersetzen, sind jeweils im zweiten Band ‚Hoffnung, Gerechtigkeit, Versöhnung lernen‘, ‚Entdeckungen Machen‘, sowie das Kursbuch Religion elementar‘ (Band 1 und 2).

⁷⁰⁰ Vergleiche Band 3: ‚Entdeckungen Machen‘, ‚Kursbuch Religion elementar‘, ‚LebensZeichen‘, etc./‚RELi und Wir‘; Band 2 für Klassen 8–10 noch nicht erschienen.

⁷⁰¹ So zu finden in ‚Kursbuch Religion elementar‘, ‚Entdeckungen Machen‘, ‚Religion im Kontext‘, ‚Hoffnung, Gerechtigkeit, Versöhnung lernen‘.

⁷⁰² Oft genannt ‚Von guten Mächten‘ oder sein letztes Gebet, Vergleiche Bände in Fußnote oben.

⁷⁰³ Vergleiche ‚Kursbuch Religion elementar‘, ‚Hoffnung, Gerechtigkeit, Versöhnung lernen‘.

⁷⁰⁴ Konkret genannt zur Versammlung in Vancouver, s. ‚Entdeckungen Machen‘ (Band 1), ansonsten zur Arbeit des Rates (ÖRK) s. auch ‚Religion im Kontext und ‚Hoffnung, Gerechtigkeit, Versöhnung lernen‘.

5.5.2.2 Kirchenkunde

5.5.2.2.1 Kirche als Gebäude

Von den untersuchten Reihen legt vor allem ‚LebensZeichen‘ gesteigerten Wert auf die Erarbeitung von kirchlichen Gebäuden als Gottes Häuser. Weniger wichtig, aber noch deutlich erkennbar, setzen sich ‚Religion im Kontext‘ und ‚Hoffnung, Gerechtigkeit, Versöhnung lernen‘ mit Kirchen auseinander. Doch alle Reihen fordern innerhalb von Aufgabenstellungen dazu auf, eine örtliche Gemeinde aufzusuchen und sich ‚vor Ort‘ ein Bild zu machen, selbst wenn die Beschreibung von Gotteshäusern sonst eher einen geringen Stellenwert hat. Vorbereitend hierzu beschreiben das ‚Kursbuch Religion elementar‘ und ‚LebensZeichen‘ den Grundriss eines Kirchengebäudes und bieten die Bedeutungserklärung verschiedener kultischer Gegenstände an.⁷⁰⁵ In der Hälfte der Reihen wird als Zugang zum Thema ein Bericht über den Besuch bei einem Geistlichen (den Priester, eine Pfarrerin o. Ä.) gewählt. Gemeinsam mit den Besuchern sollen die Schüler einen fiktiven Rundgang durch ‚ihre Kirche‘⁷⁰⁶ machen. Dabei benutzen die beiden Reihen jeweils die Gelegenheit, auch auf Unterschiede katholischer und evangelischer Kirchen einzugehen.

Oftmals direkter hingegen findet in mehr als der Hälfte der Reihen eine Beschreibung von Synagogen und Moscheen statt.⁷⁰⁷ Auffällig ist die besondere Würdigung der Tempel asiatischer Religionen in den Reihen ‚Religion im Kontext‘ und z. T. auch in ‚Kursbuch Religion elementar‘. Selbst der Tempel in Jerusalem als eines der ersten bedeutenden Gotteshäuser der monotheistischen Religionen findet Beachtung.⁷⁰⁸

Im Kontext der Kirche als Gebäude wird auffällig oft auch die Sprache auf das Symbol der ‚Tür‘ bzw. des ‚Tores‘ gelenkt.⁷⁰⁹

⁷⁰⁵ Hierzu gehört auch ‚RELi und Wir‘ im Treffpunkt zur Kirche.

⁷⁰⁶ Die Besucher sind meist Kinder und Jugendliche im Alter der Adressaten. Ein Geistlicher führt durch die Kirche oder beschreibt sie in ‚Entdeckungen Machen‘, Band 1, S. 82–94, ‚Religion im Kontext‘, S. 189, LebensZeichen, S. 151, Band 1.

⁷⁰⁷ So zu finden in ‚LebensZeichen‘, ‚Religion im Kontext‘, ‚Hoffnung, Gerechtigkeit, Versöhnung lernen‘ (hier vor allem Erstauflage des 2. Bandes), in Ansätzen auch in ‚RELi und Wir‘.

⁷⁰⁸ So gesehen vor allem in ‚Religion im Kontext‘ und ‚Hoffnung, Gerechtigkeit, Versöhnung lernen‘.

⁷⁰⁹ Vergleiche hierzu Darstellungen in ‚RELi und Wir‘, HGVlernen‘ und ansatzweise auch in ‚RiK‘.

5.5.2.2 Konfession und Ökumene

Wie bereits erwähnt, sind die Inhalte Konfession bzw. Ökumene oft eher stiefmütterlich behandelt bzw. nur angerissen. Lediglich die Reihe ‚LebensZeichen‘ legt hierauf besonderen Wert. In den meisten Fällen fehlen konkrete Definitionen der beiden Begriffe.⁷¹⁰

Die Frage nach dem Grund der Existenz verschiedener Konfessionen wird meist anhand der reformatorischen Bewegungen des Mittelalters und meist im Zusammenhang mit der Person Luthers behandelt.⁷¹¹ Frühere Kirchenspaltungen sind meist nur schematisch dargestellt oder in wenig auffälligen Phrasen skizziert.⁷¹² Oft bleibt der Vergleich von konfessionellen Unterschieden auf die der Katholischen und Evangelischen Kirche beschränkt.⁷¹³ Einzig die Orthodoxe Kirche findet zusätzlich noch manchmal Erwähnung. Dabei ist auffällig, dass zwar meist die griechische Orthodoxie beschrieben ist, der Begriff ‚orthodox‘ aber wiederum nicht erklärt und als Sammelbegriff für viele Ostkirchen gebraucht wird.⁷¹⁴ Als Besonderheit kann außerdem die Anführung von Freikirchen gesehen werden.⁷¹⁵ So ist die recht umfangreiche Darstellung von Amisch und Quäkern in ‚Religion im Kontext‘ eine klare Ausnahme. Nur ‚LebensZeichen‘ geht speziell auf die Struktur der EKD ein, ansonsten wird diese an einigen Stellen zitiert, nicht aber als Institution vorgestellt.⁷¹⁶

⁷¹⁰ Lediglich in ‚Entdeckungen Machen‘ und ansatzweise in ‚Hoffnung, Gerechtigkeit, Versöhnung lernen‘ wird der Begriff ‚Ökumene‘ vom Wort her untersucht.

⁷¹¹ Besonders auffällig ist dies in einem der Treffpunkte in ‚RELi und Wir‘ (Luther- evangelisch), ansonsten auch zu sehen in ‚Hoffnung, Gerechtigkeit, Versöhnung lernen‘, ‚Kursbuch Religion elementar‘; s. auch Kirchengeschichte oben.

⁷¹² Vergleiche Skizzen, Cartoons, Zeichnungen zum Thema Kirchentrennung, z. B. in Kursbuch Religion elementar‘ oder ‚Hoffnung, Gerechtigkeit, Versöhnung lernen‘ (S. 181, Kirchentrennung als Baum).

⁷¹³ Vergleiche hierzu ‚Religion im Kontext‘, ‚LebensZeichen‘, ‚Entdeckungen Machen‘. ‚Kursbuch Religion elementar‘ bleibt vage in der Beschreibung anderer Kirchen, erwähnt aber auch Freikirchen, ebenso widmet ‚Hoffnung, Gerechtigkeit, Versöhnung lernen‘ sich in nur einem Unterpunkt anderen Bekenntnissen.

⁷¹⁴ Ausnahme ist ‚Religion im Kontext‘, dort wird die russisch-orthodoxe Kirche umrissen.

⁷¹⁵ S. in ‚Kursbuch Religion im Kontext‘, ‚Hoffnung, Gerechtigkeit, Versöhnung lernen‘.

⁷¹⁶ So gesehen bspw. in ‚Hoffnung, Gerechtigkeit, Versöhnung lernen‘, Verteilung der Konfessionen in ‚Kursbuch Religion elementar‘; Band 1, S. 159, ‚Entdeckungen Machen‘, S. 91–102, Band 3.

Als Besonderheiten des evangelischen Bekenntnisses gelten zumeist⁷¹⁷:

- die Vorstellung, dass der Mensch allein durch Gnade Gottes gerechtfertigt ist;
- der vorrangige Anspruch der Bibel als Weisung und Wort Gottes;
- die Gleichberechtigung der Gläubigen, die durch kein Amt hierarchisiert ist.

Als typisch katholisch sind häufig aufgelistet⁷¹⁸:

- die hervorgehobene Stellung des Papstes;
- das Priesteramt, das zölibatären Männern⁷¹⁹ vorbehalten ist;
- die Heiligenverehrung;
- die Verehrung der Muttergottes.

„Ökumene“ ist in den Lehrwerken grob als das gemeinsame Bemühen der christlichen Kirchen und Gemeinden um gleichberechtigte Einheit beschrieben. Dabei wird, wie bereits erwähnt, als übergreifendes Gremium oft der ÖRK genannt.⁷²⁰ Die Gewichtung der Ökumene als Ziel und Hoffnung der Kirche ist in den Reihen sehr unterschiedlich. Teilweise sind in allen Bänden Hinweise hierauf zu finden⁷²¹, teilweise nimmt die Auseinandersetzung mit Ökumene ein eigenes Kapitel ein⁷²² oder es wird kaum Wert hierauf gelegt.⁷²³ Der Dialog der Kirchen auf der Suche nach Gemeinsamkeiten ist häufig auch kombiniert mit dem Bestreben nach einem weiter gefassten Religionsdialog.⁷²⁴ Hier sind es zum größten Teil die abrahamistischen Religionen, bei denen es zu Vergleichen kommt.⁷²⁵

⁷¹⁷ Vergleiche vor allem ‚Kursbuch Religion elementar‘, ‚Religion im Kontext‘ und auch ‚RELi und Wir‘.

⁷¹⁸ Vorrangig in ‚RELi und Wir‘, ‚Religion im Kontext‘ zu finden.

⁷¹⁹ Als einziges Buch geht ‚RELi und Wir‘ auf das patriarchische System im Katholizismus ein.

⁷²⁰ Vergleiche ÖRK im Rahmen kirchengeschichtlich relevanter Bemühungen in der Neuzeit oben.

⁷²¹ So in ‚Kursbuch Religion elementar‘ und ‚Hoffnung, Gerechtigkeit, Versöhnung lernen‘ zu finden.

⁷²² Bspw. in ‚Entdeckungen Machen‘ zu finden.

⁷²³ Vergleiche ‚RELi und Wir‘, ‚LebensZeichen‘.

⁷²⁴ Ideen und Einheiten zum Religionsdialog finden sich in allen Bänden, allerdings steht das älteste der hier untersuchten Lehrwerke ‚LebensZeichen‘ weit hinter den anderen zurück. Progressiver sind hier ‚Religion im Kontext‘ und ‚Hoffnung, Gerechtigkeit, Versöhnung lernen‘ sowie ‚Kursbuch Religion elementar‘.

⁷²⁵ Vergleiche hierzu auch oben 5.1 Anteile von Identität und Verständigung in den Schulbüchern.

5.5.2.3 Lebendige Kirche

5.5.3.1 Gebet

Wie sich aus der obigen Tabelle bereits ergibt, ist in vielen Religionsbüchern das Gebet eines der zentralen Themen, wenn es um die religiöse Praxis aller Religionen geht. Aus diesem Grund sind zum größten Teil Gebete der Weltreligionen zitiert oder Teile hieraus in entsprechende Sachinformationen eingebettet. Wieder liegt der Schwerpunkt dabei auf Gebeten des Judentums und des Islams.⁷²⁶ Als das Grundgebet bzw. typisch christliche Gebet benennen die Schulbücher das ‚Vaterunser‘⁷²⁷. Dass ‚Apostolische Glaubensbekenntnis‘ steht diesem im Rang nicht nach, wenn es um das evangelische Bekenntnis geht.⁷²⁸ Einige Bände arbeiten daneben auch mit dem Franz von Assisi zugeschriebenen Gebet mit den einleitenden Sätzen ‚Mache mich zum Werkzeug deines Friedens‘⁷²⁹. Dabei wird in allen Reihen darauf geachtet, dass ein Gebet kein einseitig menschliches Aussprechen ist, sondern ein wechselwirksamer Dialog mit Gott. Folglich erfahren die Leser, dass die verschiedenen Gebetsformen⁷³⁰ nicht nur als Ansprache Gottes dienen, sondern beim Beten Gott selbst antworten kann. Beten ist demnach für die Schulbuchautoren mehr als ein Akt des Sprechens, Redens, Formulierens. Ein Gebet kann gedacht, erlebt, gefühlt, erfahren werden. Als besondere Form des Betens wird deswegen auch auf die Meditation hingewiesen.⁷³¹

Darüber hinaus werden Lieder, Gedichte und vor allem die biblischen Psalmen immer wieder als Gebetsvorlagen bzw. Gebetshilfen vorgeschlagen.⁷³² Eine Eigenheit der neueren Werke, hier vor allem ‚Kursbuch Religion elementar‘ und ‚Religion im Kontext‘, ist die Verknüpfung des Themas ‚Gebet‘ mit dem Medium PC bzw. Internet. Beide Bände sprechen vom ‚Online gehen‘ mit Gott oder zeigen Chatbeispiele bzw. Internetangebote, die dem Beten ähneln (sollen).⁷³³ Auch der

⁷²⁶ Wieder ist ein Verzicht auf die Darstellung von Gebeten der Weltreligionen am ehesten in der Reihe ‚LZ‘ zu entdecken. Gebete aller Weltreligionen bieten vor allem ‚EM‘, ‚RIK‘. Das ‚Kursbuch Re‘ und ‚RuW‘ sind eher Judentum und Islam zugeneigt.

⁷²⁷ Entsprechend den Richtlinien in allen Reihen vorhanden, besprochen bzw. abgedruckt.

⁷²⁸ Verzichtet wird darauf nur in ‚RundW‘, sehr ausführlich und in allen drei Bänden in ‚LZ‘.

⁷²⁹ Z. B. in ‚RELi und Wir‘, ‚Entdeckungen Machen‘, ‚Religion im Kontext‘ und ‚LebensZeichen‘ genannt.

⁷³⁰ Auf die Vielfalt der Gebetsformen ist jeweils in den Einzelanalysen eingegangen. An dieser Stelle kann folglich auf eine erneute Auflistung verzichtet werden.

⁷³¹ Dies ist vor allem in ‚Entdeckungen Machen‘ (Band 1) und ‚Religion im Kontext‘ zu finden.

⁷³² Hinweise darauf liegen in allen Büchern vor, ‚Kursbuch Re‘ setzt jedoch nur wenige Lieder, ‚RIK‘ nur wenige Psalmworte ein, die Reihe ‚LZ‘ setzt hier deutliche Akzente‘.

⁷³³ Vergleiche hierzu die entsprechenden Einzelanalysen.

ebenfalls im ‚Kursbuch Religion elementar‘ angebotene ‚Schnellkurs Beten‘ zeigt die Intention der Autoren, sich dem Zeitgeist anzupassen. Traditioneller ist der Zugang zum Thema über den Weltgebetstag⁷³⁴, den der Band ‚Gerechtigkeit lernen‘ wählt.

