

Inhalt

Moment mal! – Zum didaktischen Konzept	4
--	---

1 Wie bin ich gemacht? 9

Einen Moment noch	9
Didaktischer Kommentar	11
Übersicht: Zusatzmaterial	17
Zusatzmaterial	18

2 Welche Bilder haben wir von Gott? 30

Einen Moment noch	30
Didaktischer Kommentar	32
Übersicht: Zusatzmaterial	38
Zusatzmaterial	39

3 Was glauben die anderen? – Abraham und die Juden 46

Einen Moment noch	46
Didaktischer Kommentar	48
Übersicht: Zusatzmaterial	55
Zusatzmaterial	56

4 Wer war Jesus? 68

Einen Moment noch	68
Didaktischer Kommentar	70
Übersicht: Zusatzmaterial	79
Zusatzmaterial	80

5 Die Bibel – was ist das für ein Buch? 99

Einen Moment noch	99
Didaktischer Kommentar	100
Übersicht: Zusatzmaterial	105
Zusatzmaterial	106

6 Evangelisch – Katholisch: Wie verschieden sind wir? 115

Einen Moment noch	115
Didaktischer Kommentar	117
Übersicht: Zusatzmaterial	124
Zusatzmaterial	125

7 Wie gehen wir miteinander um? 136

Einen Moment noch	136
Didaktischer Kommentar	138
Übersicht: Zusatzmaterial	143
Zusatzmaterial	144

8 Warum feiern wir? 150

Einen Moment noch	150
Didaktischer Kommentar	152
Übersicht: Zusatzmaterial	158
Zusatzmaterial	159

Operatoren mit Definitionen	175
-----------------------------------	-----

Moment mal! – Zum didaktischen Konzept

Bärbel Husmann/Rainer Merkel

Eine wesentliche Grundentscheidung, die dem vorliegenden Lehrwerk zugrunde liegt, ist die, keiner bestimmten religionsdidaktischen bzw. -pädagogischen Konzeption zu folgen, sondern von einem Zusammenspiel religionsdidaktischer Strukturen¹ auszugehen. Dies ist der Einsicht geschuldet, dass die Zeit religionspädagogischer Großkonzeptionen vorbei ist, weil sich gezeigt hat, dass jede Großkonzeption auf bestimmte Entwicklungen in der jeweiligen Vergangenheit reagiert hat, sie zu überwinden suchte und dabei häufig „das Kind mit dem Bade ausgeschüttet“ hat.

Die heutigen Herausforderungen für den RU sehen wir vor allem darin, das Fach Religion im Gesamt des schulischen Fächerkanons zu positionieren und den Entwicklungen, die sich für alle schulischen Fächer „nach PISA“ abzeichnen, Rechnung zu tragen. Es gilt, das Augenmerk auf didaktische Fragen zu richten: Was macht einen religiös gebildeten Schulabgänger in Klasse 10 aus? Über welche Kompetenzen muss er oder sie verfügen? Welches Wissen muss er oder sie dafür erworben haben?

Aus diesem Grund ist das Lehrwerk kompetenzorientiert angelegt und fokussiert konsequent das Ergebnis von Lernprozessen. Zugleich ist es der (konstruktivistischen) Einsicht verpflichtet, dass ein solches Ergebnis nicht losgelöst vom lernenden Subjekt formuliert und eingefordert werden kann: Kognitive Fähigkeiten werden stets individuell angeeignet, Wissen wird neu generiert und mit Bestehendem verknüpft. Scheinbar objektive Lernergebnisse lassen sich daher immer wieder hinterfragen, relativieren oder weiterführen. Der programmatische Titel „Moment mal!“ zeigt das an. Er korrespondiert mit der gleichnamigen, in Rot gesetzten Rubrik, die das Lehrwerk mit entsprechenden Fragen zur Vertiefung begleitet und zum eigenständigen Urteil auffordert.

Kompetenzorientierung – Lernaufgaben – Anforderungssituationen

Der fachliche Diskurs um Lernaufgaben und Anforderungssituationen hat sowohl in der Allgemeinen Didaktik wie in der Religionsdidaktik gerade erst begonnen. In manchen praxisorientierten Veröffentlichungen hat der Begriff „Anforderungssituation“ eine hohe Konjunktur.² Gleichwohl

lohnt es sich, den Blick noch einmal grundsätzlich auf die Kompetenzorientierung zu lenken. In der Klieme-Expertise heißt es:

„In Übereinstimmung mit Weinert³ verstehen wir unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine *Disposition*, die Personen befähigt, *bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen.*“⁴

Weinert folgt mit seinem Kompetenzbegriff einem Vorschlag der OECD. Die OECD verantwortet die Internationale Schulleistungsstudie PISA, bei der untersucht wurde, „inwieweit Schülerinnen und Schüler gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit die Kenntnisse und Fähigkeiten für eine volle Teilhabe an der Wissensgesellschaft erworben haben.“⁵ Weinert selbst unterscheidet zwischen fachlichen, fachübergreifenden (Teamfähigkeit, problemlösendes Denken) und Handlungskompetenzen. Der Begriff „Kompetenz“ wird damit mehrfach fokussiert: im Hinblick auf die Messbarkeit des Erfolgs von Schulen, im Hinblick auf das Lösen von situier-ten Aufgaben, bei denen man fachliche *und* fachübergreifende Fähigkeiten benötigt, und schließlich im Hinblick auf die Teilhabe an der Wissensgesellschaft.

In der Klieme-Expertise wird nun dieser Kompetenzbegriff verwendet, um ihn zum einen mit dem Begriff der Bildung zu verknüpfen. In Anlehnung an die Grundstruktur der Allgemeinbildung und des Kanons nach Jürgen Baumert⁶ wird

stalt (2012), 245–256. Vgl. weiterhin Gabriele Obst: Anforderungssituationen als Ausgangspunkt kompetenzorientierten Lehrens und Lernens im Religionsunterricht. Ein Werkstattbericht aus der Praxis des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe II, in: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. FS Dietlind Fischer, hg. von Andreas Feindt u.a., Münster 2009, 181–196, Wolfgang Michalke-Leicht (Hg.): Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2011.

3 Franz E. Weinert: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Leistungsmessung in Schulen, hg. von Franz E. Weinert, Weinheim/Basel 2002, 17–31, hier: 27f.

4 Eckard Klieme u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin 2007 [2003], 72 (Hervorhebungen nicht im Original).

5 http://www.oecd.org/document/20/0,3746,de_34968570_39907066_39648148_1_1_1_1,00.html (zuletzt eingesehen am 04.04.2012)

6 Quer zu den basalen Kulturwerkzeugen wie Beherrschung der Verkehrssprache, Mathematisierungsfähigkeit, fremdsprachlichen Kompetenzen, Fähigkeiten im Umgang mit modernen Kommunikationstechnologien und der Fähigkeit, sich Wissen selbstständig anzueignen, gibt es Bereiche für das kanonische Orientierungswissen, die zugleich

1 Peter Biehl: Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts. Christoph Bizer gewidmet, in: JRP 12 (1995). Religionspädagogik seit 1945. Bilanz und Perspektiven, Neukirchen: Neukirchener Verlagshaus 1996, S. 197–223 (zuerst veröffentlicht in „Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien“ Nr. 54, Hannover o.J.).

2 Zu den folgenden Ausführungen vgl. Bärbel Husmann: Anforderungssituationen – ein Muss bei der Gestaltung von Lernaufgaben für religiöse Bildungsprozesse in der Schule? In: Differenz-Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit, FS Bernhard Dressler, hg. von Thomas Klie, Dietrich Korsch und Uta Wagner-Rau, Leipzig: Evangelische Verlagsan-

ausgeführt, dass „Kompetenzen“ durchaus tauglich sind, um zu beschreiben, was man als *Bildungsziele* verstehen kann: „erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten, die an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind ... Die ‚Domänen‘ des Wissens und Handelns, in denen sich Kompetenzen entwickeln, lassen sich deshalb durchaus und ohne systematischen Bruch den Dimensionen der modernen Allgemeinbildung vergleichen, Dimensionen, die ihren klassischen Ursprung bis heute nicht verbergen können.“⁷ In diesem Zusammenhang beschreibt die Anforderungssituation im Kliemeschen Sinne in erster Linie eine *Zielperspektive* schulischen Lernens: Die Ausbildung von Kompetenzen wird der Zielbestimmung unterworfen, Situationen zu bewältigen, Aufgaben und Probleme zu lösen, Anforderungen zu bestehen. Die Klieme-Expertise bewegt sich im Rahmen von Bildungszielen, kompetenzorientierten Standards und deren Überprüfung. Es geht somit *nicht* um Didaktik oder konkrete Unterrichtsvorbereitung.

Zum anderen liegt für die Experten-Kommission um Eckard Klieme auf der Hand, bereits die Konstruktion von Testaufgaben zur Erfassung von Kompetenzen, das heißt die Operationalisierungen der Kompetenzen, auf Anforderungssituationen zu beziehen.⁸ Die Expertise schreibt Bildungsstandards nämlich durchgängig eine Doppelfunktion zu: Es geht nicht nur um *Transparenz und Orientierung*, welche Kompetenzen einer Domäne bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erreicht sein sollen. Vielmehr wird gebetsmühlenartig der Anspruch der prinzipiellen Testbarkeit von Kompetenzen wiederholt. Man verspricht sich eine *Rückmeldung* über die Leistungsfähigkeit von Schulen oder gar des gesamten Bildungssystems.

Wir stehen diesem Testbarkeitsanspruch und der Rückmeldfunktion von Kompetenzen äußerst skeptisch gegenüber. Die Orientierung des Unterrichts auf Kompetenzen hin bleibt davon jedoch völlig unberührt und ist uneingeschränkt zu begrüßen. Bei der Kompetenzorientierung ist Weinert und Klieme die Zielrichtung gemeinsam, die material definier-

verschiedene, nicht aber nicht gegenseitig ersetzbare „Modi der Weltbegegnung“ repräsentieren: die kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt (in Mathematik und Naturwissenschaften), die ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung der Welt (in Dichtung, Musik, Bildender Kunst sowie physischer Expression), die normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft (in Geschichte, Ökonomie, Politik/Wirtschaft und Recht) sowie der Umgang mit Problemen konstitutiver Rationalität (in Philosophie und Religion). Vgl. Jürgen Baumert: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Die Zukunft der Bildung, hg. von Nelson Killius u.a., Frankfurt am Main 2002, 100–150, hier: 113.

