

Inhalt

1 Dialogischer Religionsunterricht für alle – das Konzept	4
> Was Religionsunterricht für alle ist und was er nicht ist	
> Warum wir den dialogischen Religionsunterricht für alle brauchen	
2 Rahmenplanstruktur und Fachcurriculum	9
> Wie die verbindlichen Inhalte, Kompetenzen, Teilkompetenzen und Anforderungen zusammenhängen	
> Wie die Lehrkräfte und Fachkonferenzen damit ihren Unterricht entwickeln können	
3 Unterrichtsvorhaben I: Seelenvogel	15
> Wie Kinder Gefühle wahrnehmen und deuten lernen	
> Wie Zugänge zu einzelnen Religionen individualisiert gestärkt und aufgebaut werden können	
4 Unterrichtsvorhaben II: Wer oder was ist Gott?	21
> Wie Kinder im Gespräch über Gott Dialogkompetenz erwerben	
> Wie man in einer religiös eher homogenen Lerngruppe die Perspektiven einer anderen Religion einbringt	
5 Unterrichtsvorhaben III: gerecht = gut?	28
> Wie Schülerinnen und Schüler Geschichten deuten lernen	
> Wie man Perspektiven zweier Religionen nacheinander erschließt und aufeinander bezieht	
6 Unterrichtsvorhaben IV: Wandfries der Religionen	39
> Wie man ein Pflichtthema über zwei Jahre verteilt in andere Themen integriert	
> Wie man ein religionskundliches Überblickswissen kontinuierlich aufbaut	
7 Unterrichtsvorhaben V: Religiöser Stadtteilführer	44
> Wie mit einer komplexen Aufgabe vielfältige (Teil-)Kompetenzen erworben und geübt werden können	
> Wie mehrere Konfessionen und Religionen im Schulumfeld erkundet und verglichen werden	
8 Unterrichtsvorhaben VI: Zachäus und Bilal	52
> Wie mit kreativer Textarbeit Deutungskompetenz vermittelt werden kann, die bei der Lebensorientierung unterstützt	
> Wie Erzählungen aus zwei Religionen parallel und dialogisch erarbeitet werden können	

Impressum

Herausgeber:

Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Schule und Berufsbildung

Alle Rechte vorbehalten.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung

Gestaltungsreferat Gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht

Referatsleitung: Martin Speck

Fachreferent: Jochen Bauer

Erarbeitet von:

Beate Behrendt, Imke Erdbrink, Beke Franz, Tobias Rudnik.

Das Unterrichtsvorhaben V basiert auf einer Idee von Mara Sommerhoff (Li).

Gestaltung & Layout:

Jochen Möhle

Hamburg 2011

Download: www.li-hamburg.de/

Die neuen Rahmenpläne Religion verbinden Kompetenzorientierung mit dem dialogischen Ansatz des Hamburger Religionsunterrichts für alle. Sie ermöglichen den einzelnen Schulen, den Religionsunterricht auf die spezifische Lebenswelt ihrer Schülerschaft auszurichten: An stark multikulturell geprägten Schulen kann und soll der Religionsunterricht anders gestaltet werden als in kulturell homogeneren Lerngruppen. In dieser Freiheit steckt eine große Chance, aber auch eine Herausforderung für die Lehrkräfte.

Die vorliegenden Hinweise und Erläuterungen zum Rahmenplan möchten dabei unterstützen. Hierfür werden zunächst häufig gestellte grundsätzliche Fragen und Anfragen an den dialogischen Religionsunterricht für alle geklärt und die konkreten Aufgaben für die Religionslehrkräfte und -fachschaften in der Arbeit mit den Rahmenplänen verdeutlicht. Im Zentrum stehen sechs Unterrichtsvorhaben. Weil der Religionsunterricht in den Hamburger Schulen – um wirklich schülerorientiert zu sein – sehr unterschiedlich gestaltet werden muss, dürften sie nur selten nachunterrichtet werden können. Sie klären aber an konkreten Beispielen grundsätzliche Fragen der Arbeit mit den Rahmenplänen und der Unterrichtsgestaltung, z. B. die Funktion der verbindlichen Inhalte, die kompetenzorientierte Ausrichtung des Unterrichts im Hinblick auf die Anforderungen oder die Berücksichtigung unterschiedlicher Religionen. Lösungen eines Beispiels sind auf andere Themen, Schulstufen und Schulformen übertragbar. So macht z. B. das Unterrichtsvorhaben IV für das Thema „Kennzeichen der Religionen“ im Jahrgang 5/6 einen Bearbeitungsvorschlag, der auch beim Pflichtthema „Feste der Religionen“ in der Grundschule oder „Lehrer der Religionen“ in den Jahrgängen 9/10 angewendet werden kann. Die Unterrichtsvorhaben verdeutlichen auch, dass ein kompetenzorientierter dialogischer Religionsunterricht nicht neu erfunden werden muss, sondern viel Bewährtes einfließen kann.

So wie auch die Rahmenpläne keine fertigen Kopiervorlagen für den perfekten Religionsunterricht bieten, sondern dessen schulspezifische Entwicklung vorantreiben und steuern wollen, so verstehen sich auch diese Hinweise und Erläuterungen als Mittel der Unterrichtsentwicklung, als Teil der Suchbewegung nach dem guten gelingenden Religionsunterricht für alle.

1 Dialogischer Religionsunterricht für alle – das Konzept

- > Was Religionsunterricht für alle ist und was er nicht ist
- > Warum wir den dialogischen Religionsunterricht für alle brauchen

Seit 15 Jahren folgt der Religionsunterricht in Hamburg nun schon einem bundesweit einmaligen dialogischen Ansatz – aus religionspädagogischen Überlegungen und praktischer Notwendigkeit: Wo jedes zweite Schulkind einen Migrationshintergrund hat und Kirchenmitgliedschaft mancherorts ein Minderheitsphänomen geworden ist, findet religiöse Sozialisation nicht mehr in bisher üblichen Bahnen statt, muss sich Religionsunterricht auf religiöse Pluralität einstellen. Kritische Nachfragen kommen von Lehrern und Eltern. Um darauf zu antworten, werden im Folgenden die zentralen Merkmale des dialogischen Religionsunterrichts für alle dargestellt und begründet.

Säkularisierung, Pluralisierung und dialogischer Religionsunterricht für alle

Hamburgs Schulen sind religiös bunt geworden: Kinder sind Christen, Muslime oder gehören einer der anderen über 120 verschiedenen Religionsgemeinschaften in unserer Stadt an. Genauso bunt sind die Religionen selber geworden, unterscheiden sich in Konfessionen, kulturell-ethnischen Varianten und religiösen Stilen: Es gibt nicht nur Lutheraner, sondern auch Katholiken und Baptisten, nicht nur türkische Sunniten, sondern auch iranische Schiiten und afrikanische Muslime, nicht nur volkskirchliche Protestanten, sondern afrikanische Charismatiker und russlanddeutsche Evangelikale. Unter den Eltern der Schulkinder gibt es neben den Religiösen auch Agnostiker und kämpferische Atheisten, Kirchenkritiker und Islamgegner. Und vielen ist Religion schlicht egal. Ein selbstverständliches Hineinwachsen in eine Religion ist selten, einer Vielfalt religiöser Standpunkte und Lebensweisen zu begegnen hingegen alltäglich. Eine Kombination aus Säkularisierung und Pluralisierung prägt die Lebenswelt aller Schülerinnen und Schüler.

Allerdings unterscheidet sich die Art, wie Kinder und Jugendliche in Hamburg diese Pluralität erfahren: Die einen wachsen in multikulturellen Stadtteilen mit Kindern unterschiedlicher religiöser Hintergründe auf, andere in Vierteln, in denen noch ein volkskirchlich geprägter Protestantismus vorherrscht, viele in Zwischenformen dieser Extreme. Für die einen ist religiöser Pluralismus eine Alltagserfahrung, für die anderen eine vor allem medial erfahrene gesellschaftliche Realität. Eine Lebenswelt ohne das Religiöse im Plural gibt es aber nicht mehr.

Egal ob ein Kind im relativ homogenen Vorort oder im multikulturellen Stadtteil aufwächst - dialogisches Lernen ist gleichermaßen wichtig. Jede Schülerin, jeder Schüler braucht die Kompetenz, anderen Religionen, Konfessionen und religiösen Stilen dialogisch zu begegnen. Eine Stadt voller religiöser Vielfalt und damit auch möglicher Spannungen braucht dialogfähige Bürgerinnen und Bürger. Der soziale Frieden unserer Stadt hängt langfristig auch an der Bereitschaft und Fähigkeit ihrer Bewohner, ihre Unterschiede zu schätzen, sie produktiv zu nutzen und auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten die Stadt menschenfreundlich zu gestalten. Der Religionsunterricht ist ein zentraler Ort, an dem die Schülerinnen und Schüler die hierfür notwendigen Kompetenzen erwerben können.

Zwar ist das Ziel der Dialogfähigkeit für alle Schülerinnen und Schüler - unabhängig von ihrem unmittelbaren Wohnumfeld - das gleiche; die Art, wie Schüler dialogische Kompetenzen erwerben, ist in multireligiösen Lerngruppen jedoch anders als in eher homogenen Klassen. Der Rahmenplan Religion nennt zwei Grundformen: Entweder von der Vielfalt ausgehen und anschließend einzelne Traditionen vertiefend kennenlernen (vgl. z. B. die Unterrichtsvorhaben I und VI in diesem Heft) oder exemplarisch eine Tradition erkunden und darauf aufbauend die Begegnung mit Anderem suchen (vgl. die Unterrichtsvorhaben II und III). Zwischenformen sind gewünscht. Es ist Aufgabe der Fachkonferenz, passende Lernarrangements für die jeweilige Schülerschaft zu entwickeln. Dialog ist ein durchgehendes Unterrichtsprinzip. Dennoch gibt es Themen, bei denen die Religionen große Gemeinsamkeiten haben, bzw. die Differenzen innerhalb der Religionen und nicht zwischen den Religionen verlaufen. So sind z. B. beim Thema Schöpfungsglaube und Evolutionstheorie weniger die (vermeintlich) offiziellen Positionen „des“ Christentums, „des“ Judentums etc. geeignet für eine dialogische Auseinandersetzung, sondern die innerreligiös konträren Positionen wie z. B. pro und contra Kreationismus.

Religiöse Identitätsbildung im dialogischen Religionsunterricht

„Beheimatung oder Begegnung?“ lautete lange die Streitfrage über den dialogischen Religionsunterricht. Allerdings führt diese Alternative in die Irre, weil sie im Kern einander bedingende Lernbewegungen sind.

Eine Beheimatung in eine unhinterfragte, selbstverständliche Religiosität hinein, wie es manche Eltern noch von früher oder aus Verhältnissen in Herkunftsländern kennen, gibt es heute in der Großstadt Hamburg nicht mehr, weil es keine geschlossenen religiösen Milieus mehr gibt. Schon jeder Grundschüler ist heute vielen unterschiedlichen Einflüssen ausgesetzt, in der Familie, im Freundeskreis, in der Schule, in den Medien. Einer Religion anzugehören, einen bestimmten religiösen Stil zu leben, ist nicht mehr selbstverständlich, sondern erfolgt immer im Kontakt mit Anderem. Begegnung ist eine Lebensrealität. Ein Schulkind, das betet, weiß, dass andere Kinder nicht beten, und fragt sich, ob es beten will, ob es beten muss und wie es beten sollte. Und Kinder, die nicht beten, wissen, dass es andere tun, und fragen sich, ob sie das nicht auch tun sollten. Kinder brauchen dafür Antworten, mögliche Handlungsweisen, und werden je älter desto eigenständiger prüfen, ob diese Antworten tragen und zu einer „inneren Heimat“ werden können. Diese Prüfung mag anfangs eher im konkreten Lebensvollzug stattfinden als durch kognitive Auseinandersetzung. Ein Kind wird z. B. beten, wenn es Beten zu Hause oder in der Schule kennen gelernt hat, daraus Kraft schöpft und es als subjektiv sinnvoll erlebt. Zwingen kann man dazu Kinder höchstens äußerlich. In diesem Sinne, also als Selbstverortung und (vom einzelnen Schüler) angeeignete Lebensweise und Weltdeutung, kann der Religionsunterricht eine „Heimat“ ermöglichen, nicht aber eine bestimmte erzwingen.

Der Religionsunterricht darf nicht bei einem bloßen Austausch verschiedener Meinungen und Praktiken stehen bleiben. Es ist zwar wichtig und spannend, wenn sich Kinder gegenseitig erzählen, was sie denken und tun. Sie brauchen jedoch darüber hinaus auch Antworten, mögliche Deutungs- und Verhaltensweisen, die ihnen eine religiöse „Heimat“ im o.g. Sinne ermöglichen, die sie aber nicht von anderen Kinder bekommen können. Deshalb macht der Rahmenplan mit dem didaktischen Grundsatz der Traditionsorientierung deutlich, dass in jeder Unterrichtseinheit die Beschäftigung mit religiösen Traditionen (wie z. B. Erzählungen aus Bibel und Koran, religiöse Bilder, theologische Positionen) eine zentrale Rolle spielen muss.

Das „Eigene“ zwischen subjektiver religiöser Konstruktion und hochreligiösen Bezugssystemen

Viele Schülerinnen und Schüler sind nicht Mitglied einer Kirche oder Religionsgemeinschaft, und viele von denen, die es sind, wissen es gar nicht oder leben in großer Distanz. Was aber ist dann das Eigene, das sie in den Dialog einbringen und dort weiter vertiefen sollen? Ist ein dialogischer Religionsunterricht überhaupt möglich, wenn „die Schülerinnen und Schüler keine Religion haben“, wie vielfach kritisch angefragt wird?

Die „eigene“ Religion kann auf drei Ebenen bestehen:

- Jede Schülerin und jeder Schüler verfügt über *subjektive religiöse Konstruktionen*, also z. B. ein Gottesbild (dem sie zustimmen oder das sie ablehnen), rituelle oder ethische Gebote (die sie beachten oder zurückweisen). Diese, oftmals nur vagen Konstruktionen bringen Schülerinnen und Schüler in einen Dialog ein, werden sich darüber bewusster und differenzieren ihre Konstrukte.
- Die meisten Schülerinnen und Schüler haben auch Erfahrungen mit *kollektiv gelebter Religion* im familiären oder kulturell-ethnischen Umfeld: Weihnachtsrituale, Versatzstücke biblischer Erzählungen, Erfahrungen mit Konfirmation, Firmung, Beerdigungen oder mit dem Ramadan-Fasten. Das bedeutet nicht Identifikation, aber Kenntnisse und ein vages Dazugehörigkeitsgefühl, das zumindest dann aufkommt, wenn man anderen Praktiken und Vorstellungen begegnet. Wenn an Ramadan der Banknachbar fastet und man selber nicht, erfährt sich ein Schüler als christlich-geprägt.
- Als drittes Element gibt es die formale oder gefühlte Zugehörigkeit zu einer der *Hochreligionen und Konfessionen*.

Nun bestehen die drei Ebenen nicht unabhängig voneinander. Selbst wenn es den Schülerinnen und Schüler oft selber gar nicht bewusst ist: Ihre subjektiven religiösen Konstruktionen sind stark geprägt von der Hochreligion, in deren Umfeld sie aufwachsen. Den Kern von Religion als Befolgung einzelner Gebote zu verstehen, zeigt z. B. ein islamisch geprägtes Verständnis (bestimmter Art); wer hingegen lediglich eine grobe Verhaltensrichtung als Kern religiöser Ethik sieht, hat z. B. oft einen christlichen

Hintergrund. Auch wenn die Schülerinnen und Schüler nur Versatzstücke kollektiv-gelebter Religion kennen: Ihre Deutung und Sinnhaftigkeit ist nur von der zugehörigen Hochreligion her möglich. Eine Krippe im Kaufhaus-Schaufenster ist nur erklärbar durch die biblische Weihnachtsgeschichte.

Was ist nun das Eigene, das die Schülerinnen und Schüler in den Dialog *einbringen* können, was das Eigene, das sie im Religionsunterricht *erkunden* können?

Das Eigene, das sie *einbringen* können, besteht – je nach Vorbildung - aus einem oder mehrerer dieser Elemente: Ihre subjektiven religiösen Konstruktionen, ihre vagen Kenntnisse über kollektiv-gelebte Religion und über (ihre) Hochreligion. In diesem Sinne ist der Dialog im Klassenzimmer nicht vergleichbar mit dem ökumenischen Dialog, wie ihn z. B. katholische und evangelische Kirchenleitungen führen. Schülerinnen und Schüler sind keine ausgebildeten Theologen, die ihre (Hoch-) Religion offiziell vertreten könnten. Deshalb wäre es für jeden Schüler und jede Schülerin eine Überforderung und unzulässige Zumutung, „den“ Islam seinen Mitschülern vorzustellen oder „die“ orthodoxe Kirche zu vertreten. Die jeweils „eigenen“ Vorstellungen und Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler sind Ausgangspunkt, erste Materialsammlungen, sie können aber die zu erarbeitenden Lerninhalte nicht vollständig liefern.