5.5.3.2 Sonntag, Gottesdienst und Segen

In fast allen Reihen ist die Intention des Sonntags als Ruhe- und Feiertag als eigenständiges Thema behandelt.⁷³⁵ Oft findet als Bestimmung seines Ursprungs ein Vergleich zwischen jüdischem Sabbat und christlichem Sonntag statt.⁷³⁶

An erster Stelle steht dabei jedoch die biblische Bedeutung des Ruhetags als symbolisch zunächst letzte Tat und als letzter Tag der Schöpfung Gottes: ein Ruhetag, der in der heutigen Zeit und Arbeitswelt nach wie vor wichtig bleibt. An zweiter Stelle erfolgt die Vorstellung des Sonntags als Feiertag i. S. d. Tages des gemeinschaftlichen Gottesdienstes. Insgesamt bleiben die Informationen zu Formen⁷³⁷ und liturgischen Elementen eines Gottesdienstes in allen Reihen eher zurückhaltend. Zwar ist in vielen Reihen die Aufforderung zur Gestaltung eines eigenen Schulgottesdienstes innerhalb von Aufgaben zu finden, allerdings bietet lediglich die Reihe ‚HGV lernen‘ konkrete Vorgaben und Textbeispiele an.

Innovativ ist der Versuch von ‚RELi und Wir‘, die gottesdienstliche Feier mit einem Fußballspiel eines großen Vereins zu vergleichen.⁷³⁸ Die Reihe ‚Religion im Kontext‘ will hingegen ‚Gottesdienst‘ nicht auf eine sonntägliche Feier beschränkt wissen und fasst den Begriff dementsprechend weit als ‚Dienst für Gott‘ (gute Taten aus christlicher Intention heraus). Dies zeigt in Ansätzen, was ‚Kursbuch Religion elementar‘, und ‚Versöhnung lernen‘ meinen, wenn sie ‚Gottesdienst‘ und ‚Werke der Barmherzigkeit‘ in Bezug setzen.

‚Segen‘ und ‚Segnung‘ hingegen haben nicht immer einen besonderen Platz bei der Erarbeitung in Schulbüchern. In hohem Maße gewürdigt ist die Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Segen‘ in ‚RELi und Wir‘. Darüber hinaus liefert nur ‚Gerechtigkeit lernen‘ Textbeispiele für einen Segen, um diesen in einem Gottesdienst zu verwenden.

⁷³⁴ Hier ist der Weltgebetstag der Frauen zu nennen.

⁷³⁵ Ausnahmen sind hier ‚Entdeckungen Machen‘ und ‚LebensZeichen‘.

⁷³⁶ Dies wird bspw. in ‚Kursbuch Religion elementar‘, ‚Religion im Kontext‘, ‚HGV lernen‘ genannt.

⁷³⁷ Als besondere Gottesdienstform werden Taufgottesdienst (vergleiche z. B. ‚Religion im Kontext‘), die Feier des Abendmahls (z.B. ‚HGV lernen‘) oder Gottesdienste im Rahmen christlicher Feste (Weihnachten etc.) erwähnt.

⁷³⁸ Vergleiche hierzu auch Ausschnitte innerhalb der Einzelanalyse in Teil 2.

5.5.3.3 Diakonie

In vielen Reihen wird ebenfalls sehr frei mit dem Begriff ‚Diakonie‘ umgegangen. Es zeigt sich aber die Tendenz, ‚Diakonie‘ zu umschreiben als Dienst des Menschen christlichen Glaubens für seine Mitmenschen und seine Umwelt, folglich als Einsatz für Gerechtigkeit.⁷³⁹

Eine Beschreibung des Diakonischen Werkes der EKD ist deswegen nicht unbedingt nötig, selbst wenn dies in etwa der Hälfte der untersuchten Reihen dennoch geschieht.⁷⁴⁰ Auch andere Institutionen sind teilweise in diesem Kontext erwähnt.⁷⁴¹

Fast alle Lehrwerke bieten historische Vorbilder im Zusammenhang mit diakonischen Aufgabenbereichen an. Am häufigsten genannt wird hier den Richtlinien folgend F. v. Bodelschwingh.⁷⁴²

5.5.2.4 Feste und Feiern

5.5.2.4.1 Tabellarische Auswertung

Die Auflistung führt lediglich die Feste auf, zu denen in mindestens einer der untersuchten Lehrwerkreihen eindeutige Informationen bzw. Beschreibungen vorhanden sind. Lediglich die Nennung des Festes findet keine Berücksichtigung.

Feste	Lehrwerk					
	Religion im Kontext	Kursbuch Religion elementar	RELi und Wir	Lebenszeichen	Entdeckungen Machen	HGV lernen ⁷⁴³
Gemeinsame christliche Feste im Kirchenjahr und im Leben						
Weihnachtszeit (Advent bis Weihnachten)	x	x	x	x	x	-
Osterzeit (Passion bis Ostern)	x	x	x	x	x	x
Himmelfahrt	-	x	x	-	-	-
Pfingsten	x	x	x	x	(x)	x
Erntedank	x	x	-	-	-	-
Neujahr	-	-	-	-	-	-

⁷³⁹ Siehe auch Gottesdienst, Dienst für Gott, oben.

⁷⁴⁰ Informationen konkret zum Diakonischen Werk der EKD bieten ‚Entdeckungen Machen‘, ‚Kursbuch Religion elementar‘, in Ansätzen auch ‚Religion im Kontext‘.

⁷⁴¹ Dies betrifft zum Bsp. Bethel (‚EM‘, ‚LebensZeichen‘, RiK‘), Brot für die Welt (‚RELi und Wir‘, ‚RiK‘).

⁷⁴² Vergleiche auch Vorbilder unten, andere sind z. B. Fliedner und Sieveking (‚Entdeckungen Machen‘), Franz von Assi (‚Gerechtigkeit lernen‘, Neuauflage) und Jesus (nur in ‚LebensZeichen‘).

⁷⁴³ Dazu gehört die Berücksichtigung der Neuauflage, nicht der Erstauflage.

Gemeinsame ähnliche Lebensfeste						
Taufe	x	-	(x)	x	x	-
Hochzeit/ Trauung	-	x	-	x	x	-
Beerdigung	x	x ⁷⁴⁴	(x)	x	-	x
Evangelische Feste im Kirchenjahr und im Leben						
Reformationstag	-	x	-	(x)	-	-
Buß- und Betttag	-	x	-	-	-	-
Toten- bzw. Ewigkeitssonntag	-	x	-	-	-	-
Konfirmation	-	-	-	x	(x)	-
Katholische Feste im Kirchenjahr und im Leben						
Drei Könige	-	x	-	-	-	-
Nikolaus	-	x	-	-	-	-
Aschermittwoch	-	-	-	-	-	-
Fronleichnam	-	-	-	x	-	-
Allerseelen	-	-	x	-	-	-
Namenstag	-	-	-	-	-	-
Firmung	-	-	-	x	-	-
Kommunion	-	-	-	x	-	-
Feste des Judentums						
Aw (Klage)	-	-	-	x	-	x
Rosch Haschana (Neujahr)	x	x	-	x	-	-
Jom Kippur (Versöhnung)	x	x	-	x	-	-
Sukkot (Laubhütten)	x	x	-	x	-	-
Simchat Thora	-	-	-	x	-	x
Chanukka	x	x	-	x	-	-
Schawout (Wochenfest/Gesetz)	x	-	-	x	x	-
Purim	-	x	-	x	-	-
Pessach (auch Sederabend)	x	x	-	x	x	x ⁷⁴⁵
Beschneidung	x	x	-	x	x	-
Bar Mizwa/ Bat Mizwa	x	-	-	x	x	-
Feste des Islam						
Opferfest	-	x	x	x	x	-
Bayram	x	x	x	x	x	(x)
Nacht der Bestimmung	x	-	-	-	-	-
Geburtstag Mohammeds	-	x	-	-	x	-
Neujahr	-	-	-	-	-	-
Beschneidung	-	-	-	x	-	-
Aschura (schiitisch)	-	x	-	-	-	-
Sonstige religiöse Feste						
Divali (Lichterfest, hinduistisch)	x	-	-	-	-	-
Songram (Lichterfest, buddhistisch)	x	-	-	-	-	x
Römische Feste (z. Zt. des Röm. Reiches)	-	-	-	x	-	-
Halloween	-	-	x	-	-	x

x (ausführlich) behandelt, (X) nicht ausführlich behandelt, – nicht erarbeitet.

Tabelle 9: Überblick über die in den Lehrwerken behandelten Feste.

⁷⁴⁴ Islamische Beerdigung.

⁷⁴⁵ Andere jüdische Feste sind lediglich bei der Darstellung des jüdischen Festkreises genannt.

5.5.2.4.2 Inhaltliche Skizzierung

Es ist auffällig, dass speziell die jüngeren Reihen im Thema ‚Feste und Feiern‘ erkennbare Schwerpunkte setzen. Oftmals gibt es einige Kapitel oder besondere Zugänge zum Thema; so bspw. die Anregung von ‚Religion im Kontext‘, einen interreligiösen Kalender mit der Klasse zu gestalten⁷⁴⁶ oder die im ‚Kursbuch Religion elementar‘ von Werner Küstenmacher gestalteten ‚Stellwände‘ zu den Festen der drei abrahamitischen Religionen⁷⁴⁷.

Das Wissen über die einzelnen Feiertage und ihren religiösen Hintergrund wird zum Grundwissen deklariert und deswegen, falls vorhanden, oft in anhängenden Worterklärungen erläutert.⁷⁴⁸ Viele Reihen bieten des Weiteren meist im ersten Band jeweils Darstellungen der Jahresfestkreise an, um den Lesern einen Gesamtüberblick und den zeitlichen Ablauf der religiösen Feste zu vermitteln.⁷⁴⁹

Als zentrale Feste des Christentums sind in nahezu allen Lehrwerken ‚Weihnachten‘, ‚Ostern‘ und ‚Pfingsten‘ besprochen. Ostern wird aufgrund der wiederkehrenden Erzählung der Passion und Auferstehung Jesu und deren theologischer Relevanz am intensivsten behandelt. Schlagworte, mit denen das Pfingstfest charakterisiert wird, sind ‚Geburtstag der Kirche‘ und ‚Tag des Heiligen Geistes‘. Weihnachten ist thematisch häufig nur angerissen bzw. im Verhältnis zu den anderen Festen eher umrissen als intensiv besprochen.⁷⁵⁰

Das Erntedankfest nimmt eine interessante Außenseiterstellung ein, denn obwohl alle Reihen sich umfangreich dem Thema ‚Dank und Verantwortung für die Schöpfung‘ zuwenden, spielt das kirchliche Fest hierzu eine untergeordnete Rolle. Teilweise finden sich Hinweise auf Möglichkeiten zum Feiern des Erntedanks zwar in Aufgaben, aber nur zwei der neueren Reihen nehmen es in den Haupttext auf (s. o.). Auf gleiche Weise kann die Erwähnung des ‚Reformationstages‘ betrachtet werden. Inhaltlich wird die Reformation deutlich behandelt. Die Thesen Luthers sind in

⁷⁴⁶ Band 1, S. 229 und die folgenden.

⁷⁴⁷ Vergleiche das letzte Kapitel, ebd., Band 1.

⁷⁴⁸ LebensZeichen, Anhang, S. 267 f., Band 1, Treffpunkte in ‚RELi und Wir‘ im Anhang des 1. Bandes.

⁷⁴⁹ Ein christlicher Festzyklus ist jeweils dargestellt in ‚Entdeckungen Machen‘, S. 46–47, Band 1, ‚RELi und Wir‘, S. 82–83, ‚RiK‘, S. 228, Band 1, KRelementar, S. 163, Band 1. Darüber hinaus auch den jüdischen Festkreis bieten an: ‚RiK‘, S. 227, Band 1, HGV lernen‘, S. 140, Band 3, LebensZeichen, S. 244, Band 1. Nur in ‚RiK‘ sind außerdem islamische Feste derart dargestellt (S. 229, Band 1), vergleiche auch solche Kreise in Anhang zu Kapitel 2.

⁷⁵⁰ Eine Ausnahme ist die Reihe ‚RELi und Wir‘, in der Weihnachten ein eigenes Kapitel (ein eigener Schritt) gewidmet ist. In der Reihe ‚Hoffnung, Gerechtigkeit, Versöhnung lernen‘ wird dagegen sogar ganz auf eine eingehende Erarbeitung des Weihnachtsfestes verzichtet.

Ausschnitten benannt. Die Verknüpfung mit der Bedeutung des Reformationstages als evangelischer Feiertag erfolgt aber nur selten (s. o.). Auch Himmelfahrt ist ein zumeist nicht behandeltes Fest, das demzufolge lediglich eine geringe Wertschätzung erfährt.

Unter den christlichen Lebensfesten gilt die Taufe als wichtigster Meilenstein. Auch in diesem Kontext wird meist auf die Bedeutung des Heiligen Geistes hingewiesen (vgl. Pfingsten). Der Konfirmation, also dem Fest der bewussten Entscheidung eines evangelischen Christen zum Eintritt in die Gemeinde, ist in keiner der Reihen ein hervorragender Platz eingeräumt. Es finden sich wenige Sätze zur Konfirmation⁷⁵¹ oder Vergleiche zwischen der Konfirmation und Initiationsriten der anderen Religionen (Bar Mizwa o. Ä.)⁷⁵². Die Trauzeremonie, Bilder von Hochzeiten oder über die Ehe als Form der Partnerschaft sprechen die Bände nicht als eigenständiges Thema, sondern im Kontext der generellen Frage nach ‚Liebe und Partnerschaft‘ an. Ebenso ist die Bestattung, Beerdigung meist nicht beschrieben, sondern in Bildern und Impulsen im Zusammenhang mit ‚Tod und Leben‘ meist in späteren Bänden thematisiert. Dagegen gibt es eine ausführlichere Beschreibung von Hochzeit, Beerdigung und Beschneidung bei Juden (teilweise auch bei Muslimen) in vielen Reihen. Auffällig ist aber, dass die Feste des Judentums oft außergewöhnlich detailliert und mit vielen Erzählungen versehen besprochen sind. Interessant ist auch, dass jüdische Feste dabei genauer betrachtet werden als bspw. Feste anderer Konfessionen (z. B. Feste der Katholischen Kirche, St. Martin, Namenstag o. Ä.). Vor allem das Pessachfest sticht hier heraus und erhält so ein besonderes Gewicht. Verglichen damit sind auch die Darstellungen des Opferfestes und des Bayrams im Islam spärlich, obwohl sicherlich für den Religionsdialog fast unumgänglich. Religiöse Feste oder Feiern anderer Religionen sind nicht merklich ausgearbeitet.

5.5.2.5 Vorbilder

Viele der Lehrwerke bieten entsprechend den Vorgaben der Richtlinien und den Vorschlägen der Denkschrift der EKD von 1994 Möglichkeiten zum identifikatorischen Lernen.⁷⁵³ Wie sich zeigt, lassen sich dabei drei Kategorien von Vorbildern unterscheiden: biblische Figuren, Persönlichkeiten der Vergangenheit und

⁷⁵¹ So gesehen z.B. in ‚Entdeckungen Machen‘, S. 173, Band 2.

⁷⁵² Vergleiche Anhänge der Reihe ‚LebensZeichen‘ (vor allem Band 1).