7 Eckard Klieme u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin 2007 [2003], 65 f.

8 Vgl. ebd., 73. Zum Folgenden vgl. Rainer Merkel: Kompetenzen sind Kulminuswolken! Eine niedersächsische Zwischenbilanz zu Kompetenzen und Bildungsstandards im Fach Ev. Religion zehn Jahre nach PISA, Locumer Pelikan 3/2010, 113–117.

ten Unterrichtsstoffe, die zur unsituierten Reproduktion unsituiert gelerntem Wissens führen, durch Kompetenzen zu ersetzen, die Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit im Blick haben, kurz: Partizipation. Es wäre ein schwer wiegendes Missverständnis, diese Kompetenz auf Problemlösekompetenz zu reduzieren oder Ziele von Bildung mit evaluierbaren Kompetenzen gleichzusetzen.

Nicht nur Bernhard Dressler hat wiederholt auf diese Gefahr hingewiesen und die theologische Unverfügbarkeit des Glaubens wie die pädagogische Nichtmachbarkeit religiöser Bildung ins Spiel gebracht: „Selbstverständlich geht es auch auf dem Feld der Religion um Kompetenzen, mit denen auf bestimmte situative Anforderungen reagiert werden kann. Didaktisch werden Erwerb und Erprobung solcher Kompetenzen im Blick auf als Handlungsprobleme formulierte exemplarische Lebenssituationen angestrebt. Die Lebenssituationen, in denen religiöse Kompetenz gefragt ist, werden aber im Unterschied zu schulischen Lernaufgaben gar nicht überwiegend als lösbare ‚Probleme‘ wahrgenommen werden können. Religiöse Kompetenz schließt gerade das Wissen ein, dass das Leben nicht nur im Aktivismus von Problemlösungen bestehen kann und soll.“⁹

Um diesen Missverständnissen entgegenzutreten, möchten wir im vorliegenden Lehrwerk lieber von *situierten Lernaufgaben* sprechen als von *Anforderungssituationen*. Dies entspricht auch dem Diskussionsstand in der Allgemeinen Didaktik,¹⁰ in der der Fokus der Diskussion auf der Frage liegt, was gute Lernaufgaben sind und wie sie sich von Prüfaufgaben unterscheiden. Kompetenzorientierung heißt in der Allgemeinen Didaktik vor allem *nachhaltiges Lernen*. So schreibt Gerhard Eikenbusch:

„Bei der Klärung der mit einer Aufgabe angestrebten Kompetenzen ist demnach zu fragen, ob eine Aufgabe dazu beitragen kann,

- Erfahrenes und Gelerntes zu verstehen, zu vernetzen, in vorheriges Wissen und Fähigkeiten einzubetten und für Handeln verfügbar zu machen
- relevantes Wissen systematisch aufzubauen
- Motivation zum Gegenstand, zum Lernen und zum Fach zu fördern oder zu nutzen
- Kommunikation über das Gelernte oder offene Fragen zu ermöglichen
- sich über sein eigenes Lernen klar zu werden.“¹¹

9 Bernhard Dressler: Religionspädagogik zwischen Bildungstheorie und Kompetenzdidaktik, in: Theologische Literaturzeitung 135 (5/2010), Sp. 511–526, hier: Sp. 526.

10 Beispielhaft: Hanna Kiper: Der systematische Ort von Aufgaben in Theorien des Unterrichts, in: Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht, hg. von Hanna Kiper u.a., Stuttgart 2010, 44–59, hier: 50.

11 Gerhard Eikenbusch: Aufgaben, die Sinn machen. Wege zu einer überlegten Aufgabenpraxis im Unterricht, in: Pädagogik 60 (3/2008), 6–10, hier: 8.

Hanna Kiper fragt nach den Gründen für die Notwendigkeit eines neuen Nachdenkens über kumulatives Lernen und geeignete Lernaufgaben *nach PISA*:

„Zu vermuten ist, dass in den 1980er- und 1990er-Jahren ein entscheidender Bruch [...] in didaktischen Diskussionen vollzogen wurde. Unterricht wurde vielfach an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientiert; es setzten Prozesse der Subjektivierung ein; Schülerorientierung wurde gleichgesetzt mit einem Unterricht, in dem Leistungserwartungen nicht mehr artikuliert, begründet und ausgewiesen wurden. Oftmals wurden gerade solche Unterrichtskonzeptionen rezipiert, die darauf setzten, Schülerinnen und Schüler zu aktivieren, ohne die Frage nach lernförderlichen Aktivitäten oder nach dem Lernzuwachs durch Unterricht zu stellen.“¹²

Im Bereich des RUs wird sich diese Diagnose nicht ganz von der Hand weisen lassen.

Weinert selbst hat 2001 (in demselben Aufsatz, in dem sich seine Kompetenz-Definition findet) aus der empirischen Forschung stammende Kriterien für guten Unterricht benannt, bei denen „anspruchsvolle Lernziele und kognitiv herausfordernde Lernaufgaben“ eine Rolle spielen. Ebenso wichtig ist ihm die Qualifikation der Lehrenden, die Ausnutzung der aktiven Lernzeit, das kumulative, aufbauende Lernen. Die Situiertheit von Aufgabenstellungen bzw. die Einbettung von Lernaufgaben in Anforderungssituationen, ist bei Weinert kein eigenes Thema; es scheint lediglich bei seiner Bemerkung durch, in der neueren Forschung habe sich herausgestellt, dass bislang sehr hoch bewertete Faktoren wie „intrinsische Motivation“ oder „erkundende, erfindende und entdeckende Tätigkeiten“ „nicht ganz so bedeutsam“ seien für erfolgreiches Lernen.¹³ Diese Bemerkung lässt den Schluss zu, dass aus Sicht der empirischen Unterrichtsforschung die These, gute Lernaufgaben müssten zwangsläufig situierte Lernaufgaben sein, weil nur sie SuS motivierten oder weil nur sie einem kompetenzorientierten Unterricht angemessen seien, nicht haltbar ist. Nichtsdestoweniger gewinnen vor allem komplexe Lernaufgaben durch eine situative Einbettung häufig an Plausibilität und Anregungspotenzial. Solche Aufgabenstellungen, die alle Anforderungsbereiche von Reproduktion über Reorganisation/Transfer bis hin zu Beurteilung umfassen, eignen sich für eine Lernaufgabe, die am Anfang einer Unterrichtssequenz steht.¹⁴ Leistungsmäßig sehr gute SuS werden an solchen Aufgaben

ihre Freude haben; leistungsmäßig schwächere werden sich aber durch die Komplexität ohne Hilfestellungen überfordert fühlen. Deshalb muss es auch (nicht situierte) Lernaufgaben geben, die auf nur einen Anforderungsbereich zielen, Lernaufgaben, die Texte erschließen, Lernaufgaben, die zum kreativen Weiterdenken und Gestalten anregen.

Konzeptionelle Entscheidungen

Mit der Kompetenzorientierung hängen eine Reihe von konzeptionellen Entscheidungen zusammen, die im Folgenden erläutert werden.

Lernaufgaben

In *Moment mal!* finden sich zu jeder Doppelseite mehrere Aufgabenvorschläge, die „output“-orientiert formuliert sind und Frageimpulse konsequent vermeiden. Sie sind unabhängig voneinander und können flexibel ausgewählt oder erweitert werden. Ihre Reihenfolge orientiert sich in der Regel an der Abfolge der Materialien. Da die Aufgaben verschiedene Anforderungsniveaus bedienen, sind sie als konkrete Differenzierungsangebote zu verstehen. Gemäß den Empfehlungen der Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur sind sie – mit wenigen Ausnahmen – mithilfe der für das Fach ausgewiesenen Operatoren formuliert. Eindeutig auf den Sekundarbereich II zielende Operatoren werden im Sinne einer behutsamen und altersangemessenen Einführung seltener oder gar nicht verwendet. Sprachlich richten sich die Aufgaben im Regelfall an den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin. Die zweite Person Plural wird nur dann verwendet, wenn eine zur Einzelarbeit alternative Sozialform erforderlich ist.

Der in der Klieme-Expertise verwendete Kompetenzbegriff von Franz Weinert ist komplex. Er umfasst nicht nur Wissen und Fähigkeiten, sondern auch die Anwendung dieses Wissens und dieser Fähigkeiten in komplexen Situationen. Es liegt daher nahe, bereits beim Erwerb der Kompetenzen mit situierten Lernaufgaben zu arbeiten. Jeweils auf der zweiten Doppelseite eines Kapitels stellt eine umfassende Aufgabe den Ausgangspunkt des Lernens dar, die mehrere oder alle aufgeführten Kompetenzen erfordert. Im Regelfall ist diese Eingangsaufgabe erst nach Bearbeitung des Kapitels befriedigend lösbar. Sie erfüllt mehrere Funktionen: Die Anforderung legt die Bearbeitung des Kapitels aus sachlichen Gründen nahe und legitimiert die Auseinandersetzung mit den folgenden Unterrichtsmaterialien. Der Sachzusammenhang zwischen Aufgabe und Kapitelschwerpunkten wird regelmäßig durch die Rubrik „Dazu ist es wichtig, ...“ angezeigt. Darüber hinaus führt sie den SuS eine transparente Zielperspektive vor Augen und bettet zentrale Unterrichtsinhalte situativ ein. Sie ermöglicht einen „Vorher-Nachher-Vergleich“ und macht auf diese Weise die jeweilige Lernprogression sichtbar.

¹² Hanna Kiper: Der systematische Ort von Aufgaben in Theorien des Unterrichts, in: Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht, hg. von Hanna Kiper u.a., Stuttgart 2010, 44–59, hier: 50.

¹³ Franz E. Weinert: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Leistungsmessung in Schulen, hg. von Franz E. Weinert, Weinheim/Basel 2002, 17–31, hier: 24f.

