

# Jesus in Beruf und Leben

Das Markusevangelium mit jungen Erwachsenen  
an berufsbildenden Schulen erschließen

**RU PRAKTISCH - BERUFLICHE SCHULEN**



Matthias Gronover

# Jesus in Beruf und Leben

Das Markusevangelium mit jungen Erwachsenen  
an berufsbildenden Schulen erschließen

RU PRAKTISCH – BERUFLICHE SCHULEN

VANDENHOECK & RUPRECHT

Die Internetlinks im Buch wurden im November 2025 geprüft.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind  
im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

© 2026 Vandenhoeck & Ruprecht, Robert-Bosch-Breite 10, D-37079 Göttingen,  
ein Imprint der Brill-Gruppe  
(Koninklijke Brill BV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA;  
Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland;  
Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)

Koninklijke Brill BV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh,  
Brill Fink, Brill mentis, Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht,  
Böhlau und V&R unipress.

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich  
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen  
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © Martin Malchev/panthermedia

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen  
Druck und Bindung: Elanders Waiblingen, Waiblingen  
Printed in the EU

**Vandenhoeck & Ruprecht Verlage** | [www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com](http://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com)  
E-Mail: [info@v-r.de](mailto:info@v-r.de)

ISBN 978-3-525-70293-2 (print)  
ISBN 978-3-647-70293-3 (digital)

# Inhalt

<b>Das Markusevangelium vor dem Hintergrund religiöser Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht</b> Ein Beitrag zum Theologisieren mit jungen Erwachsenen .....	4
<b>Kapitel 1: Erinnern .....</b>	12
<b>Kapitel 2: Das Reich Gottes spüren (Mk 1,1-15) .....</b>	26
<b>Kapitel 3: Jesus arbeitet am Reich Gottes (Mk 1,16-8,21) .....</b>	38
<b>Kapitel 4: (Nicht) Sterben .....</b>	51
<b>Kapitel 5: Aufbrechen (Mk 11,1-16,8) .....</b>	60

# Das Markusevangelium vor dem Hintergrund religiöser Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht

Ein Beitrag zum Theologisieren mit jungen Erwachsenen

## 1. Einleitung – das Markusevangelium zwischen Textautorität und Bildungsangebot

Der vorliegende Band bietet eine Unterrichtsreihe, mit der das Markusevangelium für junge Erwachsene erschlossen werden kann. Maßgeblich für die Erstellung waren Erfahrungen in berufsbildenden Schulen, also mit religiös heterogenen Lerngruppen. Religiöse Bildung muss hier, vielleicht noch mehr als in anderen Schularten, vielfaltssensibel sein und im Blick auf die Bildungsarbeit mit dem Evangelium darauf achten, dass dessen Offenbarungsgehalt von der christlichen Perspektive abhängt, mit der es gelesen wird. Das Evangelium hat also keine allgemein-religiöse Autorität, mit der ein Zwang zum Einverständnis gegeben wäre, sondern trägt die Autorität aufgeschriebener Erfahrungen mit Gott, die zur Auseinandersetzung anregen. Muslimas und Muslime sind mit diesem Material genauso eingeladen wie Atheistinnen und Atheisten oder Menschen anderer Weltanschauungen, die in der christlichen Bibel nicht zuerst deren Offenbarungsanspruch lesen, sondern darin Erzählungen wahrnehmen, die für die christlichen Gemeinden wichtig und identitätsstiftend sind. Diese Identität gibt Markus narrativ wieder, sie ist nicht exklusiv, sondern von Leben, Tod und Auferstehung Jesu Christi her als Offenheit *in der* und *für die* Gnade Gottes zu verstehen. Diese Offenheit entfaltet eine Textautorität, die eben nicht machtförmig ist, sondern zum Verstehen einlädt. Und »Verstehen bedeutet keinen Zwang zum Einverständnis« (Dressler, 2015).

Wer mit der Bibel in Bildungskontexten arbeitet, findet demnach Geschichten vor, die Machtstrukturen unterlaufen. Religionslehrkräfte sind Lehrkräfte und haben eine Machtposition inne. Liest man die Bibel als Offenbarungsgeschichte der Ohnmacht Gottes, der sich gerade darin als mächtig erweist – man lese nur die Geschichte von Elija am Berg Horeb in 1 Kön 19 –, steht diese wichtige Referenz in Spannung zur Rolle der Religionslehrkraft. Diese sehen sich mit

der Bibel in der Hand »selbst im Glashaus« (Fuchs, 2023, 48–49). Autorität mit der Bibel zu unterstreichen wäre also höchst widersprüchlich zu dem, was es im Religionsunterricht zu lernen gibt. Jesus in Beruf und Leben relevant werden zu lassen, bedeutet gleichwohl, die Lebensrealitäten von jungen Erwachsenen ernst zu nehmen und die Frage nach der Autorität der Heiligen Schrift zu stellen.