⁷⁵³ Vergleiche hierzu auch 1.2 und 1.3 sowie 2.5 und Darstellungen in den Einzelanalysen.

Menschen und Institutionen der Gegenwart. Interessant bleibt die Frage, inwiefern Figuren der Bibel in den Lehrwerken als tatsächliche Vorbilder dargestellt werden sollen oder ob es hier vorrangig um die Aneignung von Bibelwissen geht.⁷⁵⁴ Im Rahmen dieser Arbeit führt diese Frage jedoch zu weit. Deshalb wird hier davon ausgegangen, dass das in der Bibel gezeichnete Leben dieser Figuren grundsätzlich Möglichkeiten zur eigenen Identifikation anbietet, zumal das Kennenlernen der Persönlichkeiten der Bibel in allen Reihen einen besonders hohen Stellenwert einnimmt, verglichen mit der Darstellung realer Personen als Vorbilder. Nur in den seltensten Fällen wird über die Ambivalenz der Vorbilder selbst gesprochen. Die meisten werden nicht kritisch hinterfragt. Lediglich ‚Kursbuch Religion elementar‘ stellt hierzu ein eigenes Kapitel zusammen.⁷⁵⁵

Anmerkungen zum Lesen der folgenden Tabelle:

Besonders hervorgehoben (groß und unterstrichen) sind die Vorbilder, die in den meisten (mindestens vier) der untersuchten Reihen vorkommen, kursiv zusätzlich die, die in mindestens der Hälfte auftreten (mindestens drei).

⁷⁵⁴ Vergleiche hierzu Analyse der Bibelstellen 5.4 sowie Einzelanalysen und Kapitel 2.2.

⁷⁵⁵ In Kursbuch Religion elementar siehe Kap. 2 und 12 in Band 3 (vgl. auch Einzelanalyse).

Name der Person der Einrichtung	Lehrwerk					
	Religion im Kontext	Kursbuch Religion elementar	RELi und Wir	Lebens-zeichen	Entdeckungen Machen	HGV lernen ⁷⁵⁶
Biblische Vorbilder						
<u>Abram/ Abraham</u>	X	-	X	X	X	X
Amos	-	X	-	X	-	-
<u>David</u>	X	X	X	X	X	X
Deborah	-	-	-	-	X	-
<i>Elia</i>	-	X	-	X	X	-
Hiob	-	X	-	-	X	X
Jakob	-	-	X	X	-	-
Jesaja	-	-	-	-	X	X
<i>Jeremia</i>	-	-	-	X	X	X
Jona	-	-	X	-	X	-
Josef	-	-	X	X	-	-
<u>Mose</u>	X	-	X	X	X	X
<u>Paulus</u>	X	X	X	X	-	X
<u>Petrus</u>	X	-	X	X	X	X
Nathan	-	-	-	-	X	-
Noah	-	-	X	-	X	-
Ruth	-	-	X	-	X	-
Vorbilder der Vergangenheit						
<i>Franz von Assisi</i>	X	-	Beinhaltet keine konkreten Vorbilder hierzu	X	-	X
Klara von Assisi	-	-		-	-	X
Friedrich von Bodelschwingh	X	-		-	X	-
<u>Dietrich Bonhoeffer</u>	X	X		-	X	X
Bonifatius	-	-		X	-	-
Buddha	X	-		-	-	-
Dom Helder Camara	-	-		-	X	-
Menschen aus Chambon	X	-		-	-	-
Israel ben Elieser	X	-		-	-	-

⁷⁵⁶ Dazu gehört die Berücksichtigung der Neuauflage, nicht der Erstauflage.

Theodor Fliedner	-	-	-	X	-
Mahatma Gandhi	X	-	-	X	-
Genku (buddhistischer Mönch)	X	-	-	-	-
Helmut Gollwitzer	-	X	-	-	-
Julius von Jan	X	-	-	-	-
<i>Martin Luther King</i>	X	-	X	X	-
Maksymilian Kolbe	-	-	X	-	-
<u>Janusz Korczak</u>	-	X	X	X	X
Nelson Mandela	X	-	-	-	-
Anne Morrow Lindbergh	X	-	-	-	-
<u>Martin Luther</u>	X	X	X	X	X
Mohammed	X	-	-	-	-
Martin Niemöller	X	-	-	-	-
Amalie Sieveking	-	-	-	X	-
Geschwister Scholl	-	-	-	X	-
Roger Schutz	X	-	-	X	-
Albert Schweitzer	X	-	X	-	-
Anne Sullivan/Helen Keller	X	-	-	-	-
Mutter Theresa	X	-	-	X	-
Peter Waldes	-	-	X	-	-
J.H. Wichern	-	-	X	-	-
Vorbilder der Gegenwart					
Ai (amnesty international)	-	X	-	X	-
Amish	X	-	-	-	-
Angelika Hofer	X	-	-	-	-
Diakonie-Mitarbeiter	-	X	-	-	-
Dalai Lama	X	-	-	-	-
Diakonissen	X	-	-	-	-
Frauen der Plazy Mayo	-	-	-	-	X
Quäker	X	-	-	-	-
Neve Shalom	X	-	-	-	X
Elie Wiesel	-	-	-	-	X
Familie Zachert	-	-	-	-	X
Ronny Ziesmer	-	X	-	-	-

Tabelle 10: Auswertung Vorbilder.

Die Auswertung zeigt, dass als biblische Vorbilder Abraham, David, Paulus und Petrus in besonderem Maße beschrieben sind, darüber hinaus die Propheten Elia und Jeremia sowie Moses. Charakterisiert sind dabei meist die Art und Weise, wie diese Personen Gottes Wort und Auftrag erhalten und dem Willen Gottes entsprechend folgen. Dabei ist aufgezeigt, dass Glaube und Vertrauen in Gott immer wieder auf dem Prüfstand stehen und sich der Einzelne stets neu bewähren muss. Ihr Verhalten ist in diesem Sinne vorbildlich.

Ähnliches gilt für die historischen Persönlichkeiten, wobei lediglich Bonhoeffer, Korczak und Luther übereinstimmend in den meisten Reihen ein Vorbildcharakter zugeschrieben wird.

Franz von Assisi und Martin Luther King erfahren darüber hinaus als Vertreter der Gewaltfreiheit, Botschafter für Mitmenschlichkeit, Frieden und/oder Vorbilder für das Leben im Einklang mit der Natur eine gewisse Würdigung.

Aus der jüngeren Geschichte bzw. der Neuzeit sind keine eindeutig festzumachenden Vorbilder herauszuarbeiten. Es treten Personen auf, die durch ihr besonderes Engagement für aktuelle Probleme oder durch die sehr individuelle Bewältigung persönlicher Schicksalsschläge zeitweilig zu Vorbildern werden. Auch personifizieren sie als Mitglieder verschiedener Organisationen und Vereine deren Anliegen.⁷⁵⁷

⁷⁵⁷ So vor allem in ‚Kursbuch Religion elementar‘ und in der Neuauflage des Bandes ‚Gerechtigkeit lernen‘ (s. Einzelanalysen der entsprechenden Reihen) zu finden.

Ausblick

Der evangelische Religionsunterricht steht inmitten des Spannungsfelds von Identität und Verständigung. Die Pluralisierung der religiösen Landschaft stellt die schulische Praxis aufgrund einer zunehmend globalisierten Welt mit gleichzeitig fortschreitender Individualisierung der Gesellschaft vor neue, schwierige Anforderungen. Der Ruf nach Werteerziehung, nach Förderung einer ganzheitlichen Entwicklung und Stärkung der Persönlichkeit des Einzelnen wird lauter. Doch gerade in der multikulturellen und multireligiösen Welt von heute bleibt auch der Lehrende ein ewig Lernender. Er trägt somit eine enorme Verantwortung für seinen Unterricht und die ihm dort anvertrauten Schüler. Lehrplan und Lehrende müssen darüber hinaus auf die zunehmend veränderte religiöse Sozialisation der heutigen Schülerinnen und Schüler professionell reagieren.

Für den Lehrer ist es deswegen mehr denn je von Bedeutung, dass die Lernmaterialien, auf die er sich stützt, verlässlich sind. Die Schulbücher, mit denen er arbeitet, müssen die Informationen bereithalten, die er zur Vorbereitung auf diese große Herausforderung benötigt.

Doch in der Vergangenheit fehlten hierfür adäquate Wege und Untersuchungen, die es ermöglichten, diese Aufgabe wissenschaftlich zu begleiten. Deshalb stellt sich diese Arbeit dem dringenden Auftrag, eine Auswahl neuerer Schulbücher für das Fach Evangelische Religionslehre der Sek. I in NRW im Hinblick auf das dort entworfene Bild des Christentums und Möglichkeiten zu Auseinandersetzungen mit Andersgläubigen zu analysieren. Die hier dargestellten Grundlagen und Vorgehensweisen bieten nun die benötigten, fundierten Orientierungshilfen. Diese werden im Folgenden skizziert:

Da für die Evangelische Religionslehre vor allem die EKD Verantwortung für die inhaltliche Gestaltung des durch das Gesetz konstituierten Lehrfaches trägt, arbeitet die Kirche nicht nur an Richtlinien und Empfehlungen für den Lehrplan mit, sondern stellt darüber hinaus in unregelmäßigen Abständen ihre Position in Denkschriften, Thesen und anderen Publikationen öffentlich zur Diskussion. Sie fordert als Reaktion auf die veränderte Lernlandschaft der heutigen Jugendlichen einen Religionsunterricht, der es den Heranwachsenden ermöglicht, die christliche Religion kennenzulernen und der ihnen Wege zur Identifikation mit christlichen Wertvorstellungen aufzeigt, ohne die freie Meinungsbildung einzuschränken. Im Gegenteil, der Lernende soll im schulischen Unterricht den eigenen Glauben kritisch

hinterfragen lernen. Die Darstellung speziell der evangelisch-christlichen Position soll ihn dazu anregen, sich der eigenen Einstellung bewusst zu werden und diese zu verteidigen. Erst im Wissen um die eigenen christlichen Kennzeichen seiner Identität ist er in der Lage, sich mit anderen über und aus seinem Glauben heraus zu verständigen (vgl. hierzu Kapitel 1).

Mithilfe der verschiedenen eingesetzten Analysemethoden lässt sich nachweisen, dass in Schulbüchern zur Bestimmung dessen, was das Christentum überhaupt ausmacht, vor allem vier Kategorien herangezogen werden können⁷⁵⁸:

1. Die Besonderheit der Sprache als Schlüssel zur Religion

Hierbei stehen die verschiedenen Sprachebenen, die Symbolhaftigkeit und der Bilderreichtum des Redens über die Erfahrungen, die Menschen mit Gott machen, im Mittelpunkt.

2. Die Namen Gottes als Ausdruck und Symbole seines Wesens

Am häufigsten wird in den Schulbüchern schlicht von ‚Gott‘ gesprochen. An zweiter Stelle wird dieser dann in der Person von ‚Jesus‘ vorgestellt. Auch die Anrede Gottes als ‚HERR/Herr‘ und der Titel ‚Christus‘ werden den Schülern über das Schulbuch geläufig. Nur selten begegnet er Gott dort aber als ‚Heiliger Geist‘, ‚Vater‘, ‚Sohn‘ oder ‚Schöpfer‘.

3. Die Bibel als Wort Gottes und Orientierungshilfe für den Christen

Alle Reihen vermitteln Grundlagen über Entstehungszeit und -ort, Übersetzungen und Aufbau der Bibel. Es werden zahlreiche Bibelstellen in den Büchern zitiert oder innerhalb der Aufgabenstellungen eingesetzt. Aus dem Alten Testament sind am häufigsten Inhalte aus Genesis zu finden (Schöpfungsgeschichte, der Erzväterzyklus, Mose und das Sinaigeschehen/der Dekalog). Texte des Neuen Testaments beziehen sich in erster Linie auf Geburt, Wirken, Sterben, Tod und Auferstehung Jesu (Evangelien und Apostelgeschichte) und auf das Leben in christlicher Gemeinschaft (Römer- und Korintherbrief).

⁷⁵⁸ Hierzu Kapitel 2, 4 und 5 sowie die Einzelanalysen des zweiten Teils der Arbeit. Die Lerninhalte zu diesen vier Bereichen bieten alle Reihen an, wenn auch sehr verschieden aufbereitet und unterschiedlich gewichtet (s. Auswertung und Teil 2, Einzelanalysen).

4. Die Kirche als Ort, Institution und lebendige, gelebte Gemeinschaft

Das Gebet, christliche Feste, Vorbilder des Glaubens und kirchengeschichtliche Inhalte sind für Schulbücher essenziell. Der Institution, der Organisation, dem Gebäude der Kirche und dem Gottesdienst als Ganzem wird nicht immer dieselbe Bedeutung beigemessen.

Verständigung wird im gegenwärtigen Religionsunterricht meist über zwei Wege angebahnt. Zum einen geschieht dies über die Vermittlung von Wissen über andere Religionen im Sinne einer Didaktik der Fremdreligionen. Zum anderen sind erste Ansätze zu einem Gespräch mit Vertretern verschiedener Religionen zu erkennen (vgl. Kapitel 3). Erst die modifizierte Raumanalyse macht es möglich, aufzuzeigen, dass der Bereich der Identität in Schulbüchern den Bereich der Verständigung dominiert. Es ist auch auffällig, dass nur wenige Inhalte sich als konkret konfessionell geprägt erweisen.

Von den Weltreligionen werden vorrangig Judentum und Islam erläutert. Andere Glaubensvorstellungen sind nur zögerlich behandelt und das, obwohl sie deutlich auf dem Vormarsch sind.⁷⁵⁹

In neueren Reihen zeichnet sich jedoch deutlich die Tendenz ab, sich weiter für dialogische Zugänge zu anderen Kulturen und Religionen zu öffnen (hierzu Kapitel 3–5 und die Einzelanalysen).

Die hier vorliegende Arbeit klassifiziert folglich einerseits die Inhalte selbst, die in Schulbüchern das Bild des Christentums nachzeichnen. Andererseits entwickelt, erprobt und evaluiert sie Untersuchungsmethoden, mit deren Hilfe es erst gelingt, das Informationsangebot von Schulbüchern im Spannungsfeld von Identität und Verständigung zu systematisieren. Bewusst wird hierfür ein recht breites Forschungsfeld gewählt und nicht nur ein spezieller Bereich hierin exemplarisch erarbeitet. Da Schulbuchanalysen für das Fach der Religionslehre vergleichsweise selten sind, ist es unbedingt notwendig, zunächst zu überprüfen, wie eine vertikale Gruppenanalyse von Religionsbüchern überhaupt möglich ist. Die hier angewendeten Forschungsmethoden (Kategoriebildung, Raumanalyse, Frequenzanalyse und qualitative Inhaltsanalyse) ermöglichen es schließlich, wichtige

⁷⁵⁹ Man denke nur an die zahlreichen Elemente, die aus den östlichen Religionen wie Buddhismus und Hinduismus in viele Bereiche heute einfließen. Selbst in den Klassenräumen gehört vieles bereits wie selbstverständlich dazu (Klangschalen, Mandalas u. v. m.).

Eckdaten zu den Teilbereichen christlicher Religion und Glaubensvorstellung zu ermitteln.