¹⁴ Eine Vorreiterrolle hat hier Rebekka Tannen: „Meine Tochter wird nicht teilnehmen...!“ Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung zum Thema „Islam“ in einer 8. Klasse, in: Loccum Pelikan 3/2009, 117–123.

Zugleich wurde auf narrative Verschränkungen der komplexen Eingangsaufgabe mit den nachfolgenden Materialien verzichtet. Damit erlaubt die Konzeption den Lehrkräften eine flexible Handhabung: Die Eingangsaufgabe kann durch eine vergleichbare Situation ersetzt oder auch ganz übergangen werden. Auch lässt sie die Bearbeitung der folgenden Doppelseiten in beliebiger Reihenfolge (zum Beispiel in Abstimmung mit der Lerngruppe) zu, weil sie keine Lernwege oder festen Strategien vorgibt.

Die konsequente Kompetenzorientierung hängt mit einer Reihe weiterer Merkmale und Prinzipien zusammen, die zur Konzeption von *Moment mal!* gehören:

Transparenz und Anregung zur Metakognition

Jedes Kapitel umfasst zehn Doppelseiten und ist mit einer Frage überschrieben. Die Frageform intendiert, den jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkt auf den Punkt zu bringen. Auch die Überschriften der einzelnen Doppelseiten sind überwiegend, aber nicht zwingend als Frage formuliert und mit demselben Anspruch verbunden. Das Inhaltsverzeichnis listet neben den Kapitelfragen auch die Titel der Doppelseiten übersichtlich auf und erlaubt so eine schnelle Orientierung. Eine knappe Einführung erläutert dem Schüler oder der Schülerin, wie das Buch konzipiert ist und benutzt werden kann. Sieht man von den kooperativen Lernangeboten ab, ist Lernenden die selbstständige Arbeit mit dem Lehrwerk möglich.

Auf der jeweiligen Eingangsseite eines Kapitels findet sich, neben einem linksseitig gesetzten visuellen „Aufmacher“, eine Orientierung über die Kompetenzen, um die es im folgenden Kapitel geht. Dieser kleine Katalog ermöglicht die Metakognition und Selbstüberprüfung der SuS.

Die letzte Doppelseite resümiert das jeweilige Kapitel in seiner Gesamtheit und hat daher eine konzeptionelle Schlüsselfunktion. Die verschiedenen Aufgaben geben Gelegenheit, sich der erfolgten Lernprogression zu vergewissern (Evaluationsfunktion), Gelerntes zu üben und zu wiederholen (Festigungsfunktion) und weiterführende Lerntätigkeiten oder Projekte zu initiieren (Vertiefungsfunktion). Die Rubriken *Wissen – Können – Anwenden* intendieren weniger eine trennscharfe Systematik als vielmehr das Bewusstsein, dass die erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten ein Können beschreiben, das auf kognitive Wissensbestände zurückgreift und in komplexen Situationen zur Anwendung kommt.¹⁵ Unter „Können“ wird regelmäßig auf die eingangs formulierte komplexe, situierte Lernaufgabe zurückgegriffen.

Lernausgangslage und curricularer Aufbau

Zu Beginn jedes Kapitels werden – in aller Behutsamkeit – bereits voraussetzende Kompetenzen formuliert, wie sie in Grundschullehrplänen stehen. Damit wird die Bedeutung der Lernausgangslage für den Unterricht angezeigt. Die Schülerin oder der Schüler ist aufgefordert, ihre bzw. seine individuellen Voraussetzungen und Vorkenntnisse vor diesem Hintergrund selbst einzuschätzen und die Auseinandersetzung mit neuen Inhalten als Verknüpfung und Förderung bereits bestehender Fähigkeiten zu begreifen.

Moment mal! ist als mehrbändige Reihe insofern curricular angelegt, als die acht Kapitel eines Bandes jeweils mit Nachfolgekapteln im jeweils folgenden Band korrespondieren und vom selben Autor/von derselben Autorin bearbeitet sind. Der kumulative Kompetenzaufbau ist daher konzeptionell verankert.

Vernetzung und Aufbau von Fachsprache

Die einzelnen Kapitel sind als in sich geschlossene Einheiten konzipiert, die sich in beliebiger Reihenfolge bearbeiten lassen. Die Rubrik „Das hängt zusammen“ führt in der Randspalte etliche Querverbindungen auf, die es ermöglichen, zu bereits erarbeiteten oder noch nicht erarbeiteten Kapiteln Bezüge herzustellen. Die Form des Doppelpfeils zeigt an, dass diese inhaltlichen Bezüge grundsätzlich in zwei Richtungen entfaltet werden können. Weil Wissenserwerb und Kompetenzaufbau kumulativ erfolgen, will das Buch die wechselseitigen Zusammenhänge von Aspekten bewusst machen und zur aktiven mentalen Verknüpfung anregen. Vor allem im Rückgriff auf bereits behandelte Kapitel bieten die Querverweise eine Möglichkeit der Übung und Wiederholung.

Auch die im Anhang erklärten Fachbegriffe enthalten, nach dem Muster eines Lexikons, gegenseitige Verweise. Für den systematischen Aufbau von Fachsprache sind nicht nur leicht zugängliche Begriffserklärungen notwendig, sondern auch ihre Verknüpfung und Verbindung in neuen Zusammenhängen. Umfang und Anspruchsniveau der Erklärungen sind der jeweiligen Altersstufe angepasst.

Methodenlernen

Neben dem individualisierenden Lernen regt das Buch immer wieder zum kooperativen Lernen und zur Selbstreflexion an. Darüber hinaus legt es Wert auf einen curricularen Aufbau methodischer Kompetenzen. Die im Layout hervorgehobenen Methoden sind knapp beschrieben und mit einfachen Vorgehensschritten erläutert. Es hat sich als Fiktion herausgestellt, Methoden ließen sich unabhängig von Inhalten und Aufgaben erlernen.

¹⁵ vgl. Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, erarbeitet von einer Expertengruppe am Comenius-Institut, Redaktion: Dietlind Fischer und Volker Elsenbast, Münster 2006, 75.

Deshalb hat das Fach Religion auch ein fachgebundenes Kompetenzmodell entwickelt¹⁶ und sich nicht dem aus der Berufspädagogik stammenden Modell des Kompetenzerwerbs in den Dimensionen Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Selbstkompetenz (manchmal auch: Handlungskompetenz) angeschlossen. Dies entspricht auch dem Kompetenzverständnis der Klieme-Expertise. Die Methoden-Karten sind daher immer in engem Zusammenhang mit Inhalten dargestellt und auf den Doppelseiten platziert, auf denen sie im Aufgabenteil Verwendung finden.

Konfessionalität, Gender und Dialogkompetenz

Dass das Buch ein konfessionelles Profil hat, ist nicht nur der Tatsache geschuldet, dass in fast allen Bundesländern der konfessionelle RU der Regelfall ist. Gerade im Wechselspiel von Identität und Verständigung¹⁷ ist es wichtig, den interreligiösen Dialog nicht durch das ausschließliche Thematisieren von Gemeinsamkeiten zu beleben, sondern Unterschiede zwischen Religionen und Konfessionen zu benennen und gelten zu lassen. Das Buch eignet sich daher auch für den konfessionell-kooperativen RU in evangelischer Perspektive.

Für selbstverständlich halten wir es, Menschen weiblichen Geschlechts nicht „mitzumeinen“, sondern sowohl die weibliche als auch die männliche Sprachform zu benutzen, um vermeintliche Selbstverständlichkeiten und ein verkrustetes Geschlechterverhältnis aufzubrechen. In der Auswahl der Materialien und Bilder ist bewusst auf eine gleichberechtigte Darstellung von Mann und Frau geachtet.

Bibel und Deutungskompetenz

Eng mit dem vorherigen Punkt hängt der Umgang mit biblischen Texten zusammen. Neben dem Abdruck von Schlüsseltexten wird in den Aufgaben immer wieder dazu angeregt,

die Bibel selbst zur Hand zu nehmen. Mit eigenständigen Bibel-Kapiteln innerhalb des Lehrwerks soll die Möglichkeit gegeben werden, die Auseinandersetzung mit der biblischen Tradition, die gerade im Protestantismus eine entscheidende Rolle spielt, nicht nur „begleitend“ zu fördern, sondern gezielt an bestimmten Themenbereichen zu arbeiten.

In Fragen der Übersetzung haben wir uns für einen Kompromiss zwischen Tradition und Verständlichkeit entschieden: Bibeltex-te aus dem NT sind im Wortlaut der „BasisBibel“ (Deutsche Bibelgesellschaft 2010) abgedruckt, Bibeltex-te aus dem AT sind im Wortlaut der „Gute Nachricht Bibel“ (Deutsche Bibelgesellschaft 2006) abgedruckt. Eine Ausnahme bilden die Psalmen, die im Wortlaut der Luther-Bibel (revidierte Fassung von 1984) abgedruckt sind.

Fazit

Moment mal! stellt die SuS selbst in den Mittelpunkt: Ihr jeweiliger Fragehorizont, ihre individuellen Kompetenzen und ihr eigenes Urteil sind unhintergehbare Anknüpfungs-, Orientierungs- und Zielpunkte des Unterrichts. Diese konzeptio-nelle Grundbestimmung entspricht zugleich dem, was wir unter einem *evangelischen* Profil religiöser Bildung verste-hen.

Nicht selten wird – unter dem Vorwand der Schülerorien-tierung – Lernenden oder Lehrenden selbst anheimgestellt, wie sie Materialien im Unterricht verwenden sollen. *Moment mal!* bietet dagegen eine Vielzahl komplexer Lernauf-gaben an, ohne ein korsettgleiches „Lernprogramm“ abzu-spulen. Denn eines braucht der RU noch, wenn er gelingen will: Lehrerinnen und Lehrer, die Lust und Freude daran ha-ben, die Lernangebote mit Sachverstand einzusetzen.

16 Gemeint sind die folgenden fünf Kompetenzbereiche: Wahrneh-mungs- und Darstellungsfähigkeit – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben; Deutungsfähigkeit – religiös bedeut-same Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten; Urteilsfähigkeit – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen; Dialogfähigkeit – am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen; Gestaltungsfähig-keit – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwen-den. (Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Evan-gelische Religionslehre. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 16.11.2006, 8 f.).