Das „Eigene“, das die Schülerinnen und Schüler im dialogischen Religionsunterricht *erkunden* (nicht vertreten!) können, ist die Hochreligion, die sie umgibt und geprägt hat, sowie ihr Wechselspiel mit der subjektiven religiösen Konstruktion des jeweiligen Schülers und der kollektiv-gelebten Religion in seinem Umfeld. Die Auswahl der religiösen Traditionen sollte nicht willkürlich erfolgen (nach dem Motto: „Bei mir im Unterricht gibt es nur Buddhismus und germanische Götterwelt, weil sich das die Schülerschaft am meisten wünscht“), sondern säkular-evangelisch geprägten Schülerinnen und Schülern sollte es z. B. ermöglicht werden, sich mit christlich-protestantischer Theologie intensiver auseinandersetzen zu können, um ihre religiösen Konstruktionen differenzierter wahrzunehmen und kritisch zu überprüfen. Religion ist zwar mehr als die Lehren und Praktiken der Hochreligionen (also ihre Heiligen Schriften, offiziellen Lehren, theologischen Abhandlungen etc.), aber diese bieten Deutungs- und Verstehensmöglichkeiten und stellen ein kritisches Korrektiv für alle subjektiven religiösen Konstruktionen und für kollektiv-gelebte Religiosität dar. Deshalb ist die intensive Beschäftigung mit Hochreligionen und ihren Traditionselementen für den Religionsunterricht für alle zentral (in den nachfolgenden Unterrichtsvorhaben werden hierfür verschiedene Wege aufgezeigt). Das Einbringen und Erkunden des Eigenen ist aber auf den Dialog angewiesen, denn dieser motiviert, bringt in der Differenz die Eigenheiten ins Bewusstsein und zwingt zur Formulierung des Eigenen: Weil sie von anderen (ggf. auch implizit) nach „ihrer“ Religion gefragt wird, wird eine Schülerin sich selbst verorten und dafür sich auf eine religiöse Suchbewegung begeben.

Subjektive Religiosität und Patch-Work Religion

Die Schülerinnen und Schüler basteln sich im dialogischen Religionsunterricht für alle keine Religion zusammen, wie manchmal kritisiert. Die Notwendigkeit, dass die Schülerinnen und Schüler in der Begegnung die eigenen religiösen Vorstellungen reflektieren und begründen müssen, sowie der Anspruch der Hochreligionen auf innere Systematik und ihr – sicherlich in verschiedenen scharfen Formen formulierter – Geltungsanspruch wirken einer synkretistischen Religiosität entgegen, in der sich Schülerinnen und Schüler eine Patch-Work-Religion zusammenbasteln, die keine Orientierung geben kann und die die persönliche Lebensführung nicht herausfordert. Das schließt aber ein Lernen von anderen Religionen nicht aus, so wie schon immer Religionen voneinander Elemente übernehmen und in ihre Systematik einbauen.

Exemplarisches, individualisiertes Lernen und religionskundliche Systematik

Die grundlegenden religiösen Kompetenzen - also die Fähigkeit, die religiöse Dimension wahrzunehmen und auszudrücken, religiöse Zeugnisse zu deuten, begründet eigene Urteile zu fällen und über Religiöses in den Dialog zu treten - erlernt man nicht, indem man kompendienhaftes Wissen ansammelt. Es geht nicht darum, den Schülerinnen und Schülern alle Weltreligionen zu vermitteln, sondern exemplarisches Lernen zu ermöglichen. Nur anhand konkreter Erzählungen, einzelner ethischer Weisungen, spezifischer Vorbilder oder präziser theologischer Fragestellungen können grundlegende Kompetenzen erworben werden. Das Allgemeine wird zunächst am Speziellen gelernt, bevor es auf andere vergleichbare Fälle übertragen werden kann. Nur in der intensiven Auseinandersetzung können religiöse Fragestellungen und Antwortmöglichkeiten

existenziell relevant werden und die Lebensgestaltung der Schülerinnen und Schüler beeinflussen. An der biblischen Erzählung vom Verlorenen Sohn können Schülerinnen und Schüler Aspekte von Gerechtigkeit erkunden; der anschließende Vergleich mit einer buddhistischen Erzählung erlaubt die Schärfung und zwingt die Schülerinnen und Schüler zur Selbstwahrnehmung und Stellungnahme, was für sie gerecht ist (vgl. Unterrichtsvorhaben III).

Je mehr Perspektiven, desto differenzierter und vertiefter wird sicherlich das Verständnis der Religionen und der eigenen Religiosität. Aber: Nicht die Menge ist entscheidend, sondern die Tiefe der Erarbeitung. Im Zentrum des Unterrichts muss das Erlernen grundlegender Kompetenzen an (wenigen) Beispielen stehen. Öfters wird es auch sinnvoll sein, dass alle Schülerinnen und Schüler ein Beispiel gemeinsam bearbeiten und dann einzeln oder in Gruppen mit unterschiedlichen Traditionen vergleichen. So können auch z. B. koptische oder hinduistische Schülerinnen und Schüler, deren religiöser bzw. konfessioneller Hintergrund mangels quantitativer Verbreitung sonst kaum aufgegriffen würde, ihre Religion vertieft erkunden und einbringen. Individualisierte Lernprozesse ermöglichen, dass viele Religionen in einer Klasse von unterschiedlichen Schüler(gruppen) bearbeitet werden, ohne dass für den einzelnen Schüler eine undurchdringliche und unverbindliche Farbenpalette entsteht.

Kompendienhaftes Wissen ist per se nicht existenziell relevant, weshalb im Zentrum des Religionsunterrichts exemplarisches Lernen steht und die Rahmenpläne Religion auch keine ausführlichen religionskundlichen Unterrichtseinheiten wie „der Islam“ oder „das Christentum“ vorsehen. Dennoch ist Wissen an sich und systematisiertes Überblickswissen nicht irrelevant. Der Erwerb einzelner Kompetenzen setzt immer auch Wissensaneignung voraus. So müssen z. B. Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 6 „Heilige Schriften aus verschiedenen Religionen nennen und ihnen zuordnen“ können (als Teil der Deutungskompetenz). Das setzt religionskundliches Wissen voraus. Und wenn Schülerinnen und Schüler für den ersten Bildungsabschluss als Teil der Dialogkompetenz anhand ausgewählter Lehrer der Religionen „Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Religionen erläutern“ können, müssen sie dafür einiges über Jesus, Muhammad oder andere wissen. Dazu sind aber keine religionskundlichen Crash-Kurse sinnvoll, weil sie Wissen von Verstehen trennen. Die Vermittlung von Überblickswissen sollte in Bezug auf das exemplarisch Erlernte erfolgen: als systematisierende Zusammenfassung oder strukturierender Einstieg (vgl. den Vorschlag eines „Wandfrieses der Religionen“ im Unterrichtsvorhaben IV). Religionskundliche und theologische Systematik ist wichtig, um das Exemplarische als solches zu erfassen, es einzuordnen, auf andere Themenfelder zu übertragen und langfristig behalten zu können. Systematisiertes Wissen unterstützt die allgemeine Orientierungskompetenz in einer komplexen Welt.

Die Kleinen und die Großen im Religionsunterricht für alle

Dass Grundschul Kinder Religion anders lernen als Jugendliche in und nach der Pubertät ist eine triviale Aussage. Die Identifikation mit dem familiären und kulturellen Umfeld spielt bei den Jüngeren noch eine herausragende Rolle. Darum geht es im Religionsunterricht der Grundschule vor allem um die Erschließung religiöser Lebenswelten und um eine allgemeine Sensibilisierung für die religiöse Dimension der Wirklichkeit.

Religiöse Lebenswelten – Heilige Räume, Feste, zentrale Erzählungen etc. – werden erkundet. Dabei können Schülerinnen und Schüler, die zur thematisierten Religion gehören, ihre Vorkenntnisse und ihr Verständnis einbringen. Ihre Lebensweise wird so gewürdigt und als selbstverständliche Verhaltensweise gestärkt. Die anderen Kinder lernen Elemente anderer Religionen kennen und fragen, was ihre eigene Religion ausmacht: Wenn z. B. ein katholischer Junge erzählt, dass seine Familie an Allerheiligen auf den Friedhof geht und dort den Verstorbenen eine Kerze aufstellt, dann erfährt eine muslimische Schülerin nicht nur dieses katholische Brauchtum, sondern erkennt, dass Muslime dieses Ritual offenbar nicht kennen und fragt nach der islamischen Art, einem Toten zu gedenken.

Wichtig ist nicht die vollständige Behandlung aller Religionen, sondern die exemplarische Erfahrung. So wäre es z. B. wenig sinnvoll, die Kinder Tabellen der jeweils zehn wichtigsten Feste der zehn größten Religionen auswendig lernen zu lassen. Solches Wissen ist weit entfernt von den Schülererfahrungen und wird von ihnen als sinnfreies, beziehungsloses Auswendiglernen erfahren – und würde wohl eher zum Durcheinanderbringen von Festen und Religionen führen. Das aber wäre keine Überforderung, sondern eine falsche Anforderung. Sinnvoll ist hingegen, wenn Kinder wissen, dass und wie drei ihrer Banknachbarn Ramadan feiern und was fünf ihrer Mitschüler im evangelischen Kindergottesdienst machen. Wo Lerngruppen eher homogen sind, können exemplarische Portraits von Kindern aus anderen Stadtteilen entsprechende Lernprozesse ermöglichen.

Die Sensibilisierung für die religiöse Dimension ist die zweite große Aufgabe des Religionsunterrichts in der Grundschule. So können die Kinder zum Beispiel erfahren, dass Psalmworte ihre inneren Gefühle ausdrücken helfen (vgl. das Unterrichtsvorhaben I zum „Seelenvogel“). Dabei wird zwar auf die Traditionen verschiedener Religionen Bezug genommen, zu welcher Religion welche Erzählung o.ä. gehört, wird aber deutlich gemacht. Das führt in diesem Alter zu keiner „Auswahlhaltung“ gegenüber den Religionen. Schon entwicklungspsychologisch ist Grundschulkindern eine wirklich eigenständige, differenzierte Urteilsbildung in aller Regel nicht möglich, eine freie Wahl zwischen verschiedenen Religionen ein unrealistisches Szenario; die Angst mancher Eltern, ihr Kind würde „durcheinander kommen“ oder gar missioniert werden, erweist sich in der Praxis als unbegründet.

Lehrerrolle, Kompetenzorientierung und Authentizität

„Nur wenn der Lehrer der Konfession angehört, die er unterrichtet, ist der Religionsunterricht bekenntnisorientiert.“ Dieses Diktum ist eine der grundlegenden Prämissen eines konfessionsgetrennten Religionsunterrichts. Dahinter steht ein traditionelles Lehr-Lern-Verhältnis: Der Lehrer legt die Lerninhalte detailliert fest, gibt die Lernwege vor, präsentiert den Stoff und überprüft, inwieweit die Schülerinnen und Schüler den Stoff inhaltlich reproduzieren und anwenden können. Dass hier das von den Schülern zu erlernende Bekenntnis mit dem Bekenntnis des Lehrers übereinstimmen muss, ist zwangsläufig. Deshalb folgt der Religionsunterricht für alle einem anderen Lehr-Lern-Verhältnis, das einem offenen, kompetenzorientierten Unterricht entspricht. Hier arrangiert der Lehrer Lernprozesse, ohne Lerninhalte und -wege detailliert vorzugeben. Er wählt Themenbereiche und Materialien aus, leitet die Schüler zu verschiedenen Erschließungswegen an und ermöglicht individuelle Lernwege und -erfolge. Was die Schülerinnen und Schüler inhaltlich lernen, hängt vom Wechselspiel aus Aufgabenstellung, Materialien, Vorverständnis und individueller Fragestellung der Schüler ab. Die dafür notwendige Vielfalt an Unterrichtsmaterialien setzt eine intensive abgestimmte Zusammenarbeit innerhalb der Fachkonferenzen und ggf. mit Kollegen anderer Schulen voraus (vgl. hierfür das Kapitel 2 zur Arbeit der Fachkonferenzen).

Authentizität entsteht dann nicht dadurch, dass die Lehrerin oder der Lehrer die richtige - gleich authentische - Lösung vorgibt, sondern dass die Lernprozesse mit authentischen Materialien, auf authentische Art zu authentischen Ergebnissen führen. Für eine christliche Lehrkraft stellt sich die Authentizitätsforderung des Rahmenplans dann folgendermaßen dar: Wie arrangiere ich Lernprozesse, bei denen alle Schülerinnen und Schüler z. B. den Islam möglichst authentisch erfahren und erkunden können und bei denen muslimische Schülerinnen und Schüler ihre Religion möglichst authentisch vertieft kennenlernen? Hierfür sind Materialien und Aufgabenstellungen entscheidend, die den Islam nicht von Außen beschreiben, sondern die eine Binnenperspektive ermöglichen: Dem Koran so begegnen und deuten, wie es Muslime tun; die Fragen stellen, die Muslimen am Herz liegen.

Die Bewertung erfolgt weniger daran, ob bestimmte einzelne inhaltliche Ergebnisse erreicht wurden, sondern stärker, inwieweit bei der Bearbeitung eher formal definierte Kompetenzen und die dafür notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten erworben wurden (vgl. die Bewertungsraster in den Unterrichtsvorhaben in 3.4.3; 5.4.3 und 8.4.8). Dies ermöglicht, dass Schülerinnen und Schüler in der gleichen Lerngruppe an unterschiedlichen Beispielen, z. B. aus verschiedenen Religionen, die gleichen Kompetenzen erwerben können (vgl. z. B. das Unterrichtsvorhaben VI „Zachäus und Bilal“).

Positionalität des Lehrers und der Schüler

Ein Religionslehrer muss dennoch mehr als ein Lernmanager und -moderator sein, der vermeintlich neutral seine Religion versteckt. Religion ist Herzenssache und handelt von dem, was unbedingt angeht. Religion kennt keine Neutralität, keine Gleichgültigkeit. Lehrerinnen und Lehrer müssen mit ihrem eigenen Glauben für die Schülerinnen und Schüler kenntlich sein, einen dialogisch-offenen Glauben vorleben, ohne ihren spezifischen Glauben als (Bewertungs-)Maßstab zu nehmen. Schülerinnen und Schüler müssen erleben können, dass nicht positionslose, säkularistische Neutralität, sondern das offene, am Dialog orientierte Bekenntnis zur Religion in den Religionsunterricht gehört. Nicht zuletzt deshalb kann auch kein Lehrer zum Unterrichten des Religionsunterrichts für alle gezwungen werden (vgl. Artikel 7 / 3 des Grundgesetzes).

2 Rahmenplanstruktur und Fachcurriculum

- > **Wie die verbindlichen Inhalte, Kompetenzen, Teilkompetenzen und Anforderungen zusammenhängen**
- > **Wie die Lehrkräfte und Fachkonferenzen damit ihren Unterricht entwickeln können**

„Das Thema hatten wir doch schon letztes Jahr!“, „Warum müssen wir denn das nun lernen?“, „Machen wir doch mal was über Sekten!“, Schülerzwischenrufe wie diese dürften vielen bekannt sein und weisen auf weitverbreitete Problempunkte hin. Beliebte Themen werden immer wieder behandelt, häufig aber nur kurz angeschnitten und dadurch für die weitere Bearbeitung „verheizt“. „Feuerwerksthemen“ stehen mangels Einbindung beziehungslos im Schuljahr. Eine mäandrierende Themenfolge und spontane Zielfestlegungen nehmen dem Religionsunterricht den „Zug“; man kann weder auf etwas aufbauen noch es einfordern, braucht selbst auch nichts zu erreichen. Fachfremd Unterrichtenden ist nicht klar, was sie unterrichten sollen, und missbrauchen den Religionsunterricht für ein vage formuliertes „soziales Lernen“. Der Unterricht folgt keinem aufeinander aufbauendem Konzept, Kompetenzen werden nicht nachhaltig erworben und schon erlernte Fähigkeiten gehen wieder verloren. Religionsunterricht mangelt es so an Kontur und Überzeugungskraft.

Gegen diese Phänomene setzt der Rahmenplan Religion verbindliche Inhalte und einen stufenweisen Kompetenzerwerb, der anhand von operationalisierbaren Anforderungen festgemacht werden kann. Diese sind jedoch so gehalten, dass die einzelnen Schulen daraus einen für ihre Schülerschaft (mit ihrer jeweils spezifischen religiösen und kulturellen Zusammensetzung) angemessenen Religionsunterricht entwickeln und strukturieren können, in den natürlich viel bislang Bewährtes einfließen kann und soll.

Wie Inhalte, Kompetenzen und Anforderungen zusammenhängen

Der Rahmenplan nennt für die einzelnen Jahrgangsstufen verbindliche Inhalte. Dazu gehören mögliche Zugänge, die in Frageform das Themenspektrum abstecken, aber in dieser Form nicht verbindlich sind. In der Konkretisierung besitzen die Fachkonferenzen und die Lehrkräfte große Freiheit: Die Themenabfolge innerhalb einer Jahrgangsstufe (z. B. 5 / 6) ist nicht vorgegeben. Einzelne Themen können miteinander verbunden werden (z. B. die Themen „Gerechtigkeit“ und „Lehrer der Religionen“ in Jahrgang 9/10), ein Thema kann auch unterteilt und in mehreren voneinander geteilten Sequenzen innerhalb einer Jahrgangsstufe unterrichtet werden (vgl. zum Thema „Kennzeichen der Weltreligionen“ das Unterrichtsvorhaben IV „Wandfries der Religionen“). Themen können fächerübergreifend bearbeitet oder in Projekte eingebunden werden. Die Konkretisierung muss jedoch nach den didaktischen Grundsätzen des Rahmenplans Religion (Schüler-, Traditions-, Dialog- und Wissenschaftsorientierung sowie Authentizität) erfolgen und sicherstellen, dass die Schülerinnen und Schüler die jeweiligen Kompetenzenanforderungen erreichen. In fächerübergreifenden Projekten muss gewährleistet sein, dass der in der Stundentafel vorgegebene Stundenanteil des Fachs Religion berücksichtigt und die Abmelderegulung / Wahlmöglichkeit gewährleistet ist.

