

Religion im Dialog

Klasse 7/8

Lehrerband

Religion im Dialog

Klasse 7/8

Lehrerband

von

Susanne Bürig-Heinze

Josef Fath

Rainer Goltz

Christiane Rösener

Beate Wenzel

unter Mitarbeit von Jan Bartels, Sebastian Hennig und Simon Johnen

Vandenhoeck & Ruprecht

Mit 96 Abbildungen

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.

© 2021, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen
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.

Copyright:

Kap. 5/M8: © Raimond Spekking/CC BY-SA 4.0 (via Wikimedia Commons) (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Koelner_Dom_-_Bayernfenster_08.jpg), <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode> | Kap. 5/M15: Majo statt Senf (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Andrea_vaccaro,_resurrezione_di_lazzaro,_1640_ca-frameless.jpg), »Andrea vaccaro, resurrezione di lazzaro, 1640 ca-frameless«, <https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/legalcode>

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-525-71749-3

Inhalt

Einführung: Religion im Dialog ... 6

1 Der Mensch auf der Suche nach Anerkennung (Bartels/Hennig/Goltz) ... 10

- M1 Umfrage: Worauf kommt es im Leben an? ... 17
- M2 »Fame« als Chance? #teamtrees ... 17
- M3 Wo findet der Mensch Anerkennung? ... 18
- M4 Mädchenspielzeug, Jungenspielzeug? ... 19
- M5 »Wie ein Mädchen ...«? ... 20
- M6 Helden der Gegenwart ... 20
- M7 Was ist Freiheit? ... 21
- M8 Was ist Freiheit? ... 22
- M9 Was ist Freiheit? ... 23
- M10 Was ist Freiheit? ... 23
- M11 Gibt es unterschiedliche Arten von Freiheit? ... 24
- M12 Gibt es unterschiedliche Arten von Freiheit? ... 24
- M13 Gibt es unterschiedliche Arten von Freiheit? ... 25
- M14 Was lässt mich handeln? ... 26
- M15 Was lässt mich handeln? ... 26
- M16 Was lässt mich handeln? ... 27
- M17 Himmel – Was ist das und wie komme ich da rein? ... 28
- M18 Können wir uns durch gute Taten selbst erlösen? ... 29
- M19 Können wir uns durch gute Taten selbst erlösen? ... 30
- M20 Was kann ich tun und was kann ich nicht? ... 31
- M21 Was kann ich tun und was kann ich nicht? ... 31
- M23 Gibt es auch andere Freiheitsverständnisse? ... 32

2 Erfahrungen mit Gott (Bürig-Heinze/Fath) ... 34

- M1 »Gott segne unseren Überfall« ... 40
- M2 »Wir glauben alle an den gleichen Gott. Aber wir glauben nicht gleich an Gott« ... 42
- M3 Mögliches Tafelbild für die Abschlusseite des Kapitels ... 43

3 Religion(en) begegnen (Wenzel) ... 44

- M1 Was bedeutet es eigentlich, religiös zu sein? ... 48
- M2 Wortwolke ... 49
- M3 Bildausschnitt Hermann Buß ... 50
- M4 Martin Buber – Ich und Du ... 51
- M5 Sind eigentlich alle Menschen irgendwie religiös? ... 53
- M6 Licht-Worte ... 54
- M7 »Wenn Worte nicht reichen ...« ... 55

4 Prophetisch reden (Bartels/Hennig/Goltz) ... 56

- M1 Eine Welt – oder viele? ... 61
- M2 _____ ... 62
- M3a Zusatzmaterial: Ungerechte Welt? ... 63
- M3b Zusatzmaterial: Ungerechtes Deutschland? ... 63
- M4 Können alle Menschen gleich sein? ... 64
- M5a Globale Nachbarn? ... 65
- M5b Globale Nachbarn? ... 65
- M6 Jeremia am Tempel ... 66
- M7 Einführung Koran ... 67

M8 Jesus im Koran ... 67

M9 Ist eine bessere Welt möglich? ... 68

M10 Sketchnotes-Anregungen ... 68

5 Jesu Botschaft begegnen (Johnen/Goltz) ... 69

- M1 Hilfsmaterial S. 94 Aufgabe 3 ... 76
- M2 Zusatzmaterial: Wo Menschen sich vergessen ... 77
- M3 Hilfekarten zur Podiumsdiskussion S. 96, Aufgabe 3 ... 78
- M4 Tabelle: Himmel auf Erden S. 96 ... 79
- M5 Die Geschichte von Adam und Eva, Genesis 3,1–24 ... 80
- M6 Paradiesvorstellungen im Islam, im Christentum und im Judentum ... 81
- M7 Differenzierungsangebot S. 101 ... 82
- M8 Hilfekarte S. 102, Aufgabe 1: Aufgaben einer Archäologin, eines Journalisten und der vier Evangelisten ... 83
- M9 Zusatzmaterial S. 104, Aufgabe 1a ... 84
- M10 Hilfekarte S. 104, Aufgabe 1b ... 85
- M11 Steckbrief Jesu ... 86
- M12 Steckbrief Jesu mit Lösungen ... 87
- M13 Differenzierungsmaterial S. 106, Aufgabe 1 ... 88
- M14 Projektionsvorlage S. 108 ... 89
- M15 Hilfekarte S. 108, Aufgabe 3 ... 90
- M16 Hilfekarte S. 110, Aufgabe 1 ... 91
- M17 Zusatzmaterial S. 111, Nr. 3 ... 92
- M18 Tabelle: Nur noch kurz die Welt retten, S. 114 ... 94
- M19 Vertiefungsmaterial S. 115, Aufgabe 4 ... 95
- M20 Vorbilder S. 117, Aufgabe 4 ... 96
- M21 Lösungsvorschlag S. 117, Aufgabe 6 ... 97

6 Wozu brauchen wir die Kirche(n)? (Rösener) ... 98

- M1 Soll unsere Kirche geschlossen werden? ... 104
- M2 Wie haben sich Kirchengebäude im Laufe der Zeit verändert? ... 105
- M3 Kirchengebäude ... 106
- M4 Bogen zur Erkundigung der Kirche ... 107
- M5 Aktivitäten in verschiedenen Kirchengemeinden ... 108
- M6 Christentum global ... 109
- M7 Pfingsten ... 109
- M8 Geliebte Abbildungen ... 110
- M9 Lernerfolgskontrolle ... 111

7 Vielfalt der Religionen (Wenzel) ... 112

- M1 Rituale, Traditionen und die Bedeutung religiöser Institutionen ... 117
- M2 Marc Chagall, Der Auszug aus Ägypten ... 119
- M3 Udo Lindenberg malt die Zehn Gebote ... 120
- M4 Haltungen des interreligiösen Dialogs – Grenzen des Dialogs ... 122
- M5 Begrenztes Miteinander – Gemeindepartnerschaft der Jüdischen Gemeinde Pinneberg und der Jerusalem-Gemeinde in Hamburg ... 124

Einführung: Religion im Dialog

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

nun ist der zweite Band der Schulbuchreihe »Religion im Dialog« fertig. Dabei freuen wir uns insbesondere über eine Weiterentwicklung: Wir haben unser Herausgabeteam um einen katholischen Kollegen erweitern können. Die konfessionelle Kooperation war uns schon im ersten Band ein großes Anliegen, da wir hierin nicht nur die Zukunft des Religionsunterrichts, sondern auch vielfältige Dialoganlässe sehen. Das Gemeinsame des evangelischen und katholischen Unterrichts zu betonen, die verschiedenen Perspektiven fruchtbar zu machen und in den wenigen Unterschieden voneinander zu lernen ist eine gute Basis für modernen Unterricht und Bildung in einer pluralen Gesellschaft. Deshalb hatten wir beim ersten Band Frau Professorin Kalloch als Beraterin hinzugezogen, die uns für den Lehrerband freundlicherweise auch das Geleitwort geschrieben hat. Und nun findet sich dieser Ansatz im Herausgeberkreis selbst wieder. Zudem sind das Gottes- und das Kirchenkapitel von katholischen und evangelischen Autoren verfasst worden. Wir hoffen sehr, dass der von uns geführte Dialog zwischen den Konfessionen in den Fachgruppen und auch im Unterricht weitergeführt wird. Und wir hoffen, dass dieses Buch zum konfessionell-kooperativen Unterricht ermutigt und allen Kolleginnen und Kollegen eine gute Grundlage dafür bietet.