17 Vgl. die gleichnamige Denkschrift der EKD von 1994.

Wie bin ich gemacht? (Seite 8–27)

Einen Moment noch ...

Anthropologie, zumal in den Jahrgangsstufen 5 und 6, ist theologisch wie didaktisch zunächst in der Schöpfungstheologie zu verorten.

Wahrnehmung von Schöpfung bedeutet für SuS dieser Jahrgangsstufen wohl zuallererst die Wahrnehmung von Natur – in ihren faszinierenden, aber auch in ihren erschreckenden Facetten, wie sie vor allem in den Medien begegnen.

Sich selbst als ein Geschöpf, als Teil der Schöpfung, wahrzunehmen, ist ein Blickwinkel, der den Kindern möglicherweise nicht ganz so offensichtlich ist, zumal die Perspektive auf Schöpfung eine theologische ist, Schöpfung eben mehr ist als der „bloße“ Mensch innerhalb „bloßer“ Natur.

Die Erkenntnis des Besonders-Seins, der Einzigartigkeit des Menschen, greift in der Biografie der SuS vor allem an besonderen Lebensstationen und Übergängen im Lebenslauf wie beispielsweise an Geburt(stagen), Taufe, Einschulung, Schulwechsel etc. Die Kinder nehmen sich – bzw. den anderen – als „die wichtigste Person“ wahr, die im Zentrum ihres jeweiligen sozialen Umfeldes steht.

Gleichermaßen erfahren Kinder die Einzigartigkeit des Menschen in ihrer Lebenswelt in ihren zentralen Bezugspersonen, man erlebt sich gegenseitig als „besonders“ füreinander. Eine herausgehobene Erfahrung von Geschöpflichkeit können die SuS durch die Geburt von Geschwisterkindern oder Geburten im nahen sozialen Umfeld machen.

Mensch zu sein bedeutet, sich mit anthropologischen Grundfragen auseinanderzusetzen, diese Erfahrung machen SuS diesen Alters zunehmend bei sich selbst ebenso wie bei anderen: Wo komme ich her? Warum bin ich auf der Welt? Was passiert mit mir nach dem Tod? Warum sind Dinge so, wie sie sind?

Im Kennenlernen unterschiedlicher Schöpfungsmythen erfahren die Kinder, dass diese Fragen den Menschen – unabhängig von seiner Kultur – kennzeichnen und dass er versucht, in Mythen Antworten zu finden, die das eigene Leben strukturieren und ihm Halt und Ordnung geben können. Antworten, die die Ängste des Menschen bannen. Über den Gedanken anthropologischer Grundfragen und Antwortversuche soll der schöpfungstheologische Blick der SuS sensibilisiert und profiliert werden.

Von hier aus und unter dieser Deutungsperspektive findet die Begegnung mit den biblischen Schöpfungsmythen statt. Der Konflikt von „Glaube oder Wissen“ als unterschiedliche Zugänge zur Weltdeutung wird nicht explizit zum Thema, wohl aber ist es sinnvoll und hilfreich, den Begriff des

Mythos in diesem Zusammenhang zu erläutern und dessen Kennzeichen und Anliegen herauszustellen. So ist religionspädagogisch der Weg vom Konfliktmodell zunächst zum Unabhängigkeitsmodell und langfristig zum Dialogmodell als Wege der eigenen Weltdeutung angebahnt. Diese Modelle werden in *Moment mal! 3* für Jahrgang 9/10 ausführlich behandelt. Als narrative, anschauliche Texte zeigen Schöpfungsmythen hier eine besondere Eignung. Der Blick in fremde Kulturen kann für Kinder zusätzlich spannend sein.

Die Gottebenbildlichkeit (*imago dei*) gilt nach Jüngel als „Grundfigur theol[ogischer] Anthropologie“ (vgl. bei Biehl, Sp. 1314). Aus ihr wird die Menschenwürde abgeleitet. Aus Gottebenbildlichkeit bzw. Menschenwürde folgt als Konsequenz der Bewahrungsauftrag für die Schöpfung (*dominium terrae*), und zwar als Nachahmung von Gottes schöpferischem Handeln (*imitatio dei*). *Imago dei*, *dominium terrae* und *imitatio dei* sind die theologischen Basisaussagen der biblischen Schöpfungsmythen, aber auch der Schöpfungspsalmen, die Gott, den Menschen und dessen Umwelt schöpfungstheologisch in ein besonderes Verhältnis setzen. Dieses Verhältnis in seiner dezidiert positiven Auszeichnung des Menschen wie in seinen ethischen Konsequenzen gilt es, für die SuS verstehbar und auch lebbar zu machen – und das möglichst lebensnah:

- im Bewusstwerden und in der Wertschätzung der eigenen Person, der persönlichen Lebensgeschichte und der jeweiligen Einzigartigkeit;
- im Erkennen und Entlarven von Mechanismen der Diskriminierung und Ausgrenzung, denen die SuS selbst durch ein verantwortliches Verhalten entgegenwirken können;
- in der Ausbildung emotionaler und sozialer Kompetenzen, um damit langfristig befähigt zu werden, an einer solidarischen Gemeinschaft teilzuhaben bzw. diese zu entwickeln; einer Gesellschaft, die Anthropologie inklusiv denkt und „jedem Menschen [...] das Recht auf individuelle Entwicklung, Selbstbestimmung und Partizipation am gesellschaftlichen Leben“ gewährt – sowie es für sich selbst in Anspruch nimmt (Kerstin Gäfgen-Track: Inklusive Schule – die Differenz denken und die Gemeinschaft leben, in: *Locumer Pelikan* 2/2012, S. 53–58, hier: S. 55);
- in der Wertschätzung von Zeit für sich selbst und andere;
- im verantwortungsvollen Umgang mit der eigenen Gesundheit sowie
- mit den natürlichen Ressourcen.

Zum Weiterlesen

- *Biehl, Peter*: Art. Mensch, Menschenbild. 1. Theologisch. In: Lexikon der Religionspädagogik. Bd. 2. Hg. v. Norbert Mette und Folkert Rickers. Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1314–1319
- *Dressler, Bernhard*: Überlegungen zur Didaktik der Schöpfungstheologie. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 61 (4/2009), S. 391–401
- *Grünschloß, Andreas*: Art. Mensch II. Religionswissenschaftlich. In: RGG⁴ Bd. 6 (2003), Sp. 1052 ff.
- *Härle, Wilfried*: Art. Mensch VII. Dogmatisch und Ethisch. 1. Problemgeschichtlich und systematisch. In: RGG⁴ Bd. 6 (2003), Sp. 1066–1074
- *Janowski, Bernd*: Art. Mensch IV. Altes Testament. In: RGG⁴ Bd. 6 (2003), Sp. 1057 f.
- *Johannsen, Friedrich*: Art. Schöpfung. In: Lexikon der Religionspädagogik. Bd. 2. Hg. v. Norbert Mette und Folkert Rickers. Neukirchen-Vluyn 2001. Sp. 1921–1926
- Texte zur modernen Mythentheorie. Hg. v. Wilfried Barner, Anke Detken und Jörg Wesche. Stuttgart 2003

Didaktischer Kommentar

Wie bin ich gemacht? – zu Doppelseite 8/9

Die Einstiegsseite „Wie bin ich gemacht?“ zeigt als Aufmacher das Foto eines Kindergartenkindes, das sich selbst im Spiegel betrachtet. Dieses Motiv bietet den SuS zum einen Identifikationsmöglichkeiten über den Gedanken des Sich-Selbst-Betrachtens, zum anderen Leerstellen für mögliche Fragen (und Antworten), die sich ein Mensch beim Blick in den Spiegel stellen (und geben) kann. Theologisch steht hinter dem Gedanken des Sich-Spiegelns die „Widerspiegelung“ (vgl. Janowski, Sp. 1057) Gottes in jedem einzelnen Menschen und damit die besondere Verhältnisbestimmung von Schöpfer und Geschöpf. Zur Vertiefung kann ZM 1 eingesetzt werden.

Die auf der rechten Seite formulierten Kompetenzen, die mit der Bearbeitung des Kapitels zu erlangen sind, zeichnen den gedanklichen Verlauf des Kapitels vor: vom eher unmittelbaren, affektiven Zugang zur Schöpfung und zum Menschen gelangen die SuS zur biblisch-theologischen Aussage der Gottebenbildlichkeit hin zu den ethischen Konsequenzen desselben.

Ist dein Leben ein Wunder? – zu Doppelseite 10/11

Die zweite Doppelseite wählt in Anbindung an das Foto der Einstiegsseite den Gedanken des Staunens – über sich selbst, (in diesem Fall) die Geburt anderer (Geschwister-) Kinder sowie die Außergewöhnlichkeiten von Natur und Alltagsdingen.

Die Lernaufgabe entsteht aus zwei in Gestaltung und Inhalt unterschiedlichen Geburtsanzeigen, von denen die zweite humorvoll („Die Sache mit dem Storch hab ich geschafft“) und fröhlich, aber ohne jeden Transzendenzbezug und ohne eine erkennbare Haltung von Dankbarkeit, die Geburt eines bereits hier frech und selbstbewusst erscheinenden Sohnes verkündet, die erste in Anlehnung an Erich Frieds „Es ist, was es ist“ poetisch, philosophisch und auch theologisch bedacht wirkt. So ist von der Tochter als Wunder und als Geschenk Gottes, einzigartig und kostbar, die Rede.

Im Alltag begegnen SuS solchen Anzeigen in der Tageszeitung, durchaus aber auch, wenn in der eigenen oder in befreundeten Familien Geschwisterkinder geboren werden. Geburtsanzeigen regen ebenso dazu an, über das eigene Leben nachzudenken, wie es die Geburt von Geschwisterkindern tut. So besteht eine mögliche Auseinandersetzung mit der Lernaufgabe in einer Collage, die wichtige Stationen des bisherigen Lebens dokumentiert und in Texten, Fotos etc. daran erinnert, welche Menschen auf diesem Lebensweg zentral (gewesen) sind, welche Zeit(en) man selbst als besonders empfunden hat. Vielleicht gibt es eine eigene Geburtsanzeige, die sich der Collage beifügen lässt. Die SuS

bekommen im Bearbeiten dieser Aufgabe einen schöpfungstheologischen Zugang zu sich selbst als jemandem, der von anderen als ein „Wunder“ wahrgenommen wird.