Die fünf Kompetenzbereiche des Rahmenplans Religion sind jeweils in Teilkompetenzen aufgeschlüsselt, die die Schülerinnen und Schüler in aufeinander aufbauenden Stufen erwerben bzw. ausbilden. Deshalb nennt der Rahmenplan für das Ende der Jahrgangsstufen 2, 4, 6 usw. spezifische operationalisierbare Anforderungen für jede einzelne Teilkompetenz. In der Stadtteilschule werden zudem die unterschiedlichen Anforderungsniveaus, auf denen unterrichtet wird, ausgewiesen. Die Lernprogression und -differenzierung wird weitgehend durch Operatoren verdeutlicht, die in Grafik 1 unterstrichen sind.

Die im Rahmenplan genannten Kompetenzen und Teilkompetenzen – und damit auch die sie konkretisierenden Anforderungen – sind nicht trennscharf: Es gibt vielfache Überschneidungen und Ergänzungen. Für die Bearbeitung einzelner Aufgaben sind zudem immer mehrere (Teil-)Kompetenzen notwendig. Diese komplexe Realität dürfte in den meisten Fällen die alltägliche Unterrichtsplanung überfordern. Um die Zielorientierung für Unterrichtende und die Transparenz für die Schülerschaft zu gewährleisten, empfiehlt es sich deshalb, sich für eine Stunde und für Unterrichtsvorhaben auf wenige zentrale Teilkompetenzen und Anforderungen zu konzentrieren, wissend, dass immer auch andere Teilkompetenzen benötigt und gefördert werden.

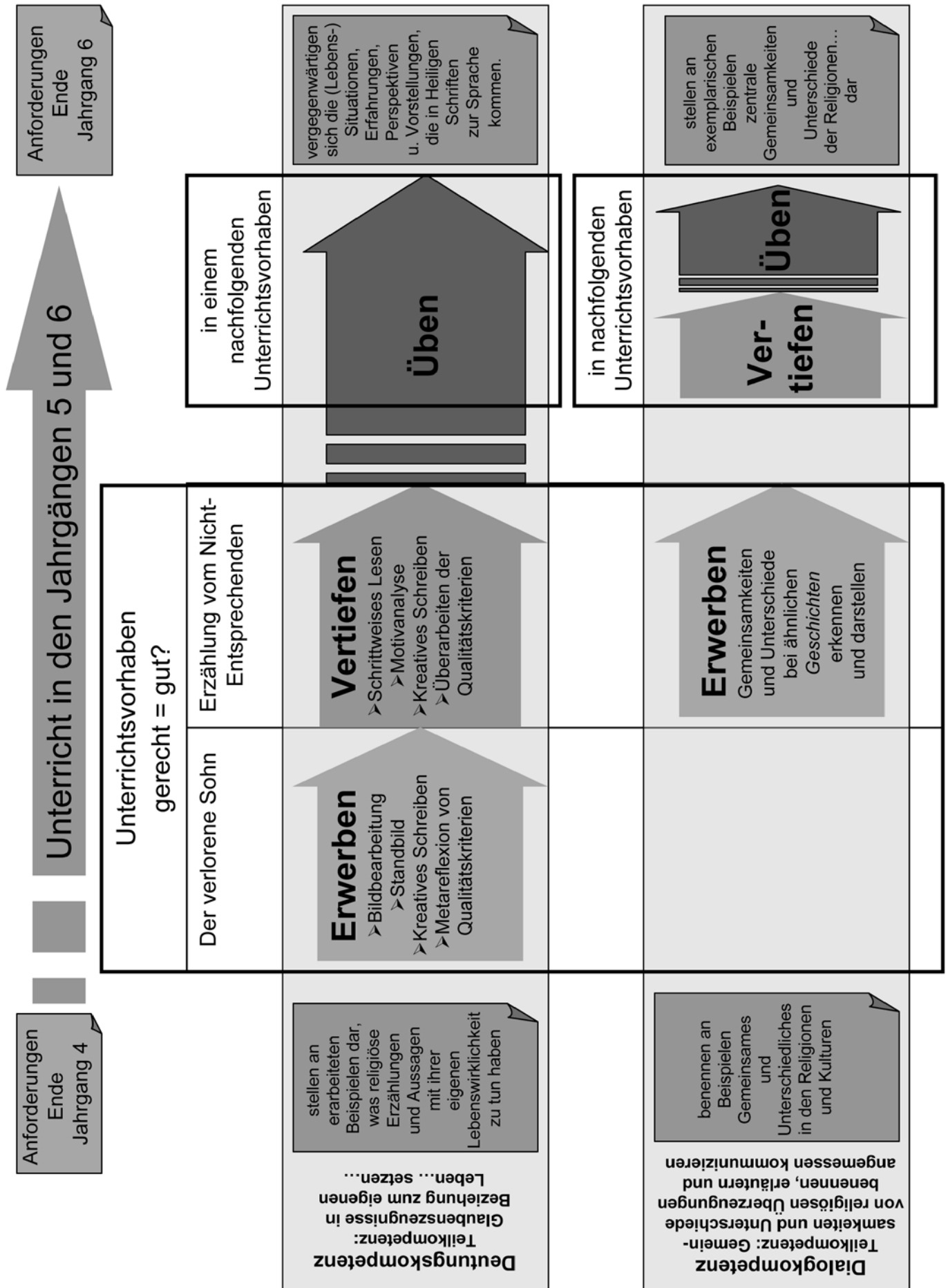
Nachhaltiger Kompetenzerwerb in Lernschleifen

Schülerinnen und Schüler erwerben Teilkompetenzen auch innerhalb einer Jahrgangsstufe i. d. R. nicht durch einmaliges Thematisieren. Einmal erarbeitete Fähigkeiten müssen vertieft, in anderen Zusammenhängen angewendet und mehrfach geübt werden, damit sie langfristig verfügbar sind. Nachhaltiges Lernen bedarf deshalb mehrerer Lernschleifen (im folgenden idealtypisch mit ERARBEITEN, VERTIEFEN und ÜBEN bezeichnet). Grafik 2 verdeutlicht dies am Beispiel des Erwerbs von Deutungskompetenz mit Bezug auf das Unterrichtsvorhaben III („gerecht = gut?“). Der Erwerb einzelner Teilkompetenzen kann, wie in diesem Beispiel, sehr gezielt gesteuert werden, indem in einer Unterrichtssequenz die Teilkompetenz in mehreren Lernschleifen erlernt wird. Insbesondere für das Vertiefen und Üben eignen sich aber auch Kurzsequenzen in anderen Unterrichtseinheiten (vgl. z. B. das Unterrichtsvorhaben IV: „Wandfries der Religionen“) und komplexe Aufgabenstellungen (vgl. z. B. das Unterrichtsvorhaben V: „Religionsgemeinschaften“), in denen zur Lösung der Aufgabe mehrere Kompetenzen gleichzeitig benötigt werden. Abgesehen von solchen Aufgabenformaten hilft die Fokussierung auf jeweils eine ausgewählte Teilkompetenz pro Stunde/Sequenz, dem Unterricht eine klare Zielsetzung zu geben und – eingebunden in ein Fachcurriculum – den Kompetenzaufbau langfristig und nachhaltig zu gewährleisten.

Grafik 1: Jahrgangsspezifische Anforderungsprogression am Beispiel einer Teilkompetenz im Dialogbereich

Dialogkompetenz = Fähigkeit, am (inter)religiösen Dialog verstehend, sachkundig, argumentativ, vorurteilsfrei, aufgeschlossen und in wechselseitigem Respekt teilzunehmen Teilkompetenz = Gemeinsamkeiten und Unterschiede von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen benennen, erläutern und angemessen kommunizieren		
Anforderung am Ende von Jahrgangsstufe...	Grundschule	
	Stadtteilschule	Gymnasium
	Die Schülerinnen und Schüler...	
... 2 (Beobachtungsfragen)^a	<u>benennen an einfachen Beispielen</u> Gemeinsames und Unterschiedliches in den Religionen	
...4 (Regelanforderung)	<u>benennen an Beispielen</u> Gemeinsames und Unterschiedliches in den Religionen und Kulturen	
... 6^b (Mindestanforderung)	<u>benennen an mehreren Beispielen</u> zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Religionen und Kulturen	<u>stellen an exemplarischen Beispielen</u> zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Religionen und Kulturen dar
... 8^c (Mindestanforderung)	<u>stellen an Beispielen</u> erarbeitete Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Religionen, Konfessionen und Kulturen dar	<u>arbeiten an Beispielen</u> Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Religionen, Konfessionen und Kulturen <u>heraus</u>
... 10^d (Mindestanforderung) mittlerer Bildungsabschluss	<u>erläutern an erarbeiteten Beispielen</u> zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Religionen	
... 10 (Gymn.) ... 11 (Stadt.)^e (Mindestanforderung)	<u>stellen zentrale</u> Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen dar und <u>erläutern</u> diese <u>eigenständig an Beispielen</u>	<u>stellen zentrale</u> Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen <u>dar</u> und <u>erläutern</u> diese <u>eigenständig an Beispielen</u>
Anmerkung: Die Unterstreichungen markieren die Operatoren und Begriffe, mit deren Hilfe die Anforderungsprogression beschrieben wird. Nicht alle Anforderungsniveaus sind hier dargestellt. ^a Der Übersichtlichkeit halber wurde in dieser Übersichtstabelle von der Frageform abgesehen. ^b An der Stadtteilschule entspricht am Ende von Jahrgang 6 das erhöhte Niveau den Mindestanforderungen am Gymnasium ^c An der Stadtteilschule sind die hier genannten Mindestanforderungen mit Blick auf den mittleren Schulabschluss. Das erhöhte Niveau, das am Ende von Jahrgang 9 oder im Verlauf von Jahrgang 10 erreicht wird, entspricht den hier ausgewiesenen Mindestanforderungen am Gymnasium Ende Jahrgang 8. ^d Die Anforderungen für den ersten Schulabschluss sind in dieser Tabelle nicht gesondert ausgewiesen. ^e Die beiden Anforderungsniveaus sind gleichwertig und unterscheiden sich nur in wenigen Aspekten aufgrund der unterschiedlichen Themen in der Vorstufe der Stadtteilschule und den Jahrgangsstufen 9 und 10 des Gymnasiums. Quelle: Rahmenpläne Religion Grundschule, Stadtteilschule und Gymnasium 2011.		

Grafik 2: Beispiel für das gezielte Erarbeiten, Vertiefen und Üben einer Teilkompetenz in mehreren Lernschleifen (mit Bezug auf das Unterrichtsvorhaben III: „gerecht = gut?“)



Was die Fachkonferenzen leisten können

Die Erstellung eines Fachcurriculums innerhalb einer Fachschaft mag zunächst als überflüssige Bürokratie erscheinen. Wichtig ist deshalb, ein Fachcurriculum nicht zu überfrachten, sondern mit kleinen überschaubaren Elementen zu beginnen (s. u.) und den Prozess als Chance für eine langfristige Qualitätsverbesserung und Arbeitserleichterung zu sehen. Die Entwicklung eines Fachcurriculums bietet grundsätzlich die Möglichkeit,

- die Lernprozesse im Religionsunterricht so zu strukturieren, dass Themen, Materialien und Aufgabenstellungen inhaltlich stimmig aufeinander folgen,
- den Kompetenzerwerb systematisch aufeinander aufzubauen und die Lernziele der Unterrichtseinheiten und -stunden darauf zu fokussieren,
- allen – Schülern, Lehrern und Eltern – transparent zu machen, was im Religionsunterricht gelernt wird, und damit den Status des Fachs sicherzustellen und zu verbessern,
- der einzelnen Lehrkraft bei der Unterrichtsplanung eine klare Orientierung für Zielsetzungen und für die didaktische und methodische Erschließung des jeweiligen Themas zu geben,
- den anderen Fächern Anknüpfungspunkte für fächerverbindendes Lernen und Kooperationen zu bieten und gleichzeitig vom Fach Religion aus diese Verbindungen zu suchen; das gilt auch für fachübergreifende Methoden- und Mediacurricula,
- der Schulleitung Anschaffungs- und Fortbildungswünsche verständlich zu machen und leichter durchsetzen zu können.

Konkret bedeutet das für die Fachkonferenzen festzulegen,

- in welcher Reihenfolge, Jahrgangsstufe und Form die einzelnen verbindlichen Inhalte des Rahmenplans unterrichtet werden, und
- welche Teilkompetenzen (auf dem für den Jahrgang vorgegebenen Anforderungsniveau) wann und an welchen Inhalten erworben werden.

Zusätzlich können

- Materialien gesammelt werden, die für die Erarbeitung der Inhalte und der Anforderungen geeignet sind,
- bewährte Aufgabenstellungen und Lernarrangements genannt werden, die spezifisch auf den Erwerb bestimmter Teilkompetenzen abzielen,
- gemeinsam neue Unterrichtsvorhaben entwickelt werden.

Daraus ergibt sich ein schulspezifisches Fachcurriculum, das jedem Jahrgang Inhalte und Anforderungen einander zuordnet. Das Wichtigste ist dabei nicht systematische Vollständigkeit, sondern der Verständigungsprozess unter den beteiligten Kollegen. Der Nutzen eines Fachcurriculums hängt nämlich entscheidend vom gemeinsamen Grundverständnis der zu erwerbenden Teilkompetenzen und des Anforderungsniveaus ab: Was genau soll eine Schülerin können, bevor sie in die nächste Stufe kommt? Was genau kann man dann als bekannt und gekannt voraussetzen und entsprechend einfordern? Insofern ist der Weg zum Fachcurriculum schon Teil des Ziels.

Je stärker sich das Fachcurriculum zudem in einer Materialsammlung und gemeinsam erarbeiteten Unterrichtsvorhaben niederschlägt, die vom ganzen Religionskollegium nutzbar sind, desto größer ist der praktische Nutzen für die Unterrichtenden.

Wie man das machen kann und welche Hilfen es gibt

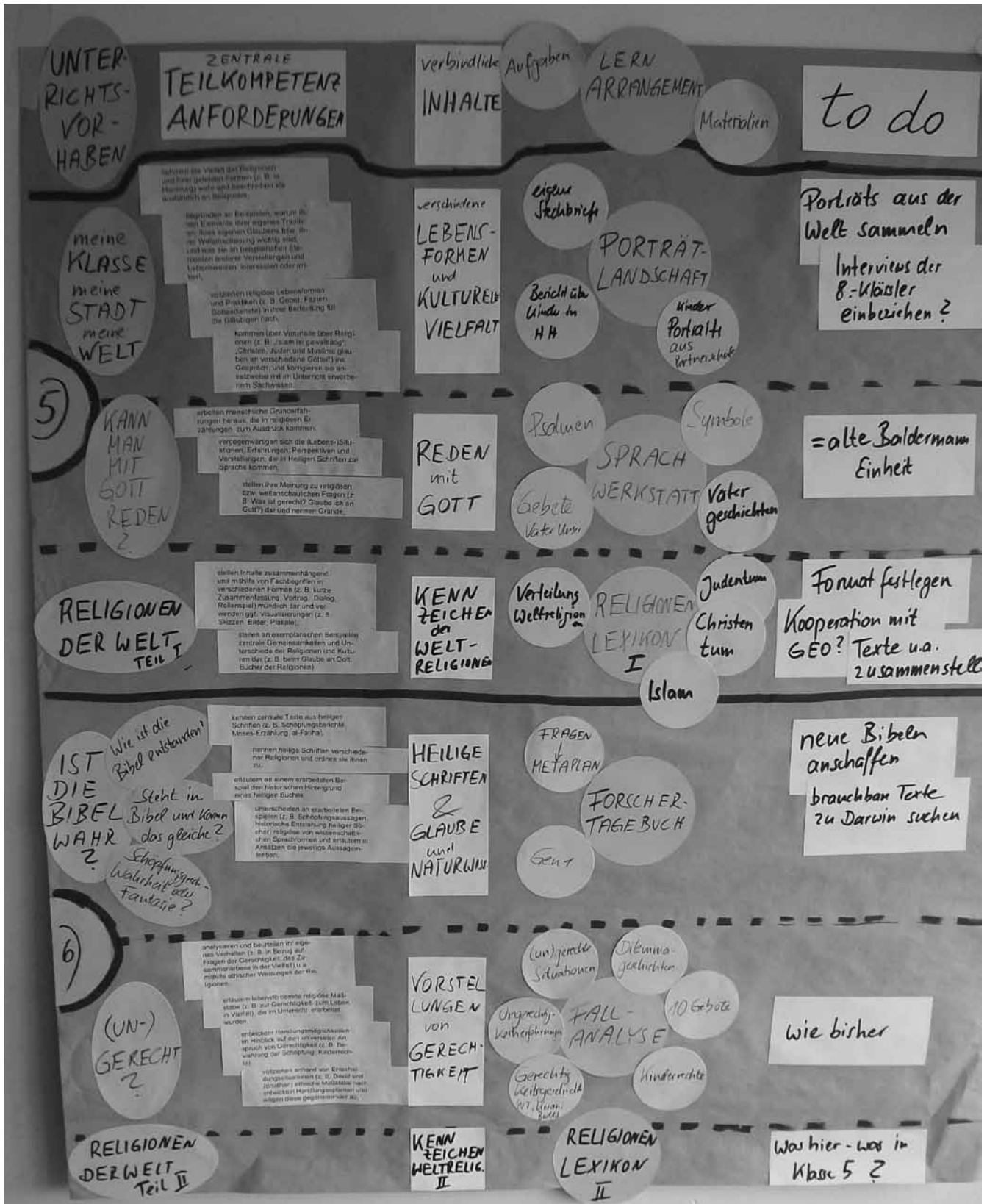
Während die verbindlichen Inhalte wohl vielen aus früheren Rahmenplänen vertraut sind, wirken die langen Listen und die Fülle der Anforderungen (insbesondere mit den unterschiedlichen Anforderungsniveaus in den Stadtteilschulen) zunächst etwas erschlagend. Beim genaueren Hinsehen geht es allerdings pro Jahrgangsstufe immer nur um ca. 25 Teilkompetenz-Anforderungen, die die Schülerinnen und Schüler innerhalb von 2 Jahren erreichen sollen, und die sich teilweise auch überschneiden und ergänzen.