Um in die Arbeit mit dem neuen Schulbuch einzuführen, gibt es auch diesmal einen Lehrerband mit Hinweisen zum Erkenntnisweg, Erläuterungen der Materialien und weiterführenden Ideen. Die Kapitelaufteilung folgt zwar den bekannten theologischen Perspektiven, diese sind aber auch diesmal immer wieder untereinander vernetzt.

Vorab noch einige grundlegende Klärungen:

Warum heißt das Buch eigentlich »Religion im Dialog«?

Religiöse Bildung muss sich in einer pluralen Gesellschaft dem Dialog stellen, nur so kann sie für den Einzelnen und im Zusammenleben vieler unterschiedlicher Lebensentwürfe gelingen. Deshalb hat sich diese Schulbuchreihe auch einen Titel gegeben, der zugleich Konzept ist: »Religion im Dialog«. Dieser Dialog hat mehrere Dimensionen:

Zunächst wird Religion im Gespräch zwischen den Generationen weitergegeben. »Wenn dein Kind dich morgen fragt«, das zentrale jüdische Motiv aus dem Deuteronomium, greift diese Weitergabe der Erfahrungen mit Gott, mit den Grundfragen des

Lebens, mit dem, was im Leben tragen kann, auf. Weitererzählen, zuhören, nachfragen, weiterdenken, das sind also grundlegende Kategorien der Vermittlung innerhalb einer Religion. Sie gelten für die Erschließung der biblischen Texte, aber auch historischer Entwicklungen sowie aktueller Erfahrungen und Lebensentwürfe. Für das gegenwärtige Zusammenleben reicht aber das Gespräch innerhalb der eigenen Religion nicht mehr aus. Es ist multiperspektivisch zu führen mit den anderen Konfessionen und Religionen, aber auch mit der Wissenschaft, Kunst, Musik und Literatur, mit nicht Religiösen und mit Skeptikerinnen und Skeptikern. Das Eigene muss sich altersgemäß profilieren, Inhalte müssen diskutiert, verändert, ggf. verteidigt werden. Manchmal muss auch Fremdes ausgehalten oder sogar zurückgewiesen werden.

Das alles müssen Schülerinnen und Schüler zunehmend lernen, üben und immer wieder reflektieren. Und deshalb will dieses Schulbuch dieser dialogischen Dimension sowohl inhaltlich als auch methodisch gerecht werden. So werden viele Dialogpartnerinnen und -partner aus den verschiedensten Kontexten vorgestellt und wird die Ebene der gelebten Religion immer wieder zur Sprache gebracht. Nachdem in den Jahrgangsstufen 5 und 6 der Blick verstärkt auf den interkonfessionellen Dialog gelenkt wurde, stehen jetzt zunehmend eigene oder medial vermittelte Erfahrungen mit anderen Religionen oder Religionsfreien im Vordergrund. Das Andere, teils Fremde soll kennengelernt, aber auch hinterfragt sowie mit Eigenem verglichen werden, ohne es gleich zu bewerten. Dabei ist allerdings zu beachten, dass Heterogenität oft weniger durch die verschiedenen Konfessionen und Religionen als durch die unterschiedlichen religiösen Sozialisationen und Strömungen begründet ist.

Es werden aber auch Methoden vorgeschlagen, die neben der Wahrnehmung, Deutung, dem Urteil und der Gestaltung das Dialogische in besonderer Weise fördern: Das Verfassen von Antworten, die Übernahme von Perspektiven, der szenische Ausdruck, Vorträge, Diskussionen, Stellungnahmen – immer steht in mündlicher oder in schriftlicher oder sogar gestalterischer Form die wechselseitige Auseinandersetzung mit den Themen und das darüber mögliche Ausdifferenzieren der eigenen Haltung im Vordergrund. Aufbauend auf den Methoden, die in Jahrgang 5 und 6 erworben worden sind und immer wieder geübt werden müssen, ist das Repertoire um solche erweitert, die eine höhere Selbst- und Gruppenorganisation verlangen, abstrakteres Denken erfordern und umfangreichere Gestal-

tungsanteile haben. Einige zusätzliche Methoden haben wir noch in diesen Lehrerband aufgenommen. Sie scheinen uns für die Arbeit mit dem Buch wichtig, werden aber nicht so häufig verwendet, dass die Schülerinnen und Schüler sich intensiver und regelmäßig mit ihnen auseinandersetzen müssen.

Auch wir Herausgeberinnen und Herausgeber haben den Dialog gesucht: Die vorgeschlagenen Erkenntniswege und Materialien sind nicht nur untereinander und zwischen den Konfessionen vielfältig diskutiert, wir haben auch die Perspektive unserer jüdischen und muslimischen Beratenden eingeholt und eingearbeitet.

Inwiefern ist dieses Buch für den kompetenzorientierten Unterricht geeignet?

Kompetenzorientierung ist der Rahmen, in dem sich jedes aktuelle Schulbuch zu bewegen hat. Und selbstverständlich tun wir dies auch. Mit unseren Materialien und Aufgaben wollen wir auf verschiedene Weise die religiöse Wahrnehmung und Deutung unserer Schülerinnen und Schüler stärken, ihre Dialog- und Urteilsfähigkeit schulen und ihre Gestaltungskompetenz anregen. Vier Aspekte der Kompetenzorientierung waren uns bei unserer Arbeit besonders wichtig: 1. eine schlüssige inhaltliche Stringenz im Aufbau des Buches, 2. die Vernetzung der Inhalte zwischen den Kapiteln, 3. die Verwendung kompetenzorientierter Aufgabenformate und 4. der Aufbau einer altersgemäßen Kompetenz im Umgang mit Medien. Diese vier Aspekte sollen im Folgenden erläutert werden.

Die inhaltliche Stringenz des Buches

Die Kapitel dieses Buches sind in sich abgeschlossen und grundsätzlich voneinander unabhängig. Gleichwohl folgt ihre Reihenfolge einer (theo-)logischen Struktur: Das gemeinsame Nachdenken beginnt wieder bei den Schülerinnen und Schülern selbst. Das Buch stellt zunächst die Frage nach dem Menschen und seinem Verhältnis zur Welt. Diese Erfahrungen sind anschließend Ausgangspunkt des Kapitels zum Thema »Gott«. Dabei werden die Erfahrungen verschiedener Menschen mit Gott in unterschiedlichen biografischen Situationen zum Ausgangspunkt, differenziert über Gottesbilder, Glaube und Zweifel nachzudenken. Auch in Kapitel 3 wird die Begegnung in den Mittelpunkt gestellt, diesmal mit den Religionen. Etwas allgemeiner wird nun gefragt, was Religion überhaupt sei. Und

wieder kommen verschiedene Menschen mit ihren Erfahrungen zu Wort. Kapitel 4 eröffnet dann die ethische Perspektive. Dabei werden aktuelle Fragestellungen mit prophetischen Aussagen ins Gespräch gebracht und werden Handlungsoptionen diskutiert. Grundlegender fragt das fünfte Kapitel nach Jesus von Nazareth. Auch hier steht wieder ein Dialog im Mittelpunkt: Stell dir vor, du hättest ein Date mit Jesus. Das Kapitel 6 fragt nach dem, was Kirche ist und was sie nach der Meinung der Schülerinnen und Schüler sein sollte. Hoffnungen, Visionen, Zukunftsweisendes, aber auch konkret Gewünschtes, Bewährtes, Erlebtes kann hier zur Sprache kommen. Am Ende wird die Perspektive dann noch einmal geöffnet: die Vielfalt der Religionen ist das Thema des siebten Kapitels. Welche Themen, Erfahrungen, Hoffnungen teilen alle Religionen? Welche Traditionen oder auch Überlieferungen sind anders als die eigenen und brauchen eine Erläuterung? Somit werden insgesamt zentrale Erfahrungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler und gesellschaftliche bzw. allgemein religiöse Fragestellungen aufgegriffen, geklärt und zur Diskussion gestellt.