Dass Kinder häufig viel besser in der Lage sind, das Wunderbare und Staunenswerte an der Welt wahrzunehmen, es ihnen leichter fällt, hier einen unmittelbaren Zugang zu finden, als es Erwachsenen möglich ist, wird im rechten Teil der Doppelseite deutlich. Dörries Text bringt den besonderen Blick der Kinder für diese Reichtümer auf den Punkt und lädt dazu ein, selbst auf Spurensuche zu gehen nach (fünf) wunderbaren Dingen.

Mit dem Älterwerden und damit einhergehend dem Bewusstwerden der eigenen sozialen Rolle(n), wie sie bei Rilke im erwachsenen Menschen mit seinen Geschäften und Sorgen formuliert wird, verändert sich dieser von Dörrie wertgeschätzte Blick der SuS in ein funktionales Begreifen und Sehen von Welt. Dieses wird zunehmend durch medialisierte Wirklichkeit (Fotos, Handys, Internet) bestärkt, deren endlose Verfügbarkeit bereits die Notwendigkeit schafft, das Sehen und Begreifen von Unmittelbarem und das Sichtbarmachen des Details in Schöpfung neu zu lernen.

Wer sieht mich? – zu Doppelseite 12/13

Auf der dritten Doppelseite werden das Sichtbarmachen und die Wahrnehmung von Natur spiegelbildlich verbunden mit der Wahrnehmung der eigenen Person. Nicht nur die Natur, auch und gerade der Mensch ist Anlass zum Staunen. Dieser steht mit Psalm 139 von Anbeginn seiner personalen Existenz in Gottes Zuspruch: *Deine Augen sahen mich, als ich noch nicht bereitet war* (V. 16). Der Beter selbst stellt fest, dass er „wunderbar gemacht“ und *coram deo* Mensch ist. Dieser Mensch „zeichnet sich nicht nur durch Weltoffenheit, sondern auch durch Gottoffenheit aus, womit seine Angewiesenheit auf ein ‚unendliches, nicht endliches, jenseitiges Gegenüber‘ [...] gemeint ist“ (Janowski, Sp. 1057). Das Selbstverständnis der Einzigartigkeit, des Geborgen-seins und Verortet-seins in der Welt findet seine Entsprechung in dem um 1818 entstandenen Volks- und Schlaflied „Weißt du, wieviel Sternlein stehen?“. Die Ohnmacht des Menschen, diese Welt nicht zu verstehen und auch nicht gänzlich erfassen zu können, wird aufgehoben in dem Gedanken, dass Gott in seiner Schöpfung wirkt, diese schützt und den einzelnen Menschen liebt. Dem Begriff des „Kennens“ kommt in Psalm 139 wie auch im Volkslied eine besondere Bedeutung zu, steht hinter dem Begriff das Er-Kennen, folglich ein personal und ganzheitlich konnotierter Begriff. Dieses Gott-Mensch-Verhältnis findet seine Entsprechung auch im Welt-Mensch-Bezug, für den die Seele (des Kindes) noch offen ist.

Analog dazu vermittelt das Kinderlied Liebe und Geborgenheit der Eltern ihrem Kind gegenüber („kennt auch dich und hat dich lieb“), die sich im allabendlichen Ritual des Vorsingens äußern können. Dieses Ritual kann bei den SuS gleichermaßen eine vertraute Erinnerung wie eine Fremderfahrung darstellen – über die man mit den SuS in ein Gespräch über eigene Rituale von Eltern und Kindern gelangen kann.

Info – Liu Bolin

Der zeitgenössische chinesische Künstler Liu Bolin, Absolvent der Akademie für Malerei in der Provinz Shandong Liu, begann sein künstlerisches Tun als Bildhauer. Seine Kunst gestaltet er durch ein Spiel mit dem Sichtbar- und Unsichtbarsein seiner selbst in verschiedensten Szenerien. Häufig haben seine Werke einen politischen oder gesellschaftskritischen Hintergrund. So lösten 2005 die Behörden von Peking den dortigen Internationalen Malerverband auf und gingen so weit, die Ateliers der Künstler zu zerstören. Liu Bolins Bilder sind eine Protestreaktion auf staatliche Willkür und Zensur. Das künstlerische Mittel der Täuschung bzw. Tarnung (Camouflage) wurde für ihn zur Möglichkeit, sich zumindest „auf den ersten Blick“ staatlicher Macht und auch staatlicher Sanktionen zu entziehen. Wenngleich Liu (im Chinesischen ist der erste Name das, was unserem Nachnamen entspricht) nicht aus einer christlichen Perspektive heraus agiert, ist sein Ansatz dennoch dem christlichen Menschenbild sehr nah: Der Mensch kann sich in der Welt nicht unsichtbar machen, geht nicht verloren – obwohl er stets dadurch bedroht scheint.

In „Hiding in the City No. 94 – In the Woods“ von 2010, eine Serie, aus der das abgedruckte Bild entnommen ist, verschwindet Liu nicht ganz im Wald. Dem Betrachter wird es gerade noch gelingen, ihn zu sehen. Liu thematisiert damit die Ambivalenz, in der Welt, in der Masse der Menschen ungeschaut zu verschwinden und zugleich verschwinden zu können. Sein Bild ließe sich demnach in zwei weitere Richtungen deuten: die Möglichkeit, sich der Welt beinahe unbemerkt zu entziehen oder als Aufzeiger des Einswerdens mit der Natur. Letzteres bleibt angesichts der Uniformität des abgebildeten Waldes allerdings fraglich.

Die politische Dimension von Lius Bildern wird man im Jahrgang 5/6 eher nicht thematisieren. Für die SuS bietet es sich vielmehr an, über Situationen ins Gespräch zu kommen, in denen sie selbst sich nicht wahrgenommen fühlen oder dieses vielleicht auch gar nicht möchten. Sie können ihre Gedanken durch eigene Fotos oder Bilder stützen, in denen sie gern verschwinden würden bzw. von denen sie gern ein Teil wären.

Wovon erzählen Mythen? – zu Doppelseite 14/15

Mythen geben in narrativer Form Antworten auf anthropologische Grundfragen und stiften innerhalb einer Kultur und

Religionsgemeinschaft Identität (vgl. Grünschloß, Sp. 1053). Die vierte Doppelseite „Wovon erzählen Mythen?“ eröffnet mit der Anthropogonie aus dem Popol Vuh, dem heiligen Buch der Maya, einen ersten Zugang, wie Menschen sich ihre Existenz und ihr Wesen erklären.

Der Mensch wird in dieser Erzählung zweimal geschaffen: Der Hybris des erstmalig perfekten, weil alles sehenden Menschen, der Götter nicht mehr zu bedürfen, folgt die Zerstörung dieses Wesens und die Neuschöpfung eines demütigeren, weil mangelhaften Menschen seitens derer, die sich in ihrer Herrlichkeit angegriffen fühlen. Die Götter erscheinen hier in ihren narzisstischen Zügen deutlich anthropomorph. Der Mensch findet in diesem Mythos somit eine Erklärung für seine eigene Fehlbarkeit, aber eben auch eine Einordnung in eine der Sehnsucht nach dem Heiligen entspringenden Hierarchie, eine Verhältnisbestimmung von Göttern und Menschen.

Der Mythos der Maya zeigt Ähnlichkeiten zu Gen 2,4b–3,24. Zum einen machen beide Schöpfungserzählungen das Irdische und für den Menschen real Erfahrbare als für den Schöpfungsakt evident: Der Mensch besteht aus Holz, das durch den Regen zu Fleisch und Blut wird, bzw. bei der zweiten Schöpfungstat aus Mais. In Gen 2,4b–25 wird der Mensch aus Lehm erschaffen. Damit besteht in beiden Mythen „eine grundlegende Konsubstantialität des M[enschen] mit dem Kosmos“ (Grünschloß, Sp. 1052). Das Irdische wird mit dem Wind, den der Gott Hurakan beherrscht bzw. biblisch mit dem göttlichen Odem zum Leben erweckt. Die Verbindung von Irdischem und Göttlichem im Geschöpf Mensch ist Antwort auf die Frage des Menschen, wodurch er sich von anderen unterscheidet.

Zum anderen findet sich in beiden Mythen das Motiv der menschlichen Hybris, (eines) Gottes nicht mehr zu bedürfen und damit göttliche Gebote zu umgehen (Gen 3,1–24). Diese Hybris wird jeweils zur ursächlichen Erklärung für die Brüchigkeit menschlichen Lebens.

Der Fremdmythos der Maya stellt für die SuS über die narrativ vermittelte inhaltliche Ebene (Gottes- und Menschenbild, die Verhältnisbestimmung beider, die Verortung innerhalb der Schöpfung sollten hier herausgearbeitet werden) die Brücke zum grundsätzlichen Verständnis von Mythen dar, die „Ereignisse“ erzählen, die außerhalb von Raum und Zeit liegen und Knotenpunkte der menschlichen Existenz berühren. Die Analyse dieser Mythen führt zu den Kernfragen und Antworten der Menschen, worin die Mythen ihre Aktualität behalten und somit für die SuS bei allem Fremden auch das Lebensnahe aufzeigen.

In der Auseinandersetzung mit verschiedenen Schöpfungsmythen (einen weiteren Mythos bietet das ZM 2) bietet es sich an, die Methode des Grafisierens neu einzuführen bzw. – falls bereits bekannt – anzuwenden. Die Relationen der Kernaussagen sowie Kernbegriffe eines Textes oder Sachverhaltes werden in der Grafisierung anschaulich. Die

Ergebnisse dieser Methode bieten den Ausgangspunkt für eine Diskussion auf der Metaebene. Im Blick auf die Sekundarstufe II sollte die Grafisierung eine geübte Methode werden, damit gerade SuS, die eher visuell lernen, Inhalte von Texten und Sachverhalten für sich zusammenfassen können. Sie bietet als texterschließende Methode eine geeignete Alternative zum Paraphrasieren von Texten.