Bibeldidaktisch benötigt Bildungsarbeit immer kritische Perspektiven, sie schafft eine Distanz zwischen Material und Lernenden. Solche Kritikfähigkeit ist intendiert, das »*sapere aude!*«, also die verstandesmäßige Durchdringung religiöser Deutungen und Argumente, ist dabei nicht einfach nur ein Relikt der Aufklärung, sondern religionsdidaktisches Prinzip. Dass heutige Bibeldidaktik dahinter nicht zurücktritt, ist eine Errungenschaft, die es für religiös vielfältige Lerngruppen zu nutzen gilt. Das will dieser Band erreichen.

Er lädt dazu ein, dieses Vernunftprinzip nicht aufzuweichen, indem etwa durch Sprechakte Identifikationen mit biblischen Figuren performativ hergestellt werden, wo eigentlich kritische Positionierungen intendiert sind. Jede Art der Vereinnahmung verbietet sich. Dies ist bei der Arbeit mit der Bibel in religiös vielfältigen Lerngruppen besonders wichtig zu betonen, auch weil Bildungsarbeit in der Schule immer auch Ausübung von Macht bedeutet. Die Lehrkraft bietet einen Lernweg an, den die Lernenden mitzugehen haben. Der Korridor, innerhalb dessen sich Schülerinnen und Schüler sowie Auszubildende für oder gegen bestimmte Inhalte entscheiden können, ist eng. Das Unterrichtsgespräch ist das wichtigste Medium religiöser Bildung in Lerngruppen aus jungen Erwachsenen. Im Gespräch bietet sich allen die Gelegenheit, sich zu positionieren, Meinungen zu entfalten und zu begründen und Gesprächsfäden aufzunehmen oder weiterzuentwickeln, also gewissermaßen den didaktisch gegebenen Lernkorridor mit den Lebens-

erfahrungen im Klassenraum zu füllen. Deswegen sind die Kapitel durchweg mit Verben überschrieben: erinnern, spüren, arbeiten, (nicht) sterben und aufbrechen.

Gerade mit jungen Erwachsenen in berufsbildenden Schulen ist dies wichtig, weil deren religiöse Meinungsbildung meist schon weit gediehen ist. Gleichwohl sind sie, wie Jugendstudien zeigen, interessiert an Religionen und deren Riten und Gebräuchen. Sie möchten wissen, was eine Religion im Kern auszeichnet und welche Elemente deren Identität bestimmen. Aus diesem Befund ergibt sich das Motiv für diesen Band: Er will das Markusevangelium als Beispiel einer identitätsstiftenden Schrift für das Christentum präsentieren, das nach innen Autorität und nach außen Verbindlichkeit aufgrund seiner Wirkungsgeschichte ausstrahlt. Das Markusevangelium ohne Zwang zum Einverständnis zu unterrichten, bedeutet, es als heilige Schrift des Christentums anzuerkennen und auch so einordnen zu können, ohne aber damit gleichzeitig auch die Dignität der Schrift – ihre Würde, die sie durch den gottesdienstlichen Gebrauch und mitunter auch in persönlicher Lesung bekommt – für sich selbst anzunehmen. In dieser Spannung zwischen Anerkennung und kritischem Einvernehmen bewegt sich dieser Band. Die Lernenden bilden dabei eine spirituelle Such- und damit auch Lerngemeinschaft, die sich austauscht und wechselseitig infrage stellt (Roebben, 2014): »In telling my story I am testing it, I am listening to the responses of others to it and then again I position myself in the encounter of these two« (ebd., 304).

Das weist schon darauf hin, was unter Textautorität im konfessionellen Religionsunterricht mit religiös vielfältigen Klassen zu verstehen ist. Von außen besehen geht es bei Autorität immer um eine Instanz, die die Macht (*potestas*) hat, den eigenen Willen durchzusetzen. Ob es gefällt oder nicht, die Lehrkraft setzt ein Thema und Stundenziele, die die Lerngruppe zu verfolgen hat. Die eigentliche Textautorität gewinnt die Heilige Schrift aber erst, wenn ihre Autorität auch anerkannt wird, wenn ihr also die Dignität eines Offenbarungsmediums zugesprochen wird (*auctoritas*). Es bleibt insofern anzumerken, dass dies auch bei christlichen Schülerinnen und Schülern oder Auszubildenden nicht immer der Fall ist.

Dies setzt freilich voraus, dass man den Evangelisten Markus als einen Erzähler der Geschichte Gottes mit den Menschen ernst nimmt, exegetisch also die Ätiologie des Markusevangeliums als Erzählung in den Blick nimmt (Klumbies, 2018, 42–54). Seinen