Die Arbeit maßt sich dabei jedoch nicht an, alle Facetten und Eigenarten des Christentums zu erfassen. Der Unterrichtende mag sich grundsätzlich an den geprüften Lerninhalten orientieren; für den einen oder anderen Christen sind aber vielleicht gänzlich andere Elemente für den persönlichen Glauben und die individuelle Religionsausübung bestimmend. Hierzu ist festzustellen, dass die Arbeit sich ebenso wie ihr Forschungsgegenstand intersubjektiv zwischen den beiden Polen von Identität und Verständigung bewegt. Sie bewertet nicht, was richtig oder falsch ist, sondern sie verfolgt vielmehr das Ziel, Fakten aufzuspüren und auszuwerten, die die Vielseitigkeit, Komplexität und den Gestaltungsrahmen religionspädagogischer und -didaktischer Arbeit wiedergeben.

Es steht weiteren Forschungsarbeiten frei, auch weitere oder gänzlich andere Schwerpunkte und Untersuchungskategorien zu setzen. Exemplarisch kann dies an dieser Stelle einmal anhand des Missionsgedankens im Christentum nachvollzogen werden. ‚Mission‘ ist ein sehr ambivalentes Thema in Schulbüchern, die für einen emanzipatorischen, toleranten und auf Verständigung ausgerichteten Religionsunterricht konzipiert sind. ‚Mission‘ ist vielleicht deswegen dort nur selten thematisiert. Darüber hinaus kann und darf die ‚Missionierung‘ Andersgläubiger kein vom schulischen Religionsunterricht angestrebtes Lernziel sein. Dies bedeutet aber nicht, dass das Werben für den eigenen Glauben nicht durchaus ein sehr persönliches, erstrebenswertes Ziel und Anliegen für den Gläubigen und seine Gemeinschaft ist. Dies zu analysieren und zu bewerten, sei anderen überlassen.

Die hier vorgestellten und untersuchten Aspekte des Christentums orientieren sich an den Vorgaben von Richtlinien, Lehrplänen und kirchlichen Empfehlungen zum Religionsunterricht. Dabei konnte diese Untersuchung weitere Hindernisse und Problemfelder aufdecken, die Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsarbeiten bieten. Auf einige sei hier exemplarisch hingewiesen:

Anpassung der Kategorien an den dynamischen Forschungsgegenstand

Die Auswahl, Ausrichtung und Entwicklung von Untersuchungskriterien müssen sich dem Wandel des Mediums ‚Schulbuch‘ anpassen. Die Forschungsmethode und der Forschungsgegenstand haben flexibel zu sein. So können die hier ermittelten Kategorien und Fragen für spätere Analysen durchaus ergänzt, reduziert oder

verändert werden. Ein erweiterter Fragebogen zum Bereich der Sprache ist bspw. vorstellbar, wenn es notwendig erscheint, sich noch intensiver mit bestimmten sprachlichen Elementen zu befassen (z. B. Fragen nach Ausdrücken aus dem Jugendjargon, Genderlinguistik, o. Ä.).

Weitere oder andere Analysemethoden evaluieren die Ergebnisse

Schulbücher arbeiten mit elementarisierendem und aufbereitetem Lernmaterial. Nicht alle Ebenen, die diese Inhalte anbieten, sind deswegen ohne Weiteres auf den ersten Blick zu erkennen bzw. mittels jeder Untersuchungsmethode gleichermaßen zu erfassen. Bezogen auf die vorliegende Arbeit lässt sich dies am Beispiel der Suche nach Gottesbezeichnungen im Rahmen der Frequenzanalyse aufzeigen. Sie verdeutlicht, dass die bloße Auszählung zwar etwas über die Häufigkeit der Nennungen aussagen kann und dies sicher ein Hinweis darauf ist, wie das Schulbuch ‚Gott‘ darstellen möchte. Durch die qualitative Inhaltsanalyse klärt sich aber, in welchen Kontexten diese Namen stehen und welche Informationen es darüber hinaus zu ihnen gibt. Denkbar ist außerdem die Übertragung der hier auf den Querschnitt aktueller Schulbücher bezogenen Analysemethoden auf einen Längsschnittvergleich (historische, vertikale Analyse).

Das Bildmaterial und die Konzeption von Aufgabenstellungen sind zu untersuchen

Da diese Arbeit ihre Ergebnisse im Wesentlichen auf die schriftlichen Informationen der Schulbücher stützt und nur bei besonderen Auffälligkeiten auf Bilder und die Konzeption von Aufgabenstellungen eingeht, wäre es darüber hinaus interessant und notwendig, eben Darstellungswege und Vermittlungsebenen zu betrachten.

Der Lernerfolg der Arbeit mit dem Schulbuch im Fach Religion ist zu prüfen

Leistungsüberprüfung und Leistungssteigerung sind in der heutigen Zeit ein wichtiges Anliegen von Bildung und Schule. Dies gilt auch für das Fach Religionslehre. Als Lehrfach ist ‚Religion‘ heute mehr denn je umstritten. Eine professionelle Umsetzung vorgegebener Lerninhalte und ein sensibler, kritischer Umgang mit den hierfür angebotenen Lernmaterialien ist folglich unumgänglich, um Lernfortschritte und Leistung in Bezug auf Werteerziehung und kulturelle Bildung einschätzen zu können.

Neuere Ansätze der Verständigung der Religionen sind zu berücksichtigen

Bislang sind viele Konzepte in diesem Bereich noch in der Erprobung, so z. B. die konfessionelle Kooperation oder Formen des interreligiösen Lernens. Diese Methoden konnten folglich noch nicht uneingeschränkt in die Praxis umgesetzt werden. Auch wenn für viele derartige Lernmodelle noch spezielle Medien fehlen, die diese begleiten, scheint hier die Praxis oft weiter zu sein als die Theorie. Es bleibt abzuwarten, wie sich Lehrpläne und Medien diesbezüglich zukünftig entwickeln.

Der Umgang mit Schulbüchern in der unterrichtlichen Praxis

Dies führt letztlich zu der Frage, wie die in den Schulbüchern theoretisch dargestellten Inhalte tatsächlich in die Praxis umgesetzt werden können. Wie oft, in welchem Umfang, mit welcher Intensität setzen die Unterrichtenden Religionsbücher ein? Welche Medien ergänzen den am Schülerbuch orientierten Unterricht? Diese Fragen machen zahlreiche langfristige empirische Untersuchungen vor Ort unumgänglich.

Es zeigt sich, wie groß der Forschungsbedarf in diesem Bereich ist. Mit der hier vorliegenden Schulbuchanalyse wurde eine erste wichtige Hürde genommen und die Tür zu diesem Forschungsfeld neu geöffnet. Sie stellt das grundlegende Handwerkszeug (Kategorien und Methoden) für weitere Untersuchungen bereit. Bewusst ist dabei das Medium Schulbuch fokussiert, denn es wird wie kein anderes Lernmaterial in solch großer Breite im Religionsunterricht eingesetzt. Keine anderen Medien beeinflussen die Entwicklung der Heranwachsenden bei ihrer Identitätssuche so kontinuierlich und langfristig.

Dabei liegt der Schwerpunkt dieser ersten Betrachtung zunächst auf den inhaltlichen Elementen, mithilfe derer das Bild des Christentums nachgezeichnet wird. Das Bewusstsein darüber, was die eigene Religion ausmacht, ist schließlich ein erster Schritt auf dem Weg zur Verständigung, ohne die wiederum ein friedliches, respektvolles Miteinander in der Welt von heute nicht denkbar ist.

Mittels des Schulbuches werden Schüler sozusagen ‚alphabetisiert‘. Ihnen werden Möglichkeiten zur Erweiterung ihres religiösen Wort- und Erfahrungsschatzes zur Verfügung gestellt. In der Unterrichtspraxis müssen letztlich aber Lehrende, Lernende und Lernmaterial korrespondieren, um auch das ‚Sprechen‘ zu erlernen.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Vereinfachte Darstellung der Identität als Verknüpfungsarbeit nach Keupp, H.	54
Abbildung 2: Ein Beispiel für die Entwicklung des Symbolverständnisses	64
Abbildung 3: Stufenmodell der Entwicklung eines Symbolverständnisses.....	66
Abbildung 4: Vereinfachte Darstellung und Anmerkungen zur Kirchengeschichte.....	115
Abbildung 5 Schema zur Begegnung mit anderen Religionen	161
Abbildung 6: Verteilung der Schwerpunkte in ‚Entdeckungen Machen‘, Band 1–3.	198
Abbildung 7: Verteilung der Schwerpunkte in ‚Kursbuch Religion elementar‘	199
Abbildung 8: Verteilung der Schwerpunkte in ‚Religion im Kontext‘	199
Abbildung 9: Verteilung der Schwerpunkte in ‚RELi und Wir‘, (5–7).	199
Abbildung 10: Verteilung der Schwerpunkte in ‚Hoffnung, Glaube, Versöhnung lernen‘ ...	199
Abbildung 11: Verteilung der Schwerpunkte in ‚LebensZeichen‘.	199

Verzeichnis der Tabellen des 1. Teils

Tabelle 1: Synopse der geschichtlichen Begebenheiten und Einordnung der AT Bücher (angelehnt an die Ausführungen von Gertz, Oeming und Schmoldt).....	89
Tabelle 2: Korrespondierende Lernziele für die Erarbeitungen von Weltreligionen im RU.	160
Tabelle 3: Liste zugelassener Lehrwerke für das Fach der Evangelischen Religionslehre ...	180
Tabelle 4: Tabellarische Übersicht der Kategorien der Raumanalyse	187
Tabelle 5: Gesamtübersicht der Gottesbezeichnungen in allen Büchern.	206
Tabelle 6: Nachweis des Vorkommens biblischer Texte aus dem AT in den Lehrwerkreihen.	216
Tabelle 7: Nachweis des Vorkommens biblischer Texte aus dem NT in den Lehrwerkreihen	217
Tabelle 8: Bewertung der Erarbeitung verschiedener Aspekte zum Thema ‚Kirche‘.	218
Tabelle 9: Überblick über die in den Lehrwerken behandelten Feste.....	227
Tabelle 10: Auswertung Vorbilder.....	232

Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen

Abkürzung	Bedeutung
AMD	Arbeitsfeld Missionarische Dienste
AschO	Allgemeine Schulordnung
AT	Altes Testament
Bd.	Band
bez.	bezüglich
BRD	Bundesrepublik Deutschland
Bsp.	Beispiel
bspw.	beispielsweise
BverfG	Bundesverfassungsgesetz
bzw.	beziehungsweise
ChrG	Chronistisches Geschichtswerk
DtrG	Deuteronomisches Geschichtswerk
ebd.	ebenda
EGb	Evangelisches Gottesdienstbuch
EKD	Evangelische Kirche Deutschland
EM	Entdeckungen Machen (Schulbuchtitel)
EKU	Evangelische Kirche der Union
evtl.	eventuell
GEI	Gerhardt Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung
Gen	Genesis
GG	Grundgesetz
ggf.	gegebenenfalls
GS	Grundschule
HGV (lernen)	Hoffnung lernen, Gerechtigkeit lernen, Versöhnung lernen (Schulbuchtitel)
hrsg.	herausgegeben
Hrsg.	Herausgeber
HS	Hauptschule
i. S.	im Sinne
i. S. d.	im Sinne des
i. S. v.	Im Sinne von
Jhd.	Jahrhundert

KatBl	Katechetische Blätter
KMK	Kultusministerkonferenz
Kursbuch R.e. (auch ‚KRelementar‘ für die Reihe)	Kursbuch Religion elementar (Schulbuchtitel)
LER	Lebensgestaltung, Ethik und Religionskunde (Schulfach)
LFG	Lehrmittelfreiheitsgesetz
LZ oder LZeichen	LebensZeichen (Schulbuchtitel)
NRW	Nordrhein-Westfalen
NT	Neues Testament
o. Ä.	oder Ähnliches
o. g.	oben genannt
ÖRK	Ökumenischer Rat der Kirchen
ÖRK 1	Ein Leittext des Ökumenischen Rates der Kirchen s. Literaturverzeichnis
RdErl.	Runderlass
RiK	Religion im Kontext (Schulbuchtitel)
RP	Regierungspräsident
RU	Religionsunterricht
R+W	RELi und Wir (Schulbuchtitel)
SchG	Schulgesetz
SchOG	Schulordnungsgesetz (hier bezogen auf Nordrhein-Westfalen)
Sek. I	Sekundarstufe I
Sek. II	Sekundarstufe I
s. o.	siehe oben
s. u.	siehe unten
u. a.	unter anderem
v. Chr.	vor Christus
VELKD	Vereinigte Evangelisch-Lutherische Kirche Deutschlands
Verf.	Verfasser/in
VOLFG	Verordnung zum Lehrmittelfreiheitsgesetz

Die Bücher der Bibel sind entsprechend der üblichen Schreibweise abgekürzt.

Onlinequellen

Teil 1

www.a-m-d.de, abgerufen am 01.04.2011

www.bibelgesellschaft.ch, abgerufen am 01.04.2011

www.bildungsserver.de, abgerufen am 01.04.2011

www.dbg.de, abgerufen am 01.04.2011

www.diakonie.de, abgerufen am 01.04.2011

www.ekd.de/bekenntnisse/augsburger_bekenntnis.html, abgerufen am 01.04.2011

www.ekd.de/bekenntnisse/kleiner_katechismus_2.html, abgerufen am 01.04.2011

www.ekd.de/dokumente/Reden, abgerufen am 01.04.2011

www.ekd.de/download/identitaet_und_verstaendigung_neu.pdf, abgerufen 01.08.2010

www.ekd.de/glauben/barmer_theologische_erklaerung.html, abgerufen am 01.04.2011

www.ekd.de/kirche/karte.html, abgerufen 01.10.2010

www.ekd.de/kirche/kirchen.html, abgerufen am 01.04.2011

www.ekd.de/kirchenrechtliches_institut/download/HIEK2_Hofmann.pdf, abgerufen am 01.04.2011

www.ekd.de/presse/pm137_2005_pds.html, abgerufen am 01.04.2011

www.ekd.de/synode297/3798.html, abgerufen am 01.04.2011

www.ekir.de, abgerufen am 01.04.2011

www.ekvw.de, abgerufen am 01.04.2011

www.festederreligionen.de, abgerufen am 01.04.2011.

www.gei.de/index.php?id=institut, abgerufen am 01.04.2011

www.joerg-sieger.de/einleit.htm, abgerufen 01.04.2010

www.kirchenbau.de, abgerufen am 01.04.2011

www.lippische-landeskirche.de, abgerufen am 01.04.2011

www.religion-plural.org, abgerufen am 01.04.2011

www.seelsorge.de/lexikon/segen.html, abgerufen am 01.04.2011

www.selk.de, abgerufen 01.04.2011

www.shell.de/home, abgerufen am 01.02.2010

www.shell.de/home/content/deu/aboutshell/our_commitment/shell_youth_study/2010/, abgerufen am 01.04.2011

www.oikoumene.org/de/dokumentation/documents/oerk-kommissionen/glauben-und-kirchenverfassung-kommission-fuer.html, abgerufen 01.04.2011

www.oikoumene.org/en/resources/documents/wcc-programmes/interreligious-dialogue-and-cooperation/interreligious-trust-and-respect/ecumenical-considerations-for-dialogue-and-relationships-with-people-of-other-religions.html, abgerufen 01.04.2011

www.polsoz.uni-bayreuth.de/03personen01zoeller.html, abgerufen 01.10.2010

www.uek-online.de, abgerufen am 01.04.2011

www.vatican.va, abgerufen am 01.04.2011

www.vds-bildungsmedien.de/presse/pressemitteilungen/pm2007, abgerufen 01.04.2011

Teil 2

<http://www.cornelsen.de/cgi/WebObjects/KatalogPlus.woa/wo/0.28.9.0.3.0.0.1.107.1.3.1>,
abgerufen am 01.04.2011.

http://www.diesterweg.de/hauptschule/religion/kursbuch_religion_elementar/info_kursbuch_elementar.xtp, abgerufen am 01.04.2011.