Wie sieht die Bibel den Menschen? – zu Doppelseite 16/17

Der biblische Mythos Gen 1,1–2,4a stellt auf der fünften Doppelseite das theologische wie didaktische Zentrum des Kapitels dar. Das Arbeitsblatt ZM 3a ist als Hilfestellung für die SuS gedacht, die Struktur dieses Mythos zu erschließen. ZM 3b zeigt ein mögliches Ergebnis. Von der Form her ist es in der theologischen Literatur umstritten, ob es sich hierbei um einen „Mythos“ handelt, denn der Text ist als Antwort auf den babylonischen Enuma Elish-Mythos entstanden und weist demzufolge Merkmale des Hymnus sowie des Bekenntnisses auf. Diese Fragen im Jahrgang 5/6 zu thematisieren, führt jedoch auf Nebengleise und sollte deshalb unterbleiben.

Die Welt, sukzessive und geordnet durch Gottes Wort aus dem Nichts erschaffen, steht unter dem Zuspruch des Schöpfers. Die Erschaffung des Menschen bildet den Abschluss des Schöpfungsgeschehens. Gott verleiht seinem letzten Geschöpf die Würde der Ebenbildlichkeit (V. 26) und zeichnet ihn damit vor aller Schöpfung aus: So setzt „Gott sich zum M[enschen] in ein Verhältnis“ (Biehl, Sp. 1316). In diesem Verhältnis kann der Mensch sich gewollt und wertgeschätzt wissen und sein Leben unter dem Segen des Schöpfers leben.

Diese Verhältnisbestimmung hat Konsequenzen. So sind dem Menschen Aufgabe und Bestimmung im Leben geschenkt wie überantwortet, wenngleich diese dem Zuspruch seiner Geschöpflichkeit beigeordnet und nicht übergeordnet sind. Es kennzeichnet den Menschen, dass auch er schöpferisch tätig ist (imitatio dei). Die „Inbesitznahme“ der Welt meint hier freilich keine freibeuterische Machtbefriedigung, sondern muss als Bewahrungsauftrag (dominium terrae) verstanden werden. Hier ist eine Vertiefung mit der Karikatur im ZM 4 möglich.

An dieser Stelle kann auch, wenn zum Beispiel das Problem von Bibelübersetzungen bereits thematisiert wurde (vgl. SB, S. 99, Aufgabe 1), Gen 1,28 in verschiedenen Übersetzungen angeschaut werden. Frank Crüsemann und Jürgen Ebach übersetzen beispielsweise in der „Bibel in gerechter Sprache“ die Gottesworte mit „Seid fruchtbar, vermehrt euch, füllt die Erde und bemächtigt euch ihrer. Zwingt nieder die Fische des Meeres, die Vögel des Himmels und alle Tiere, die auf der Erde kriechen.“ Sie begründen ihre Wortwahl damit, dass jedes schwächere Verb (wie es zum Beispiel

„herrschen“ wäre) das in den hebräischen Verben liegende Maß von Gewalt, das mit Ackerbau (Erde aufreißen) und Viehzucht (wilde Tiere zähmen) verbunden ist, verdrängen würde. (Bibel in gerechter Sprache. Gütersloh 2006, S. 2280). Die beiden Aspekte imitatio dei und dominum terrae unterscheiden sich von den Kernaussagen des Maya-Mythos. Der biblisch gedachte Mensch erscheint im Vergleich aufgewertet, dem Göttlichen ebenbürtiger und näher stehend. Unterstützt wird diese Beobachtung im Blick auf die Aufgaben des Menschen: Während diese im Mythos der Maya die Hierarchie zwischen Menschen und Göttern durch Anbeten und Unterordnung bestätigen, soll der biblisch gedachte Mensch in Eigenverantwortung und Stellvertretung Gottes Welt und Mensch bewahren.

Was bedeutet „Ebenbild Gottes“? – zu Doppelseite 18/19

Die sechste Doppelseite füllt den theologischen Begriff der imago dei. In kindgerechter Sprache wird im Lied „Vergiss es nie, dass du lebst“ die Besonderheit des Einzelnen mit Inhalt gefüllt und den Kindern Mut gemacht, diese Einzigartigkeit auch zu leben. Wie in der Geburtsanzeige von Dorothea in der komplexen Lernaufgabe (SB, S. 10) wird im Lied deutlich, dass das Leben und die eigene Existenz als Geschenk Gottes empfunden werden. Der Autonomie des Menschen wird hier behutsam eine Grenze gesetzt, es ist eben nicht der eigene „Entschluss“, lebendig zu sein.

Implizit wird auch einer biologisch-mathematischen Welt-sicht, aus „Zufall“ oder als „Laune der Natur“ entstanden zu sein, das jüdisch-christliche Menschenbild entgegengesetzt. Mit dem Gedanken, so wie man ist, ein genialer Gedanke Gottes zu sein, kann für die SuS Zuversicht und Stärke aus dem Text gewonnen werden.

Bei der Besprechung des Liedtextes sollte auch ein Augenmerk auf die Passagen gelegt werden, die die Brüchigkeit innerhalb des Lebens thematisieren. Ebenbildlichkeit heißt, in der Gewissheit zu leben, nicht im Heilszustand. „Egal, ob du dein Lebenslied in Moll singst oder Dur“ verweist nicht nur auf eine individuelle Sicht auf das eigene Leben, sondern deutet darüber hinaus an, dass dieses eben auch in den traurigen und dunklen Stunden bejaht sein will und bejaht ist. Die Genialität Gottes, die sich in der Erschaffung des Einzelnen spiegelt, sowie das Gewolltsein des Einzelnen zeigen, dass die Ebenbildlichkeit nicht verloren gehen kann.

Im Moment mal! auf Seite 18 soll deutlich werden, dass der Mensch gerade in seiner menschlichen Nicht-Perfektion angenommen und geschätzt wird, er nicht einer Leistungsanforderung entsprechen muss. Zugleich sollte an dieser Stelle diskutiert werden, dass es menschliches Verhalten gibt, das nicht verantwortlich ist und das es zu hinterfragen gilt – ohne dabei den Menschen an sich zu hinterfragen.

Der Auszug „Colombin“ von Peter Bichsel thematisiert die Problematik der Identitätsstiftung durch andere. Colombin muss sich in verschiedenen Situationen an den Erwartungshaltungen anderer bemessen, um dann in deren Sicht eben doch nicht zu bestehen. Er ist eben nicht lustig, stark, schlau oder mutig. So wird er zum „Trottel“ abqualifiziert, ausgelacht und am Ende sogar als „nichts“ bewertet. Die Pointe der Geschichte lässt allerdings die Beurteilenden nebst dem König als naiv dastehen, indem Colombin sein Menschsein als einzig gültiges Kriterium formuliert. Der Zuspruch liegt bereits im Sein, das Colombin mit seinem Namen als Identitätssymbol den anderen entgegengesetzt: „Ich will nichts werden, ich bin schon etwas, ich bin Colombin.“

Jeder ist ein Ebenbild Gottes – zu Doppelseite 20/21

Mit dem ersten Teil der siebten Doppelseite wird verdeutlicht, dass der Gedanke der Ebenbildlichkeit jeden Menschen in seiner Einzigartigkeit bejaht und die alleinige Konsequenz in der Wertschätzung des Gegenübers liegt – die keine Grenze an einer zweifelhaften gesellschaftlichen Normativität finden kann und darf. Die gern vollzogene Klassifizierung in „normale“ Menschen und solche, die diesem Anspruch nicht entsprechen, muss angesichts des göttlichen Zuspruchs zum Individuum entfallen.

Das Plakat des Vereins „Weitergehen“ thematisiert das Gemeinsame der abgebildeten Kinder, die offensichtlich mit Spannung darauf warten, in das Poolwasser springen zu dürfen. Dass der zweite Junge von links den anderen dabei nicht in Wuchs und Körperlichkeit gleich ist, tut der kindlichen Lebensfreude und der angedeuteten Gemeinschaft auf dem Bild keinen Abbruch. Dem Betrachter werden mit dem Text auf dem Bild eine positive Erwartungshaltung und eine unbefangene Lebenshaltung vor Augen geführt.

Der Zeitungsartikel über ein siebenjähriges Kind namens Hayrullah berichtet von dessen sportlichem Erfolg beim Handball. Zum einen wird aufgezeigt, dass die Tatsache, dass dem Jungen ein Unterarm fehlt, im Sport und in der Gemeinschaft, in der er sich bewegt, völlig irrelevant ist. Außerdem wird hier sichtbar, dass der Mensch mit seinen Schwächen ringen darf und durch Erfolge „Respekt und Selbstbewusstsein“ erfahren kann. Die Bestätigung, die der Mensch für sein Wohlbefinden in einer Gemeinschaft braucht, speist sich für Hayrullah aus den Leistungen in seinem Sport und der Selbstverständlichkeit, in der er ist, wer er ist und sich unabhängig machen kann von dem, was andere an ihm als „anders“ wahrnehmen. Dass Leistung – neben all den auch in Schule kritisch zu beachtenden Aspekten – eben auch einen Anteil an der Identitätsfindung hat, kann hier mit den SuS (auch kritisch) diskutiert werden: Was wäre mit Hayrullah, wenn er nicht so gut Handball spielen könnte?

Eigene Erfahrungen von Ausgrenzung und Diskriminierung haben die SuS möglicherweise bereits im Kontext von Cyber-Mobbing gemacht. Im fingierten Chatauszug begegnet sich eine scheinbar auch im realen Leben bekannte Schülergruppe. Während „Shakira“ und „Klee12“ offensichtlich gute Freundinnen sind und auch mit „Wotan“ in einem freundschaftlichen Verhältnis stehen („weiß schon, wie immer“), ist „Lillifee11“, die hier durch ihren kindlichen Nickname auffällt, ausgegrenzt.