Für die Erstellung eines kompetenzorientierten Fachcurriculums empfiehlt es sich auch, mit wenigen Teilkompetenzen und Inhalten in einzelnen Jahrgangsstufen zu beginnen und sich dabei auf die Entwicklung konkreter Unterrichtsvorhaben zu konzentrieren. Grafik 3 zeigt einen Zwischenstand bei der Erarbeitung eines Fachcurriculums.

Zwei Vorgehensweisen sind dabei grundsätzlich denkbar:

- Von der bisherigen Praxis ausgehend: Bewährten Unterrichtsvorhaben, die es im Kollegium schon zu den verbindlichen Inhalten gibt, können einzelne Teilkompetenzen mit ihren Anforderungen zugeordnet werden. So wird bestimmt, welche (Teil-)

Grafik 3: Beispiel für die Erarbeitung eines Religions-Fachcurriculums für die Jahrgänge 5/6 für eine christlich-säkular geprägte Schülerschaft



Kompetenzen an den einzelnen Unterrichtsvorhaben erarbeitet, vertieft oder geübt werden. Diese Unterrichtsvorhaben werden auf ihre Kompetenzorientierung hin überprüft und überarbeitet, anschließend mit anderen Unterrichtsvorhaben abgestimmt, so dass sich eine Themenabfolge und Anforderungsprogression ergibt.

- Von den Rahmenplänen ausgehend: Mit Hilfe z. B. von Metaplankarten können die einzelnen verbindlichen Inhalte und Teilkompetenzen mit ihren Anforderungen einander zugeordnet und passende Lernschleifen bestimmt werden. Dies bildet dann das Gerüst für die Erarbeitung von neuen Unterrichtsvorhaben und die Überarbeitung bewährter Unterrichtsvorhaben.

Ein Fachcurriculum erfüllt seinen Nutzen erst dann voll, wenn sich aus dem Erstellungsprozess weitere Schritte zur Unterrichtsgestaltung ergeben, die die Arbeit der Lehrkräfte unterstützen und erleichtern.

Die Fachkonferenz kann auf Grundlage des Curriculums z. B. beschließen,

- welche Schulbücher u. Ä. für die Schülerinnen und Schüler angeschafft werden,
- welche besonderen Unterrichtsmaterialien gekauft, zusammengestellt oder entwickelt werden (z. B. Stationenlernen, Projektarbeit...),
- wie eine Fachsammlung für Religion aussehen müsste und welche Schritte zu ihrem Aufbau nötig sind,
- was für den Handapparat in der Lehrerbibliothek angeschafft wird,
- welche Fortbildungen sinnvoll wären und organisiert werden müssen.

Zur Unterstützung dieser Arbeit stehen auf der Homepage des Fortbildungsbereichs Religion am Landesinstitut¹ Hilfsmaterialien zum Download bereit. Die Fortbildnerinnen des Li beraten auch gerne Fachkonferenzen.

1 www.li-hamburg.de. Auf der Fach-Webseite „Religion“ finden sich die Hilfsmaterialien in den Rubriken „Gestaltung und Bildungspläne“ und „Materialien“.

3 Unterrichtsvorhaben I: Seelenvogel

- > Wie Kinder Gefühle wahrnehmen und deuten lernen
- > Wie Zugänge zu einzelnen Religionen individualisiert gestärkt und aufgebaut werden können

Das Unterrichtsvorhaben zeigt, wie Verse aus Bibel, Koran u.a. für Schülerinnen und Schüler bedeutsam werden können - ein zentrales Element der Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz. Hierfür wird die Bibeldidaktik Baldermanns interreligiös erweitert und in die Arbeit mit dem Buch „Seelenvogel“ eingebunden.

3.1 Rahmenplanbezug

Kompetenzerwerb und Anforderungen

Im Zentrum der dargestellten Unterrichtssequenz stehen die Wahrnehmungskompetenz als die Fähigkeit, „*religiös bedeutsame Phänomene wahrzunehmen und zu beschreiben*“, und die Deutungskompetenz als die Fähigkeit, „*religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse zu verstehen und zu deuten*“, und hier besonders die Teilkompetenzen

- *Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen (zur Wahrnehmungskompetenz), und*
- *Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre mögliche Bedeutung aufweisen (zur Deutungskompetenz).*

Am Ende der Jahrgangsstufe 2 sollen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in diesen beiden Teilkompetenzen unter folgender Frage beobachtet werden:

- *Nimmt das Kind wahr, dass Freude und Leid, Angst und Geborgenheit zum menschlichen Leben gehören? (in Bezug auf die Wahrnehmungskompetenz),*
- *Kann das Kind eigene Erfahrungen in religiösen Ausdrucksformen (z. B. ...Psalm- oder Koranverse...) erkennen und ausdrücken? (in Bezug auf die Deutungskompetenz).*

Verbindliche Inhalte

Zur Erarbeitung dieser Kompetenzen bietet sich im Kontext des verbindlichen Rahmenplan-Themas „Ich bin einmalig“ die Arbeit mit dem Buch „Seelenvogel“² an. In ihm verkörpert ein Vogel die Seele mit ihren verschiedenen Stimmungen, die er in einzelnen Schubladen lagert. Die Figur des Seelenvogels ermöglicht den Kindern, ihre eigenen Gefühle zu erkunden und zu benennen. Er lässt sie darüber nachdenken, wie sie mit einzelnen Gefühlen umgehen und was ihnen dabei hilft. Verse aus den Psalmen, aus dem Koran und anderen Heiligen Schriften können religiöse Haltungen und Deutungsweisen anbieten, die die Kinder als Ausdruck ihrer entsprechenden Erfahrungen für sich entdecken und nutzen können.

3.2 Didaktisch-methodische Entscheidungen

Die hier skizzierte Unterrichtssequenz bezieht sich auf eine eher leistungsschwache zweite Klasse aus Schülerinnen und Schülern mit christlichem und islamischem Hintergrund. Abgesehen von ersten Kennenlernrunden wurde der Themenbereich „Mensch und Gott“ bisher nicht thematisiert. Das Miteinander und die religiösen Feste standen im Zentrum des Religionsunterrichts in der ersten Klasse.

Die Unterrichtssequenz beruht auf der Bibeldidaktik Baldermanns, erweitert und verändert sie aber interreligiös. Das Wort „Seele“, insbesondere in der Verbildlichung des Seelenvogels, verlagert die Emotionalität der Kinder nach Außen, hilft ihnen, über sie zu sprechen und sie so wahr- und ernstzunehmen. Baldermann sieht in den existenziell unmittelbar zugänglichen bildhaften Psalmworten von Angst und Vertrauen die Chance, dass Kinder für ihre Gefühle eine Sprache finden und die Psalmworte sich mit den Worten der Kinder verbinden – ein wechselseitiger Erschließungszusammenhang entsprechend dem didaktischen Grundsatz der Rahmenpläne. Baldermann lässt es

² Michal Shunit/Na'ama Golomb: Der Seelenvogel. Hamburg: Carlsen, 2006. Hierzu gibt es eine ausführliche Materialmappe in der Lernwerkstatt des Li/PTIs: Gespräche über die Seele. Unterrichtsideen zusammengestellt von Susanne von Braunmühl.

zunächst offen, ob es sich beim „Du“ um Gott handelt oder nicht, um auch nicht-religiösen Kindern Ausdrucksmöglichkeiten anzubieten. Der Ausdruck der Angst erfolgt in den Psalmen immer im Hinblick auf Hoffnungszusagen Gottes, ein Grundgedanke, den es auch im Islam gibt. In der Unterrichtssequenz folgen auf Psalmworte, die Angstgefühle ausdrücken, deshalb Worte des Vertrauens und der Geborgenheit. Dies wird genutzt, um die o.g. Teilkompetenzen in einer zweiten Lernschleife zu vertiefen.

3.3 Unterrichtsplanung und Kompetenzerwerb

Stunde	Unterrichtsentwurf	Die Aufgabe hilft den SuS ³ , die Teilkompetenzen auf dem o.g. Anforderungsniveau zu erreichen, indem ...
Vorangegangener Unterricht		
1.Std.	<ul style="list-style-type: none"> • Vorlesen des Buchs „Seelenvogel“ • Sammlung verschiedener Gefühle und pantomimische Darstellung 	<i>...sie existenziell wichtige Gefühle in ihrem lebensweltlichen Umfeld benennen und beschreiben (zur Wahrnehmungskompetenz)</i>
2.+3. Std.	<ul style="list-style-type: none"> • Erkundung des persönlichen Seelenvogels der Kinder - Wo fühlt er sich am wohlsten? - Wo fühlt er sich klein und unwohl? - Was tut ihm besonders gut? 	<i>...sie ihre eigene Gefühlswelt mit Hilfe des Seelenvogels erkunden (zur Deutungskompetenz)</i>
4.+5. Stunde: Begegnung mit Worten aus Heiligen Schriften		
4.Std.	Worte zu Angstgefühlen (vgl. Material 3.4.1.)	
a)	• Plenum im Stuhlkreis: Die Lehrkraft liest die Worte aus Heiligen Schriften von den Karten vor und legt sie auf den Boden; biblische und koranische Worte werden als solche benannt und getrennt gelegt.	<i>...sie sich den Bedeutungsgehalt einzelner Worte erschließen (zur Deutungskompetenz)</i>
b)	• Stillarbeit im Stuhlkreis: Die Kinder lesen still die Worte und suchen sich ein Wort aus.	<i>...sie durch Auswahl und Begründung einen persönlichen Bezug zu einem Wort herstellen</i>
c)	• Plenum im Stuhlkreis: Die SuS nennen den von ihnen gewählten Vers und begründen kurz ihre Wahl. Die Lehrkraft hängt die Verse abschließend an die Tafel.	
d)	• Einzelarbeit: Jedes Kind überlegt sich zu jedem Vers eine Situation, aus der es dieses Gefühl kennt.	<i>...sie Situationen aus ihrer Lebenswelt mit denen aus Worten Heiliger Schriften vergleichen (zur Deutungskompetenz)</i>
e)	• Gruppenarbeit: Jede Gruppe sucht sich zwei Situationen aus und bereitet dazu ein kleines Rollenspiel vor.	<i>...sie sich in einige dieser Situationen hineinimaginieren</i>
f)	• Präsentation im Plenum: Die Gruppen spielen ihre Rollenspiele vor; die Zuschauer beschreiben das Gesehene und ordnen es einem Vers zu.	<i>...sie Situationen erkennen, die in diesen Worten beschrieben werden und ...sie Angstsituationen beschreiben (zur Wahrnehmungskompetenz)</i>
5.Std.	Worte zu Vertrauen und Geborgenheit (vgl. Material 3.4.2.)	
a)	Plenum: <ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrkraft liest die Worte vor, heftet sie (nach den Schriften sortiert) an die Tafel. Die Kinder äußern spontan ihre Einfälle zu den Worten. • Die Kinder überlegen, in welchen Situationen sie ein ähnliches Gefühl erlebt haben. 	<i>...sie wiederholen, Situationen zu erkennen, die in diesen Worten beschrieben werden (zur Wahrnehmungskompetenz)</i>
b)	• Einzelarbeit: Jedes Kind sucht sich ein Wort aus, nimmt eine Kopie davon, malt die Situation, die es schon selbst erlebt hat, und klebt die Kopie des gewählten Wortes oben rechts auf das Bild.	<i>...sie wiederholen, eine eigene Erfahrung in Worten wiederzuerkennen und auszudrücken (zur Deutungskompetenz)</i>
c)	• Besprechung im Plenum: Die Bilder werden von den Kindern unter der Beschreibung des positiven Gefühls vorgestellt und gegenseitig gewürdigt.	
Nachfolgender Unterricht		
6.Std.	Aneignung durch Auswahl und Gestaltung einer Seelenvogelfutterdose: Jedes Kind wählt das ihm wichtigste Wort, schreibt es auf einen schön gestalteten Zettel und steckt es in eine Streichholzschatel, die als Futterdose für den Seelenvogel gleichfalls schön gestaltet wird.	<i>...sie durch die persönliche Aneignung einen besonderen Bezug zu einem Wort und der darin sich zeigenden Situation/ Gefühlshaltung herstellen (zur Deutungs- und Wahrnehmungskompetenz)</i>

3 SuS = Schülerinnen und Schüler

3.4 Materialien

3.4.1 Worte aus Heiligen Schriften, die Angstgefühle ausdrücken⁴

Aus der Bibel:

**Das Wasser geht
mir bis zum Halse.**

nach Psalm 69,2

Aus dem Koran:

**Mir ist die Erde
trotz ihrer Weite
eng.**

nach Sure 9,118

Aus der Bibel:

**Ich bin wie ein zer-
brochenes Gefäß.**

nach Psalm 31,13

Aus dem Koran:

**Mir sind die
Knochen schwach
geworden.**

nach Sure 19,4

Aus der Bibel:

**Ich rufe, doch du
antwortest nicht.**

nach Psalm 22,3

Aus dem Koran:

**Meine Seele fühlt
sich eng.**

nach Sure 9,118

⁴ Alle Bibel- und Koranstellen sind gekürzt und sprachlich vereinfacht.

3.4.2 Worte aus Heiligen Schriften, die Vertrauen und Geborgenheit ausdrücken

Aus der Bibel:

**Der Herr ist mein
Hirte.**

nach Psalm 23,1

Aus dem Koran:

**Gott leitet mich
richtig.**

nach Sure 26,78

Aus der Bibel:

Du bist bei mir.

nach Psalm 23,4

Aus dem Koran:

**Mein Beschützer
ist Gott.**

nach Sure 7,196

Aus der Bibel:

**Du bist mein Fels,
meine Burg, mein
Retter.**




nach Psalm 18,3

Aus dem Koran:

**Gott ist mir
näher als die
Halsschlagader.**

nach Sure 50,16

3.4.3 Bewertungsbogen

			
Ich kenne Gefühle wie Angst, Freude, Wohlfühlen und kann diese pantomimisch darstellen.			
Ich weiß, dass ich und andere sich wohl fühlen, wenn sie sich geborgen und ernstgenommen fühlen.			
Ich habe Worte aus der Bibel und dem Koran kennengelernt.			
Mir fielen Situationen ein, in denen ich mich wie der „Beter“ gefühlt habe.			
Ich habe für mich Mut-mach-Verse gefunden.			
Ich kann in kleinen Szenen Situationen darstellen, in denen ich positive und negative Gefühle empfunden habe.			
Ich kann...			
Ich kann...			

4 Unterrichtsvorhaben II: Wer oder was ist Gott?

- > **Wie Kinder im Gespräch über Gott Dialogkompetenz erwerben**
- > **Wie man in einer religiös eher homogenen Lerngruppe die Perspektiven einer anderen Religion einbringt**

Das Unterrichtsvorhaben zeigt, wie mit einem kindertheologischen Ansatz die Schülerinnen und Schüler einer eher homogenen, christlich-säkular geprägten Lerngruppe ihre eigenen Vorstellungen von Gott formulieren und im Dialog mit anderen und mit islamischen Vorstellungen vertiefen. Die Geschichte von den Blinden und dem Elefanten dient dabei als Basis, um Pluralität und Perspektivität der Vorstellungen innerhalb der Lerngruppe wie in den Religionen zu verstehen.

4.1 Rahmenplanbezug

Kompetenzerwerb und Anforderungen

Im Zentrum der dargestellten Unterrichtssequenz steht im Bereich der Urteilskompetenz als der Fähigkeit, „in religiösen und ethischen Fragen begründet zu urteilen,“ die Teilkompetenz „theologische, philosophische u.a. Argumentationen und Positionen vergleichen und beurteilen,“ sowie im Bereich der Dialogkompetenz als der Fähigkeit, „am (inter-)religiösen Dialog verstehend, sachkundig, argumentativ, vorurteilsfrei, aufgeschlossen und in wechselseitigem Respekt teilzunehmen,“ die Teilkompetenz „sich aus der Perspektive des eigenen Glaubens/ der eigenen Weltanschauung mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinander setzen.“

Am Ende der Jahrgangsstufe 2 sollen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in diesen beiden Teilkompetenzen unter folgenden Fragestellungen betrachtet werden:

- Kann das Kind mit einfachen Worten eigene Fragen und Gedanken aufstellen?
- Kann das Kind von Lebensformen der eigenen Familie selbstbewusst erzählen?

Am Ende der Jahrgangsstufe 4 sollen die Schülerinnen und Schüler nun folgende Anforderungen erfüllen können:

- Sie formulieren eigene Gedanken zu einfachen theologischen, philosophischen u.a. Themen.
- Sie benennen Elemente ihrer Tradition und Kultur und ihres Glaubens bzw. ihrer eigenen Weltanschauung, die ihnen wichtig sind, und was sie an anderen interessant finden.

Verbindliche Inhalte

Im Themenbereich 1 „Gott und Mensch“ sieht der Rahmenplan der Grundschule das Thema „Die Frage nach Gott“ vor. In der nachfolgenden Sequenz wird dabei teilweise auf die hier vorgeschlagenen möglichen Themenfelder eingegangen: Gibt es Gott? Welche Vorstellungen von Gott habe ich? Welche Gottesvorstellungen gibt es in meinem (schulischen) Umfeld? Was wird von Gott erzählt? Ist Gott gerecht? Wie kann man mit Gott sprechen? Entscheidend für die genaue Ausgestaltung sind aber die konkreten Fragen und Vorstellungen der Kinder.