<http://www.diesterweg.de/shop/reihenansicht.php?reild=KUBUELEMEN>, abgerufen 01.04.2011

<http://www.familienratgeber-nrw.de/index.php?id=373>
Lernmittelfreiheitsgesetz NRW (LFG), abgerufen 01.04.2010

http://www.persen.de/index.php?id=90&backPID=90&swords=gerechtigkeit%20lernen&tt_products=8309, abgerufen am 01.04.2011.

http://www.persen.de/index.php?id=90&backPID=90&swords=vers%F6hnung%20lernen&tt_products=8311, abgerufen am 01.04.2011.

http://www.persen.de/index.php?id=68&backPID=68&tt_products=8307, abgerufen am 01.04.2010.

http://www.v-r.de/data/files/352577610/reli_wir_steckbrief.pdf, abgerufen am 08.08.2011

<http://www.v-r.de/de/titel/352577559/>, abgerufen am 01.04.2011.

Literaturverzeichnis Teil 1 und 2

Abels, Heinz

Identität, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2006

Adam, Gottfried

Lehrpläne des Religionsunterrichts, S. 194–221, in Lachmann, Rainer/ Adam, Gottfried, Religionspädagogisches Kompendium, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1997

Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer

Religionspädagogisches Kompendium, 5. Auflage, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1997

Amelung, Eberhard

Strukturwandel der Frömmigkeit, Kreuz Verlag, Stuttgart, 1972

Antes, Peter

Das Christentum – Eine Einführung, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 1985

Antes, Peter/ Biemer, Günter

Weltreligionen im RU der Sek. II, Bosco Verlag, München, 1975.

Arndt, Manfred

Zur Problematik der Ich-Identität bei Theologiestudenten, S. 263–275, in Amelung, Eberhard, Strukturwandel der Frömmigkeit, Kreuz Verlag, Stuttgart, 1972

Assmann, Jan

Religion und kulturelles Gedächtnis, 3. Auflage, Beck Verlag, München, 2008

Assmann, Jan

Thomas Mann und Ägypten, Beck Verlag, München, 2006

Auernheimer, Georg

Einführung in die interkulturelle Erziehung, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1990

Augustin, Matthias/ Kegler, Jürgen

Bibelkunde des Alten Testaments, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 1987

Bade, Rolf

Votum zur Denkschrift der EKD zum Religionsunterricht aus pädagogischer und schulorganisatorischer Sicht, S. 165–167, Religionsunterricht im Spannungsfeld von Identität und Verständigung, Comenius Institut, Münster, 1995

Baldermann, Ingo/ Becker, Ulrich/ Ruppel, Helmut (a)

Hoffnung lernen, Religion 5/6, Schülerbuch, Band 1, Klett Verlag, Leipzig/Stuttgart, 1995–2001

Baldermann, Ingo/ Becker, Ulrich/ Ruppel, Helmut (b)

Gerechtigkeit lernen, Religion 7/8, Erstauflage, Schülerbuch, Band 2 (a), Klett Verlag, Leipzig/Stuttgart, 1996–2000

Baldermann, Ingo/ Becker, Ulrich/ Ruppel, Helmut (c)

Gerechtigkeit lernen, Religion 7/8, Neuauflage, Schülerbuch, Band 2 (b), Klett Verlag, Leipzig/Stuttgart, seit 2001

Baldermann, Ingo/ Becker, Ulrich/ Ruppel, Helmut (d)

Versöhnung lernen, Religion 9/10, Schülerbuch, Band 3, Klett Verlag, Leipzig/Stuttgart, 1997–2003

Bamberger, Richard

Methoden und Ergebnisse der Internationalen Schulbuchforschung im Überblick, S. 46–94, in Olechowski, Richard, Schulbuchforschung, Band 10, Peter Lang Verlag, Frankfurt a. Main, 1995

Bandura Alfred

Lernen am Modell, Klett Cotta Verlag, Stuttgart, 1994

Bätz, Kurt/ Thierfelder, Jörg u. a.

Umgang mit der Bibel, Studienbrief I/ 4, Institut der Fernstudien der Universität Tübingen, 1978

Baumann, Arnulf H.

Was jeder vom Judentum wissen muss, 6. Auflage, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 1991

Berger, Hartwig/ Großhennig, Ruthild/ Schirmer, Dietrich

Von Ramadan bis Aschermittwoch, 2. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim, 1994

Becker, Jörg

Schulbuch und politisches System in der Bundesrepublik Deutschland, S. 13- 44 in E.H. Schallenberg, Zur Sache Schulbuch, Band 7, Aloys Henn Verlag, Kastellaun, 1978

Becker, Gertrud

Überlegungen zum Begriff Schulbuch, S. 13-21 in E.H. Schallenberg, Zur Sache Schulbuch, Band 1, Aloys Henn Verlag, Kastellaun, 1971

Besser-Scholz, Birgit (a)

LebensZeichen, 5/6, Schülerbuch, Band 1, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen, 1997

Besser-Scholz, Birgit (b)

LebensZeichen, 9/10, Schülerbuch, Band 3, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen, 1997

Biehl, Peter/ Nipkow, Karl Ernst

Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Comenius Institut, Münster, 2005

Bienert, Wolfgang, A.

Grundkurs Theologie, Dogmengeschichte, Band 5,1, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 1997

Biesinger, Albert u. a.

Christ werden braucht Vorbilder, Grünewald Verlag, Mainz, 1986

Bizer, Christoph/ Mette, Norbert/ Rickers, Folkert/ Schweitzer, Friedrich

Sehnsucht nach Orientierung, Vorbilder im Religionsunterricht, Band 24 des Jahrbuchs der Religionspädagogik, Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn, 2008

Bode, Hans

Entwurf einer Tabelle zur Analyse neusprachlicher Unterrichtswerke, S. 95- 120, In E.H. Schallenberg, zur Sache Schulbuch, Band 3, Aloys Henn Verlag, 1973

Bolewski, Hans

Die Denkschriften der EKD, S. 197–203, in Amelung, Eberhard, Strukturwandel der Frömmigkeit, Kreuz Verlag, Stuttgart, 1972

Braun, Klaus

Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik – Register und Literatur zum Gesamtprojekt, in Hinrichs, Ernst, Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Band 59/ Teil 6, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Institut, Braunschweig, 1988

Bröcking-Bortfeld, Martin (a)

Konfessioneller Religionsunterricht?, in Busch Friedrich, Oldenburger Universitätsreden, Nr. 59, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 1994

Bröcking-Bortfeld, Martin (b)

Konfessioneller Religionsunterricht angesichts der multikulturellen und multireligiösen Zusammensetzung von Schulklassen , BiS Verlag, Oldenburg, 1994

Brown, Alan S.

Das Ziel des Dialogs und Folgerungen für die Unterrichtspraxis, S. 145 – 150, in Kwiran, M./ Schultze, H.: Bildungsinhalt: Weltreligionen, Comenius Institut, Münster, 1988

Bubholz, Georg / Tietz, Ursula/ Scheilke, Cristoph

Freunde in der Einen Welt, in ders. , Religion im Kontext 5/6, Schülerbuch, Band 1, Patmos Verlag, Düsseldorf, 2002

Bubholz, Georg / Trabant, Ulrich/ Scheilke, Cristoph

Auf neuen Wegen, in ders. , Religion im Kontext 7/8, Schülerbuch, Band 2, Patmos Verlag, Düsseldorf, 2004

Bubholz, Georg/ Hallermann-Dockhorn, Anja

Sich einmischen, in ders. , Religion im Kontext 9/10, Schülerbuch, Band 3, Patmos Verlag, Düsseldorf, 2006

Bultmann, Rudolf

Welchen Sinn hat es, von Gott zu reden?, Glauben und Verstehen, Band 1, 5. Auflage, Mohr Verlag, Tübingen, 1993

Büttner, Gerhard/ Veit-Jakobus, Dietrich (Hg.)

Die religiöse Entwicklung des Menschen: Ein Grundkurs, Calwer Verlag, Stuttgart, 2000

Büttner, Gerhard (Hg.)

Lernwege im Religionsunterricht – Konstruktivistische Perspektiven, Calwer Verlag, Stuttgart, 2006

Büttner, Gerhard/ Roose, Hanna

Das Johannesevangelium im Religionsunterricht, Calwer Verlag, 2007

Büttner, Gerhard (a)

Die Codierung Immanenz/ Transzendenz als Leitfaden der Kommunikation des Religionsunterrichts, S. 188–202, in Büttner, Gerhard/ Elsenbast, Volker/ Scheunpflug, Annette, Zwischen Erziehung und Religion , Band 18, Comenius Institut, Münster, 2007

Büttner, Gerhard (b)

Zwischen Klafki und Luther – die Suche nach exemplarischen, fundamentalen und elementaren Bibeltexten, S. 163–174, in Büttner, Gerhard/ Elsenbast, Volker/ Roose, Hanna, Zwischen Kanon und Lehrplan, Band 20, Comenius Institut, Münster, 2009

Büttner, Gerhard/ Elsenbast, Volker/ Roose, Hanna

Bibel und Kanon – oder was Schüler/-innen heute von der Bibel wissen sollten, S. 7–11, in Büttner, Gerhard/ Elsenbast, Volker/ Roose, Hanna, Zwischen Kanon und Lehrplan, Band 20, Comenius Institut, Münster, 2009

Collmar, Paul (Hrsg.)

Kirche im Spannungsfeld der Politik. Festschrift für Bischof D. Hermann Kunst D. D. zum 70. Geburtstag am 21. Januar 1977, Verlag Otto Schwartz, Göttingen, 1977.

Comblin, Jose

Der Heilige Geist, Patmos Verlag, Düsseldorf, 1988

Conzelmann, Hans/ Lindemann, Andreas

Arbeitsbuch zum Neuen Testament, 1, UTB, Mohrverlag, Tübingen, 1995

Dehm, Ulrich (Hrsg.)

Handbuch Dialog der Religionen: Christliche Quellen zur Religionstheologie und zum interreligiösen Dialog, Verlag Otto Lembeck, Frankfurt am Main, 2008

Deuser, Hermann

Kleine Einführung in die Systematische Theologie, Reclam Verlag, Stuttgart, 1999

Deutscher Katechetenverein

Handbuch Religionsunterricht an beruflichen Schulen', hrsg. in Kooperation mit dem Comenius Institut und der Gesellschaft für Religionspädagogik, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 1997.

Dietrich, Veit Jakobus

Wovon man sprechen muss, das darf man nicht verschweigen, S. 78–116, in Büttner, Gerhard/ Elsenbast, Volker/ Roose, Hanna, Zwischen Kanon und Lehrplan, Band 20, Comenius Institut, Münster, 2009

Drescher, Hans Georg

Religionsgeschichtliches Denken und die Frage nach religiöser Toleranz, S. 19–23, in Grewel, Hans/ Kirste, Reinhard, Alle Wasser fließen ins Meer, Band 4 der Reihe 'Interreligiöse Horizonte', Böhlau Verlag, Köln, 1998

Ebeling, Gerhard

Martin Luthers Weg und Wort, Insel Verlag, Frankfurt a.M., 1983

Eckert, Georg

Wie andere uns sehen: die letzten 100 Jahre deutscher Geschichte in europäischen Schulbüchern, Schriften, Braunschweig, Limbach, 1955

Ehlers, Dirk

Entkonfessionalisierung des Religionsunterrichts, Lutherhand Verlag, Neuwied, Berlin, 1975

Eilerts, Wolfram/ Kübler, Heinz Günter (a)

Kursbuch Religion elementar 5/6, Schülerbuch, Band 1, Calwer Verlag, Stuttgart (auch Diesterweg), 2003

Eilerts, Wolfram/ Kübler, Heinz Günter (b)

Kursbuch Religion elementar 7/8, Schülerbuch, Band 2, Calwer Verlag, Stuttgart (auch Diesterweg), 2004

Eilerts, Wolfram/ Kübler, Heinz Günter (c)

Kursbuch Religion elementar 9/10, Schülerbuch, Band 3, Calwer Verlag, Stuttgart (auch Diesterweg), 2006

- EKD (Hrsg.) (a)**
Aufgaben und Grenzen kirchlicher Äußerungen zu gesellschaftlichen Fragen, Denkschrift, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 1970
- EKD (Hrsg.) (b)**
Ökumenisches Lernen, Grundlagen und Impulse, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 1985
- EKD (Hrsg.) (c)**
Die Denkschriften der EKD in Deutschland, Band 4/1, GTB, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 1987
- EKD (Hrsg.) (d)**
Identität und Verständigung, Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Denkschrift, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 1994
- EKD (Hrsg.) (e)**
Zusammenleben gestalten, EKD Texte 76, EKD; Hannover, 2002
- EKD (Hrsg.) (f)**
Christlicher Glaube und nichtchristliche Religionen, EKD Texte 77, Hannover, 2003
- EKD (Hrsg.) (g)**
Maße des Menschlichen, Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft, Denkschrift, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 2003
- EKD (Hrsg.) (h)**
Amtsblätter, Heft 1, Jg., 2004
- EKD (Hrsg.) (i)**
Amtsblätter, Heft 12, Jg., 2005
- EKD (Hrsg.) (j)**
Klarheit und gute Nachbarschaft (Christen und Muslime in Deutschland), EKD Texte 86, EKD; Hannover, 2006
- EKD (Hrsg.) (k)**
Religionsunterricht, 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, EKD; Hannover, 2006
- EKD (Hrsg.) (l)**
Religion, Werte und religiöse Bildung im Elementarbereich, 10 Thesen des Rates der EKD, EKD; Hannover, 2007
- EKD (Hrsg.) (m)**
Das rechte Wort zur rechten Zeit, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 2008
- Elsenbast, Volker/ Fischer Dietlind**
Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung, Comenius-Institut, Münster, 2006
- de Epalza, Mikel**
in Kirste, Reinhard (Hrsg.), Jesus zwischen Juden, Christen und Muslimen, Lembeck Verlag, Frankfurt am Main, 2002
- Erikson, Erik H. (a)**
Identität und Lebenszyklus, 17. Auflage, Suhrkamp Verlag, Frankfurt, 1973
- Erikson, Erik H. (b)**
Dimensionen einer neuen Identität, Suhrkamp Verlag, Frankfurt, 2003

Evangelische Landeskirche von Westfalen

EKD (Hrsg.), Die Kirche und ihre Diakonie, Luther Verlag, Witten, 1961

Evangelische Landeskirche von Westfalen

Informationen zum Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen, 7. neubearbeitete Auflage, Druckverlag Kettler, Bönen, 2003

Falaturi, Abdoldjavad/ Tworuschka, Udo

in Hinrichs, Ernst, Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Beilage zu den Bänden, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Institut, Braunschweig, 1992

Falaturi, Abdoldjavad/ Tworuschka, Udo/ Völking, H.

Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik – Analyse der katholischen Religionsbücher zum Thema Islam, in Hinrichs, Ernst, Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Band 53/ Teil 3, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Institut, Braunschweig, 1988

Fischer, Anke

Die sieben Weltreligionen, Verlag Xxl edition, Fränkisch-Crumbach, 2004

Fischer, Jens

Geschichte im Dienste der Politik, Frankfurt am Main, Lang Verlag, 2004

Fischer, Wolfram

Religionssoziologie, S. 1062- 1068, in Honecker, Martin/ Dahlhaus, Horst (Hrsg.), Evangelisches Soziallexikon, 4. Auflage, Kreuz Verlag, Berlin, 1980

Feydt, Sebastian/ Gruhl, Boris Manfred (Hrsg.)

Kleines Lexikon zum Christentum, Evangelische Verlagsanstalt, Berlin, 1993

Flehsig, Karl Heinz /Haller, Hans Dieter

Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung, Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats, Band 24, Klett, Stuttgart, 1973

Fleischer, Markus

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Ndv (Neue Darmstädter Verlagsanstalt), 2008

Fowler, James W.

Glaubensentwicklung, Christian Kaiser Verlag, München, 1989

Fraas, Hans Jürgen

Glaube und Identität, Grundlagen einer Didaktik religiöser Lernprozesse, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1983

Frieling, Reinhard

Der Weg des ökumenischen Gedankens. Eine Ökumenekunde, Zugänge zur Kirchengeschichte, Band 10 , Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1992

Frieling, Reinhard/ Geldbach, Erich/ Thöle, Reinhard

Grundkurs Theologie, Konfessionskunde, Band 5, 2, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 1999

Frieling, Reinhard/ Langemeyer, Georg/ Schultze Herbert/ Wittstadt, Klaus

Konfession und Konfessionen, Universität Tübingen (Hrsg.), Fernstudienlehrgang für Evangelische Religionslehrer, Block IV, Deutsches Institut für Fernstudien der Universität Tübingen, 1978

Fries, Heinrich

Wie heute von Gott reden?, S. 57–80, Möglichkeiten des Redens über Gott, Patmos Verlag, Düsseldorf, 1978

Fritsch-Oppermann, Sybille

Auf dem Weg: Der Dialog der Religionen als Voraussetzungen einer friedlichen Koexistenz und einer multikulturellen Streitkultur, S. 34–48, in Kirste, Reinhard (Hrsg.), RiG, Religionen im Gespräch, Wegmarken zur Transzendenz, Band 8, Zimmermann Druck, Balve, 2004

Früh, Werner

Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis, 5. Auflage, UVK, Verlagsgesellschaft, Konstanz, 2004

Gephart, Werner

Zur Bedeutung der Religionen für die Identitätsbildung, S. 233–266, in ders., Religion und Identität, Suhrkamp Verlag, Frankfurt, 1999

Gertz, Jan Christian

Grundinformation: Altes Testament, Auflage: 3. überarb. u. erw. Aufl., UTB; Stuttgart, 2008

Giesen, Bernd (a)

Codes kollektiver Identität, S. 13–43, in Gephart, Werner/ Waldenfels, Hans (Hrsg.), Religion und Identität, Suhrkamp Verlag, Frankfurt, 1999

Giesen, Bernd (b)

Die Intellektuellen und die Nation 2, Band 2, Suhrkamp Verlag, Frankfurt, 1999

Goecke-Seischab, Magarete Luise u. Harz, Frieder

Komm, wir entdecken eine Kirche, Kösel Verlag, München, 2001

Gogarten, Friedrich

Was ist Christentum?, 3. Auflage, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1963

Goßmann, Klaus / Scheilke, Christoph Th.

Religionsunterricht im Spannungsfeld von Identität und Verständigung, Comenius Institut, Münster, 1995

Goßmann, Klaus / Schneider, Johannes

Das gemeinsame stärken, das Differenten klären, Comenius Institut, Münster, 1995

Greive, Ulrich

Die Kraft der Vorbilder, Kösel Verlag, München, 1998

Grethlein, Christian

'Kirchenpädagogik' im Blick der Praktischen Theologie, S. 17–33, in Klie, Thomas, Der Religion Raum geben, LiT-Verlag, Münster, 1998

Grewel, Hans (a)

Christentum – Was ist das?, Kreuz Verlag, Stuttgart, 1980

Grewel, Hans (b)

Brennende Fragen christlicher Ethik, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1988

Grewel, Hans (c)

Das Christentum wie eine fremde Religion kennen lernen, S. 63–70, in Grewel, Hans/ Kirste, Reinhard, Alle Wasser fließen ins Meer, Band 4 der Reihe 'Interreligiöse Horizonte', Böhlau Verlag, Köln, 1998

Grünschloß, Andreas

Der eigene und der fremde Glaube, Hermeneutische Untersuchungen zur Theologie, Band 37, J.C.B. Mohr Verlag, Tübingen, 1999

Günther, Henning/ Willeke, Rudolf

Was uns deutsche Schulbücher sagen : Eine empirische Untersuchung der genehmigten Deutsch-, Politik- und Religionsbücher, Dietrich-Coelde Verlag, Werl, 1982

Habermas, Jürgen

Einleitung: Historischer Materialismus und die Entwicklung normativer Strukturen, S. 9–48., in ders., Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M., 1976

Hagemann, Ludwig (a)

Christentum und Islam zwischen Konfrontation und Begegnung, CIS, Verlag für christlich-islamisches Schrifttum, Altenberge, 1983

Hagemann, Ludwig (b)

Was glauben Christen? – Grundaussagen einer Weltreligion, Herder Verlag, Freiburg in Breisgau, 1991

Halbfas, Hubertus

Religion, Kreuzverlag, Stuttgart, 1976

Hantsche, Imgard

Die Reformation als Thema des Geschichts- und Religionsunterrichts und ihre Darstellung in Schulbüchern für die Sekundarstufe I, S. 64–87, in Schallenberger, Ernst Horst, Zur Sache Schulbuch, Band 3, Aloys Henn Verlag, Kastellaun, 1973

Harms, Klaus

Prinzip Dialog: Entwicklung und Inhalt interreligiösen Lernens im Kontext religionstheologischer und religionskundlicher Orientierung, wds sofortdruck, Mainz, 1997

Hauschildt, Eberhard

Gottesdienst und Sonntag, in Meyer-Blanck, Michael/ Fürst, Walter, Typisch katholisch – Typisch evangelisch, Herder Verlag, Freiburg in Breisgau, 2003

Haustein, Jörg

Kirche und Amt, in Meyer-Blanck, Michael / Fürst, Walter, Typisch katholisch – Typisch evangelisch, Herder Verlag, Freiburg in Breisgau, 2003

Heinen, Ernst

Quellentext und Schulbuchdarstellung – Versuch eines Vergleichs, S. 44–52, in Schallenberger, Ernst Horst, Zur Sache Schulbuch, Band 2, Aloys Henn Verlag, Kastellaun, 1972

Heinze, Carsten/ Matthes, Eva (a)

Didaktische Innovationen im Schulbuch, Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 2003

Heinze, Carsten/ Matthes, Eva (b)

Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch?, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 2004

Henning, Christian

Die evangelische Lehre vom Heiligen Geist und seiner Person, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 2000

Henning, Günther/ Willeke, Rudolf

Was uns deutsche Schulbücher sagen: Eine empirische Untersuchung der genehmigten Deutsch-, Politik- und Religionsbücher, Verlag. Dietrich-Coelde, Werl, 1982

Hick, John (a)

Religiöser Pluralismus und Absolutheitsansprüche, S. 128–149, in Kirste, Reinhard (Hrsg.), RiG, Religionen im Gespräch, Interreligiöser Dialog zwischen Tradition und Moderne, Band 3, Zimmermann Druck, Balve, 1994

Hick, John (b)

in Kirste, Reinhard (Hrsg.), Gott und seine vielen Namen, Lembeck Verlag, Frankfurt am Main, 2001

Hilgers, Georg/ Reilly, George

Religionsunterricht im Abseits, Das Spannungsfeld Jugend, Religion, Schule, Kösel Verlag, München, 1993

Hock, Klaus

Schulbuchprojekte in interreligiöser und internationaler Zusammenarbeit, S. 321–230, in Lähnemann, Johannes (Hrsg.), Das Projekt Weltethos, EB Verlag, Rissen, Hamburg, 1995

Hoeren, Jürgen/ Schmidt Karl Heinz

Werden unsere Kinder noch Christen sein?, Christophorus Verlag, Freiburg, 1990

Höhne, Thomas

Schulbuchwissen, Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches, Goethe Universität, Frankfurt a.M., 2002

Hollerbach, Alexander

Religionsunterricht in der reformierten gymnasialen Oberstufe, S. 79–112, in Listl, Joseph, Staatskirchliche Abhandlungen, Band 15, Dunker & Humboldt Verlag, Berlin, 1983

Honecker, Martin

Sozialethik zwischen Tradition und Vernunft, Mohr Verlag, Tübingen, 1977

Hüther, Jürgen

Aussagenanalyse und elektronische Datenverarbeitung im Dienst der Schulbuchforschung, S. 77- 82 in E.H. Schallenberger, Zur Sache Schulbuch, Band 2, Aloys Henn Verlag, Kastellaun, 1972

Hurrelmann, Klaus

Eine pragmatische Generation unter Druck, Shell (Hrsg.), Shellstudie 2006, Fischer Verlag, Frankfurt, 2006

Jäckel, Michael

Mediensoziologie, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2005.

Kaiser, Otto

Der Gott des Alten Testaments: Wesen und Wirken, Teil 2, UTB, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1998

Klages, Günther/ Heutger, Nobert

Weltreligionen und Christentum im Gespräch – Die Weltreligionen im Unterricht, Olms-Verlag, Hildesheim, 1977

Keupp, Hans

Identitätskonstruktionen, Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, 4. Auflage, Rowohlt Verlag, Reinbek /Hamburg, 2008

Kirchhoff, Ilka/ Macht, Siegfried/ Hanisch, Helmut

RELi und Wir 5/6/7, Schülerbuch, Band 1, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2007

Kirste, Reinhard (Hrsg.) (a)

RiG, Religionen im Gespräch, Band 2–8, Zimmermann Druck, Balve, 1994-2008

Kirste, Reinhard (b)

Die Feste der Religionen , Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 1995

Kirste, Reinhard (c)

Die religiös plurale Situation in Deutschland und Folgerungen für interreligiöses Lernen in der Schule, S. 298–313 , in ders., RiG 7, Zimmermann Druck, Balve, 2002

Kittel, Helmut

Wandel ? Theologische und pädagogische Bedenken zur evangelischen Religionspädagogik der Gegenwart, Aloys Henn Verlag, Kastellaun, 1979

Klages, Günther/ Heutger, Nicolaus

Weltreligionen und Christentum im Gespräch. Die Weltreligionen im Unterricht, Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Band 2, Olms Verlag, Hildesheim, 1977

Klie, Thomas

Der Religion Raum geben, LiT-Verlag, Münster, 1998

Klosinski, Gunther

Vorbilder – Was steht dahinter? Vorbilder und ihre Funktion für Identität und Sinnfindung, S. 55–64, in Bizer, Christoph/ Mette, Norbert/ Rickers, Folkert/ Schweitzer, Friedrich , Sehnsucht nach Orientierung, Vorbilder im Religionsunterricht, Band 24 des Jahrbuchs der Religionspädagogik, Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn, 2008

Kluge, Jürgen (a)

Entdeckungen Machen 7/8, Schülerbuch, Band 2, Cornelsen Verlag, Berlin, 1993

Kluge, Jürgen (b)

Entdeckungen Machen 9/10, Schülerbuch, Band 3, Cornelsen Verlag, Berlin, 1993

Kluge, Jürgen (c)

Entdeckungen Machen 5/6, Schülerbuch, Band 1, Cornelsen Verlag, Berlin, 1997

Knepper, Herbert

Schulbuchgenehmigung und Lernmittelfreiheit im Vorfeld von Curriculumentwicklung und Medienverband, S, 61- 68, in E.H. Schallenberger, Zur Sache Schulbuch, Aloys Henn Verlag, Kastellaun, 1971

Knoblauch, Hubert (a)

Religionssoziologie, Gruyter Verlag, Berlin, 1999

Knoblauch, Hubert (b)

Qualitative Religionsforschung, UTB, Schöningh Verlag, Paderborn, 2003

König, Renee

Massenkommunikation, in ders. , Soziologie, Fischer Verlag, Frankfurt , 1967

Konrad, Friedrich

Abbild und Ziel der Schöpfung, Mohr Verlag, Tübingen, 1962

Koza, Ingeborg

Überlegungen zur vergleichenden Analyse von Schulgesichtsbüchern, S. 14–24, in Schallenberger, Ernst Horst, Zur Sache Schulbuch, Band 2, Aloys Henn Verlag, Kastellaun, 1972

Krech, Volkhard

Religiöse Vielfalt in Nordrhein-Westfalen: Empirische Befunde und Perspektiven der Globalisierung vor Ort, Schöningh Verlag, Paderborn, 2007

Krieger, David J.

Das Interreligiöse Gespräch, Theologischer Verlag, Zürich, 1986

Kühn, Ulrich

Handbuch Systematische Theologie (HAST), in Ratschow, Carl Heinz, Kirche, Band 10, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 1980

Kultusministerium (Hrsg.)

Amtsblatt des Landes NRW, Nr. 3, Ritterbach Verlag, 2006

Küng, Hans

Projekt Weltethos, Piper Verlag, München/Zürich, 1990

Küng, Hans/ van Ess, Josef

Islam, Christentum und Weltreligionen, 2. Auflage, Pieper Verlag, München, 1997

Kuschel, Karl Josef

Streit um Abraham: Was Juden, Christen und Muslime trennt – und was sie einigt, Piper Verlag, München/ Zürich, 1996

Kwiran, Martin/ Schultze, Herbert

Bildungsinhalt: Weltreligionen. Grundlagen und Anregungen für den Unterricht, Comenius Institut, Münster, 1988.

Kwiran, Martin/ Schreier, Peter/ Schultze, Herbert

Dialog der Religionen im Unterricht, Comenius Institut, Münster, 1996

Lachmann, Rainer

Grundsymbole christlichen Glaubens, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1992

Lachmann, Rainer

Gegenwärtige Entwicklungen und Perspektiven des Religionsunterrichts / Die EKD Denkschrift 'Identität und Verständigung', S. 87–103, in Lachmann, Rainer/ Adam, Gottfried, Religionspädagogisches Kompendium, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1997

Lähnemann, Johannes (a)

Begegnung mit den Weltreligionen im Unterricht, S. 21–43 in Verkündigung und Forschung 32, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 1997

Lähnemann, Johannes (b)

Weltreligionen im Unterricht (Islam), Teil 2, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1986

Lähnemann, Johannes (c)

Weltreligionen und Friedenserziehung. Wege zur Toleranz, Hamburg, EB-Verlag Rissen, 1989.

Lähnemann, Johannes (d)

Umgang mit der Bibel, Bibelwissenschaftliches Arbeiten in fachdidaktischer Perspektive, S. 245–294, in Lachmann, Rainer/ Adam, Gottfried, Religionspädagogisches Kompendium, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1997

Lähnemann, Johannes (e)

Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1998

Lehmann, Karl

Anerkennung des Anderen – Fremde verstehen, Bereitschaft zum Dialog. Werteeziehung in der multikulturellen Gesellschaft, S. 25–36, in Battke, Achim/ Fitzner, Thilo/ Isak, Rainer, Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht, Herder Verlag, Freiburg in Breisgau, 2002

Leimgruber, Stefan

Interreligiöses Lernen, Kösel Verlag, München, 1995

Lenz, Johannes

Die Taufe, Das Sakrament der Christwerdung, Urachhaus Verlag, Stuttgart, 1991

Lepp, Claudia/ Nowak, Kurt (Hg.)