Ursprung hat es in der Erfahrung von Menschen mit Jesus dem Christus; der Evangelist bringt diese Erfahrungen, die rückgebunden an die ihm bekannten Überlieferungsquellen sind, in eine Form. »Die Jesuserzählung nach Markus handelt vom Ursprung des gegenwärtig geglaubten mündlichen Evangeliums in der Lebensgeschichte Jesu. Retrospektiv werden in narrativer Weise die Grundlagen gegenwärtiger Wirklichkeit vermittelt. Normen und Werthaltungen werden auf Geschehnisse im Leben des Protagonisten Jesus zurückgeführt. Hinsichtlich der Form ist die markinische Jesuserzählung eine ›Begründungserzählung‹. In inhaltlicher Hinsicht handelt es sich um die Schöpfungsgeschichte der neuen religiösen Bewegung des Christentums. Form und Inhalt entsprechen einander« (Klumbies, 2018, 48). Diese Feststellung wird in der markinischen Theologie untermauert, die die Erlösung bei den Getauften sieht. Gleichwohl darf dies nicht exklusiv fehlgedeutet werden, als sei mit der Taufe Jesu am Anfang des Evangeliums schon alles gesagt (eben nicht so: »*extra ecclesiam nulla salus*«, außerhalb der katholischen Kirche gäbe es kein Heil). Markus schreibt seine Erzählung im Wissen um das Ende des Lebens Jesu. Er unterstreicht den entgrenzenden Charakter christlichen Glaubens: »Der Kreuzestod Christi ist nicht nur eine Konsequenz seines solidarischen Lebens, sondern offenbart die Universalität seiner Gnade, indem vom Kreuz her das Reich Gottes nicht nur, wie im bisherigen Leben Jesu, denen geschenkt wird, die das Reich Gottes annehmen, sondern nun auch denen, die es ablehnen« (Fuchs, 2023, 73).

Das Markusevangelium als Erzählung zu verstehen, eröffnet also religionsdidaktisch die Möglichkeit, die Erzählstränge des Evangeliums mit den Gesprächsfäden aus dem Unterricht zu verknüpfen. Die Schülerinnen und Schüler haben ihre Geschichten mit Glaube und Gott, die sie mit der Geschichte, die Markus erzählt, in Verbindung bringen können. Textautorität entsteht dann an den Knotenpunkten aus Lebensgeschichten und dem erzählten Glauben des Markusevangeliums. So entdecken junge Erwachsene nicht nur eine Vielzahl an Perspektiven, die auf die Bibel möglich sind, sondern werden dabei auch für religiöse und weltanschauliche Vielfalt sensibilisiert.

Im Folgenden wird die Hermeneutik dieses Bandes dargestellt, indem zunächst auf die Besonderheiten der Zielgruppe des hier vorgestellten Materials hingewiesen wird. Junge Erwachsene interessieren sich für religiöse Fragen, sie suchen Orientierung in ethischen Problemstellungen und sie bringen – nicht zuletzt –

auch ihre Person in die Lernprozesse ein. Sie haben damit einen Anspruch auf religiöse Bildung, die sie persönlich weiterbringt. Darauf zielt der nächste Abschnitt (2.). Im darauffolgenden Abschnitt (3.) wird ein Komponentenmodell der Kompetenzentwicklung dargelegt, das die Faktoren »religiöses Wissen«, »Perspektivenübernahme« und »Deutungskompetenz« in den Blick nimmt. Das Material, das diese drei Komponenten operationalisiert, wird durchgehend mit Arbeitsaufgaben angeboten. Im letzten Abschnitt (4.) geht es um die resümierende Frage, welche Autorität das Markusevangelium in religiösen Bildungsprozessen ohne Zwang zum Einvernehmen haben kann.

## 2. Junge Erwachsene und Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht

Zwei Dimensionen des Religionsunterrichts werden in diesem Abschnitt verschränkt, weil dies den Alltagserfahrungen von Religionslehrkräften an berufsbildenden Schulen entspricht. Die eine Dimension betrifft den konfessionellen Religionsunterricht, der an berufsbildenden Schulen oft – nicht immer, denn zum Beispiel in den gymnasialen Bildungsgängen gilt das Konfessionalitätsprinzip – im Klassenverband unterrichtet wird. Die andere Dimension betrifft die Altersgruppe der jungen Erwachsenen, die – die hohe Zahl an Publikationen zur sogenannten »Generation Z« zeigt es an – schwer zu fassen ist.

Die jungen Erwachsenen werden heute oft mit dem Label Generation Z versehen, um deutlich zu machen, dass eine Kohorte junger Menschen derzeit mit charakteristischen Merkmalspaaren unterwegs ist. Dabei trifft diese Charakterisierung nie vollständig auf Individuen zu, sondern verhilft zu einem Verständnis der Denkmuster dieser jungen Menschen, das wiederum hilfreich für religionsdidaktische Planungen sein kann. Diese Denkmuster sind natürlich immer auch hinterlegt von Charakteristika, die das Jugendalter insgesamt auszeichnen. Dieses Lebensalter ist geprägt von Herausforderungen, die zu bewältigen sind. Diese Herausforderungen bestehen in der Loslösung vom Elternhaus, der wachsenden Bedeutung von Freundinnen und Freunden und der zunehmenden Erweiterung des Aktivitätsradius überhaupt. Die zunehmende materiale Selbstständigkeit ist dabei begleitet von der immer länger währenden Abhängigkeit vom Elternhaus, das den Übergang zwischen Ausbildung im Betrieb oder Hochschule und einem selbstständigen Leben in der Berufswelt ermöglicht. Außerdem stehen junge Erwachsene im Übergang immer vor dem Problem, ihre Lebenszeit selbstständig strukturi-

rieren und takten zu müssen. Damit geht neben den vorgegebenen Zeiten (wie zum Beispiel die Arbeitszeiten oder die regelmäßigen Termine in Vereinen) die zunehmende Bedeutung der Freizeit einher, die als wichtig anerkannt wird, deren Strukturierung allerdings immer mit der Frage verbunden ist, wie Sinn darin gefunden werden kann.