Die Vernetzung der Inhalte zwischen den Kapiteln

Religiöse Inhalte und Fragen aus der Lebenswelt lassen sich nicht in einzelne Themen aufteilen oder eindeutig theologischen Disziplinen zuordnen. Immer wieder gibt es Bezüge zwischen den Themen, Fragen, die in der Struktur einander ähneln, Zugänge, die des Rückgriffs auf bereits Erkanntes bedürfen. Diese Vernetzungen sind nicht nur in unserem Fach immanent, im Sinne der Kompetenzorientierung soll das vernetzte Denken der Schülerinnen und Schüler auch gefördert werden. Deshalb bieten die Kapitel immer wieder die Möglichkeit, andere inhaltliche Perspektiven aufzugreifen. So thematisieren z. B. die Kapitel über die Religionen Einzelaspekte, die sich ebenfalls der Frage nach dem Menschen, nach Gott oder nach dem richtigen Handeln zuordnen ließen; die Rechtfertigungslehre ist der Anthropologie zugeordnet, die Biografie des Paulus aber den Erfahrungen, die die Menschen mit Gott machen; durch die Frage nach einer lebendigen Kirche in der Gegenwart lassen sich Aspekte der Christologie, des Menschenbildes sowie der Ethik aufgreifen. Um das Prinzip der Vernetzung zu verdeutlichen, haben wir wieder das Symbol für die Vernetzungen an vielen Stellen eingefügt. Bestimmt ergeben sich aus dem Unterricht heraus sogar noch weitere Möglichkeiten. (Zum Thema Islam s. u.)

Die Gestaltung kompetenzorientierter Aufgabenformate

Aufgabenstellungen und ihre »Komposition« sind im Zuge der Ausdifferenzierung des Paradigmas von Kompetenzorientiertem Unterricht nochmal genauer in den Fokus der Forschung gerückt. Als »Katalysator von Lernprozessen« sind klare Aufgabenstellungen nach Hilbert Meyer ein »didaktisches Kunstwerk«, insbesondere dann, wenn sie nicht nur den Prozess der Erarbeitung von Kenntnissen und Fähigkeiten transparent strukturieren und anleiten wollen, sondern darüber hinaus den Lernenden Möglichkeiten der individuellen und selbstgesteuerten Erarbeitung bieten wollen. Mit der Herausforderung dieses »Spagats« bei den Aufgabenstellungen zwischen formaler und inhaltlicher Transparenz hinsichtlich des Geforderten, ohne die Schülerinnen und Schüler zu »gängeln« und durch zu enge Führung eigenaktives Lernen zu verhindern, sieht sich jedes Lehrwerk heute in besonderer Weise konfrontiert. Insbesondere bei Lernaufgaben – die neben Diagnoseaufgaben und Leistungsaufgaben in einem Schulbuch eine besondere Rolle spielen – ist dies besonders drängend, da sie einerseits das materialgesteuerte Erarbeiten des Lerninhalts durch eine Folge gestufter Aufgabenstellungen transparent steuern müssen, andererseits im Sinne der Subjektorientierung eine selbsttätige und selbstständige Kompetenzentwicklung der Lernenden in ihrem individuellen Lernprozess ermöglichen sollen. Die Aufgabenstellungen in diesem Lehrwerk stellen sich dieser Herausforderung durch ein hohes Maß an Varianz unter Beachtung einheitlicher Prinzipien. So ermöglichen sie es Schülerinnen und Schülern stets anhand lebensweltlicher Bezüge, die Themen selbstgesteuert und eigenaktiv zu erarbeiten, miteinander zu vernetzen und Wissen auf neue Sachverhalte anzuwenden. Dazu bieten die Aufgabenstellungen offene, methodisch abwechslungsreiche Lernarrangements, die es den Lernenden erlauben, sich ausgehend von eigenen Ideen und Überlegungen einem Thema auf dem individuell passenden Erkenntnisweg zu nähern. Darauf aufbauend findet ein durch das Material gegebener kontrollierter Lernimpuls statt, der durch weitere Aufgabenstellungen mit bisher erworbenem Wissen vernetzt wird und in einem lebensweltbezogenen Produkt anzuwenden ist. Immer wieder regen die Aufgabenstellungen dabei auch dazu an, den eigenen Lernweg und den Lernzugewinn zu reflektieren. Im Lehrerband werden diese Zugänge zudem durch Hinweise zur Binnendifferenzierung sowie durch Lernerfolgskontrollen ergänzt.

In dieser Weise vermittelt das Buch den Schülerinnen und Schülern die nötigen Kompetenzen, um die religiöse Dimension der Wirklichkeit wahrzunehmen, darzustellen und zu deuten um auf dieser Grundlage begründete Urteile zu fällen und an ethischen und religiösen Dialogen argumentativ fundiert teilzunehmen.

Der Aufbau von Medienkompetenz

Die Inhalte des Religionsunterrichts vermitteln sich durch vielfältige Medien. Die Notwendigkeit eines kritischen Umgangs mit ihnen war deshalb schon immer eine seiner Aufgaben und ist angesichts der Digitalisierung und des damit verbundenen erhöhten Konsums sowie der Möglichkeit der Beeinflussung noch größer geworden. So sind z. B. historische, gesellschaftliche und biografische Kontexte einzubeziehen und ggf. auch separat zu recherchieren, verschiedene Textgattungen altersgemäß zu analysieren sowie Adressatenbezüge und Intentionen der Autorinnen und Autoren zu berücksichtigen bzw. zu hinterfragen. Der Aufbau der Medienkompetenz ist zudem zwischen den Fächern zu kommunizieren, viele Schulen haben diesbezüglich entsprechende Konzepte. Der Religionsunterricht muss also diese Perspektive durchweg thematisieren und sie an geeigneten Beispielen vertiefen. So können z. B. im zweiten Kapitel bei der Erarbeitung des Kinofilms (Buch S. 57) Möglichkeiten und Grenzen der Rezeption religiöser Inhalte in populären Medien problematisiert werden. Im fünften Kapitel kann anhand eines Liedes über die Trennung von Autor/Autorin und Werk und damit zusammenhängende Probleme gesprochen werden (Buch S. 96). Beim Lutherbild auf S. 31 im ersten Kapitel können intentionale Darstellungen thematisiert werden.

Warum gibt es kein eigenes Kapitel über den Islam?

Anders als in den meisten Lehrwerken für die Jahrgänge 7/8 finden Sie in *Religion im Dialog* kein eigenes Kapitel über den Islam. Stattdessen wird die Begegnung mit Musliminnen und Muslimen und der Dialog mit ihrer Religion in den meisten Kapiteln des Buches anhand konkreter Fragen und Anknüpfungspunkte aufgegriffen: Im ersten Kapitel wird das Freiheitsverständnis im Islam mit dem christlichen Verständnis verglichen. Das Kapitel »Erfahrungen mit Gott« geht der Frage nach, ob alle an den gleichen Gott glauben und beschäftigt sich mit

Gemeinsamkeiten und Unterschieden des christlichen, des jüdischen und des muslimischen Gottesbildes. Das dritte Kapitel behandelt religiöse Erfahrungen und Ausdrucksformen in den verschiedenen Religionen. Die Propheten im Islam und speziell die Bedeutung Jesu im Koran werden im vierten Kapitel thematisiert. Auch im Abschnitt, der sich mit der Botschaft Jesu beschäftigt, wird die Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den monotheistischen Religionen hinsichtlich der Paradiesvorstellungen aufgegriffen. Das abschließende Kapitel greift explizit die Frage nach Chancen und Grenzen des interreligiösen Dialogs auf. Mit diesem Ansatz nimmt das Buch das Anliegen der Kompetenzorientierung ernst, demzufolge der Umgang mit anderen Religionen nicht isoliert auf eine separate Unterrichtsreihe beschränkt werden sollte, sondern als durchgängige Aufgabe des Religionsunterrichts verstanden wird. Dadurch soll deutlich werden, dass Christinnen und Christen die Angehörigen der jüdischen als auch der muslimischen Glaubensrichtungen mit ihren Traditionen und Ausdrucksformen als Dialogpartnerinnen und -partner ernst nehmen und in ihr eigenes Nachdenken über Religion einbeziehen. So wird bei den Schülerinnen und Schülern einerseits interreligiöse Kompetenz gefördert, andererseits sollen sie aus der Begegnung mit den nichtchristlichen Dialogpartnerinnen und -partnern zu einem tieferen Verständnis ihrer eigenen Glaubensüberzeugungen gelangen. Der interreligiöse Dialog als durchgängiges Prinzip leistet somit bei den Schülerinnen und Schülern auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung ihrer eigenen religiösen Identität.