Evangelische Kirche im geteilten Deutschland (1945–1989/90), Vandenhoeck und Ruprecht Verlag, Göttingen, 2001

Lichtenthäler, Barbara

Religionsunterricht als Chance für die Schulentwicklung, S. 71–73, in Battke, Achim/ Fitzner, Thilo/ Isak, Rainer, Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht, Herder Verlag, Freiburg in Breisgau, 2002

Link, Christoph/ Pahlke, Armin

Religionsunterricht und Bekenntniszugehörigkeit, S. 13–48, in Listl, Joseph, Staatskirchliche Abhandlungen, Band 15, Duncker & Humbolt Verlag, Berlin, 1983

Listl, Joseph

Der Religionsunterricht als bekenntnisgebundenes Lehrfach, Duncker und Humbolt Verlag, Berlin, 1983

Listl, Joseph (a)

Zur Frage der verfassungsrechtlichen Zulässigkeit eines ‚kooperativ-konfessionellen‘ Religionsunterrichts, S. 49–57, in Listl, Joseph, Staatskirchliche Abhandlungen, Band 15, Duncker & Humbolt Verlag, Berlin, 1983

Listl, Joseph (b)

Zur Frage, ob einer Öffnung des bisher nach Konfessionen getrennt erteilten Religionsunterrichts für Schüler, S. 73–78, in ders., Staatskirchliche Abhandlungen, Band 15, Duncker & Humbolt Verlag, Berlin, 1983

Lott, Friedrich/ Ruder-Aichelin, Dagmar

Selbstevaluation im Kontext einer Qualitätssicherung im Religionsunterricht, Zeitschrift 'Entwurf', Heft 2, Friedrich Verlag, Seelze, 2006

Lott, Jürgen

Religion – warum und wozu in der Schule?, Band 4, Deutscher Studienverlag, Weinheim, 1992

Luckmann, Thomas

Die unsichtbare Religion, Suhrkamp Verlag, Frankfurt, 1991

Luther, Henning (a)

Religion, Subjekt, Erziehung: Grundbegriffe der Erwachsenenbildung am Beispiel der Praktischen Theologie Friedrichs Niebergalls, Kaiser Verlag, München, 1984

Luther, Henning (b)

Religion im Alltag – Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Radius Verlag, Stuttgart, 1992

Magonet, Jonathan

Beim interreligiösen Dialog Risiken eingehen, S. 95–112, in Kirste, Reinhard (Hrsg.), RiG, Religionen im Gespräch, Interreligiöser Dialog zwischen Tradition und Moderne, Band 3, Zimmermann Druck, Balve, 1994

Marshall, Howard

Die Ursprünge neutestamentlicher Christologie, Brunnen Verlag, Giessen, 1985

Maurer, Ernstpeter

Beiträge zur evangelischen Theologie, in Jüngel, Ernst/ Smend, Rudolf, Der Mensch im Geist, Band 116, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 1996

Mayring, Philipp (a)

Qualitative Inhaltsanalyse, 7. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim, 2000

Mayring, Philipp (b)

Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse, UTB Beltz, Weinheim, 2005

Mayring, Philipp (c)

Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, 9. überarbeitete Auflage, UTB Beltz, Weinheim, 2007

Mead, Herbert G.

Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, Neuauflage, Suhrkamp Verlag, Frankfurt, 2008

Meinecke, Ursula

Religionsunterricht im Spiegel seiner Lehrbücher, Schroedel Verlag, Hannover, 1969

Mendl, Hans

Das religionspädagogische Potential der Begegnung mit Vorbildern des Alltags, S. 89–99, in Bizer, Christoph/ Mette, Norbert/ Rickers, Folkert/ Schweitzer, Friedrich, Sehnsucht nach Orientierung, Vorbilder im Religionsunterricht, Band 24 des Jahrbuchs der Religionspädagogik, Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn, 2008

Mensching, Gustav

Die Weltreligionen, VMA-Verlag, Wiesbaden, 1989

Meyer-Blanck, Michael/ Fürst, Walter

Typisch katholisch – Typisch evangelisch, Herder Verlag, Freiburg in Breisgau, 2003

Meyer, Hilbert

Leitfaden Unterrichtsvorbereitung, Cornelsen Verlag Scriptor, Auflage: 4., vollständig überarbeitete Auflage, Berlin, 2007

Meyers, Peter

Methoden zur Analyse historisch-politischer Schulbücher, S. 47–73, in Schallenberger, Ernst Horst, Zur Sache Schulbuch, Band 5, Aloys Henn Verlag, Kastellaun, 1976

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW

BASS (Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften), Ritterbach Verlag, 2009/2010

Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (a)

Richtlinien und Lehrpläne: Evangelische Religionslehre, Realschule, Hauptschule, Ritterbach Verlag, 1982

Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (b)

Richtlinien und Lehrpläne: Evangelische Religionslehre, Gymnasium, Sek. I, Ritterbach Verlag, 1993

Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (c)

Richtlinien und Lehrpläne: Evangelische Religionslehre, Realschule, Ritterbach Verlag, 1994

Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (d)

Richtlinien und Lehrpläne: Evangelische Religionslehre, Realschule, Gesamtschule, Ritterbach Verlag, 1999

Möller, Herbert

Skizzen zur Einleitung in das Alte Testament, Skriptenverkauf der Universität Dortmund, Dortmund, 2002

Moltmann, Jürgen (a)

Die Einheit des dreieinigen Gottes, in Breuning, Wilhelm, Trinität, Herder Verlag, Freiburg in Breisgau, 1984

Moltmann, Jürgen (b)

Der Weg Jesu Christi, Christian Kaiser Verlag, München, 1989

Moltmann, Jürgen (c)

Der gekreuzigte Gott: Das Kreuz Christi als Grund und Kritik christlicher Theologie, 9. Auflage, Kaiser Verlag, Gütersloh, 1993

Moltmann, Jürgen (d)

Trinität und Reich Gottes, Band 1, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 1994

Moltmann, Jürgen (e)

Gott in der Schöpfung, 5. Auflage, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 2003

Mühlenberg, Ekkehard

Epochen der Kirchengeschichte, 2. Auflage, UTB, Quelle und Meyer Verlag, 1991

Müller, Eberhard

Evangelische Ratschläge zur Sozialpolitik, S. 119-130 in Collmar, Paul: Kirche im Spannungsfeld der Politik, Schwartz Verlag, Göttingen, 1977.

Müller, Gerhard

Die Union auf dem Weg zur Ökumene. Zum 150-jährigen Bestehen der Hanauer Union, S. 105–123 in: Jahrbuch der hessischen kirchengeschichtlichen Vereinigung 20, Verlag Hessischen kirchengeschichtlichen Vereinigung, Darmstadt, 1969

Müller, Peter

Von einer Didaktik der Bibel zur Bibeldidaktik, S. 53- 61, in Büttner, G/ Roose, H.: Zwischen Kanon und Lehrplan, Comenius Verlag, Münster, 2009

Müller, Walter

Schulbücher und Schulwandbilder im Spiegel der Forschung, S. 119–138, in Wiater, Werner, Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 2003

Müller-Franke, Waltraut

Die Evangelische Kirche in Deutschland im politischen Meinungsbildungsprozess analysiert am Beispiel ihrer Denkschriften, Bochum, Univ., Diss., 1991 in ZB der TU Dortmund, 1991

Neudorfer, Heinz-Werner/ Schnabel, Eckhard

Das Studium des Neuen Testaments, Brockhaus Verlag, Wuppertal, 2006

Nipkow, Karl Ernst (a)

Evangelische Unterweisung oder Evangelischer Religionsunterricht, Band 4, Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, Essen, 1967

Nipkow, Karl Ernst (b)

Grundfragen der Religionspädagogik, Band 1–3, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 1982

Nipkow, Karl Ernst (c)

Religion in Kindheit und Jugendalter, Forschungsperspektiven und Ergebnisse unter religionspädagogischen Interessen, S. 183–223, in Hilgers, Georg/ Reilly, George, Religionsunterricht im Abseits, Das Spannungsfeld Jugend, Religion, Schule, Kösel Verlag, München, 1993

Nipkow, Karl Ernst (d)

Die Denkschriften der EKD, zum Religionsunterricht, S. 153–160, Religionsunterricht im Spannungsfeld von Identität und Verständigung, Comenius Institut, Münster, 1995

Noth, Martin (a)

Geschichte Israels, 4. unveränderte Auflage, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1959

Noth, Martin (b)

Das zweite Buch Mose (Exodus), Das Alte Testament, 8. unveränderte Auflage, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1988

Oberthür, Rainer (a)

Religion mit Kindern, S. 287–296, in Hilgers, Georg / Reilly, George, Religionsunterricht im Abseits, Das Spannungsfeld Jugend, Religion, Schule, Kösel Verlag, München, 1993

Oberthür, Rainer (b)

Mit Jona Fäden durch die Bibel knüpfen - Unterrichtsvorschläge für die Grundschule, die auf Anknüpfung und Wiederholung aufbauen, S. 255-258, Katechetische Blätter (KatB) 4/2006, Kösel Verlag, München 2006

Oeming, Manfred

Bibelkunde Altes Testament, Katholische Bibelwerk, Stuttgart, 1995

Olechowski, Richard

Mehrdimensionale Ansatz in der Schulbuchforschung, S. 11–20, in ders. , Schulbuchforschung, Peter Lang Verlag, Frankfurt a. Main, 1995

Omland, Kurt

Zur gegenwärtigen Situation des Religionsunterrichts in der Grundschule im Spiegel neuerer Religionsbücher, Reihe 33, Religionspädagogik Band 2, Peter Lang Verlag, Frankfurt a. Main, 1979

Ökumenische Rat der Kirchen, (ÖRK 1)

Ökumenische Erwägungen zum Dialog und die Beziehungen mit Menschen anderer Religionen, Leitlinien von 1979, S. 433-445, (2002) in Dehn, U.: Handbuch Dialog der Religionen, Christliche Quellen zur Religionstheologie und zum interreligiösen Dialog, Verlag Otto Lembeck, Frankfurt am Main, 2008

Oser, Fritz

Theologisch denken lernen, Band 13, Walter Verlag, Breisgau, 1975

Özdil, Ali-Özgür

Wenn sich die Moscheen öffnen, Religionspädagogik in der multikulturellen Gesellschaft, Band 3, Waxmann Verlag, Münster, 2002

Panikar, Raimon

Religious Identity and Pluralism, S. 198–220, in Kirste, Reinhard (Hrsg.), RiG, Religionen im Gespräch, Neue Herausforderungen für den interreligiösen Dialog, Band 7, Zimmermann Druck, Balve, 2002

de Pater, Wim

Gottes Gegenwart in der Erschließungssprache christlicher Religion, S. 31–56, in ders. ‚Möglichkeiten des Redens über Gott‘, Patmos Verlag, Düsseldorf, 1978

Peisker, Carl Heinz

Zürcher Evangelien Synopse, 10. erw. Auflage, Oncken Verlag, Kassel, 1970

Pesch, Otto Hermann

Hinführung zu Luther, Grünewald Verlag, Mainz, 1982

Pieroth, Bodo

Rechtliche Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts, S. 89–104, Religionsunterricht im Spannungsfeld von Identität und Verständigung, Comenius Institut, Münster, 1995

Pöggler, Franz

Schulbuchforschung in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945, in Wiater, Werner, Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 2003

von Rad, Gerhard (a)

Das erste Buch Mose (Kapitel 25, 19–50, 26), in ders. ‚Das Alte Testament, Band 4, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1953

von Rad, Gerhard (b)

Das fünfte Buch Mose, in ders. ‚Das Alte Testament, Band 8, 4. unveränderte Auflage, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1983

von Rad, Gerhard (c)

Das erste Buch Mose (Genesis), in ders. ‚Das Alte Testament, 12. Auflage ‚, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen ‚, 1987

Rankin, John C.

Möglichkeiten und Grenzen des Dialogs und die Folgerungen für den Unterricht, S. 139 –144 in Kwiran, Manfred/ Schultze, Herbert : Bildungsinhalt Weltreligionen, Comenius Institut, Münster, 1988

Raschok, Klaus

Kirchenraum, in Meyer-Blanck, Michael/ Fürst, Walter, Typisch katholisch – Typisch evangelisch, Herder Verlag, Freiburg in Breisgau, 2003

Ratschow, Carl Heinz (a)

Didaskalia, Die Frage nach Gott ‚, Heft 14, Evangelischer Medienverband, Kassel, 1970

Ratschow, Carl Heinz (b)

Die Religionen, Handbuch Systematische Theologie, Band 16, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 1979

Ratschow, Carl Heinz (c)

Das Christentum als denkende Religion, S. 16-33 in: Neue Zeitschrift für Systematische Theologie und Religionsphilosophie 5, Berlin, 1963

Ratzinger, Joseph

Einführung in das Christentum, unveränderte Neuausgabe, Kösel Verlag, München, 2000

Reis, Oliver

Luhmann und die Religion der Gesellschaft, S. 15–28, in Büttner, Gerhard/ Scheunpflug, Annette/ Roose, Hanna, Zwischen Erziehung und Religion , Band 18 , Comenius Institut, Münster, 2007

Rickers, Folkert

Kritisch gebrochene Vorbilder' in der religiösen Erziehung, S. 213–240, in Bizer, Christoph/ Mette, Norbert/ Rickers, Folkert/ Schweitzer, Friedrich , Sehnsucht nach Orientierung, Vorbilder im Religionsunterricht, Band 24 des Jahrbuchs der Religionspädagogik, Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn, 2008

Rickers, Folkert / Gottwald, Eckart

Vom religiösen zum interreligiösen Lernen, Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn, 1998

Ritsert, Jürgen

„Inhaltsanalyse und Ideologiekritik, Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung“, Athenäum-Fischer Verlag, Frankfurt, 1972

Rogerson, John

Weltatlas der alten Kulturen, Land der Bibel , 3. Auflage , Christian Verlag, München, 1993

Rössler, Patrick

Inhaltsanalyse, UTB Taschenbuch, Stuttgart, 2010.