4.2 Didaktisch-methodische Entscheidungen

Die hier skizzierte Unterrichtssequenz bezieht sich auf eine leistungsstarke vierte Grundschulklasse aus Schülerinnen und Schülern mit zumeist christlichem, eher säkular geprägten Hintergrund. Bei der Bearbeitung des Themenbereichs „Gott und Mensch“ in Jahrgang 1/2 liegt der Fokus auf der Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit. In der vierten Jahrgangsstufe wird der Blick auf die Gottesvorstellungen konzentriert. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre eigenen Erfahrungen und Ansichten verbalisieren und sich mit ihnen auseinandersetzen.

Das hier skizzierte Unterrichtsvorhaben folgt der kindertheologischen Prämisse, dass die religiösen Fragen und Vorstellungen der Kinder als eigenständige theologische Konstrukte einen Eigenwert besitzen. Sie sind weder zu belächeln noch als falsch zu korrigieren, sondern als eine sich im Dialog und in der Argumentation weiterentwickelnde Deutung zu

verstehen und wertzuschätzen. Der Dialog mit den anderen in der Klasse, aber auch mit den Eltern und der Familie hat einen doppelten Nutzen:

Zum einen führt er zur Klärung und Differenzierung der jeweils eigenen Vorstellung. Die Schülerinnen und Schüler müssen genau nachdenken, wie sie ihre Auffassung sprachlich ausdrücken. Sie müssen passende Bilder, Ausdrucksweisen und Begriffe finden und merken im Gespräch, ob sie damit von anderen (richtig) verstanden werden. Zugleich führt das Lesen, Hören und Verstehen von anderen Vorstellungen dazu, dass man weitere, ggf. auch neue Aspekte der eigenen Vorstellung erst realisiert und dann in eigenen Worten formulieren will.

Zum anderen lernen die Schülerinnen und Schüler die Vielfalt der religiösen Vorstellungen in ihrem unmittelbaren Lebensumfeld kennen, akzeptieren und wertschätzen. Um darüber hinaus aber auch diesen Kindern, die in ihrem christlich-säkular geprägten Lebensumfeld anderen Religionen eher selten begegnen, die Erkenntnis und Erfahrung zu ermöglichen, dass deren Vorstellungen weder identisch mit der eigenen noch vollkommen anders sind und dass sich in der Begegnung mit anderen Vorstellungen auch die eigene Konzeption schärft, wird in dem Unterrichtsvorhaben eine Beschäftigung mit den 99 Namen Gottes eingefügt. Diese islamischen Vorstellungen treten hier neben die anderen, die zuvor in der Vielfalt der Klasse erfahren wurden.

Damit die Schülerinnen und Schülern ihre Pluralitätserfahrung deuten und reflektieren können, wird das Unterrichtsvorhaben von der Erzählung „Die Blinden und der Elefanten“ eingerahmt, ohne aber die Grenzen dieses Pluralitätsmodells deutlich machen zu können. Um den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, in Ruhe nach passenden Ausdrücken zu suchen, werden wichtige Schritte – auch des Dialogs – schriftlich vorgenommen. Es wird bei der Wahl der Methoden auch darauf geachtet, dass die Kinder ihre persönlichen Vorstellungen nicht vor der gesamten Klasse verkünden müssen.

4.3 Unterrichtsplanung und Kompetenzerwerb

Stunde	Unterrichtsentwurf	Die Aufgabe hilft den SuS, die Teilkompetenz auf dem o. g. Anforderungsniveau zu erreichen, indem ...
Vorangegangener Unterricht		
1./ 2. Std.	Wie kann man die Wirklichkeit erfassen? <ul style="list-style-type: none"> Die SuS⁵ ertasten unterschiedliche Teile eines großen Gegenstandes und reflektieren das Erlebte und Begriffene. Anhand der Erzählung „Die Blinden und der Elefant“ (vgl. 4.4.1) wird die Partikularität und Perspektivität der Wahrheitsaussagen, auch mit Bezug auf die Gottesfrage, reflektiert. 	...die SuS erwerben ein Grundverständnis von Perspektivität und damit eine Basis für die folgende inhaltliche Auseinandersetzung
3.-7. Stunde: Wie kann man sich Gott vorstellen?		
3.Std.	Wie stellst du dir Gott vor? <p>a) Arbeit mit Bildern, die Vorstellungen von Gott thematisieren helfen (siehe Medienpaket „Reden über Gott“ aus dem PTI Hamburg) Die Bilder werden in der Mitte eines Stuhlkreises ausgelegt.</p>	...die SuS formulieren einige Aspekte ihrer eigenen Gottesvorstellungen und greifen dabei ggf. auf Vorstellungen und Glaubenselemente ihrer Tradition zurück (zu beiden Kompetenzen) und
	b) Die SuS suchen sich ein Bild aus mit der Aufgabe: Wähle ein Bild aus, das etwas über Gott sagt oder mit dem du etwas über Gott sagen kannst. Stelle dein Bild der Klasse vor. Wer sich für kein Bild entscheiden kann, darf auch eine eigene Darstellung – schriftlich oder bildlich – erstellen.	...die SuS hören andere Vorstellungen
	c) Jeder stellt sein ausgewähltes Bild vor und erläutert seine Wahl. Die anderen SuS dürfen Rückfragen zu der Wahl stellen.	...die SuS präzisieren ihre Vorstellungen, indem sie sie schriftlich ausdrücken (zur Urteilskompetenz)
	d) Ergebnissicherung mit dem Arbeitsblatt „So ist Gott für mich“ (vgl. 4.4.2): Die SuS können schreiben oder malen, wie Gott für sie ist. Dabei können sie sich die vorher gehörten Aussagen der Schüler zunutze machen.	
4.Std.	Wie stellen sich meine Mitschülerinnen und Mitschüler Gott vor? <p>a) Platzdeckchen-Arbeit in 4er Gruppen Die SuS bringen die Ergebnisse des Arbeitsblatts 4.4.2 aus der vorherigen Stunde mithilfe der Platzdeckchen-Methode ein (Muster vgl. 4.4.3):</p> <ul style="list-style-type: none"> Zunächst bearbeiten die SuS die drei äußeren Leitfragen (Was ist dir an Gott wichtig? Welche Fragen möchtest du an Gott stellen? Was verstehst du nicht an Gott?). Anschließend untersuchen sie ihre Notizen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede (innere Halbellipse). 	...die SuS müssen ihre schriftlich präzisierten Vorstellungen in verkürzter Form und schriftlich-dialogisch reformulieren (zur Urteilskompetenz) und ...die SuS müssen im Vergleich mit anderen Vorstellungen ihre eigene einordnen und damit implizit kategorisieren (zur Dialogkompetenz)
	b) Wandelausstellung: Die SuS gehen herum, lesen die verschiedenen Platzdeckchen und bereiten das nachfolgende Plenumsgespräch vor.	...die SuS vergleichen Vorstellungen und benennen, was sie an anderen Vorstellungen interessiert (zur Dialogkompetenz)
	c) Auswertung im Plenum: Die SuS nennen die Fragen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die auf mehr als 3 Platzdeckchen genannt wurden, und die, die sie besonders interessant finden.	
5/6. Std.	Worte, die zu Gott passen <ul style="list-style-type: none"> Die SuS formulieren eigene Begriffe (vgl. Medienpaket „Reden über Gott“ aus dem PTI Hamburg). Die SuS bringen von zu Hause (durch Gespräche mit Eltern, Geschwistern und Freunden gewonnene) Worte über Gott mit und tauschen sich über verschiedene Vorstellungen in der Klasse aus. 	...die SuS testen passende Begriffe für ihre Vorstellungen ...die SuS erfahren bzw. vertiefen Vorstellungen aus dem lebensweltlichen Umfeld

5 SuS = Schülerinnen und Schüler

7.Std.	Die Namen Gottes (Eine Auswahl von 49 der 99 Namen Gottes im Islam findet sich in 4.4.4)	
a)	<i>Einzelarbeit</i> Die SuS unterstreichen mit zwei verschiedenen Farben die 5 Namen, die ihren eigenen Vorstellungen am meisten entsprechen, sowie die 5 Namen, die ihnen am fremdesten vorkommen.	<i>...die SuS erkennen eigene Vorstellungen in anderen Worten wieder und formulieren ihre Fremdheitserfahrungen (zur Dialogkompetenz)</i>
b)	<i>Auswertung</i> Die Liste der Namen Gottes hängt groß kopiert an einer Wand/Tafel. <ul style="list-style-type: none"> • Die SuS machen mit zwei unterschiedlichen Farben hinter jedem Namen, den sie für sich zuvor ausgewählt haben, ein Kreuz. (Alternativ: der Lehrer ruft die Nummer auf, die SuS melden sich und der Lehrer notiert Art und Anzahl der Markierungen) • Plenumsgespräch: Die Ergebnisse werden benannt und Gründe diskutiert. • Ggf. Zusatz: (nach Erläuterung der eigentlich 99 Namen) Warum ist der 100. Name Gottes nicht bekannt? 	<i>...die SuS formulieren und vergleichen ihre Erfahrungen</i>
Nachfolgender Unterricht		
8.Std.	Abschlussreflexion	
	<ul style="list-style-type: none"> • Die Geschichte von den Blinden und dem Elefanten (vgl. 4.4.1) wird erneut vorgelesen. • Im Plenum wird reflektiert, inwiefern die Erfahrungen in den letzten Stunden dem Umgang der Blinden mit dem Elefanten geglichen hat. 	<i>...im Rückbezug auf die Ausgangsgeschichte reflektieren die SuS ihre Erfahrungen auf einer ersten Metaebene</i>

4.4 Materialien

Bilder und viele weitere Anregungen sind dem Medienpaket „Reden über Gott“ aus dem PTI entnommen, das dort ausgeliehen werden kann (Signatur: Z GLA 1).

4.4.1 Die Blinden und der Elefant

Ein König schickte fünf blinde Gelehrte auf eine Reise, um herauszufinden, was ein Elefant sei.

Die Gelehrten reisten nach Indien, wo man sie zu einem Elefanten führte. Dort verteilten sie sich: Der eine Gelehrte ertastete den Elefanten von vorne, der andere von hinten, ein weiterer von der Seite, der vierte von unten und der fünfte stieg auf den Elefanten und untersuchte ihn von oben. Jeder untersuchte seinen Teil sorgfältig. Sodann begaben sie sich auf die Rückreise, um ihrem König Bericht zu erstatten.

Der erste Gelehrte, der den großen Rüssel am Kopf des Elefanten ertastet hatte, berichtete: Ein Elefant ist wie eine große Wasserpfeife.

Der zweite Gelehrte, der das Ohr des Elefanten erkundet hatte, widersprach: „Nein, ein Elefant ist wie ein großer Fächer.“

Der dritte Gelehrte hatte die Beine untersucht und wandte ein: „Nein, ein Elefant ist wie eine dicke Säule.“

Der vierte Gelehrte war sich sicher: „Ein Elefant ist wie ein großer Pinsel,“ weil er den Schwanz des Rüssels ertastet hatte.

Der fünfte Gelehrte, der auf den Elefanten gestiegen war, verkündete: „Ein Elefant ist wie ein Königsthron.“

Daraufhin waren alle verwirrt und fürchteten die Reaktion des Königs, denn schließlich hatten sie so Unterschiedliches und Widersprüchliches gesagt, dass der König mit ihnen unzufrieden sein musste. Aber jeder einzelne war sich sicher, die Wahrheit gesagt zu haben.

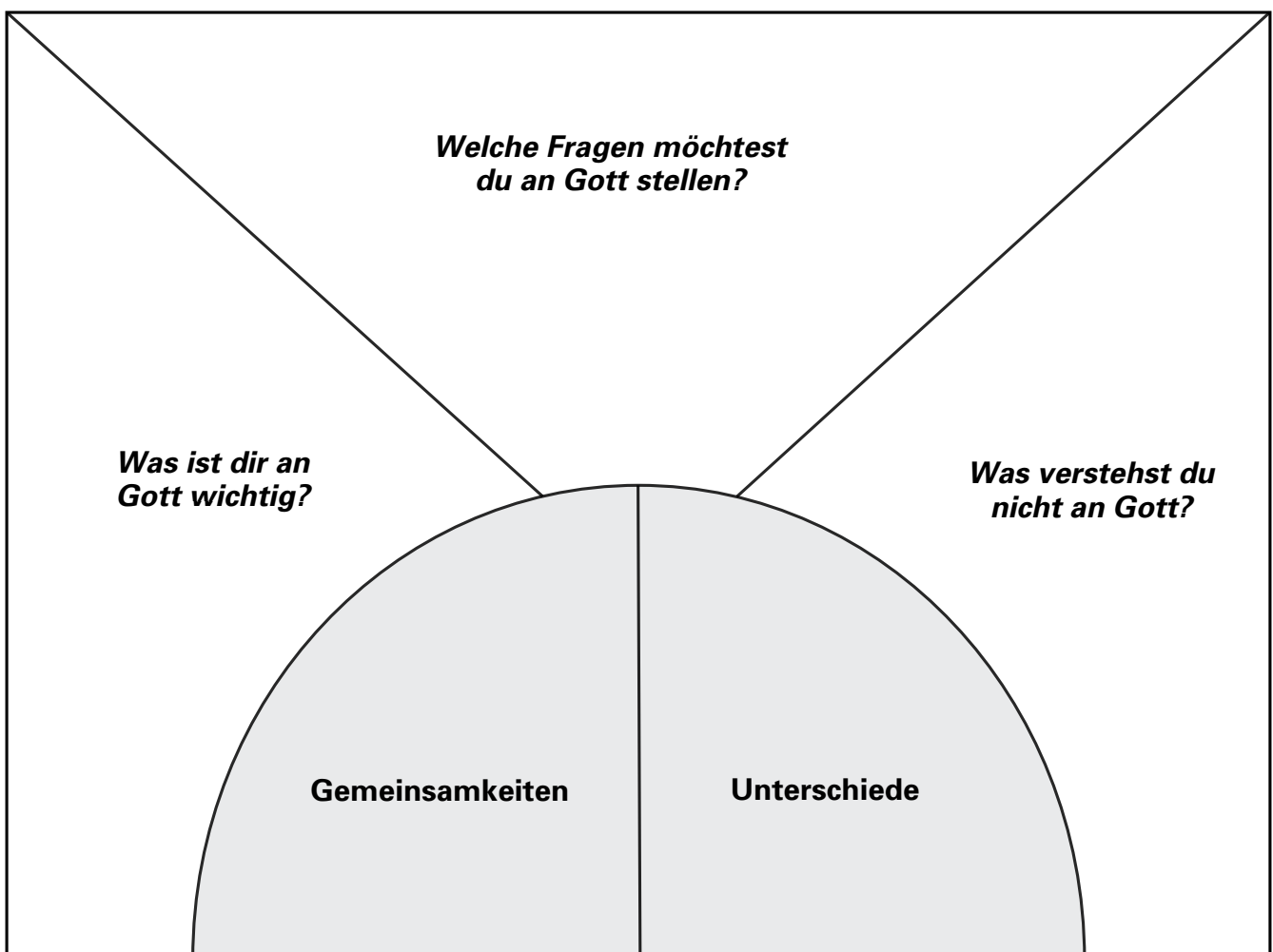
Doch der König bedankte sich bei den Gelehrten und sprach: „Jetzt weiß ich, was ein Elefant ist.“ Jetzt bemerkten die Gelehrten, dass keiner von Ihnen die Unwahrheit gesprochen hatte. Gemeinsam hatten sie die wahre Gestalt des Elefanten erkundet.

(Quelle: frei nach <http://www.wilsons-island.net/2008/01/20/die-blinden-und-der-elefant-eine-parabel-ueber-religioese-toleranz/>; Abruf: 5.5.2011)

4.4.2 Muster für das Arbeitsblatt „So ist Gott für mich“



4.4.3 Muster für die Platzdeckchen der Gruppenarbeit



4.4.4 Namen Gottes im Islam

Im Islam werden Gott 100 Namen zugeschrieben, die beschreiben, wie er ist. 99 davon stehen im Koran, der 100. ist dem Menschen unbekannt. Hier eine Auswahl von 49 Namen.

Gott,

1. der Wohltäter
2. der Barmherzige
3. der König
4. der Heilige
5. der Friede
6. der, der Gewissheit gibt
7. der Wachsame
8. der Mächtige und Prächtige
9. der Gewaltige
10. der Großartige
11. der Hervorbringer
12. der Schöpfer
13. der stets Vergebende
14. der Beherrscher
15. der stets Gebende
16. der Verteiler (aller Güter)
17. der Wissende
18. der, der eng macht und der, der weit macht
19. der, der erniedrigt und der zu Würden erhebt
20. der Hörende und Sehende
21. der Richter
22. die höchste Gerechtigkeit
23. der wachsame Wächter
24. der Ernährer
25. der, der Rechenschaft fordert
26. der Weise
27. der Allerliebvollste
28. der Wiederbeleber (der seine Geschöpfe am Tag der Auferstehung auferweckt)
29. der Wahre und die Wahrheit
30. der Starke
31. der Unerschütterliche
32. der Freund und Beschützer
33. der Aufzeichner, (der alles weiß und über alles Macht hat)
34. der Lenker des Todes
35. der Eine und Einzige
36. der Allmächtige
37. der Erste
38. der Letzte
39. der Offenbarer
40. der Verborgene
41. der Herrschende
42. der Rächer, (der die Ungehorsamen züchtigt)
43. der Nachsichtige, (der die Sünden auslöscht)
44. der zum Mitleid bewegte und Mitleidende
45. der Gerechte
46. das Licht
47. der auf den geraden Weg führt
48. der Sprecher, der zu seinen Dienern spricht
49. der Heilende

5 Unterrichtsvorhaben III: gerecht = gut?

- > **Wie Schüler Geschichten deuten lernen**
- > **Wie man Perspektiven zweier Religionen nacheinander erschließt und aufeinander bezieht**

Das Unterrichtsvorhaben erläutert am Beispiel der Erarbeitung des „Gleichnis vom verlorenen Sohn“ und der buddhistischen Geschichte „Die Erzählung vom nicht Entsprechenden“, wie Schülerinnen und Schüler gezielt die Perspektivenübernahme in religiösen Geschichten als zentrales Element im Erwerb von Deutungskompetenz einsetzen können. Hierbei spielen Metareflexion und die gegenseitige Einschätzung der Schülerinnen und Schüler anhand gemeinsam entwickelter Kriterien eine zentrale Rolle.