Sie wird von den anderen, die hier sofort selbstbewusst die Gesprächsinitiative übernehmen, nicht im Chat willkommen geheißen. Der Versuch, ebenfalls mit den anderen ein Treffen im Freibad zu arrangieren, lässt die zunächst beiläufigen Beschimpfungen und Ausgrenzungen im Internetgespräch eskalieren. „Klee12“ verrät dabei, dass sie Fotos von „Lillifee11“ in der Sportumkleidekabine gemacht habe und bietet provokant an, diese weiterzuschicken. „Wotan“ reagiert auf die Beschimpfungen der beiden Mädchen nicht, auch eine Antwort und damit notwendige Positionierung von ihm in diesem Gespräch bleiben aus.

Mobbing in der Schule ist kein neues Thema, doch die Wahllosigkeit, mit der nahezu jede Schülerin und jeder Schüler Ziel dieser zunächst subtilen, sich dann aber zuspitzenden Ausgrenzung und Demütigung werden kann, ist den Schülern durchaus präsent. Cyber-Mobbing kann im Unterschied zu Mobbing im Alltag für die Betroffenen nachhaltiger und diskriminierender wirken. Eine diffus anonyme Masse hat Zugriff auf geschriebene Texte, auf Bilder oder Filme, bei denen u. U. kaum eine Möglichkeit besteht, diese vollständig wieder aus dem Netz zu entfernen.

Das Spiel mit der zweiten Realität ist für diejenigen, die cyber-mobben, dabei besonders reizvoll. Aus der scheinbaren Anonymität heraus empfinden sie ein besonderes Machtgefühl. Die Grenzüberschreitungen können so drastischer werden als im realen Leben, zumal sich die Agierenden einer direkten Begegnung und damit Auseinandersetzung nicht stellen müssen. Ein Innehalten oder gar Solidarität aus Empathie erfährt ein Internetopfer selten.

Die Vermischung von Virtualität und Realität ist dabei besonders für die Betroffenen schlimm, was sich in der Bearbeitung der Aufgabe des Rollenspieles zwischen „Lillifee11“ bzw. Laura und ihrer Schwester zeigen kann (Aufgabe 2). Für Laura bleibt die virtuelle Situation in der Realität eine Bedrohung, sie fühlt sich gedemütigt und wird ihren Selbstwert infrage stellen.

An dieser Stelle sollten notwendige Handlungsmöglichkeiten für Betroffene erörtert werden, so zunächst das Gespräch mit anderen, sinnvollerweise mit Erwachsenen. Des Weiteren ist den SuS nicht unbedingt bewusst, dass sie die Internetseiten sichern (kopieren, speichern, ausdrucken) müssen, um aktiv gegen die Verfasser vorgehen zu können. Ein Blick in die Gesetzestexte (ZM 5a) zeigt dabei auch juristische Handlungsmöglichkeiten.

Die Tatsache *staatlich garantierter Rechte* (z. B. am eigenen Bild) ist den SuS häufig nicht bewusst. Für die Betroffenen kann somit der diffusen Ohnmacht, die sie empfinden, wenn sie in der Realität mit Handyfotos konfrontiert werden, begegnet werden.

Grundsätzlich soll diese Doppelseite dazu anregen, präventive Arbeit zu leisten und Mechanismen von Diskriminierung bewusst zu machen – bestenfalls, bevor sie ablaufen. Die Geschichte von Norbert Nobody (ZM 5b) ist eine Möglichkeit, den Aspekt des Außenseitertums weitergehend zu vertiefen.

Sonntag – Wofür nehme ich mir Zeit? – zu Doppelseite 22/23

Diese Doppelseite stellt einen besonderen Aspekt der Ebenbildlichkeit heraus: die Zeit – für sich selbst und andere. Sie ist dem Menschen symbolisch geschenkt im Sabbat/Sonntag (Gen 2,2–3), nach Vollendung des Schöpfungsgeschehens das Ziel, „in dem die Dimension der unterbrochenen Zeit aufscheint [...] und der Wahrnehmung des geschenkten Lebens ein Ort gegeben [wird] als Ort einer produktiven Erinnerung an den unverfügbaren Grund des Lebens und der Verheißung der Fülle des Lebens.“ (Johannsen, Sp. 1923 f.)

Der Auszug des Kalenderblattes, mit dem die Doppelseite einsteigt, gibt Einblick in den Ablauf und die Termine der einzelnen Mitglieder einer Familie (Papi Michael, Mami, Niklas, Oma und offensichtlich geschiedener Papa Uwe). Dabei beschränkt sich der Blick auf den Zeitraum von Donnerstag bis Sonntag. Schnell werden die Fülle der Termine und die damit verbundene Hektik deutlich, die die SuS aus ihren Familien und mit den eigenen oft sehr ausgefüllten Terminkalendern kennen werden. Überspitzt wird die hier vermittelte Un-Ruhe durch die Termine am Sonntag: Sowohl die Arbeit (hier von Papi Michael) als auch die Möglichkeiten unbegrenzten Einkaufens durch Sonntagsöffnungszeiten scheinen eine gemeinsame, erholsame Zeit der Familienmitglieder unmöglich zu machen.

Zur Entfaltung des Menschen, zur Kreativität und Leistungsfähigkeit gehört die Entlastung durch Ruhezeiten, die im Sonntag schöpfungstheologisch geschenkt sind. Der Mensch braucht für seine Entwicklung und sein Wohlbefinden die Zeit, sich im Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und auch zum Schöpfer erleben zu können. In der Realität der SuS sind häufig beide Elternteile berufstätig, und der Sonntag ist einer der wenigen Tage, an denen familienstiftende Rituale wie gemeinsame Mahlzeiten, Unternehmungen oder eben auch der Besuch des Gottesdienstes stattfinden können. Die grundsätzliche Frage „Womit verbringe ich meine Zeit und mit wem?“ sowie die Reflexion darüber, wie diese Zeit erlebt wird, kann zu einer neuen Wahrnehmung und auch Wertschätzung von Zeit(en) und Menschen

führen, mit denen man sie verbringt, sogar zu einer Neuwahrnehmung der Dinge, die man tut.

Der Aspekt „Fast Food“ bildet eine Schnittstelle zwischen der Frage nach Zeit, des Umgangs mit der eigenen Gesundheit sowie – als umweltethischer Aspekt – mit den natürlichen Ressourcen. In dem Bemühen, freie Zeit effizient zu nutzen, nehmen Jugendliche wie auch zahlreiche Erwachsene das Angebot von Fast-Food-Ketten gerne wahr. Selbst in Zeiten der Mensaverpflegung sind diese ein gern genutztes Konkurrenzangebot für SuS. Die Zeitersparnis, die als vermeintliches Argument genannt wird, geschieht nicht selten auf Kosten des gemeinsamen Essens und des Zeitlassens für das Essen. Häufig ist der Erste mit seinem Burger schon fertig, während sich der Letzte aus der Gruppe mit seinem Tablett an den Tisch setzt. Die Arbeit mit ZM 6a kann bewusst machen, dass die Frage, wofür man Zeit hat, sich nicht zufällig ergibt, sondern von getroffenen Entscheidungen abhängig ist.

Eine Würdigung dessen, was man isst, geschieht hier kaum. Weder verhält sich der Mensch im Konsumieren vermeintlich billiger und schnell verfügbarer Nahrungsmittel schöpfungsgemäß – und das, obwohl es Fast-Food-Ketten gibt, die mit der Krone als Auszeichnung des Menschen werben – noch wird das, was der Mensch isst, als Gabe der Schöpfung wahrgenommen und wertgeschätzt.

Wer den Aspekt gemeinschaftlichen Essens vertiefen möchte, das zu mehr dient als der Nahrungsaufnahme, kann ZM 6b und ZM 6c nutzen.

Trotz (oder gerade wegen) dieser eindeutigen Positionierungen wollen die gehäuften **Moment mal!** auf dieser und der folgenden Doppelseite jedweden moralischen Unterton vorbeugen: Wie der Gedanke einer „Heiligung“ des Sonntags oder der Vermeidung von Fast Food unter modernen Lebensbedingungen Gestalt annehmen sollte, ist als offene Urteilsfrage mit den SuS zu thematisieren.

Was soll ich tun? – zu Doppelseite 24/25

Diese Doppelseite zeigt konkrete Probleme auf, die sich aus menschlichem Konsumverhalten ergeben, und deutet zugleich Möglichkeiten an, ethisch verantwortlich zu handeln und der aufgezeigten Problematik zu begegnen.

Die globalen Zusammenhänge des Fast-Food-Konsums, die in konkreten Alltagsentscheidungen ihre Ursache finden, werden in der die Doppelseite einleitenden Karikatur als kritische Anfrage an den Menschen pointiert und formuliert: Der Karikaturist thematisiert die Konsequenzen für den Regenwald, die der Konsum von z. B. Burgern bei hier beispielhaft McDonald's hat – und die offenbar erst erkennbar sind, wenn man auf die „Kehrseite“ der augenscheinlichen Wirklichkeit schaut. Im Bildzentrum ist ein Burger abgebildet, auf dem der Clown Ronald McDonald werbend steht. Er strahlt ein kleines Mädchen an und hält einen roten Luftballon in

der Hand, auf dem erst auf den zweiten Blick ein Totenkopf zu erkennen ist. Das Mädchen steht begeistert vor dem für sie appetitlich aufgebauten Burger, Speichelfäden verdeutlichen, dass sie ihn nur allzu gerne essen möchte. Ihr Spielzeugteddy wird desinteressiert fallen gelassen. Die nur für den Betrachter erkennbare Rückseite des Burgers offenbart, dass es sich bei den Zutaten desselben nicht um Salat handelt, sondern um die Kronen von Bäumen, die für die Produktion von Burgern gefällt werden mussten. Was augenscheinlich gut, lecker und zu bewerben ist, ist in der Konsequenz vernichtend. Die Reduktion der Burgerbestandteile auf Brötchen und Baum zeigt, dass die Bäume hier für die Fleischproduktion geopfert wurden. Die Abbildung des Ronald McDonald hat eine Stellvertreterfunktion für letztlich alle inflationär Fleisch verarbeitenden gastronomischen Betriebe oder privaten Haushalte.