Roloff, Jürgen

Einführung in das Neue Testament, Reclam Verlag, Stuttgart, 1995

Ruckstuhl, Kilian/ Weder, H. (Hrsg)

Neue Zürcher Evangeliensynopse, TVZ Theologischer Verlag, Zürich, 2001

Rupp, Hartmut (a)

Handbuch der Kirchenpädagogik. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Calwer Verlag, Stuttgart, 2005

Rupp, Hartmut (b)

Konfessionell-kooperative Didaktik; Vorarbeiten zu einer Didaktik des konfessionell- kooperativen Religionsunterrichts, S. 3–5, Zeitschrift 'Entwurf', Heft 2, Friedrich Verlag, Seelze, 2006

Rupp, Hartmut/ Schmidt, Heinz

Lebensorientierung oder Verharmlosung? Theologische Kritik der Lehrplanentwicklung im Religionsunterricht, Calwer Verlag, Stuttgart, 2001

Ruppert, Godehard/ Thierfelder, Jörg

Umgang mit der Geschichte, zur Fachdidaktik kirchengeschichtlicher Fundamentalinhalte, S. 295–326, in Lachmann, Rainer/ Adam, Gottfried, Religionspädagogisches Kompendium, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1997

Sander, Hans-Joachim

Einführung in die Gotteslehre, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 2006

Sattler, Rolf Joachim

Schulbuchvergleich und Schulbuchanalyse in internationaler Zusammenarbeit, S. 16–33, in Schallenberg, Ernst Horst, Zur Sache Schulbuch, Band 3, Aloys Henn Verlag, Kastellaun, 1973

Sauer, Ralph, Mokrosch, Reinhold

in Sauer, Ralph, Mokrosch, Reinhold, Ökumene im Religionsunterricht, Comenius-Institut, Münster, 1994

Schallenberg, Ernst Horst (Hrsg.), (a)

Das Schulbuch- Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse, Zur Sache Schulbuch, Band 1, Aloys Henn Verlag, Kastellaun, 1971

Schallenberg, Ernst Horst (Hrsg.), (b)

Das Schulbuch, Aspekte und Verfahren zur Analyse, Zur Sache Schulbuch, Band 2, Aloys Henn Verlag, Kastellaun, 1972

Schallenberg, Ernst Horst (Hrsg.), (c)

Das Schulbuch, Politicum, Informatorium, Paedagogicum., Zur Sache Schulbuch, Band 4, Aloys Henn Verlag, Kastellaun, 1973

Schallenberg, Ernst Horst (Hrsg.), (d)

Das Schulbuch, Aspekte und Verfahren zur Analyse, Zur Sache Schulbuch, Band 3, Aloys Henn Verlag, Kastellaun, 1973

Schallenberg, Ernst Horst (Hrsg.), (e)

Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbuchforschung, in ders., Zur Sache Schulbuch, Band 5, Aloys Henn Verlag, Kastellaun, 1976

Schallenberg, Ernst Horst/ Hantsche, Irmgard (Hrsg.)

Das Schulbuch- Analyse- Kritik- Konstruktion, Zur Sache Schulbuch, Band 10, Aloys Henn Verlag, Kastellaun, 1978

Schallenberg, Ernst Horst/ Stein, Gerd (Hrsg.)

Das Schulbuch zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen, Zur Sache Schulbuch, Band 7, Aloys Henn Verlag, Kastellaun, 1978

Schavan, Anette

Die Notwendigkeit des christlichen Religionsunterrichts, S. 42–50, in Battke, Achim/ Fitzner, Thilo/ Isak, Rainer, Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht, Herder Verlag, Freiburg in Breisgau, 2002

Schenk-Danziger, Lotte

Entwicklungspsychologie, 22. unveränderte Auflage, Österreichischer Bundesverlag, Linz, 1988

Scheuner, Ulrich

Öffnung des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe, in Listl, Joseph, Staatskirchliche Abhandlungen, Band 15, Dunker & Humboldt Verlag, Berlin, 1983

Schmidt, Hans Jürgen/ Schultze Herbert

Kirche als Institution, Universität Tübingen (Hrsg.), Fernstudienlehrgang für Evangelische Religionslehrer, Block IV/ 2, Deutsches Institut für Fernstudien der Universität Tübingen, 1974

Schmidt, Tanja

Die Bibel als Medium religiöser Bildung , V&R unipress, Göttingen, 2008

Schmidt, Werner, H./ Thiel, W. u.a.

Grundkurs Theologie, in Strecker, Georg, Altes Testament, Band 1, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 1989

Schmoldt, Hans

Das Alte Testament, Reclam Verlag, Stuttgart, 2004

Schober, Theodor

in Honecker, Martin/ Dahlhaus, Horst (Hrsg.), Evangelisches Soziallexikon, 4. Auflage, Kreuz Verlag, Berlin, 1980

Schoeps, Hans Julius

Das Schulbuch als Quelle der Geistesgeschichte, S. 7-13 in E.H. Schallenberger, Zur Sache Schulbuch, Band 2, Aloys Henn Verlag, Kastellaun, 1972

Schreiner, Peter

Christen und Erziehung in einer pluralistischen Welt, S. 387–399, in Kirste, Reinhard (Hrsg.), RiG, Religionen im Gespräch, Interreligiöser Dialog zwischen Tradition und Moderne, Band 3, Zimmermann Druck, Balve, 1994

Schreiner, Peter; Sieg, Ursula; Elsenbast, Volker

Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 2005

Schultze Herbert (a)

Religion im Unterricht, Band 10, Beltz Verlag, Weinheim, 1970

Schultze, Herbert (b)

Konfessionalität, Pluralismus, Toleranz im evangelischen Religionsbuch, Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn, 1971

Schultze, Herbert (c)

Kirche als Institution. Fernstudienlehrgang für Evangelische Religionslehrer: Block 4, Kirche und Kirchengeschichte ; Studienbrief 2. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien, 1981.

Schultze, Herbert (d)

Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik – Analyse der Richtlinien und Lehrpläne der Bundesländer zum Thema Islam, in Hinrichs, Ernst, Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Band 58 / Teil 5, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Institut, Braunschweig, 1988

Schwarzenau, Paul (a)

Der größere Gott , Radius Verlag, Stuttgart, 1977

Schwarzenau, Paul (b)

Christentum und Weltreligionen, s. auch ders. Originaltitel 'Der größere Gott', Radius Verlag, Stuttgart, 1977

Schwarzenau, Paul (c)

Symbole vieler Welten sprechen zu mir, S. 72–75, in Kirste, Reinhard (Hrsg.), RiG, Religionen im Gespräch, Neue Herausforderungen für den interreligiösen Dialog , Band 7, Zimmermann Druck, Balve, 2002

Schwarzenau, Paul (d)

Die Rechte von religiösem Pluralismus und säkularen Weltanschauungen, S. 288–294, in Kirste, Reinhard (Hrsg.), RiG. Religionen im Gespräch, Europa im Orient – Der Orient in Europa, Band 9, Zimmermann Druck, Balve, 2006

- Schweer, Thomas/ Braun, Stefan**
Religionen der Welt, Heyne Verlag, München, 2005.
- Schweitzer, Friedrich (a)**
Lebensgeschichte und Religion, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 1987
- Schweitzer, Friedrich (b)**
Die Suche nach dem eigenen Glauben, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 1996
- Schweitzer, Friedrich (c)**
Konfessionell- kooperativer Religionsunterricht: Herkunft, Erfahrungen, Perspektiven, S. 5–10, Zeitschrift 'Entwurf', Heft 2, Friedrich Verlag, Seelze, 2006
- Schweitzer, Friedrich, Englert, Rudolf u. a. (Hrsg)**
Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 2002
- Schweitzer, Friedrich, Scheilke, Christoph Th.**
Religion, Ethik, Schule, Religion, Ethik, Schule, Waxmann Verlag, Münster, 1999
- Schwieger, Michael**
LebensZeichen, 7/8, Schülerbuch, Band 2, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1992
- Seebass, Horst**
Israels Identität als Volk des einen Gottes. Identität im Alten Testament, S. 87–104, in Gephart, Werner/Waldenfels, Hans (Hrsg.), Religion und Identität , Suhrkamp Verlag, Frankfurt, 1999
- Sorger, Karlheinz**
Was in der Bibel wichtig ist, Kösel Verlag, München, 1992
- Sprenger, Reinhard (Hrsg.)**
Das Deutschlandbild in internationalen Geschichtsbüchern, Zur Sache Schulbuch, Band 8, Aloys Henn Verlag, Kastellaun, 1977
- Spiel, Christiane**
Schulbuchenquete – Resümee und Ausblick, S. 265–270, in Olechowski, Richard, Schulbuchforschung, Band 10 , Peter Lang Verlag, Frankfurt a. Main, 1995
- Stamm, Margit**
Vorbilder Jugendlicher aus pädagogischer Sicht, S. 45–54, in Bizer, Christoph/ Mette, Norbert/ Rickers, Folkert/ Schweitzer, Friedrich , Sehnsucht nach Orientierung, Vorbilder im Religionsunterricht, Band 24 des Jahrbuchs der Religionspädagogik, Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn, 2008
- Stampler, Leonhard**
Identität und Verständigung: Pluralität als Herausforderung für ReligionslehrerInnen – Eine Gegenwartsanalyse anhand einer Denkschrift der EKD, Grin Verlag, München, 2003
- Stein, Gerd (Hrsg.), (a)**
Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik, Zur Sache Schulbuch, Band 12, Aloys Henn Verlag, Kastellaun, 1977.
- Stein, Gerd (Hrsg.), (b)**
Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung, Klett Cotta Verlag, Stuttgart, 1979

- Stein, Gerd (c)**
Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis, S. 23–32, in Wiater, Werner, Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 2003
- Steinkamp, Hermann**
Diakonie – Kennzeichen der Gemeinde, Lambertus-Verlag, Freigau im Breisgau, 1985
- Stöcker, Karl**
Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung, Ehrenwirth Verlag, München 1960
- Süddekopf, Otto-Ernst**
Vom Sinn und von der Bedeutung internationaler Schulbucharbeit, S. 109-119 in E.H. Schallenberger, Zur Sache Schulbuch, Band 7, Aloys Henn Verlag, Kastellaun, 1976
- Taylor, Charles**
Die Formen des Religiösen in der Gegenwart, Suhrkamp Verlag, Frankfurt, 2002
- Theißen, Gerd**
Das Neue Testament, 3. Auflage, CH. Beck Verlag, München, 2006
- Thonhauser, Josef**
Das Schulbuch im Spannungsfeld von Wissenschaft und Ideologie, S. 175–194, in Olechowski, Richard, Schulbuchforschung, Band 10, Peter Lang Verlag, Frankfurt a. Main, 1995
- Thynen, Dietrich**
Stand der Schulbucharbeit auf dem Gebiet des evangelischen Religionsunterrichts, S. 88–94, in Schallenberger, Ernst Horst, Zur Sache Schulbuch, Band 3, Aloys Henn Verlag, Kastellaun, 1973
- Tillich, Paul**
Das religiöse Symbol, S. 196–212, in ders., Die Frage nach dem Unbedingten, Schriften zur Religionsphilosophie, Gesammelte Werke, Band 5, Gruyter Verlag, Stuttgart, 1978
- Tworuschka, Udo (a)**
Methodische Zugänge zu den Weltreligionen – Einführung für Unterricht und Studium, Diesterweg/ Kösel Verlag, München, 1982
- Tworuschka, Udo (b)**
Hauptphasen nichtchristlicher Religionen im Religionsunterricht – ein Abriss, S. S. 1–14 in ders. Methodische Zugänge zu den Weltreligionen, 1982.
- Tworuschka, Udo (c)**
Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik – Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam, in Hinrichs, Ernst, Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Band 47 / Band 2, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Institut, Braunschweig, 1986
- Tworuschka, Udo/ Zilleßen, Dietrich**
Thema ‚Weltreligion‘, Diesterweg Verlag, Düsseldorf, 1977
- Tzscheetsch, Werner/ Trenskey, Michael**
Evangelisch und Katholisch, S. 15–18, Zeitschrift ‚Entwurf‘, Heft 2, Friedrich Verlag, Seelze, 2006

Uhe, Ernst

Quantitative Verfahren bei der Analyse von Schulbüchern, S. 74–93, in Schallenberger, Ernst Horst, Zur Sache Schulbuch, Band 5, Aloys Henn Verlag, Kastellaun, 1976

van der Ven, Johannes/ Ziebertz, Hans Georg

Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Deutscher Studienverlag, Weinheim, 1994

Vaneckek, Erich

Zur Frage der Verständlichkeit und Lernbarkeit von Schulbüchern, S. 195–263, in Olechowski, Richard, Schulbuchforschung, Band 10, Peter Lang Verlag, Frankfurt a. Main, 1995

VELKD (Hrsg.)

Religionen, Religiosität und christlicher Glaube, Eine Studie, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 1991

Waldenfels, Hans (a)

Gott – Mensch – Welt, Zum Angelpunkt des interreligiösen Gesprächs aus christlicher Sicht, S. 13–43, in Strolz, Walter/ Waldenfels, Hans, Christliche Grundlagen des Dialogs mit den Weltreligionen, Herder Verlag, Freiburg in Breisgau, 1983

Waldenfels, Hans (b)

Zur gebrochenen Identität des abendländischen Christentums, S. 105–126, in Gephart, Werner/ Waldenfels, Hans (Hrsg.), Religion und Identität, Suhrkamp Verlag, Frankfurt, 1999

Weber, Hartwig

Religion- Lexikon der Grundbegriffe in Christentum und anderen Religionen, Rowohlt Verlag, Reinbek/ Hamburg, 1992

Weber, Max

Die Wirtschaftsethik der Weltreligionen, 1915 bis 1919, Mohr Siebeck Verlag, Tübingen, 1991.

Wegenast, Klaus

Orientierungsrahmen Religion, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 1979

Weinbrenner, Peter

Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung, S. 21–45, in Olechowski, Richard, Schulbuchforschung, Band 10, Peter Lang Verlag, Frankfurt a. Main, 1995

Welker, Michael

Essentials, Welche Formen und Inhalte sollten die religiöse Bildung im Allgemeinen und der christliche Religionsunterricht im Besonderen hochhalten?, S. 62–77, in Büttner, Gerhard/ Elsenbast, Volker/ Roose, Hanna, Zwischen Kanon und Lehrplan, Band 20, Comenius Institut, Münster, 2009

Westerman, Wim E.

Unterricht über Religionen in der Grundschule, Beispiel: Die Niederlande, S. 151–160, in Kwiran, Manfred/ Schultze, Herbert: Bildungsinhalt Weltreligion, Comenius Institut, Münster, 1988

Westermann, Claus

Abriss der Bibelkunde, Kreuz Verlag, Stuttgart, 1964

Wiater, Werner (a)

Zur Intention internationaler Schulbuchforschung – Einführende Gedanken, S. 7–10, in Wiater, Werner, Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 2003

Wiater, Werner (b)

Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung, S. 11–22, in Wiater, Werner, Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 2003

Wiater, Werner (c)

Argumente zugunsten des Schulbuchs in Zeiten des Internets, S. 219–221, in Wiater, Werner, Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 2003

Wichern, Johann Hinrich

Die Innere Mission der deutschen evangelischen Kirche. Eine Denkschrift an die deutsche Nation, im Auftrage des Centralausschusses für die innere Mission; 2. Auflage. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses zu Horn, 1849

Witte, Erich H.

Lehrbuch: Sozialpsychologie, 2. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim, 1994

Zenger, Erich

Wie spricht das Alte Testament von Gott?, S.9–30, Möglichkeiten des Redens über Gott, Patmos Verlag, Düsseldorf, 1978

Zirker, Hans

Sprachprobleme im Religionsunterricht, Patmos Verlag, Düsseldorf, 1972

Zöller, Michael

Kirchliche Ratschläge für die Politik, FAZ vom 8.06.1972, S. 203 in Amelung, Eberhard, Strukturwandel der Frömmigkeit, Kreuz Verlag, Stuttgart, 1972

Zschörner, Helmut

Einige Aspekte zur Rolle der elektronischen Datenverarbeitung bei der Durchführung von Aussagenanalysen, S. 83-87 in E.H. Schallenger: Zur Sache Schulbuch, Band 2, Aloys Henn Verlag, Kastellaun, 1972