Wieso gibt es in diesem Band noch einmal ein Kapitel über die Prophetinnen und Propheten?

Die Prophetie ist im niedersächsischen Kerncurriculum noch nicht im Doppeljahrgang 5/6 vorgesehen, sondern erst in der Klasse 7/8. In Nordrhein-Westfalen gehört sie aber in den Jahrgang 5/6, sodass wir uns entschieden haben, sowohl im ersten als auch in diesem Band ein Prophetiekapitel zu integrieren und dabei jeweils unterschiedliche Schwerpunkte zu setzen. Vielleicht wird es für den einen oder anderen Unterricht nötig, das Kapitel aus dem ersten Band noch einmal zu benutzen, damit Grundlagen der Prophetie aufgearbeitet werden können. Grundsätzlich bietet aber auch dieser Band die wichtigen Aspekte dieses Themas.

Warum finden sich viele Bilder des Buches auch in diesem Lehrerband wieder?

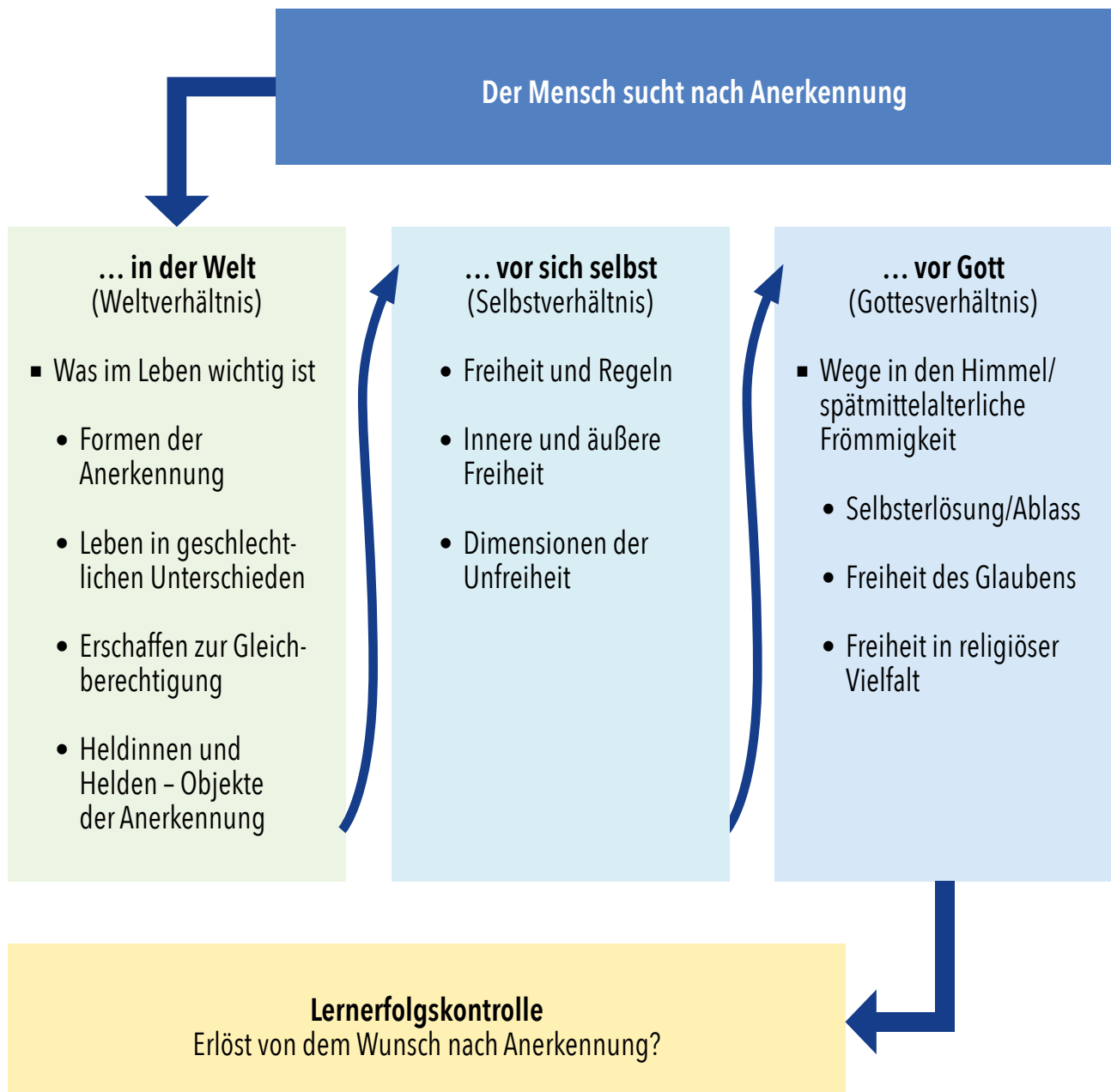
Viele der Bilder aus dem Schulbuch sind in diesem Lehrerband erneut aufgenommen, um eine leichtere Nutzung möglich zu machen. Sie können so digital abgespeichert, am Whiteboard gezeigt, auf Folie gezogen, kopiert oder anderweitig weiterverarbeitet werden.

Und nun wünschen wir allen Nutzerinnen und Nutzern des Schulbuches viele Entdeckungen, Anregungen, Gespräche und Nachdenkliches, Aufschlussreiches sowie Inspirierendes.

Susanne Bürig-Heinze
Josef Fath
Rainer Goltz
Christiane Rösener
Beate Wenzel

Der Mensch auf der Suche nach Anerkennung

Jan Bartels, Sebastian Hennig und Rainer Goltz



Der rote Faden

Das Doppelkapitel »Der Mensch auf der Suche nach Anerkennung« eröffnet das Buch, indem es altersangemessen in die theologische Grundfrage nach dem sündigen Menschen und dem rechtfertigenden Gott einführt. In der religionspädagogischen Diskussion wird Luthers Frage nach einem gerechten Gott häufig für Jugendliche auf die Frage nach Anerkennung elementarisiert. Diesen Ansatz aufnehmend setzt das Kapitel gemäß der Überschrift zwei Schwerpunkte, die durch die Fragen nach dem Menschen und seiner Besonderheiten auf der einen Seite und seiner Suche nach Anerkennung auf der anderen Seite bestimmt sind. Im Durchgang durch das Kapitel wird hierbei die Frage nach der Anerkennung auf die wesentlichen Relationen, in denen menschliches Leben sich bewegt, bezogen. Steht so zunächst die Frage nach der Anerkennung im Selbst- und im Weltverhältnis im Fokus, so wird dies im Anschluss erweitert auf die soteriologische Frage nach der Anerkennung des Menschen vor Gott. Hierfür finden quasi als Überleitung und Vorbereitung der Frage nach der Rechtfertigung des Menschen durch Gott in der Mitte des Kapitels fundamentalanthropologische Überlegungen zur Frage nach der Willens(un)freiheit des Menschen gerade angesichts seiner Verfehlungen statt. So folgt das Buch in elementarisierte Form dem theologischen Gedankengang Luthers über die Anthropologie und die Hamartiologie zur Soteriologie.