5.1 Rahmenplanbezug

Kompetenzerwerb und Anforderungen

Im Zentrum des dargestellten Unterrichtsvorhabens steht die Deutungskompetenz als die Fähigkeit, religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse zu verstehen und zu deuten, und hier insbesondere die Teilkompetenz

Glaubenszeugnisse in Beziehung zur eigenen Lebenssituation und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre mögliche Bedeutung aufzeigen.

Am Ende der Jahrgangsstufe 4 sollen die Schülerinnen und Schüler in dieser Teilkompetenz schon folgende Anforderung erfüllen:

Sie stellen an erarbeiteten Beispielen dar, was religiöse Erzählungen und Aussagen mit ihrer eigenen Lebenswirklichkeit zu tun haben.

Am Ende der Jahrgangsstufe 6 sollen sie nun folgende Anforderungen erfüllen:

- *Sie vergegenwärtigen sich mit Hilfestellungen die (Lebens-)Situationen, Erfahrungen, Perspektiven und Vorstellungen, die in Heiligen Schriften zur Sprache kommen.*
- *Sie vergleichen mit Hilfestellungen (= als Mindestanforderung) bzw. eigenständig (= als erhöhte Anforderung) die in Texten beschriebenen Situationen und Erfahrungen mit denen ihrer eigenen Lebenswelt und setzen mit Hilfestellung die Aussagen der Texte in Beziehung zur aktuellen gesellschaftlichen Wirklichkeit.*

Verbindliche Inhalte

Zur Vertiefung dieser Kompetenz bietet sich zunächst das „Gleichnis vom verlorenen Sohn“ (Lk 15,11-32) an. Diese Geschichte thematisiert das im Rahmenplan für Stadtteilschule und Gymnasium in Jahrgang 5 und 6 unter T2 „Miteinander leben“ verankerte Thema „Vorstellungen von Gerechtigkeit“. Während hier die Elemente der Umkehr und der Barmherzigkeit wesentlich für das Verständnis des christlichen Textes sind, wird in dem Text „Die Erzählung vom nicht Entsprechenden“ ein wesentlicher Aspekt des buddhistischen Verständnisses von Gerechtigkeit thematisiert. Samkha realisiert die Lehre des Buddha und hilft anderen begrenzten Wesen beim Erlangen der Erleuchtung, indem er „geschickte Mittel“ (upaya) einsetzt. Sein überraschender Verzicht auf das ihm vom König zugesprochene Vermögen kann Piliya helfen, seinen Egoismus und seine Hartherzigkeit abzulegen und ihn zur Reife und Befreiung zu bringen.

5.2 Didaktisch-methodische Entscheidungen

Das Unterrichtsvorhaben bezieht sich auf eine Lerngruppe einer Stadtteilschule, die in Bezug auf Leistung, sozialen, religiösen und ethnischen Hintergrund heterogen zusammengesetzt ist. Die zentrale Fragestellung der gesamten, auf ca. zwölf bis vierzehn Unterrichtsstunden angelegten Unterrichtseinheit ist die nach Gerechtigkeit.

Für den Erwerb der angestrebten Kompetenz ist der Perspektivenwechsel wesentlich. Im zentralen Teil des Unterrichtsvorhabens sollen die Schülerinnen und Schüler bei der Beschäftigung mit dem „Gleichnis vom verlorenen Sohn“ aus den Perspektiven des Vaters bzw. der Brüder heraus kommunizieren. Die Geschichte bietet genug Spielraum,

um eigene Gedanken und Gefühle zu entwickeln; andererseits kann dies nur angemessen geschehen, wenn die Geschichte im Kern verstanden worden ist. Entsprechend wird die Klasse in Bezug auf die buddhistische Geschichte angeleitet, sich in Samkha und Piliya hineinzusetzen. Durch die Teilung der Geschichte in vier Abschnitte ist jeweils ein Vergleich ihrer eigenen Gedanken und Ideen mit dem Originaltext möglich. Die buddhistische Vorstellungswelt kann hier nur angerissen werden – sinnvoll ist es daher, den Einsatz der „geschickten Mittel“ in den Blick zu bekommen, in dem dieser Grundgedanke in dem Deutungsgespräch und beim kreativen Schreiben (vgl. die Phasen b und c) thematisiert wird.

Um feststellen zu können, ob es tatsächlich den angestrebten Zuwachs in der Deutungskompetenz gibt, muss für die Schülerinnen und Schüler und die Lehrkraft transparent sein, welche Erwartungen an einen gelungenen Dialog gestellt werden. Die Erwartungen lassen sich durch beschreibende Indikatoren formulieren, an denen die Schülerinnen und Schüler sich messen (lassen). Diese Indikatoren können gemeinsam erarbeitet und dann in einen Bewertungsbogen (s. 5.4.5 und 5.4.6) eingetragen werden. Durch das Formulieren der Indikatoren und ihren anschließenden Einsatz bei der gemeinsamen Besprechung der vorgetragenen Dialoge wird den Schülerinnen und Schülern bewusst, in welchem Maße sie die Aufgabe erfüllt haben; zugleich werden sie zunehmend in die Lage versetzt, auch die anderen Präsentationen differenziert zu beurteilen. Für die Lehrkraft ist diese Sammlung von Indikatoren ein Instrument der transparenten Leistungsbesprechung und -beurteilung. Durch den wiederholten Einsatz des Perspektivenwechsels und des Bewertungsbogens wird beides geübt und es kann von den Schülerinnen und Schülern selber und auch von der Lehrkraft beobachtet werden, ob ein Fortschritt in der angestrebten Deutungskompetenz festzustellen ist.

Da der Unterschied zwischen Mindestanforderung und erhöhten Anforderungen in dieser Teilkompetenz in dem Begriff der „Eigenständigkeit“ liegt, mit der die Texte eingeordnet werden, muss hier nicht im Bezug auf die Aufgabenformate binnendifferenziert werden. Der Grad der Eigenständigkeit zeigt sich in der Umsetzung der Dialoge und in der Deutung der Texte.

5.3 Unterrichtsplanung und Kompetenzerwerb

Stunde	Unterrichtsentwurf	Die Aufgabe hilft den SuS, die Teilkompetenz auf dem o. g. Anforderungsniveau zu erreichen, indem ...
Vorangegangener Unterricht		
1.+2. Std.	Erarbeitung eigener Erfahrungen der SuS ⁶ mit Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit	
3.- 6. Stunde: Der Verlorene Sohn		
3.+4. Std.	<p>Bildbetrachtung <i>Max Slevogt, Der verlorene Sohn. 1898/99</i></p> <p>a)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildbeschreibung: Die SuS werden aufgefordert, das Bild zu beschreiben. • Standbild: Drei SuS nehmen die Haltungen der Personen im Bild ein; die anderen SuS legen den drei Personen Sätze in den Mund. 	<i>... sie sich die Perspektiven der im Bild dargestellten Personen vergegenwärtigen</i>
	<p>b)</p> <p>Erarbeitung des Gleichnisses vom Verlorenen Sohn (Lk 15,11ff)</p> <p><i>Kennenlernen des Gleichnisses</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • gemeinsames Lesen der Geschichte • erste Reaktionen auf die Geschichte • Klärung von Verständnisfragen (z. B. soziale Stellung eines Schweinehirten zu damaliger Zeit) <p><i>Verknüpfung mit dem Bild</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Titel des Bildes („Der verlorene Sohn“) wird genannt; die SuS stellen den Zusammenhang zwischen Bild und Geschichte her • Zusammenhänge zwischen dem Standbild / den Aussagen der drei Personen (s. u.) und der biblischen Geschichte werden thematisiert 	<i>... sie sich die Lebenssituationen der Personen im Bild und in der biblischen Geschichte vergegenwärtigen</i>
	<p>c)</p> <p>Übernahme der Perspektiven der drei Personen</p> <p>Vor dem Moment, der im Bild dargestellt wird</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fragestellung: Mit welchen Gefühlen und Gedanken tritt der Mann links an die Tür, bevor er klopft? Aufgabe: Schreibt einen Text aus der Perspektive des Mannes: „Ich...“ • Die SuS lesen ihre Texte vor; die anderen SuS geben Feedback zu den vorgelegten Texten. <p>Der im Bild dargestellte Moment</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gruppenarbeit: Was könnten die Personen in diesen ersten Momenten der Wiederbegegnung sagen? Sammelt mögliche Aussagen. • Die Gruppen stellen ihre Aussagen vor; vom Plenum werden diese mit den Aussagen aus der ersten Phase (a) verglichen. 	<p><i>... sie sich vertieft die Lebenssituation und Perspektive des jüngeren Sohnes vergegenwärtigen</i></p> <p><i>... sie sich die verschiedenen Perspektiven des Vaters und der beiden Söhne vergegenwärtigen</i></p>
5.+6. Std.	<p>Kreatives Schreiben: Dialoge am nächsten Morgen</p> <p><i>Aufgabenstellung für Gruppenarbeit</i></p> <p>Szenario: Am Morgen nach dem Fest sprechen der Vater, der ältere und der jüngere Sohn miteinander. Themen dieses Gesprächs sind die überraschende Heimkehr des jüngeren Sohnes, das Fest, das der Vater ausgerichtet hat, und die Gefühle, die die Ereignisse des vorigen Tages bei den drei Personen ausgelöst haben.</p> <p>Aufgabe: Überlegt gemeinsam, was die Personen sagen könnten. Schreibt einen Dialog. Übt, diesen Dialog vorzutragen.</p>	
	<p>a)</p> <p>Bekanntgabe der Aufgabenstellung und Entwicklung von Indikatoren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Aufgabenstellung für das kreative Schreiben (s. u.) wird zunächst nur vorgestellt, die Arbeit beginnt aber erst nach der Erarbeitung der Indikatoren. • Im Plenum werden gemeinsam – inhaltliche und formale – Indikatoren benannt, die beschreiben, wann die Aufgabenstellung gelungen bearbeitet wurde (z. B.: Was müsste in dem Dialog zwischen den drei Personen vorkommen, damit er gut zu der Geschichte passt?). 4-6 Indikatoren werden ausgewählt und in den Bewertungsbogen aufgenommen. 	<i>... sie verbalisieren, woran eine gelungene Deutung festgemacht werden kann</i>
	<p>b)</p> <p>Gruppenarbeit: Kreatives Schreiben der Dialoge</p> <ul style="list-style-type: none"> • In Dreiergruppen erarbeiten die SuS die Dialoge, überprüfen in der Gruppe ihre Ergebnisse anhand der erarbeiteten Indikatoren und üben die Präsentation. 	<i>... sie sich vertieft die unterschiedlichen Lebenssituationen, die Perspektiven und Vorstellungen des Vaters und der beiden Söhne vergegenwärtigen</i>