Diese allgemeingültigen Entwicklungs Herausforderungen bei jungen Erwachsenen stellen fundamentale, existenzielle Fragestellungen dar, die freilich nicht von den jungen Menschen selbst befördert wurden, sondern die sich aus der gesellschaftlichen Entwicklung ergeben. Hurrelmann und Albrecht schreiben dazu, die »Generation Z« habe »intuitiv« auf den gesellschaftlichen Wandel und die damit einhergehende radikale Unsicherheit in der Lebensführung reagiert. Folgende Unsicherheiten sind für junge Erwachsene besonders relevant:

- Der Wandel der Arbeitswelt mit der durch die Corona-Krise getriggerten Verflüssigung der Grenze zwischen Arbeits- und privatem Leben zwingt junge Erwachsene, sich im jungen Alter schon Gedanken über eine gesunde Lebensführung zu machen und im Grunde genommen schon mit 20 ein individuelles Konzept entwickelt zu haben, wie ein persönlicher, integrativer Begriff von Arbeit aussieht und in das eigene Leben übersetzt werden kann. Dabei spielen Entwicklungen im Bereich der Digitalität eine Rolle, wobei diese nicht als Bedrohung, sondern als Chance wahrgenommen werden (Hurrelmann & Albrecht, 2020, 191–192).
- Die Generation Z erlebt Institutionen wie Banken und Kirchen als krisenbetroffen und mitunter auf Sand gebaut. Sie vertraut diesen Institutionen in dem Maße, in dem sie für bestimmte Lebensbereiche nützlich sein können. Gleichzeitig werden informelle Institutionen wie die Familie (in welchen Konstellationen auch immer, entscheidend ist ein geteiltes Vertrauen ineinander) sehr wichtig, weil sie in einer schnelllebigen und sich rasch wandelnden Welt Sicherheit bieten.
- Das Überleben in der meritokratischen Gesellschaft hängt entscheidend von der Erwerbsarbeit ab. Damit kommt der Berufswahl eine besondere Bedeutung zu. Die Generation Z weiß das und leidet unter der möglichen Tragweite der Berufswahl. Entwicklungsmöglichkeiten und Kompetenzanforderungen sind heute sehr transparent abrufbar, erzielbare Einkommen bekannt. Je mehr Fakten über einen Beruf vorliegen, desto mehr Faktoren spielen bei der Entscheidung für einen Beruf eine Rolle

und machen diese schwieriger. Das Gap-Year, das viele junge Erwachsene nach dem Schulabschluss einlegen, ist nur ein Symptom dieser Schwierigkeit (Gronover & Zimmer, 2024).

Diese drei Beobachtungen deuten schon an, wie fundamental die junge Generation von den vielen Krisen unserer Gesellschaft geprägt ist. Bis hierher unerwähnt geblieben ist die ökologische Krise, für die sich viele junge Erwachsene nicht nur interessieren, sondern im Sinne einer ökologischen Wende einsetzen. Dabei spielen häufig Endzeitbilder eine Rolle, die neben der Beobachtung einer Generation im Krisenmodus auch zeigen, dass in dieser Generation keine in der Breite geteilten Hoffnungsbilder zur Verfügung stehen. Anders gesagt: Die Generation Z hat gelernt, ihr Schicksal selbst in die Hand zu nehmen und verinnerlicht, dass Wünsche nicht eintreten, wenn man selbst dafür nicht etwas tut.

Im Blick auf Glaube und Religion orientiert sich die Generation Z höchst differenziert. In ihr spiegelt sich ein allgemeiner, gesellschaftlicher Trend der Entkirchlichung. Wobei diese Generation die erste ist, die in der Breite mehrheitlich keine klassischen kirchlichen Sozialisierungen (Kommunion, Firmung, Konfirmation, Taufe) durchlaufen hat. Das liegt zum einen an einem gerade in der jungen Generation

- hohen Grad an Sensibilität für Migrationsfragen mit den dazugehörigen Fragen der Integration, religiösen Vielfalt und kulturellen Herausforderungen,
- an einem in der Elterngeneration schon hohen Austrittsniveau aus der Kirche,
- und an – blickt man auf das gesamte bundesdeutsche Gebiet – einem hohen Bevölkerungsanteil, der nie in Kontakt mit einer Kirche war (Kropac, 2022).

Für die Generation junger Erwachsener ist religiöse und weltanschauliche Heterogenität Normalität, das schließt areligiöse und atheistische Positionen ein (Grümme, 2017).