An vielen Stellen ist das Kapitel spiralcurricular vernetzt mit dem ersten Band von »Religion im Dialog«, indem es auf Erkenntnissen daraus aufbaut und diese weiterführt (z. B. in der Fragen nach der Geschlechtlichkeit des Menschen und Genderstereotypen oder in der Begegnung mit Luther und der reformatorischen Entdeckung). Ebenfalls das Anliegen des »Schwesterkapitels« aus dem ersten Band aufgreifend ist auch hier ein besonderes Augenmerk auf den Einsatz von lebensnahen, modernen Medien gerichtet. Das Programm eines »kulturhermeneutischen Religionsunterrichts« weiterführend wird den Jugendlichen ermöglicht, in Produkten der Gegenwartskultur (wie etwa Popliedern, Werbung etc.) Sinnkodierungen wahrzunehmen, zu verstehen und mit Antwortversuchen aus dem reichen Schatz der Religionen korrelieren zu lassen. Dem dialogischen Prinzip des Buches verpflichtet wird auch in diesem Kapitel der Blick stetig über die christlichen Religionen hinaus gerichtet, um im interreligiösen Dialog mit

z. B. Judentum und Islam Gemeinsamkeiten zu erkennen und Unterschiede zu akzentuieren.

Hinweise zu S. 10/11 (Worauf kommt es im Leben an?)

Die erste Doppelseite eröffnet den Schülerinnen und Schülern (SuS) grundlegende Kompetenzen bei der Beschreibung und Bewertung dessen, was Menschen in ihrem Leben als wichtig erachten und welchen Stellenwert das »Berühmtsein« unter diesem Blickwinkel einnehmen kann.

Die Doppelseite führt die SuS an die Frage nach dem »gerechtfertigten Leben« heran, indem sie sich zunächst nur durch ein paar Zitate angeleitet intuitiv Gedanken darüber machen, worauf es ihrer Meinung nach im Leben ankommt. Gemäß des erwähnten Elementarisierungsschritts wird im Anschluss diese Frage zugespitzt auf die Frage nach der Anerkennung in der Welt vor sich und vor anderen. Hierbei ist die Erkenntnis leitend, dass Menschen ihre Selbst- und Weltdeutung in besonderem Maße von »starken Wertungen« (vgl. Charles Taylor, Was ist menschliches Handeln?, in: ders., Negative Freiheit?, Frankfurt am Main 1988, 27) abhängig machen. Starke Wertungen können verstanden werden als grundlegende Urteile darüber, was Menschen als richtig und falsch, besser und schlechter, höher und niedriger ansehen. Entscheidend bei diesen starken Wertungen ist, dass diese nicht aus unseren konkreten Wünschen, Neigungen und Entscheidungen resultieren, sondern gerade umgekehrt. Unsere starken Wertungen beeinflussen unsere Wünsche, Neigungen und Entscheidungen und bieten selbst Maßstäbe, nach denen diese beurteilt werden können. Inwieweit wir zum Beispiel »Berühmtsein« als etwas Wichtiges im Leben erachten, beeinflusst unsere Entscheidung, ob wir eine Karriere als Influencer oder Popstar anstreben werden, oder überhaupt den Wunsch empfinden, eine solche Karriere anzustreben. Die Leitfrage der Doppelseite »Worauf kommt es im Leben an?« ist eine Frage, die sich auf starke Wertungen des Menschen bezieht. Sie ist daher in besonderem Maße geeignet, SuS anzuregen, über die eigenen grundlegenden Überzeugungen nachzudenken, sich kritisch mit Sinnangeboten der Popkultur auseinanderzusetzen und nicht zuletzt die anthropologische Grundfrage für sie offenzulegen, was unser Wollen und Wünschen beeinflusst bzw. dieses bestimmt (vgl. hierzu die Sequenz »Freiheit« in diesem Kapitel).

Als Einstieg dienen Zitate berühmter Personen der Popkultur, die allesamt Hinweise auf eine grundlegende Haltung zum Leben erkennen lassen. Die Zitate haben die Funktion, die SuS zu einem ersten Nachdenken über die eigenen Vorstellungen der bedeutsamen Dimensionen des Lebens anzuregen. Der Umstand, dass die ausgewählten Zitate ausschließlich von berühmten Personen stammen, führt zu dem zweiten Teilthema der Einstiegsseite. Die SuS sollen am Beispiel des Berühmtseins eine exemplarische Antwort auf die Frage, was im Leben wichtig ist, kritisch beleuchten. Die Kategorie des Berühmtseins scheint für Jugendliche besonders geeignet für eine Auseinandersetzung, da durch ihren Medienkonsum berühmte Menschen häufig eine besondere Rolle für sie spielen. Dabei sind sie durch Social Media nicht selten mit den Ambivalenzen von »fame« vertraut, als gerade Berühmtheiten wie YouTuber und Influencer mit Bewunderung und »hate« gleichermaßen umzugehen haben. Ebenjene Ambivalenz des Berühmtseins sollen die SuS über das Interview mit Jennifer Lawrence sowie die beiden Liedtexte erarbeiten. Gleichzeitig führt das Phänomen des Berühmtseins zu der das Kapitel überschreibenden Kategorie der Anerkennung und bildet somit die Überleitung zur nächsten Doppelseite (vgl. Frage »Zum Weiterdenken«). Sollte eine vertiefte Beschäftigung mit der Leitfrage der Doppelseite gewünscht sein, können die SuS über das Zusatzmaterial **M1** eine Umfrage zum Thema durchführen oder mit dem Arbeitsblatt **M2** über die Chancen des Berühmtseins diskutieren.

Hinweise zu S. 12/13 (Wo findet der Mensch Anerkennung?)

Die Doppelseite vermittelt den SuS grundlegende Kompetenzen zur Darstellung von Beschreibung und Bewertung von Erfahrungen der Anerkennung durch andere. Hierzu erarbeiten sie zunächst soziale Felder, in denen Menschen Anerkennung widerfährt, um sich in der Vertiefung dem Phänomen der Anerkennung in den sozialen Medien zu widmen.

Als Einstieg in die Doppelseite dienen Bildimpulse, die den SuS bereits erste Angebote zur Beantwortung der Problemfrage machen. **M3** liefert die Bildimpulse als Projektionsvorlage in größerem Format und kann alternativ genutzt werden, um unter Verzicht auf die Problemfrage weniger kontextuiert einzusteigen und bei den SuS noch offener individuelle Präkonzepte abzurufen. Nachdem die unterschiedlichen Bereiche in einer Mindmap gesammelt und geordnet wurden, bietet es sich an, diese von den SuS individuell gewichten zu lassen. Dies fügt der Aufzählung von Feldern der Anerkennung eine bewertende Komponente hinzu, die in der Vertiefung zu den sozialen Medien erneut genutzt werden kann. Die Rückbindung an die Einstiegsseite durch Aufgabe 3 stellt die Erfahrung der Anerkennung in den Kontext des »Wichtigen«. Anerkennungserfahrungen scheinen deshalb etwas »Wichtiges« zu sein, als

sie als ein bedeutsamer Teilbereich von »Resonanzerlebnissen« verstanden werden können (vgl. Hartmut Rosa, Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin 2016). Bei Resonanzerlebnissen handelt es sich zunächst um eine spezifische Form der Weltbeziehung. Resonanzerlebnisse sind ebenjene Erfahrungen, in denen »Menschen von etwas erreicht, berührt oder bewegt werden« (Ders., Über Resonanz: <https://www.resonanz.wien/blog/hartmut-rosa-ueber-resonanz/>) und dadurch gleichsam »im Einklang mit der Welt« sind. Für den Kontext der Doppelseite sind darüber hinaus zwei wichtige Aspekte von Resonanz bedeutsam. Resonanz vollzieht sich zum einen nicht nur im Feld sozialer Anerkennung, sondern kann sich ebenso in der modernen Erlebniskultur (siehe Aufgabe zur Kampagne »Jochen Schweizer«) oder besonderen Erlebnissen (vgl. Text Julia Engelmann) ereignen. Zum anderen ist Resonanz kontingent. Sie kann nicht erzwungen oder kontrolliert werden und damit auch ausbleiben und zu Enttäuschungen führen (vgl. Social Media). Ohne den Begriff der Resonanz im Unterricht einführen zu müssen, bietet er daher für die Lehrkraft eine orientierende Rahmenkategorie, die der vertieften Erschließung dienen kann.

Hinweise zu S. 14/15 (Typisch Mädchen – typisch Junge! Gibt es das?)