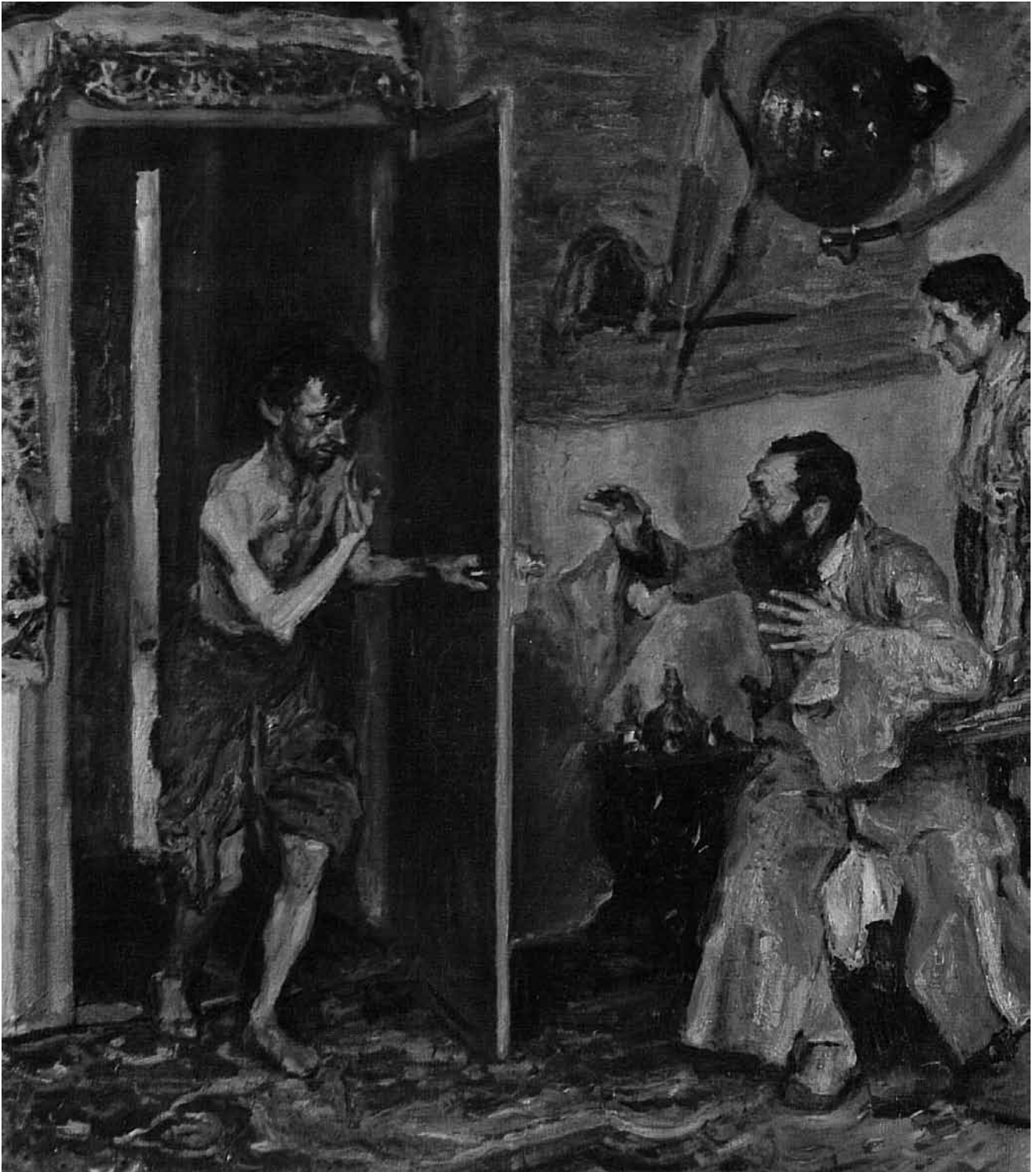
6 SuS = Schülerinnen und Schüler

c)	<p>Präsentation, Feedback und Überprüfung der Indikatoren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Dialoge werden präsentiert. • Jeweils einige SuS und die Lehrkraft bekommen den Bewertungsbogen und geben den Vortragenden als erste Feedback. • Am Ende werden die Indikatoren ggf. ergänzt oder überarbeitet. 	<p>... sie die erarbeiteten Indikatoren anwenden und sie überprüfen</p>
d)	<p>Deutung der Geschichte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Im Plenum wird besprochen, warum Jesus diese Geschichte erzählt hat und was man aus dem Text über Gott erfahren kann. • Bezüge werden hergestellt zu den eigenen Erfahrungen mit Gerechtigkeit, Schuld und Reue, Angenommensein, Barmherzigkeit, wie sie z. T. am Beginn der Unterrichtseinheit thematisiert wurden. 	<p>... sie die im Text beschriebene Situation mit ihrer eigenen Lebenswelt vergleichen</p>
<p>7. - 9. Stunde: Die Erzählung von dem nicht Entsprechenden</p>		
a)	<p>Erarbeitung der Erzählung</p> <p>Die Erzählung wird in vier Abschnitten erarbeitet.</p> <p><i>1. Abschnitt</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Einteilung der Klasse: eine Hälfte versetzt sich in Piliya, die andere in Samkha hinein. • Lesen des 1. Abschnitts • Auswertungsgespräch: Warum verhält Piliya / Samkha sich so? Wie wirkt das Verhalten auf den jeweils anderen? • Partnerarbeit: Versetzt euch in Samkha und überlegt, wie er sich gegenüber Piliya verhalten will. Setzt das Gespräch zwischen Piliya und Samkha fort. 	<p>... sie sich die Perspektiven der im Text handelnden Personen vergegenwärtigen und diese verbalisieren</p>
	<p><i>2. Abschnitt</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lesen des 2. Abschnitts • Auswertungsgespräch: Für welches Verhalten gegenüber Piliya entscheidet sich Samkha? Vergleicht die Entscheidung Samkhas mit euren eigenen Reaktionen auf Piliya. 	<p>... sie ihre eigenen Entscheidungen mit denen der Geschichte vergleichen</p>
	<p><i>3. Abschnitt</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lesen des 3. Abschnitts • Gruppen- oder Partnerarbeit: Stellt euch vor, ihr seid der König und seine Minister. Tauscht euch aus, wie ihr das Verhalten von Piliya und Samkha beurteilt. Kommt zu einer gemeinsamen begründeten Entscheidung, wie die Gerechtigkeit wieder hergestellt werden kann. Stellt eure Entscheidung und ihre Begründung der Klasse vor. 	<p>... sie eine eigene Konfliktlösung entwickeln</p>
b)	<p>Gesamtdeutung und 4. Abschnitt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lesen des 4. Abschnitts • Mögliche Fragen für das Auswertungsgespräch: Vergleicht das Ende dieser Geschichte mit euren eigenen Entscheidungen von vorher. Welches ist die beste, welches die gerechteste Lösung? Ist die gerechteste Lösung die beste Lösung? Führt eine gerechte Lösung (wie z. B. hier der König sie vorgeschlagen hat) immer zu einem besseren Zustand der Menschen und der Situation? <p><i>Analyse der Handlungsmotive und der geschickten Mittel</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mögliche Fragen für ein Plenumsgespräch: Warum hat Samkha das ihm zugesprochene Vermögen wohl nicht angenommen? Was könnte Samkhas Verhalten bei Piliya bewirkt haben? Was hätte es bei Piliya bewirkt haben können, wenn Samkha tatsächlich sein gesamtes Vermögen genommen hätte, also dem Urteil des Königs gefolgt wäre? Inwiefern könnten diese Ereignisse dazu beigetragen haben, dass Samkha später großzügig war und gute Taten vollbrachte? 	<p>... sie die eigene Lösung mit der der Geschichte vergleichen</p> <p>... sie sich die mögliche Wirkung von Verhalten auf andere Menschen vergegenwärtigen und damit den Text vertieft deuten</p>
c)	<p>Vertiefung und Sicherung: Dialog nach einem Jahr</p> <p><i>Kreatives Schreiben eines Dialogs in Partnerarbeit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Szenario: Piliya und Samkha treffen sich ein Jahr nach dem Urteil zum ersten Mal wieder und sprechen miteinander. Überlegt, was das Urteil bei beiden ausgelöst haben könnte und mit welchen Gefühlen und Gedanken sie sich jetzt begegnen. • Aufgabenstellung: Schreibt einen Dialog zwischen beiden und übt, diesen Dialog vorzutragen. <p><i>Entwicklung und Anwendung von Indikatoren:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entsprechend dem Vorgehen beim „Gleichnis vom Verlorenen Sohn“ (s.o., 5. und 6. Stunde, Phase a-c) werden inhaltsbezogene Indikatoren für einen gelungenen Dialog entwickelt und die präsentationsbezogenen Indikatoren ggf. überarbeitet, in die Beobachtungsbögen eingetragenen, die Partnerarbeit durchgeführt und die Präsentationen mithilfe der Beobachtungsbögen besprochen. 	<p>... sie sich vertieft die Perspektive der handelnden Personen vergegenwärtigen</p> <p>... sie verbalisieren, woran eine gelungene Deutung festgemacht werden kann</p> <p>... sie die erarbeiteten Indikatoren anwenden und sie überprüfen</p>

d)	Vertiefte Analyse des Gleichnisses vom verlorenen Sohn <i>Partner- oder Gruppenarbeit zum Verhalten des Vaters</i> <ul style="list-style-type: none"> • Entsprechend der Überlegungen, was das Urteil des Königs bei Piliya ausgelöst haben könnte, wird mit Hilfe des Arbeitsblatts 5.4.4 ein Was-wäre-wenn-Szenario zum Verhalten des Vaters im Gleichnis vom verlorenen Sohn bearbeitet. 	<i>... sie sich die mögliche Wirkung von Verhalten vergegenwärtigen und damit eine vertiefte Deutung erreichen</i>
e)	Deutung und Vergleich <ul style="list-style-type: none"> • Im Plenum werden die Gerechtigkeitsvorstellungen beider Geschichten verglichen • Die SuS suchen Beispiele aus ihrem eigenen Leben, in denen sich der Grundgedanke einer der beiden Geschichten wiederfindet (z. B. Eltern strafen entgegen der Erwartung des Kindes nicht). Dieser eigene Erfahrungshorizont kann auf den gesellschaftlichen Kontext übertragen werden (z. B. Deeskalation von Konflikten). 	<i>... sie die im Text beschriebene Gerechtigkeitsvorstellung mit ihrer eigenen Lebenswelt vergleichen und in Beziehung zur aktuellen gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen</i>
Nachfolgender Unterricht		
10.- 12. Std.	Beschäftigung mit Kinderarmut, mit der UN-Konvention über die Rechte der Kinder bzw. das Engagement von UNICEF zu diesem Thema.	

5.4 Materialien

5.4.5 Material: Max Slevogt: Der verlorene Sohn. 1898/99



(Quelle: Wikipedia; dort in Farbe herunterladbar; http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:Der_verlorene_Sohn_Max_Slevogt.jpg&filetimestamp=20061205133243, Abruf am 13.4.2011)

5.4.6 Das Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15,11-32)

- 11 Jesus erzählte weiter: »Ein Mann hatte zwei Söhne.
- 12 Der jüngere sagte: ‚Vater, gib mir den Teil der Erbschaft, der mir zusteht!‘ Da teilte der Vater seinen Besitz unter die beiden auf.
- 13 Nach ein paar Tagen machte der jüngere Sohn seinen ganzen Anteil zu Geld und zog weit weg in die Fremde. Dort lebte er in Saus und Braus und verjubelte alles.
- 14 Als er nichts mehr hatte, brach in jenem Land eine große Hungersnot aus; da ging es ihm schlecht.
- 15 Er hängte sich an einen Bürger des Landes, der schickte ihn aufs Feld zum Schweinehüten.
- 16 Er war so hungrig, dass er auch mit dem Schweinefutter zufrieden gewesen wäre; aber er bekam nichts davon.
- 17 Endlich ging er in sich und sagte: ‚Mein Vater hat so viele Arbeiter, die bekommen alle mehr, als sie essen können, und ich komme hier um vor Hunger.
- 18 Ich will zu meinem Vater gehen und zu ihm sagen: Vater, ich bin vor Gott und vor dir schuldig geworden;
- 19 ich bin es nicht mehr wert, dein Sohn zu sein. Nimm mich als einen deiner Arbeiter in Dienst!‘
- 20 So machte er sich auf den Weg zu seinem Vater. Er war noch ein gutes Stück vom Haus entfernt, da sah ihn schon sein Vater kommen, und das Mitleid ergriff ihn. Er lief ihm entgegen, fiel ihm um den Hals und überhäufte ihn mit Küssen.
- 21 ‚Vater‘, sagte der Sohn, ‚ich bin vor Gott und vor dir schuldig geworden, ich bin es nicht mehr wert, dein Sohn zu sein!‘
- 22 Aber der Vater rief seinen Dienern zu: ‚Schnell, holt die besten Kleider für ihn, steckt ihm einen Ring an den Finger und bringt ihm Schuhe!
- 23 Holt das Mastkalb und schlachtet es! Wir wollen ein Fest feiern und uns freuen!
- 24 Denn mein Sohn hier war tot, jetzt lebt er wieder. Er war verloren, jetzt ist er wiedergefunden.‘ Und sie begannen zu feiern.
- 25 Der ältere Sohn war noch auf dem Feld. Als er zurückkam und sich dem Haus näherte, hörte er das Singen und Tanzen.
- 26 Er rief einen der Diener herbei und fragte ihn, was denn da los sei.
- 27 Der sagte: ‚Dein Bruder ist zurückgekommen und dein Vater hat das Mastkalb schlachten lassen, weil er ihn gesund wiederhat.‘
- 28 Der ältere Sohn wurde zornig und wollte nicht ins Haus gehen. Da kam der Vater heraus und redete ihm gut zu.
- 29 Aber der Sohn sagte zu ihm: ‚Du weißt doch: All die Jahre habe ich wie ein Sklave für dich geschuftet, nie war ich dir ungehorsam. Was habe ich dafür bekommen? Mir hast du nie auch nur einen Ziegenbock gegeben, damit ich mit meinen Freunden feiern konnte.
- 30 Aber der da, dein Sohn, hat dein Geld mit Huren durchgebracht; und jetzt kommt er nach Hause, da schlachtest du gleich das Mastkalb für ihn.‘
- 31 ‚Mein Sohn‘, sagte der Vater, ‚du bist immer bei mir, und dir gehört alles, was ich habe.
- 32 Aber jetzt mussten wir doch feiern und uns freuen! Denn dein Bruder war tot und ist wieder am Leben. Er war verloren und ist wiedergefunden.‘«

(Übersetzung: Gute Nachricht)

5.4.7 Die Erzählung von dem nicht Entsprechenden

1. Abschnitt

Die beiden sehr reichen Großkaufmänner Samkha und Piliya waren gute Freunde. Jeder von ihnen besaß ein Vermögen. Der Großkaufmann Piliya kam aus irgendeinem Grunde in große Not und sein ganzes Vermögen ging verloren. In seiner Verzweiflung setzte er alle Hoffnung auf seinen Freund. Er ging zu Samkha und bat ihn um Hilfe. Der gab ihm die Hälfte seines Vermögens.

Zu einer anderen Zeit kam auch der Großkaufmann Samkha in eine solche Not. Als er über seine Rettung nachdachte, kam ihm folgender Gedanke: „Ich habe damals meinem Freund geholfen. Dieser wird mich nicht im Stich lassen.“

Er ging zum Haus seines Freundes Piliya. Als dieser ihn sah, erhob er sich weder von seinem Sitze, noch begann er mit ihm eine liebenswürdige Unterhaltung, sondern fragte nur: „Warum bist du gekommen?“ Er antwortete: „Ich besitze nichts mehr, habe alles verloren.“ „Bei mir kannst du nicht wohnen“, sagte Piliya zu ihm. „Ich gebe dir ein paar Lebensmittel. Geh wieder und besuch mich dann nicht mehr.“

Samkha dachte bei sich: „Dieser schlechte Mensch hat von mir die Hälfte meines Vermögens erhalten und gibt mir jetzt nur ein paar Lebensmittel. Soll ich es annehmen oder soll ich es nicht annehmen?“

2. Abschnitt

Da kam ihm folgender Gedanke: „Dieser undankbare Mensch hat das Freundschaftsverhältnis mit mir gebrochen, weil ich jetzt arm bin. Wenn ich nun die von ihm geschenkten Lebensmittel wegen Geringfügigkeit nicht annehme, werde auch ich die Freundschaft brechen. Nur Dummköpfe brechen die Freundschaft, wenn sie keinen Vorteil dabei erzielen. Ich aber werde durch die von ihm geschenkten Lebensmittel wieder zu Kräften kommen und dann die Freundschaft wieder aufrichten.“

3. Abschnitt

Auf dem Weg nach Hause traf er einen Bauer, der für ihn früher gearbeitet hatte. Als dieser von dem Schicksal seines ehemaligen Arbeitgebers hörte, lud er ihn in sein Haus, gab ihm Unterkunft und zu essen. Nach einigen Tagen ging der Bauer zum König und erzählte ihm die ganze Geschichte. Der König ließ beide Großkaufleute rufen und fragte Samkha: „Ist es wahr, dass du Piliya als er in Not war, Geld gegeben hast?“. Samkha antwortete: „Als mein Freund im Vertrauen auf mich kam, gab ich ihm die Hälfte meines Eigentums.“ Darauf fragte der König Piliya: „Ist das wahr?“ „Ja, Herr“, antwortete dieser. „Hast du aber, als dieser im Vertrauen auf dich hierher kam, ihm irgendeine Ehrung oder Auszeichnung erwiesen?“ Piliya antwortete darauf nicht. Der König besprach mit seinen Ministern, was zu tun sei.

4. Abschnitt

Dann verurteilte er Piliya und sagte: „Geht und gebt dein ganzes Vermögen dem Großkaufmann Samkha!“ Doch Samkha sprach: „O König, ich trage kein Verlangen nach dem, was einem anderen gehört. Lasst mir nur das zurückgeben, was ich ihm gab.“ Das veranlasste der König. Nachdem Samkha sein früher gegebenes Vermögen wieder hatte, stellte er seinen Besitz wieder her. Er war fortan großzügig und vollbrachte gute Taten.

(aus: Julius Dutoit. Jataka. Buddhistische Wiedergeburtsgeschichten. Stammbach: Beyerlein und Steinschulte, 2007. (gekürzt))

5.4.8 Arbeitsblatt zum Verlorenen Sohn: Was wäre, wenn...

Was wäre gewesen, wenn der Vater den jüngeren Sohn anders empfangen hätte? Wenn er kein Kalb geschlachtet und keine große Feier gemacht hätte? Wenn der Sohn als Schweinehirte hätte arbeiten müssen?

Arbeitsauftrag: Tauscht euch darüber aus, welche Wirkungen das Verhalten des Vaters auf den jüngeren Sohn gehabt haben könnte und schreibt eure Überlegungen in die entsprechenden Kästchen.

	Mögliche Wirkung auf den jüngeren Sohn <u>direkt nach der Rückkehr</u>	Mögliche Wirkung auf den jüngeren Sohn <u>nach einem Jahr</u>
<p>Der Vater empfängt den Sohn nicht mit offenen Armen, sondern akzeptiert ihn als Schweinehirten und lässt ihn so lange arbeiten, bis er seine Schuld abgearbeitet hat.</p>		
<p>Der Vater verhält sich so wie es in dem Gleichnis vom verlorenen Sohn beschrieben ist und empfängt den jüngeren Sohn mit offenen Armen und feiert für ihn ein Fest.</p>		

5.4.9 Bewertungsbogen

Bewertungsbogen für einen Dialog				
Namen:		Klasse:	Datum:	
Thema:				
Indikatoren:	😊😊	😊	😐	😞
Weitere Beobachtungen:				
Name des Beobachters / der Beobacherin:				

5.4.10 Lösungsmuster für Bewertungsbögen: Mögliche Indikatoren

Im folgenden werden Beispiele für Indikatoren inhaltlich und in der Präsentation gelungener Dialoge vorgestellt. Sammelt man gemeinsam mit den SuS, werden die Formulierungen sicherlich anders sein. In den Bewertungsbogen sollten nicht mehr als 4-6 Indikatoren aufgenommen werden, da sonst die Beobachtung zu unübersichtlich und auch im Bezug auf die einzelnen Aspekte zu oberflächlich würde. Lehrkraft und Lerngruppe einigen sich, welche dieser Beschreibungen in den Beurteilungsbogen eingetragen werden. Die Smilies stehen für:

- ☺☺ der Indikator ist besonders gut erfüllt worden
- ☺ der Indikator ist recht gut erfüllt worden;
- ☹ der Indikator ist mit einigen Schwächen erfüllt worden;
- ⊗ es besteht Verbesserungsbedarf bei der Erfüllung dieses Indikators.

Auf den Inhalt bezogene Indikatoren:

Gleichnis vom verlorenen Sohn (Dialog zwischen dem Vater und seinen Söhnen)

- Der Zorn des älteren Bruders und der Grund dafür werden deutlich ausgedrückt.
- Die Position des Vaters und seine Freude über den wiedergefundenen Sohn wird deutlich.
- Die Reue des jüngeren Sohn wird erkennbar; seine Gefühle, nachdem er vom Vater aufgenommen wurde und ein Fest für ihn veranstaltet wurde, sind nachvollziehbar.
- Die Personen gehen aufeinander ein.
- Das Ende des Gespräch geht über die Darstellung der Positionen / Gefühle hinaus – es gibt z.B. Annäherungen, offenen Streit, Perspektiven.
- ...

Die Erzählung von dem nicht Entsprechenden (Dialog zwischen Piliya und Samkha ein Jahr nach dem Urteil)

- Das Gespräch enthält typische Gesprächsfloskeln (Begrüßung etc.) und nimmt Bezug auf die Geschehnisse ein Jahr zuvor.
- Es wird deutlich, wie es Samkha geht, wie er lebt, evtl. Bezug zur Großzügigkeit Samkhas.
- Samkha möchte wissen, ob Piliya sich verändert hat (also ob seine „geschickten Mittel“ einen Wandel in Piliya ausgelöst haben).
- Es wird deutlich, ob bzw. inwiefern sie sich verändert haben.
- ...

Auf die Art der Präsentation bezogene mögliche Indikatoren:

Hier muss die Lehrkraft vorab entscheiden, ob der stimmliche, mimische, körperliche Ausdruck beim Vortrag der Dialoge auch erwartet und bewertet werden sollte. Dafür spricht, dass die Identifikation in den Dialogen sicherlich stärker wäre. Andererseits darf eine lebendige Präsentation nicht automatisch vorausgesetzt und bewertet werden, da dies in dieser Unterrichtssequenz bis hierhin nicht explizit thematisiert und geübt wurde.

- Text wird nicht abgelesen, sondern es wird frei / mit Stichwortzettel gesprochen
- die Stimme passt zum Inhalt, d.h. laut / leise, langsam / schnell, zornig / verzweifelt, freundlich ...
- die Personen beziehen sich aufeinander, fallen sich evtl. ins Wort, evtl. stockt das Gespräch auch mal
- Gesichtsausdruck / Mimik unterstreichen das Gesagte
- Körper / Gestik werden eingesetzt, d.h. die Personen bleiben nicht starr, sondern bewegen sich und unterstreichen mit ihrem körperlichen Ausdruck das Gesagte
- ...

6 Unterrichtsvorhaben⁷ IV: Wandfries der Religionen

- > **Wie man ein Pflichtthema über zwei Jahre verteilt in andere Themen integriert**
- > **Wie man ein religionskundliches Überblickswissen kontinuierlich aufbaut**

Die kontinuierliche Arbeit mit einem Wandfries ermöglicht Wiederholung, Systematisierung und Vernetzung von Wissen und legt damit die Grundlage verschiedener (Teil-) Kompetenzen. Hierfür wird einer der verbindlichen Inhalte der Jahrgangsstufen 5/6 nicht als kompakte Einheit unterrichtet, sondern über zwei Jahre hin in die Bearbeitung der anderen Inhalte integriert. Der Wandfries kann in Papierform, aber auch mithilfe eines interaktiven Whiteboards erstellt werden.