Dabei unterscheiden die jungen Erwachsenen deutlich zwischen Glaube und Religion. Glaube beschreibt das individuelle Verhältnis zu etwas Höherem, das mitunter auch Gott genannt wird, oft aber auch einfach eine höhere Macht oder Energie bezeichnet. Religion dagegen ist verbunden mit einer institutionalisierten Form des Glaubens.

Für diesen Band ist interessant, dass eine personale Vorstellung von Gott, wie sie das Christentum vertritt, bei jungen Erwachsenen kaum verbreitet ist. Wenn hier also die Beschäftigung mit dem Markus-

evangelium im Zentrum steht und damit auch der Glaube daran, dass Gott sich in Jesus Christus offenbart, dann ist dies für die jungen Menschen in der Regel Neuland. Gleichwohl darf mit hohem Interesse gerechnet werden, weil dieses Neuland von der Generation Z wohl gerne betreten wird. Denn Studien zeigen, dass junge Menschen sich neben Themen wie der Schöpfung, dem Weiterleben nach dem Tod oder der Theodizee vor allem auch für andere, fremde Religionen interessieren (Schweitzer et al., 2018).

Die eingangs genannte Textautorität der Heiligen Schrift ist also mit Blick auf diese Lerngruppe vor allem eine Autorität des Neuen, das vorhandene Denkmuster erweitern kann.

Man darf annehmen, dass im konfessionellen Religionsunterricht in berufsbildenden Schulen die Klassenzusammensetzung ein Spiegel der religionspluralen Gesellschaft ist. Deswegen ist es wichtig, diesem von den Kirchen verantworteten Unterricht ein einladendes Gesicht zu geben, das der religiösen Vielfalt mit Offenheit begegnet und so das Ziel religiöser Bildung in der Schule, das sich mit der Förderung religiöser Mündigkeit und Kritikfähigkeit und dem Wachhalten der Frage nach Gott zusammenfassen lässt, nach außen ausstrahlt. Diese Offenheit heißt gerade nicht, Inhalte nach Belieben und interessengeleitet einzubringen, sondern die Perspektive, die sich aus der christlichen Verantwortung für diesen Unterricht heraus ergibt, immer wieder deutlich zu machen. Dieses Material zum Markusevangelium kann hierzu einen wichtigen Beitrag leisten.

Dies ist umso wichtiger, als religiöse Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht nicht nur an den formalen Zugehörigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie Auszubildenden festgemacht werden darf, sondern eben auch an ihren Denkmustern, die oft unabhängig von der formalen Zugehörigkeit existieren. Im Religionsunterricht finden sich immer noch inhaltliche Schwerpunktsetzungen, wenn es um religiöse Vielfalt geht. D.h., religiöse Vielfalt wird vor allem durch die Thematisierung von unterschiedlichen Religionen inszeniert. Die Gründe hierfür können nur vermutet werden, liegen aber wahrscheinlich in der Ausbildung und Expertise der Religionslehrkräfte begründet. Insofern Religionsunterricht fachwissenschaftlich fundiert ist, liegt es nahe, Unterschiedlichkeiten der Religionen anhand ihrer Selbstverständnisse zu entwickeln. Deswegen werden in der Regel zum Beispiel die fünf Säulen des Islam thematisiert und diese dann mit den christlichen Grundvollzügen von Kirche verglichen. Andere Möglichkeiten, religiöse Vielfalt zu prä-

sentieren, wären allerdings gegeben. So könnte man solche Unterschiedlichkeit innerhalb von Biografien erläutern, verschiedene Lebensstile vergleichen oder auch auf soziale Milieus, in denen Religion lebendig ist, hinweisen. Diese drei letztgenannten Aspekte sind im Religionsunterricht allerdings wenig ausgeprägt. Gerade wenn es aber um christologische Lernwege geht, wie in diesem Materialband vorgeschlagen, könnten Religionsstile (zum Beispiel die Christusbefolgung in Ordensgemeinschaften), Biografien (zum Beispiel von Franz von Assisi) oder auch soziale Milieus (zum Beispiel die Tatsache, dass kirchliche Verbundenheit vor allem im bürgerlichen Milieu anzutreffen ist) eine religionsdidaktisch wichtige Rolle spielen. Jeder dieser Aspekte von religiöser Vielfalt eröffnet Möglichkeiten, mit Stilen, Biografien und Milieus aus der Perspektive anderer Religionen verglichen zu werden. Deswegen ist christologisches Lernen im konfessionellen Religionsunterricht auch kein geschlossenes Gespräch, sondern intendiert die Offenheit für Perspektiven.