Die Doppelseite vermittelt den SuS grundlegende Kompetenzen zur Erläuterung von Erklärungen und Bewertungen gender- und geschlechtsspezifischer Unterschiede.

Im Zentrum der Erarbeitung steht die Frage, welche Ursachen es für genderspezifische Differenzen geben kann. Den Anknüpfungspunkt an die vorangehende Doppelseite bildet dabei die Frage, inwiefern Jungen und Mädchen auf unterschiedliche Weise nach Anerkennung suchen. Die klischeehafte Beschreibung von Mädchen- und Jungenverhalten in der Schule liefert die Annäherung an die Problemstellung über die Kategorie des Geschlechtsklischees. Jugendlichen dieser Altersstufe sind diese Klischees erfahrungsgemäß sehr vertraut und sie sind im Regelfall in der Lage, diese kritisch zu bewerten. Obwohl die Reproduktion von Geschlechterklischees gesellschaftlich natürlich weiterhin stattfindet, lassen sich doch Tendenzen eines flexibleren, vielfältigeren und damit oft toleranteren Umgangs mit dem Thema Geschlechtsunterschiede gerade bei Jugendlichen diagnostizieren. Gleichwohl ist das Thema weiterhin das Feld einer regen Diskussion, die in ihrer Kontroversität in der Erarbeitung didaktisch reduziert abzubilden ist. Indem die SuS bereits in einer ersten intuitiven Phase die gängigen, sie umgebenden Klischees benennen und ihren Ursachen nachgehen, wird die zentrale Erarbeitungsphase (Partnerpuzzle und Aufg. 2 S. 15) bereits angebahnt. Hier erarbeiten die SuS zwei augenscheinlich gegensätzliche Erklärungsansätze für differentes Verhalten von Jungen und Mädchen. Der Austausch im Partnerpuzzle und die Verarbeitung der Ansätze in einem komplexen

Schreibauftrag (Aufg. 2: Blog-Eintrag) regt zu einer kritischen Auseinandersetzung und einer eigenen Stellungnahme zu dem Gelernten an. Als exkursartige Vertiefung kann das Material **M4** zur Analyse und Diskussion von Kinderspielzeug dienen, das sich an Jungen bzw. Mädchen richtet, sowie zur Interpretation einer Werbekampagne zu Geschlechterklischees über **M5**.

Hinweise zu S. 16/17

(Sind Frau und Mann gleich geschaffen?)

Die Doppelseite vermittelt den SuS grundlegende Kompetenzen zur Erörterung der Frage der Gleichberechtigung der Geschlechter aus schöpfungstheologischer Perspektive. Dabei richtet sich die Betrachtung sowohl auf Ausschnitte der Überlieferung des Korans sowie des Alten Testaments.

Die Erzählungen von der Erschaffung des Menschen nach den ersten beiden Kapiteln der Genesis gehören zu den am häufigsten ausgelegten Texten der Bibel. Infolgedessen hatte die Rezeptionsgeschichte jener Texte einen kaum zu unterschätzenden Einfluss auf die theologische Anthropologie und bildet einen Kernbestand für die christliche Deutung des Menschen, seiner Stellung in der Welt und zu Gott sowie das Verhältnis der Geschlechter zueinander. Die vorliegende Doppelseite will die SuS zunächst mit keiner dieser Deutungen konfrontieren, sondern den Text für sich sprechen lassen, um so ein breites Spektrum an intuitiven Interpretationen zuzulassen. Folglich sind an dieser Stelle nur wenige Hinweise zur zweiten Schöpfungserzählung gegeben, die in der Auslegung häufig übersehen werden, jedoch für die Leitfrage entscheidend sind. Denn gerade die Erschaffung Evas aus der »Rippe« bzw. »Seite« des Menschen (Adam) wurde im Hinblick auf das Geschlechterverhältnis häufig fehlgedeutet und eine Unterordnung der Frau unter den Mann daraus abgeleitet. Gleichwohl ist sich die alttestamentliche Wissenschaft weitgehend darüber einig, dass der »Mensch« zunächst als geschlechtlich neutrales Wesen erschaffen wurde und die Vorstellung der Erschaffung der Frau »aus dem Manne« nicht dem biblischen Text gerecht wird. Dies verdeutlicht sich auch darin, dass der Mensch ohne ein geschlechtsdifferentes Gegenüber nicht vollständig ist, er »alleine« ist, und somit die Schöpfung noch nicht an ihr Ziel gekommen ist. Die Erarbeitung der Bibelstellen in visuellen Produkten (Sketchnotes, Schaubild) eröffnet eine Breite an Auslegungsmöglichkeiten. Es bietet sich hier an, die erarbeiteten Ergebnisse in einer Galerie auszustellen und in einem Galeriegang die Darstellungen erläutern zu lassen, um anschließend die Vertiefungsfragen zu erarbeiten (Aufg. 2 und 3). Der Vergleich mit schöpfungstheologischen Suren des Koran dient zunächst dazu, den gemeinsamen Traditionen zwischen Islam und Christentum nachzugehen und um ferner das Konzept der »creatio continua« also einer beständigen Erhaltungsgnade Allahs/Gottes seiner Schöpfung gegenüber nachzuspüren, die sich in den Suren in der Fürsorge Gottes für den Menschen widerspiegelt.

Hinweise zu S. 18-21

(Einmal ein(e) Held(in) sein?)

Die folgenden beiden Doppelseiten bilden in der Hinsicht eine Einheit, als sie das Thema »Held sein« in einem größeren thematischen Rahmen behandeln. Die Struktur dieser Sequenz bildet ein offener Einstieg durch die erste Seite gefolgt von zwei biblischen Beispielen von »Held« und »Heldin« (David und Ester) und einer vertiefenden Betrachtung von alltäglichen Heldentaten. Sie werden daher im Folgenden auch im Gesamtzusammenhang betrachtet.

Die Doppelseite vermittelt den SuS anhand biblischer und wissenschaftlicher Perspektiven grundlegende Kompetenzen zur Erörterung der Frage, wie heldenhaftes Verhalten beschrieben werden kann und inwieweit dieses eine orientierende Funktion für Menschen haben kann.

Die Annäherung an das Thema erfolgt über eine intuitive Erarbeitung eines »Heldenprofils« der SuS. In dieser Phase entwickeln sie einen vorläufigen Maßstab und Rahmen, was für sie eine Heldin bzw. ein Held auszeichnet, der in den konkreten Beispielen als Beurteilungsmaßstab für heldenhaftes Verhalten dienen kann und über die Sequenz angereichert und erweitert werden soll. Diese Aufgabe kann auch in kreativerer Weise bearbeitet werden, indem die SuS etwa Steckbrief für potenzielle Helden entwerfen und diesen inhaltlich mit Eigenschaften füllen. Durch die Bearbeitung der Zeitungsartikel kann ein erster Abgleich und eine Diskussion um Heldentum angeregt und ein Bewusstsein für die verschiedenen Verwendungsweisen des Begriffs entwickelt werden. Als konkrete biblische Beispiele dienen zwei Erzählungen zu König David aus dem Erzählzyklus der Samuelbücher sowie eine zentrale Stelle aus der Estererzählung. Die Erarbeitungen sind dabei jeweils ähnlich konstruiert: auf eine motivationale Annäherung an die jeweiligen Erzählungen (Bilder, Thronraumgeschichte) folgt eine kreative Erarbeitung des Plots der Erzählungen von David und Ester und darauf eine abschließende Beurteilung des Verhaltens der Figuren. Insofern ist es möglich, nicht beide Erzählungen mit der gesamten Klasse zu erarbeiten, sondern die SuS sich für eine der beiden Figuren entscheiden zu lassen und die Ergebnisse entweder im Plenum oder im Partnerpuzzle präsentieren zu lassen. Die letzte Seite überträgt das Phänomen erneut in die Gegenwart und die direkte Lebenswelt der SuS. Anhand der Kategorie des Alltagshelden und dem Zusatzmaterial **M6** lässt sich das Thema zu einem Unterrichtsprojekt ausbauen, das die SuS Präsentationen oder Wandzeitungen zu modernen Heldenfiguren erstellen lässt. Wichtig erscheint dabei, dass die Vorstellung der Figur in ein beurteilendes Fazit mündet, inwiefern die Person als Heldin oder Held bezeichnet werden kann.