Methodisch bietet sich hier die Analyse von Karikaturen an. Der Zugang zu Karikaturen fällt SuS häufig schwer, da diese eine Grundkenntnis des Sachverhalts voraussetzen, dessen Komplexität in der Karikatur pointiert und komprimiert ist. Nicht zuletzt erschwert auch das gern genutzte Stilmittel der Ironie den Schülerzugang zur Karikatur. Gerade bei jüngeren SuS ist es daher wichtig, auf eine genaue und geordnete Beschreibung der Karikatur zu achten. Diese ist gerade dann eine methodische Hilfe, wenn die Pointe der Karikatur nicht sofort erkennbar ist.

Das Benennen der Pointe als vorläufige Deutung hilft den SuS, die eigenen Gedanken zu strukturieren und der Lehrerin oder dem Lehrer, das Vorverständnis zu prüfen.

Der Sachtext auf der rechten Seite erläutert, warum der hohe Fleischkonsum in Europa und den USA zur Abholzung von Regenwäldern in Südamerika führt: Um in den vom Konsumenten gefragten Mengen Fleisch liefern zu können, müssen ausreichend Mengen Futter zur Verfügung stehen. Das dazu notwendige Soja wird auf weiten Plantagen, die auf den Flächen gerodeten Regenwaldes entstehen, angebaut. Auf Kosten der Natur und letztlich auch auf Kosten der Menschen wird eine in jeder Hinsicht ungesunde Nachfrage bedient. Für die SuS sollte ein bewusstes Nachdenken über ihren Fleisch- bzw. grundsätzlichen Lebensmittelkonsum folgen. Nicht die pauschale Absage an Burger, wie sie im Moment mal! hinterfragt wird, oder an Fleischprodukte an sich ist intendiert, sondern der reflektierte und wertschätzende Umgang damit. Die Wegwerfmentalität von Lebensmitteln im eigenen Haushalt kann dabei ebenso kritisch hinterfragt werden (ZM 6d).

Der Bewahrungsauftrag (siehe auch hier ZM 4) kann hier zur konkreten und mündigen Handlungsmöglichkeit werden. Der inzwischen schon klassisch zu nennende Text „Wir sind ein Teil dieser Erde“ (ZM 7) ist unabhängig von der Frage, ob er romantischen Zuschreibungen seine Existenz verdankt oder authentisch ist, eine Möglichkeit, zu thematisieren, dass die Beschreibung des Menschen als „Krone der

Schöpfung“ nur eine Art und Weise ist, ihn als Teil der Schöpfung zu beschreiben.

Wie bin ich gemacht? – zu Doppelseite 26/27

Die abschließende Doppelseite legt das Augenmerk auf den Wert des Menschen und den Wert des Lebens, theologisch gesprochen: auf den Zuspruch Gottes an sein Geschöpf und seine gesamte Schöpfung.

Mit einem kurzen Auszug aus Michael Endes Roman „Momo“ werden die Wahrnehmung und Gestaltung der eigenen Lebenszeit zur Anfrage an den Menschen. Der weise Meister Hora relativiert das menschliche Bestreben, Zeit in Kalendern und Uhren messbar und greifbar zu machen, indem er enttarnt, dass Zeit ohne den Menschen, der sie erlebt, nicht denkbar ist und abstrakt bleibt. Zeit sei immer auch (geschenktes) Leben. Und dieses Leben geschehe allein im Herzen der Menschen.

Zeit kann allein der Mensch empfinden; so verweist Ende hier bereits vorsichtig auf die Sterblichkeit des Menschen. Im Bewusstsein dieser Endlichkeit liegt der Wunsch begründet, Zeit möglichst *sinnvoll* zu verbringen, was in der Sprache von Kindern und Erwachsenen unterschiedlich besetzt ist. Die Zitate aus „Momo“ können die SuS zu einer Reflexion über die Vorstellungen von Sinn und Ziel des Lebens führen – eine der großen Fragen des Menschen.

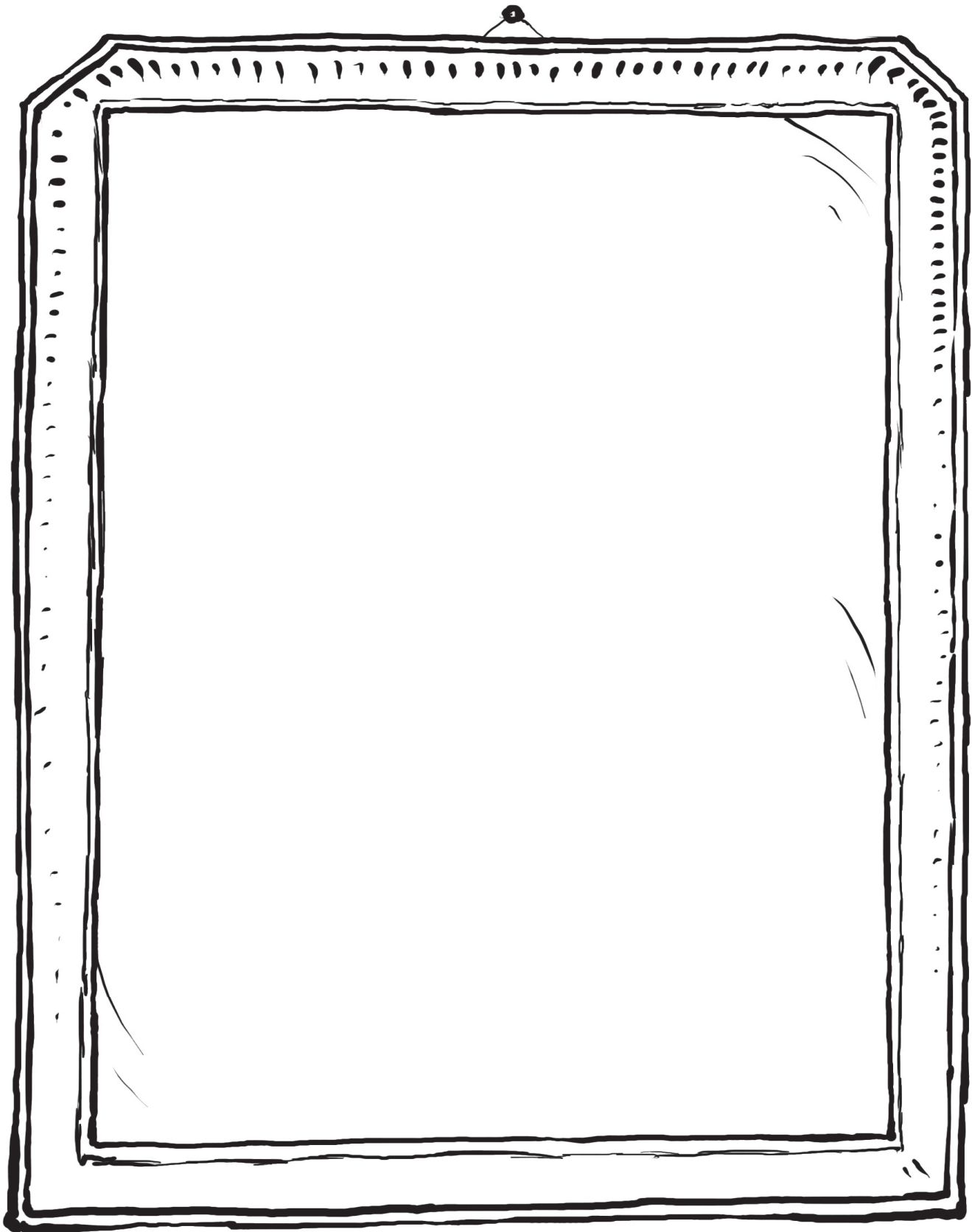
Der Hybris des Menschen, unabhängig und allein aus sich selbst heraus leben zu können, auf das Verhältnis zum Gegenüber (und zu Gott) nicht mehr angewiesen zu sein, das Bestätigung und Gemeinschaft schenkt, wird vom Schweizer Cartoonisten René Lehner in seiner Karikatur „McGefühle“ enttarnend der Spiegel vorgehalten. Erinnernd an A. Huxleys „Schöne neue Welt“ wird im „McGefühle“ der Zukunft das Gefühlsleben der Menschen künstlich und entpersonalisiert sichergestellt. Nicht mehr Fast Food ist effizient zu kaufen, sondern Zuspruch und Bestätigung – offenbar ist die Sehnsucht nach persönlicher Bestätigung nicht wegzurationalisieren und die Menschen, die Gegenüber sind, fehlen.

Die Gesellschaft, die diese „schnelle Bestätigung“ braucht, ist ihrer erfüllten Lebenszeit als Mensch beraubt. Sie stellt sich als anonymisierte, dienstleistungsorientierte und nur zum Schein dem anderen zugewandte Gesellschaft heraus. Der Mensch scheint einen durchgeplanten Tagesrhythmus zu haben, da er auf die Schnelle diese Bestätigung abholen will. Dabei suggeriert „Endlich eröffnet“, mit welcher Sehnsucht die „Kunden“ die Eröffnung erwartet haben müssen. In der Beurteilung dieser Karikatur kann mit den SuS nach Aspekten in der Gesellschaft gesucht werden, die schon jetzt auf die Ursachen einer Notwendigkeit eines solchen unmenschlichen „McGefühle“ in der Zukunft hindeuten können. Es sollte gleichermaßen thematisiert werden, was einer solchen Vision entgegensetzen ist.

Übersicht: Zusatzmaterial

ZM 1	Wie bin ich gemacht?
ZM 2	Die Kinder von Atum
ZM 3a	Grafisierung von Gen 1,1-2,4a
ZM 3b	Grafisierung von Gen 1,1-2,4a (mögliches Ergebnis)
ZM 4	Gen 1,28
ZM 5a	Cyber-Mobbing: Gesetzliche Bestimmungen
ZM 5b	Die Geschichte von Norbert Nobody
ZM 6a	Wem schenke ich meine Zeit?
ZM 6b	Zutaten für ein <i>wertvolles</i> Essen
ZM 6c	Mein Lieblingsrezept
ZM 6d	Weggeworfene Lebensmittel
ZM 7	Wir sind ein Teil dieser Erde

Wie bin ich gemacht?



Aufgabe

Wie bin ich gemacht? Notiere deine eigene Antwort auf der abgebildeten Spiegelfläche.