### 3. Ein Komponentenmodell christologischen Lernens in Vielfalt

Um junge Erwachsene anhand des Markusevangeliums für religiöse Perspektiven und Positionen zu sensibilisieren, sind alle Arbeitsaufgaben in dreifacher Weise differenziert:

- die als rW gekennzeichneten Aufgaben zielen darauf ab, religiöses Wissen zu erwerben und so befähigt zu werden, über das Markusevangelium sachgemäß sprechen zu können. Religiöses Wissen ist Bedingung dafür, Vergleiche zum Beispiel zu anderen Religionen fachlich richtig ziehen zu können. Außerdem, und das ist vor dem Hintergrund der religiösen Vielfalt der Klassen zentral, ist der Erwerb religiösen Wissens Bedingung dafür, die Perspektive des Christentums einnehmen zu können.
- Ohne religiöses Wissen kann es kein Gelingen von religiöser Perspektivenübernahme geben. Deswegen gibt es immer auch Arbeitsaufgaben, die mit PÜ gekennzeichnet sind und die dazu auffordern, die Perspektive zu identifizieren, zu koordinieren und dann auch die Perspektive einer Figur aus einer Perikope einzunehmen.
- Daneben treten Aufgaben, die mit E gekennzeichnet sind. Hier geht es um Erörterungs- und Diskussionsaufträge, die die Schülerinnen und Schüler bzw. Auszubildenden einladen möchten, ihre eigenen Positionen im Blick auf die Fragestellung einzubringen, zu begründen und zu diskutieren.

Diese drei Komponenten stehen in einem wechselseitigen Verhältnis. Das Fundament der PÜ- und E-Aufgaben bildet jedoch die Erarbeitung von religiösem Wissen (rW). Verschiedene Modelle christologischen Lernens zeigen, dass im Wissenserwerb ein Schlüssel zur religiösen Kompetenzentwicklung liegt (Keuchen, 2019; Obermann, 2022).

### 4. Vielfaltssensibilität: Guter Religionsunterricht mit diesem Material

Die Bedeutung des Markusevangeliums für einen vielfaltssensiblen Religionsunterricht ergibt sich aus den Knotenpunkten zwischen Anerkennung des Markusevangeliums als identitätsstiftende Schrift des Christentums und den Erzählungen der Lerngruppe im Unterrichtsgespräch. Das Evangelium ist religionsdidaktisch damit als kontextuelle Autorität zu verstehen. Das Evangelium ist die Heilige Schrift der Christenheit. Es ist aber auch Erfahrungsschatz für alle Menschen, die die Antworten auf Fragen nach Gott suchen.

Für diesen Band sind es drei Leitdimensionen, die damit Beachtung finden sollten: die Frage nach gutem Unterricht als Setting der Unterrichtsreihe, die Vorgaben der Kirchen als Möglichkeitsraum der Beschäftigung mit dem Markusevangelium in der öffentlichen Schule und das Material selbst. Auf diese drei soll im Folgenden eingegangen werden.

#### Perspektiven für guten Unterricht mit dem Material

Guter Religionsunterricht ist von sehr vielen Faktoren abhängig. Neben der Tatsache, dass guter Religionsunterricht zunächst guter Unterricht ist, spielen zur Beurteilung des Unterrichts drei Dimensionen eine herausragende Rolle. Guter Religionsunterricht spricht Schülerinnen und Schüler an und stellt Fragen, denen sie nicht ohne Weiteres ausweichen können. In Abschnitt 2 dieses Beitrags wurde schon auf manche Merkmale der jungen Erwachsenen hingewiesen und darauf, dass sie im Bewusstsein einer krisenbehafteten Welt groß geworden sind und leben werden. Der Religionsunterricht sollte diese existenzielle Dimension ansprechen und diskursivieren, insbesondere in der Altersgruppe der jungen Erwachsenen, die schon weitgehend selbstverantwortlich im Leben stehen.

Bei der Thematisierung dieser existenziellen Dimension spielt das Unterrichtsgespräch eine zentrale Rolle. Es ist für interreligiöse Lernprozesse ein entscheidendes Medium (Meyer & Tautz, 2022). Insofern kommt der Religionslehrkraft eine besonders wichti-

ge Rolle zu, weil sie das Gespräch steuert, korrigiert und offenhält. Über sie werden Perspektiven identifiziert, verschränkt und koordiniert. Immer wieder wird sie auch angefragt sein, ihre eigene Position einzubringen. In gewisser Weise dient sie als *role model*, weil sie die Glaubenswelt der jungen Erwachsenen kennt. Im konfessionellen Religionsunterricht wird über die Lehrkraft auch das Verhältnis zur Kirche thematisiert (Schweitzer, 2020, 56), was eine weitere Perspektive in die Arbeit mit dem Markusevangelium einbringt. Denn im kirchlichen, gemeindlichen Kontext hat das Evangelium aus sich heraus Autorität.