Hinweise zu S. 22/23

(Was ist Freiheit?)

Die Doppelseite regt die SuS zu einer Auseinandersetzung mit dem Thema Freiheit an. Die Behandlung der Frage nach der Freiheit stellt eine Brückenfunktion innerhalb des Kapitels dar, insofern nun die Überlegungen zur Suche nach Anerkennung und »gelingendem Leben« über die Behandlung der Möglichkeiten und Grenzen des Menschen, dies selbst bewirken zu können, zur eigentlichen Rechtfertigungslehre übergeleitet werden. Das Kapitel folgt so den theologischen Zusammenhängen zwischen Anthropologie, Hamartologie und Soteriologie.

Jugendliche denken i. d. R. bei dem Begriff der Freiheit spontan an Phänomene der »äußeren Freiheit« und werden sich an diesen abarbeiten. Diesem entwicklungspsychologischen Sachverhalt entsprechend führt das Kapitel über die Behandlung der »äußeren Freiheit« zur begrifflichen Unterscheidung von Fragen der »Willensfreiheit« bzw. »inneren Freiheit«. Die freien Assoziationen, die auf der ersten Seite kreativ verarbeitet werden, werden auf der zweiten Seite in die Lebenswelt der SuS überführt, indem die äußere Freiheit als ein Losgelöstsein von den Regeln der Eltern verstanden wird. Ziel dieser Doppelseite ist ein offener Zugang und die Diagnose der Lernausgangslage, da das Thema Freiheit im engeren Sinne die nächsten drei Doppelseiten bestimmt. Freiheit im weiteren Sinne wird bis an das Ende des Kapitels ein zentraler Begleiter bleiben, der immer wieder aufgegriffen wird. Der Vordruck der Postkarte **M7** kann SuS unterstützen, die Schwierigkeiten im Umgang mit gestalterischen Aufgaben haben. Es sollten alle SuS eine Postkarte anfertigen, da auf der nächsten Doppelseite in einer Wahlaufgabe auf diese zurückgegriffen werden kann. Für die Aufgaben 2 und 3 der zweiten Seite dieser Doppelseite stehen mehrere binnendifferenzierende Materialien zur Verfügung (**M8–M10**). Ziel ist hier die Auseinandersetzung mit und Hinterfragung von Regeln. Die SuS werden in ihrem Leben häufig mit Regeln ihrer Eltern konfrontiert und sind in einem Alter, in dem die elterlichen Regeln zunehmend auf deren Sinnhaftigkeit kritisch überprüft und dementsprechend eingehalten oder teilweise gebrochen bzw. diskutiert werden. Das Ergebnis ist offen: Regeln können für einige SuS als absolut notwendig betrachtet werden, für andere stehen sie aber ihrer persönlichen Freiheit im Wege. Inwiefern Regeln wichtig/unwichtig sind, soll am Beispiel der Urlaube erprobt und anschließend diskutiert werden.

Hinweise zu S. 24/25

(Gibt es unterschiedliche Arten der/von Freiheit?)

Die Doppelseite vermittelt den SuS grundlegende Kompetenzen zur differenzierten Kategorisierung von Freiheit und bereitet damit auf die Diskussion um den (un)freien Willen vor. Die SuS lernen anhand der Zitate unterschiedliche Freiheitsverständnisse kennen, die verschiedene Aspekte von Freiheit in den Vordergrund rücken. Die Zitate sollen in Kategorien ein-

geteilt werden, was die SuS auf den Text der nachfolgenden Seite vorbereitet. Die Vertiefungsaufgabe **M11** kann vor oder nach der Bearbeitung des Textes eingesetzt werden. **M12** kann bei der Erarbeitung des Textes helfen, indem die Unterscheidung zwischen innerer und äußerer Freiheit erläutert wird. Das Verständnis dieser Unterscheidung stellt eine grundlegende Voraussetzung für den weiteren Verlauf des Kapitels dar. Die Anwendung auf die Ski-Urlaubsgeschichte mit unterschiedlicher Begründung bietet eine Überprüfung des Lernerfolges. Eine Alternative der folgenden Wahlaufgabe nimmt Bezug auf die Postkarte der vorherigen Doppelseite. Die schön gestalteten Postkarten können nochmals herangezogen und durch eine »Text-Seite« ergänzt werden. Für die Würdigung der schönen Ergebnisse wäre es möglich, diese bspw. als »Freiheitsmobile« mit anderen Postkarten aufzuhängen. Wer mag ist herzlich eingeladen, die Postkarte abzusenden, was ebenfalls eine Ergebnismwürdigung darstellen würde. Der Vordruck **M13** kann verwendet werden. Das Verständnis der äußeren Freiheit erscheint zunächst problemlos, wird durch den Impuls »Zum Weiterdenken« jedoch noch einmal vertiefend aufgegriffen. An dieser Stelle kann Art 2 Abs. 1 des GG genannt oder diskutiert werden, da die äußere Freiheit im weiteren Verlauf des Kapitels nicht mehr so stark thematisiert wird.

Hinweise zu S. 26/27

(Was lässt mich handeln?)

Die Doppelseite vermittelt den SuS grundlegende Kompetenzen zur Erörterung der anthropologischen Grundfrage nach der (Un-)Freiheit des Willens. SuS sind zunächst irritiert von der These, der Mensch könnte willensunfrei sein, da es ihrem Alltagserleben als verantwortlich handelnden und zur Verantwortung erzeugten Subjekten widerspricht. Daher liegt hier ein Schwerpunkt darauf, die Bestreitung der Willensfreiheit zunächst stark zu machen und so die SuS zu perturbieren und für Überlegungen, wie sie etwa Luther in »de servo arbitrio« angestellt hat, zu öffnen. Neben lyrischen und biblischen Interpretationen wird auch eine neurobiologische Sichtweise erarbeitet, um das Problem aus verschiedensten Blickwinkeln zu betrachten. Der Lebensweltbezug ist hier von besonderer Bedeutung, da die Problematik vielleicht nicht von allen SuS direkt erkannt oder nachvollzogen werden kann und wird sowohl über das Lied als Einstiegsmedium in Verbindung mit dem Bild, als auch über den Chat erreicht. Die SuS müssen dem Theorem des unfreien Willens nicht zustimmen, jedoch ist für den weiteren Verlauf des Kapitels die Kenntnis der Position des geknechteten Willens von zentraler Bedeutung, etwa wenn es später um den Gedanken der Rechtfertigung vor Gott geht. Es werden später in diesem Kapitel weitere Freiheitsverständnisse auf einer Doppelseite (S. 34/35) behandelt, die dem Menschen mehr Fähigkeit zum freien Willen zutrauen. So werden den SuS verschiedene Interpretationsmöglichkeiten geboten. Bei Bedarf

wäre es möglich diese Doppelseite vorgezogen bereits jetzt zu behandeln. Als Alternative zu dem Lied der Toten Hosen kann auch **M14** (Unfaithful von Rihanna) gewählt werden, in dem die Frage konkreter an dem Beispiel der Liebe behandelt wird. Der Impuls »Zum Weiterdenken« öffnet den Blick für die Konsequenzen der Einsicht in die Unfreiheit des Willens. Dieser Gedanke wird auf den nächsten Doppelseiten von Bedeutung sein. Für die Erschließung des Textes findet sich eine Hilfe in **M15**. Ein Arbeitsblatt, welches die Lösung für Aufgabe 3 etwas vereinfachen bzw. veranschaulichen kann, stellt **M16** dar.

Hinweise zu S. 28/29

(Himmel – Was ist das und wie komme ich da rein?)

Die Doppelseite vermittelt den SuS grundlegende Kompetenzen um zur Frage nach religiösen Heilswegen und eschatologischen Vorstellungen Stellung nehmen zu können. Nachdem auf den vorherigen drei Doppelseiten der Mensch und seine (Un-)Freiheit im Fokus standen, wird der Gedanke nun weitergeführt auf den Menschen als Handelndem vor Gott. Das Lied von Marteria, das die Lebenswelt der SuS aufgreift und die kulturhermeneutische Konzeption unterstreicht, bildet den Einstieg in diese Sequenz. Das Lied zeigt dabei inhaltlich die Auseinandersetzung mit der Suche nach »dem Himmel« und dem darauf aufbauenden Versuch des lyrischen Ichs, sein Leben so zu gestalten, dass ein Eintritt in den Himmel erfolgt. Es liegt ein Ausschnitt aus dem Lied (1. Strophe) vor. Bei Bedarf kann das Lied in Gänze (z. B. <https://www.songtexte.com/songtext/marteria/omg-b580dae.html>) oder mit Video (z. B. <https://www.youtube.com/watch?v=XXoRoLdXnvU>) vorgeführt werden. Eine intensive Erarbeitung des Liedes wird empfohlen, da auf den nächsten Doppelseiten in Wahlaufgaben mehrfach darauf zurückgegriffen werden kann, indem die SuS die Möglichkeit bekommen, neue Strophen für das Lied zu texten. Ausgehend von dem Lied und der darin angedachten Möglichkeit durch gute Taten in den Himmel zu gelangen, wird zum spätmittelalterlichen Frömmigkeitsverständnis übergeleitet. Dies erfolgt über die Infobox und den Text, aus denen ein Schaubild angefertigt werden soll. Die in Aufgabe 1 vorzunehmenden Ergänzungen des Schaubilds können auch von dem Bild des Triptychons von Hans Memling inspiriert werden. **M17** bietet hierfür weitere zusätzliche Informationen zur Anreicherung oder Binnendifferenzierung und kann auch als Grundlage für ein Kurzreferat genutzt werden.

Hinweise zu S. 30/31

(Können wir uns durch gute Taten selbst erlösen?)

Die Doppelseite vermittelt – mit der nächsten Doppelseite zusammen – den SuS grundlegende Kompetenzen zur Darstellung der Reformationszeit und ihre Bedeutung für die Lebensgegenwart. Es wird eine Urteilskompetenz angestrebt, inwieweit es in unserer Zeit moderne Ablass im Sinne einer Beruhigung von

schlechtem Gewissen gibt. Auf dieser Doppelseite werden die Überlegungen zur mittelalterlichen Soteriologie fortgeführt, indem diese nun im reformatorischen Sinne problematisiert werden. Dazu werden die Kinder in dem fiktiven Interview in die Zeit der Reformation versetzt. Möglich wäre an dieser Stelle als Einstieg eine Traumreise in das 16. Jahrhundert, in dessen Zentrum das Interview eingebettet werden könnte. Es können aber auch die Leserollen unter den SuS verteilt werden. Die Auseinandersetzung mit dem Interview erfolgt auf drei möglichen kreativen Weisen in der Wahlaufgabe. Für die zweite Wahlmöglichkeit bietet **M18** eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung. Durch das Interview wird die zu Beginn des 16. Jahrhunderts gängige Praxis der Ablassbriefkäufe zur Sündenstrafenverminderung eingeführt. Hier kann auch eventuelles Vorwissen der SuS reaktiviert werden. Bevor Aufgabe 2 anregt, Vermutungen über Einwände gegen diese Praxis zu äußern und zum zweiten Teil dieser Doppelseite überleitet, wäre die Durchführung eines Galeriegangs zur Sichtung der unterschiedlichen Ergebnisse aus der Wahlaufgabe 1 denkbar. Die ausgewählten Thesen Luthers können zunächst auf die Ablasspraxis angewendet werden, bevor Aufgabe 2 auf einen Vergleich mit »modernen Ablassen« abzielt. Eine Alternative zu Bio-Konsum als modernem Ablass bietet das Arbeitsblatt **M19**. Hier geht es um den Erwerb von CO₂-Zertifikaten zum Ausgleich des selbst verantworteten CO₂-Ausstoßes. Dieser Arbeitsauftrag ist auch im Sinne eines Methodenlernens als Internetrecherche durchführbar.

Hinweise zu S. 32/33

(Was kann ich tun und was kann ich nicht?)

Die Doppelseite vermittelt den SuS grundlegende Kompetenzen zur Erörterung der reformatorischen Entdeckung Martin Luthers in ihrer gegenwärtigen Bedeutung. Dem Seiteneinstieg durch die Geschichte des Herrn Gratzel kann die Überlegung vorangestellt werden, wo die SuS für CO₂-Ausstoß verantwortlich sind. Herr Gratzel steht stellvertretend für einen Menschen, der alles für ein Ziel ausrichtet und doch scheitert. Die Erkenntnis der Grenzen moderner Selbsterlösungsversuche wird durch Aufgabe 1 angesteuert. Hier können die Beispielfragen aus **M20** helfen. Weiterführend kann gefragt werden, wo die SuS bei sich Einsparpotenzial in Bezug auf »ihren« CO₂-Ausstoß sehen. Falls die Alternative auf der vorherigen Doppelseite behandelt wurde, kann an dieser Stelle eine Anbindung geschehen. Vorbereitet wird durch diesen verzweiferten Versuch die ebenfalls scheinbar aussichtslose Situation Luthers (Z. 1–16), jedoch zunächst in einem für die SuS lebensnahen und nachvollziehbaren Kontext. Für den Text steht eine Erläuterung eines zentralen Begriffs, nämlich der Gerechtigkeit Gottes, zur Verfügung (**M21**). Die abgedruckte Stelle Röm 3,22–24 kann im Zusammenhang mit dem Text (Z. 21 ff.) herangezogen werden. Eine alternative oder ergänzende Aufgabe zur Überprüfung des Textverständnisses bietet **M22**.

Hinweise zu S. 34/35**(Gibt es auch andere Freiheitsverständnisse?)**

Die Doppelseite vermittelt den SuS grundlegende Kompetenzen, um zur anthropologische Grundfrage nach der (Un-) Freiheit des Willens Stellung zu nehmen. Hier werden die Freiheitskonzeptionen des Islams, des Judentums und der katholischen Kirche erarbeitet. Hierdurch wird ein multiperspektivisches Denken der SuS in dieser bedeutenden Frage gewährleistet und der Horizont gleichzeitig im Sinne des dialogischen Prinzips dieses Buches über die eigene Bezugsreligion hinaus geöffnet.

Methodisch bietet diese Doppelseite die Möglichkeit des Einsatzes eines Gruppenpuzzles. Weiterführend kann die Erarbeitung der Bedeutungen der Symbole der Religionen für besonders schnelle Gruppen angeboten werden (M23). Das Material kann auch für Kurzreferate genutzt werden.

Hinweise zu S. 36/37**(Und nun? – Welche Auswirkungen hat das alles auf mich heute?)**

Die Doppelseite lässt die SuS die in diesem Kapitel erworbenen Kompetenzen in zwei Schritten anwenden. Zunächst anhand der anspruchsvollen Zitate, die gedeutet werden müssen. An dieser Stelle können methodische Hilfen gegeben werden, wie bspw. dem Einteilen der Zitate in Abschnitte oder dem Hinzufügen von »?« an unklaren Stellen. Weiter sollten bei dieser Aufgabe die gesicherten Ergebnisse des gesamten Kapitels nutzbar sein. Es ist auch möglich, Kleingruppen für die Arbeit mit den Zitaten zu bilden und die Zitate hinsichtlich Bedeutung und Anknüpfungspunkt im Kapitel dort aufschlüsseln zu lassen. Im zweiten Schritt werden die erworbenen Kompetenzen in einem lebensnahen Kontext situiert und so nicht nur zur problemlösenden Anwendung gebracht, sondern auch für die Lehrkraft in einem diagnosefähigen Produkt gesichert.

M3 Wo findet der Mensch Anerkennung?



© Dusan Kostic/Adobe Stock



© Raisa Kanareva/shutterstock



© Monkey Business/Adobe Stock



© Stock Rocket/shutterstock



© Monkey Business/Adobe Stock

Aufgaben

1. Beschreibe die Bilder.
2. Erkläre die Gemeinsamkeiten zwischen den Bildern.
3. Gib den Bildern eine gemeinsame Überschrift.