Die Rahmenpläne der Kirchen sehen die Auseinandersetzung mit der Bibel vor

Die Dimensionen Schülerorientierung, Unterrichtsgespräch und Lehrkraft bieten eine Art Bühne, auf der die Bearbeitung des Markusevangeliums stattfinden kann. Die Rahmenpläne der katholischen und evangelischen Kirche für den Religionsunterricht fordern die Auseinandersetzung mit der Bibel schon in der Grundschule und der Sekundarstufe 1. Es ist also davon auszugehen, dass die Schülerinnen und Schüler sowie Auszubildenden in irgendeiner Weise schon einmal von Jesus gehört haben. Für die Arbeit mit jungen Erwachsenen können die Rahmenplanvorgaben adaptiert werden. Es geht dann darum, den Schülerinnen und Schülern die »religiöse Dimension des Lebens in der besonderen Perspektive, die auf die konkrete Gestalt, Praxis und Begründung des christlichen Glaubens [...] bezogen ist«, zu erschließen (EKD, 2010, 11). Dabei gilt es ein besonderes Augenmerk auf die Lebensbedeutsamkeit des Markusevangeliums zu richten, was sich daran zeigt, ob es ihnen hilft, »eigene Fragen mit religiöser Dimension zu bearbeiten, in bestimmten Situationen in einer religiös pluralen Gesellschaft zu handeln und die eigene Religiosität bzw. eigene Handlungsperspektiven zu klären« (ebd.). Das Markusevangelium gilt als ein Buch, an dem sich besonders gut die Lebensgeschichte Jesu nachvollziehen lässt. Es geht dann insgesamt darum, dass »die Schülerinnen und Schüler [...] die Bedeutung von Leiden, Tod und Auferstehung Jesu für das eigene Leben erläutern [können]. Die Schülerinnen und Schüler kennen die Passionsgeschichte des Markus-Evangeliums [und] kennen das Auferstehungszeugnis des Apostels Paulus (1 Kor 15)« (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2010, 28–30).

Neben den etablierten Dimensionen kompetenzorientierten Unterrichtens (Dialog-, Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit und Ge-

staltungs- sowie Handlungsfähigkeit und Deutungsfähigkeit) und den in den Rahmenplänen der EKD und DBK formulierten Standards sind die Aufgabenformulierungen in diesem Materialband besonders mit Blick auf junge Erwachsene formuliert.

#### Aufgabendifferenzierung

Die Religionslehrkräfte sind dabei frei, das Material weiter zu differenzieren, etwa durch Parallel- und/oder Stufendifferenzierung und die Arbeit mit Aufgabengruppen (Leuders, 2022, 11; dies ist eine Online-Ressource, die für den Unterricht sehr hilfreich sein kann: [https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents\\_E-865792854/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer\\_Unterricht/IBBW\\_WU6\\_Leuders%282022%29\\_Aufgaben.pdf](https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-865792854/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer_Unterricht/IBBW_WU6_Leuders%282022%29_Aufgaben.pdf)). Dazu können zum Beispiel unterschiedliche Kapitel dieses Bandes parallel genutzt und in Gruppen bearbeitet werden.



Paralleldifferenzierende Aufgaben geben den Lernenden die Möglichkeit, ihrem Lernstand entsprechend und auf unterschiedlichen Wegen zu arbeiten. Die Kapitel 1 und 2 sind parallel angelegt, wobei der Schwerpunkt der Arbeit jeweils in der Systematisierung des religiösen Wissens liegt. Die Kapitel 4 und 5 erarbeiten das Wunder Auferstehung auf je unterschiedliche thematische Weise. Während Kapitel 4 auf eine Wundererzählung eingeht, die im Leseverlauf des Evangeliums den Auferstehungsgedanken sanft vorbereitet (es ist schon im Text strittig, ob die Tochter des Jäirus schläft oder tot ist), geht Kapitel 5 der Dramatik des Einzugs in Jerusalem bis hin zur Auferstehung Jesu nach. Das Sujet ist in beiden Kapiteln der Aufbruch; in beiden sollen die Lernenden die Hermeneutik des Auferstehungsglaubens einüben und anwenden lernen. Beides ist denkbar: Kapitel 4 und 5 parallel zu unterrichten, oder im Sinne einer Stufendifferenzierung der Reihe nach. Letzteres bietet sich in herkömmlichen Organisationsformen des Unterrichts an.

#### Gang der Unterrichtsreihe

Kapitel 1 »Erinnern« und Kapitel 5 »Aufbrechen« stehen in enger Wechselbeziehung. Während Kapitel 1 einen Überblick über das Leben Jesu gibt, fokussiert Kapitel 5 auf den geglaubten Christus.

Durch den Aufbau und – wichtig, da Materialbände oft anders benutzt werden – durch die lineare Abfol-

ge der Kapitel wird der Kompetenzerwerb der Berufsschülerinnen und -schüler gewissermaßen aufsteigend gestaltet: vom irdischen Jesus zum auferstandenen Christus und zurück. Beobachtungen aus der Ganzschrift geben dabei die Möglichkeit, die Relevanz des Gelesenen für das eigene Leben herauszuarbeiten.

Um den Lernenden eine Orientierung in der Chronologie der Ereignisse zu bieten, orientieren sie sich nämlich fortwährend an der Ganzschrift. Im Mittelpunkt des vorliegenden Materials steht das Älteste der Evangelien, dessen Verfasserschaft nach wie vor ungeklärt ist: das Markusevangelium. Der im Religionsunterricht ansonsten üblichen Perikopen-Methode steht das Verfahren der Lektüre einer Ganzschrift entgegen. Aus der Komposition des Markusevangeliums als zusammenhängende Erzählung drängt sich hermeneutisch die Leseaufgabe auf, die sechzehn Kapitel des Werks insgesamt wahrzunehmen. Der Weg Jesu von Galiläa über Samaria nach Jerusalem gliedert das Evangelium in seine drei Hauptteile.

Die neuere narratologische Analyse des Markusevangeliums (Finnern, 2010) überwindet die statischen Einteilungen des Textbestands und ermöglicht eine subjektive Schwerpunktsetzung. Zentrale Handlungsstränge sind die zeitlich nahe Folge von beispiellosem Erfolg und abgrundtiefem Fall, Diffamierung und Verrat, Passion, mörderischem Unrecht und schließlich am tiefsten Punkt Rettung, die höchste Erfüllung in der Auferstehung. Es ist ein großer Stoff, die Schilderung der Ereignisse aus vier Perspektiven, ein Jahrtausendwerk, auch von Interesse für junge Erwachsene, die sich selbst als areligiös, agnostisch und nicht konfessionell beschreiben.

Die Kapitel, anhand derer das Markusevangelium erarbeitet wird, sind nach Verben benannt.

**Kapitel 1, Erinnern**, stellt den Evangelisten Markus ins Zentrum und fragt nach Lebenswegen: dem eigenen oder erdachten der Schülerinnen und Schüler oder Auszubildenden, dem vom Evangelisten Markus und dem von Jesus, dessen Schicksal in den ersten Versen des Markusevangeliums schon zusammengefasst wird (zu den zeitgeschichtlichen Hintergründen und für einen exegetischen Überblick s. Eisele, 2021, 72–80). Diesen Versen widmet sich dann auch das Material. Im Rahmen dessen wird das von politischen und religiösen Konflikten und sozialer Ungleichheit geprägte Leben in Palästina zur Zeit Jesu thematisiert. Im Land lebten eine Vielzahl von Messiasen und Zauberern, die Rettung versprachen und Wunder taten. Gezeigt wird Jesus als Jude, der vor allem Jüdinnen und Juden lehren wollte und Miss-

stände im Verhalten der religiösen Oberschicht anprangerte (Aslan, 2013). Diese Merkmale bekommen ihre spezifische Bedeutung aber erst, wenn sie durch das Wirken Jesu in der Fremde (Samaritanen) und seinen Tod und seine Auferstehung hindurch wahrgenommen werden. Die Berufsschülerinnen und -schüler sollen hier die Geschichte Jesu im Markusevangelium erfassen und nacherzählen können. Sie beschreiben diese Geschichte und erarbeiten Teile davon für ihr eigenes, heutiges Leben.

**Kapitel 2, Spüren**, zeigt die von Markus (und den übrigen biblischen Autoren) berichteten Besonderheiten des Mannes aus Nazareth, der so ungemein fortschrittlich war und gedanklich und intellektuell ganz neue Signale und Sichtweisen ausgesendet hat. Kapitel 2 ist methodisch ein paralleldifferenzierter Aufgabenkomplex zu Kapitel 1. Es behandelt dieselbe Thematik, aber aus einer anderen Perspektive. Während Kapitel 1 eher aus der Perspektive des Markus arbeitet und damit auch Inhalte stärker in den Fokus rücken, geht es hier um die Perspektive der Schülerinnen und Schüler.

**Kapitel 3, Arbeiten**, erschließt einen christlich-theologischen Begriff von Arbeit. Denn im Hinblick auf die Arbeitswelt sind Jesu Gleichnisse, mit denen sich dieses Kapitel befasst, von besonderem Interesse. Die Gleichnisse gehören zu den wenigen antiken Quellen, die die Lebens- und Arbeitswelten der »kleinen Leute« zum Thema machen (Lampe-Densky, 2012).

**Kapitel 4, (Nicht) Sterben**, befasst sich mit Heilungswundern und geht diesen durch eine genaue Lektüre von Mk 5,21–42 nach. Wunder sind für die heutigen Verstehensgewohnheiten besonders schwer nachzuvollziehen und in das eigene Glaubens- und Weltbild zu integrieren. Auf einer sachlichen Ebene bietet das Kapitel Zugänge zum Thema und erschließt so auch einen Teil der antiken Vorstellung von Medizin und Heilung.

Im **Kapitel 5, Aufbrechen**, zeigt sich die Vielschichtigkeit der Geschichte Jesu mit den Menschen. Vom Moment der Entscheidung, nach Jerusalem zu gehen, über den Verrat durch Judas, Petrus, von den schlafenden Jüngern im Garten Gethsemane, vom Volk, seiner Hinrichtung bis hin zur Grablegung werden in den dunklen Aspekten menschlichen Handelns deren Erlösungsbedürftigkeit sichtbar: Nach dem Verrat ist das Volk verstockt, Judas verzweifelt, Maria, Maria Magdalena und Josef aus Arimatäa trauern. Da der Tod und erst recht dessen Überwindung eine andere Wirklichkeit aufscheinen lassen, gehören selbstver-