6.1 Rahmenplanbezug

Kompetenzerwerb und Anforderungen

Viele Anforderungen können nur erreicht werden, wenn entsprechendes Wissen abrufbar ist. Dies setzt eine ständige Wiederholung und eine Vernetzung einzelner Wissensbestandteile voraus. Gleichzeitig sollte der Erwerb von Wissen über Religionen nicht getrennt werden von der existenziellen Auseinandersetzung mit ihnen. Dies wird durch die Erarbeitung eines Wandfrieses parallel zur Arbeit an anderen Themen ermöglicht. Im folgenden werden zehn Kurzsequenzen vorgestellt, in denen ein Wandfries der Religionen erstellt, überarbeitet und für die inhaltliche Arbeit an anderen Themen genutzt wird. Dabei können je spezifische Teilkompetenzen erworben, vertieft und/oder geübt werden; sie sind jeweils in der rechten Spalte aufgeführt.

Verbindliche Inhalte

Der Rahmenplan schlägt vor, die „Kennzeichen der Weltreligionen“ unter mehreren Fragestellungen zu thematisieren: Was kennzeichnet jeweils die Weltreligionen? Wie werden sie praktiziert? Diese beiden Fragestellungen lassen sich für den Wandfries in differenziertere Kategorien aufteilen, z. B. Geschichte, Personen, Heilige Schrift, Vielfalt, Feste, Erzählungen, Heilige Räume (vgl. Beispiele unter 6.3.1). Für die Fragestellung „Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es?“ eignen sich gesonderte Lernarrangements, in denen einzelne Kategorien mehrerer Religionen oder zwei Religionen als Ganzes verglichen werden. (vgl. unten Variante 7 und 8, mit Material 6.3.2)

⁷ Weil sich die Erarbeitung des Wandfrieses über einen sehr langen Zeitraum in vielen einzelnen Sequenzen erstreckt, handelt es sich hier nicht um ein „Unterrichtsvorhaben“ im engeren Sinn.

6.2 Varianten von Kurzsequenzen, mit denen die Erarbeitung eines Wandfrieses in den Unterricht integriert werden kann

Variante	Unterrichtsentwurf	Das Unterrichtsarrangement hilft den SuS, die folgenden Anforderungen zu erreichen (in Klammern die jeweilige Kompetenz): Die SuS...
Variante 1	<p>Einstieg – Anlage des Wandfrieses (45-90min)</p> <p><i>Unterrichtsarrangement:</i> In einer der ersten Religionsstunden stellt die Lehrkraft das Projekt „Wandfries“ vor, verweist auf die lange Arbeit mit dem Fries und auf die dadurch hohen Ansprüche an die Gestaltung und Ordnung. In einer Plenumsphase wird das Vorwissen über die bekannten Religionen auf Metaplankarten gesammelt, sortiert und den Religionen zugeordnet. Anschließend beginnt die praktische Arbeit mit den Wandfriesen: Schülergruppen werden zum verantwortlichen Wart einzelner Friese ernannt, gestalten die Überschriften u. Ä. und tragen das gesammelte Vorwissen der Metaplankartenarbeit ein.</p> <p><i>Ergebnis auf Wandfries:</i> Grundgestaltung, Überschriften, erste Stichpunkte</p> <p><i>Interaktives Whiteboard:</i> Begriffe werden am Board gesammelt, geclustert und die Cluster anschließend gestaltet</p> <p><i>Varianten:</i> (a) Die Arbeit mit dem Fries beginnt mit nur zwei Friesen zu bekannten Religionen, weitere Friese/Religionen werden erst später eingeführt; (b) die Arbeit mit den Friesen beginnt erst am Ende von Jahrgangsstufe 5 als erste große Wiederholung und wird dann in Jahrgangsstufe 6 kontinuierlich durchgeführt.</p>	<p>... nehmen die Vielfalt der Religionen und ihrer gelebten Formen wahr und beschreiben sie ausführlich an Beispielen (Wahrnehmen)</p> <p>und / oder</p> <p>...sind neugierig, die religiöse und kulturelle Vielfalt zu erkunden und beschreiben sie an mehreren Beispielen verschiedener Art (Dialog)</p>
Variante 2	<p>Religionskundliche Kurzsequenz (90min)</p> <p><i>Unterrichtsarrangement:</i> Bevor oder nachdem im Verlauf einer Unterrichtseinheit eine intensivere Auseinandersetzung mit einer Religion stattfindet bzw. stattgefunden hat, wird mit Hilfe einer religionskundlichen Kurzsequenz Hintergrundwissen vermittelt bzw. vertieft. Hierfür entnehmen die SuS⁸ aus einer religionskundlichen Überblicksdarstellung Informationen und formulieren Stichpunkte für das Wandfries. In Gruppen, die jeweils für einen Teilaspekt des Wandfrieses zuständig sind, werden die Einträge für das Wandfries abgestimmt, später im Plenum vorgestellt, wo ggf. Ergänzungen und Korrekturen vorgenommen werden. Abschließend werden die Stichpunkte (ggf. um Grafiken, Bildern etc. ergänzt) auf das Fries geklebt bzw. notiert.</p> <p><i>Ergebnis auf Wandfries:</i> Stichpunkte, Bilder, Tabellen, Grafiken</p> <p><i>Variante:</i> Jede Gruppe bearbeitet eine einzelne Religion.</p>	<p>...entnehmen Sachtexten unter gezielten Fragestellungen Informationen und ordnen sie mithilfe von Schlüsselbegriffen (Deuten)</p>
Variante 3	<p>Kurzreferat (15min)</p> <p><i>Unterrichtsarrangement:</i> Bevor oder nachdem in einer Unterrichtseinheit (z. B. zum Thema Gerechtigkeit, Reden mit Gott) eine Erzählung, ein Bild, ein Gebot o.ä. aus einer religiösen Tradition verwendet wird, hält ein Schüler ein Kurzreferat über die entsprechende Religion bzw. zu Teilaspekten (z. B. Geschichte, Entstehung der Heiligen Schrift, Lebenslauf wichtiger Personen). Im Anschluss fassen die zuhörenden SuS die zentralen Informationen, die auf das Wandfries kommen sollen, in Stichpunkten zusammen.</p> <p><i>Ergebnis auf Wandfries:</i> Stichpunkte zu Teilthemen; Bilder o.ä. aus dem Referat</p>	<p>...nennen Heilige Schriften verschiedener Religionen und ordnen sie ihnen zu (Deuten)</p> <p>oder</p> <p>...erläutern an einem erarbeiteten Beispiel den historischen Hintergrund einer Heiligen Schrift (Deuten)</p>
Variante 4	<p>Aktuelle Viertelstunde (15min)</p> <p><i>Unterrichtsarrangement:</i> Zu einem aktuellen Thema, von dem einzelne oder alle SuS gehört haben (z. B. religiöse Feste; Fastenzeiten; politische Ereignisse, die Religion betreffen; Besuch einer Kirche auf Schulausflug) wird das Wissen im Plenum gesammelt, in Stichworten festgehalten und abschließend auf das Wandfries der betreffenden Religion geklebt/notiert</p> <p><i>Ergebnis auf Wandfries:</i> Kurze Stichwortsammlung, Bilder, Zeitungsartikel; zusätzlich bei interaktivem Whiteboard: Links, Filme</p> <p><i>Varianten:</i> Als Gesprächsgrundlage kann auch ein Material (z. B. Bild, kurzer Zeitungsartikel), der Erlebnisbericht eines Schülers, der z. B. an einem Fest (z. B. Konfirmation oder Kommunion eines Geschwisters, Bar mizwa, Fastenbrechen) teilgenommen hat, oder ein zuvor erteilter Beobachtungsauftrag an alle dienen (z. B. St. Martinsumzüge).</p>	<p>...nehmen die Vielfalt der Religionen und ihrer gelebten Formen wahr und beschreiben sie ausführlich an Beispielen (Wahrnehmen)</p> <p>oder</p> <p>...sind neugierig, die religiöse und kulturelle Vielfalt zu erkunden und beschreiben sie an mehreren Beispielen verschiedener Art (Dialog)</p>

<p>Variante 5</p>	<p>Einordnender Verweis (2-5min)</p> <p><i>Unterrichtsarrangement:</i> Bevor oder nachdem innerhalb einer Unterrichtseinheit (z. B. zum Thema Gerechtigkeit, Reden mit Gott) eine Erzählung, ein Bild, ein Gebot o. ä. aus einer religiösen Tradition verwendet wird, wird das Material der betreffenden Religion in einem kurzen Plenumsgespräch zugeordnet. Mögliche Fragen sind: Was wisst ihr schon über die Religion? Was waren die zentralen Kennzeichen der Religion, die wir schon erarbeitet haben? Aus welcher Religion stammt diese Erzählung, woran wird dies deutlich? Was ist neu an diesem Text, was haben wir so von dieser Religion noch nicht mitbekommen? Stimmen unsere bisherigen Stichpunkte am Wandfries?</p> <p><i>Ergebnis auf Wandfries:</i> Aufnahme des Materials oder seines Titels; Ergänzung oder Veränderung einzelner Stichworte</p> <p><i>Variante für Interaktives Whiteboard:</i> alle Materialien werden über Schulcommsy zur Verfügung gestellt</p>	<p>...erläutern an einem erarbeiten Beispiel den historischen Hintergrund einer Heiligen Schrift (Deuten)</p> <p>und / oder</p> <p>...nennen Heilige Schriften verschiedener Religionen und ordnen sie ihnen zu (Deuten)</p>
<p>Variante 6</p>	<p>Ergebnissicherung (5min)</p> <p><i>Unterrichtsarrangement:</i> Am Ende einer Unterrichtssequenz, in der u. a. Kennzeichen einer Religion erarbeitet wurden, werden als Ergebnissicherung (schriftlich oder mündlich) Stichpunkte für das Wandfries zusammengetragen. Mögliche Fragen sind z. B.: Was haben wir dabei über das Christentum erfahren? Welche zentralen Informationen sollten wir am Wandfries festhalten?</p> <p><i>Ergebnis auf Wandfries:</i> Stichpunkte, ggf. weitere Materialien; Kopien aus vorgefertigten Zusammenfassungen</p> <p><i>Varianten:</i> (a) bei ergebnissichernder Hausaufgabe Auswertung/Kontrolle am Wandfries; (b) Ergebnisse (ggf. themenverschiedener) Gruppenarbeiten mit Hilfe eines Eintrags am/für den Wandfries präsentieren</p>	<p>je nach Stundeninhalt, der zusammengefasst bzw. wiederholt wird</p>
<p>Variante 7</p>	<p>Systematisierung (45-90min)</p> <p><i>Unterrichtsarrangement:</i> Am Ende einer ganzen Unterrichtseinheit werden die vielfältigen Informationen durch die Erarbeitung der Einträge auf dem Wandfries systematisiert. Ein Beispiel: Am Ende der Einheit „Heilige Schriften“, in dem vor allem einzelne biblische und koranische Erzählungen thematisiert wurden, verfassen Schülergruppen u. a. mit Hilfe von Zusatzmaterialien zusammenfassende Darstellungen der beiden Schriften, ihres Anspruchs und ihrer Verwendung in ihren jeweiligen Religionen. Nach einer Thematisierung von „Qualitätsmerkmalen“ werden die besten ausgewählt und am Wandfries angebracht.</p> <p><i>Ergebnis auf Wandfries:</i> Überblicksdarstellungen von Teilaspekten</p> <p><i>Varianten:</i> vorgefertigte Zusammenfassungen, Grafiken, Tabellen o.ä. werden im Unterricht besprochen und am Fries angebracht</p>	<p>...erläutern an einem erarbeiten Beispiel den historischen Hintergrund einer Heiligen Schrift (Deuten) oder</p> <p>...nennen Heilige Schriften verschiedener Religionen und ordnen sie ihnen zu (Deuten)</p> <p>...stellen Inhalte zusammenhängend und mithilfe von Fachbegriffen in verschiedenen Formen mündlich dar und verwenden ggf. Visualisierungen (Darstellen und Gestalten)</p>
<p>Variante 8</p>	<p>Inhaltlicher Gesprächsanlass (5-90min)</p> <p><i>Unterrichtsarrangement:</i> Der Fries wird – wie eine Landkarte – zum Gegenstand des Unterrichts. Die Einträge zu Teilaspekten oder der gesamte Fries, die Einträge zu einer Religion oder zu mehreren Religionen im Vergleich dienen als Gesprächsanlass. Mögliche Fragen sind: Wo seht ihr Gemeinsamkeiten und Unterschiede? Wo fehlen uns Informationen? Wo sind unsere Informationen unzureichend, unscharf formuliert oder gar falsch? Wo gilt es weiterzufragen?</p> <p><i>Ergebnis auf Wandfries:</i> Ergänzungen; Eintragen von Querverweisen; Zusatzzettel mit Vergleichen; Fragezeichen für offene oder ungeklärte Aspekte</p> <p><i>Varianten:</i> (a) Friese einzelner Religionen oder von Teilaspekten werden von einzelnen Gruppen mit Hilfe o. g. Fragen bearbeitet; (b) Entwicklung von Rechercheaufträge zur Ergänzung einzelner Friese / Teilaspekten oder zur Erarbeitung einer bisher nicht behandelten Religion (z. B. für Kurzreferate einzelner SuS, vgl. Variante 3); (c) als Abschluss einer Unterrichtseinheit werden vorhandene Unklarheiten besprochen und offen bleibende Fragen benannt.</p> <p><i>Interaktives Whiteboard:</i> einzelne Teilaspekte werden nebeneinander gezeigt oder Sonderseiten für Vergleiche entwickelt (vgl. 6.3.2).</p>	<p>...tauschen sich offen über die vielfältigen Elemente von Religionen, Kulturen und Lebensweisen aus und akzeptieren Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Dialog)</p> <p>und / oder</p> <p>...stellen an exemplarischen Beispielen zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Religionen und Kulturen dar (Dialog)</p>
<p>Variante 9</p>	<p>Methodische Metareflexion (15-90min)</p> <p><i>Unterrichtsarrangement:</i> Die Gestaltung des Frieses wird im Plenum erörtert, Kriterien werden entwickelt. Das und/oder die weiteren Friese werden entsprechend gestaltet oder überarbeitet.</p> <p><i>Ergebnis auf Wandfries:</i> Einheitliche sorgfältige Gestaltung</p> <p><i>Varianten:</i> (a) verschiedene Friese werden jeweils von einer Gruppe überarbeitet / gestaltet – nach erarbeiteten Kriterien oder zur Entwicklung von Kriterien; (b) der Fries eines vergangenen Jahrgangs wird für die Erarbeitung der Kriterien genutzt</p>	<p>...nennen einige Kriterien für die Gestaltung benutzter Darstellungsformen und begründen die Auswahl (Darstellen und Gestalten)</p>
<p>Variante 10</p>	<p>Wiederholen und Üben (45-90min)</p> <p><i>Unterrichtsarrangement:</i> In themenverschiedenen Gruppen entwickeln die SuS aus den Stichpunkten zu Teilaspekten mehrerer Religionen oder zum ganzen Fries einer Religion ein Ratespiel (Quizshow, Memory ...)</p> <p><i>Interaktives Whiteboard:</i> Ratespiel im Stil des Großen Preises</p>	<p>...nennen Heilige Schriften verschiedener Religionen und ordnen sie ihnen zu (Deuten)</p> <p>und/oder</p> <p>...kennen grundlegende Erzählungen verschiedener Religionen (Deuten)</p>

6.3 Materialien

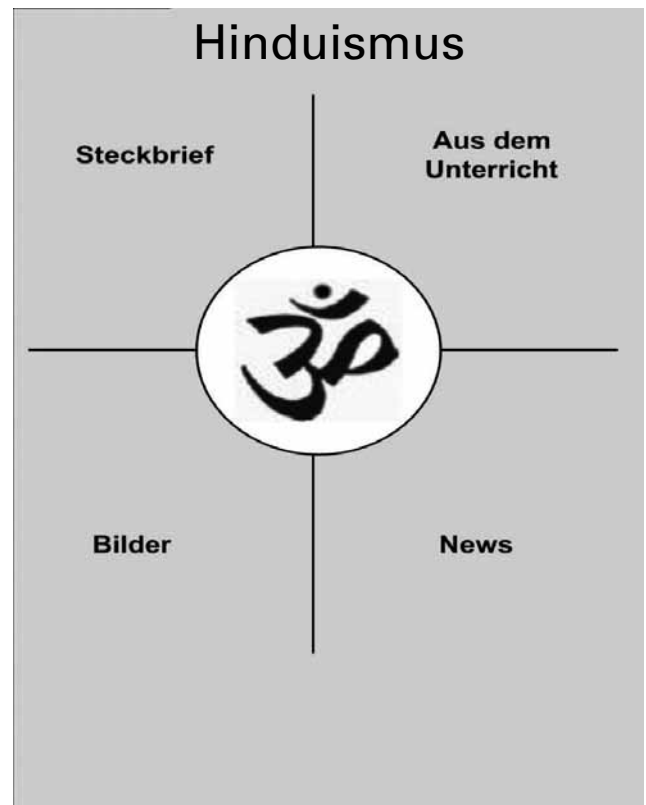
6.3.1 Beispielhafte Grundstrukturen von Wandfriesen

Im folgenden werden zwei Beispiele für die kategoriale Aufteilung eines Wandfrieses gezeigt. Es handelt sich dabei jeweils um „leere“ Seiten einer Interaktiven Whiteboard-Version, d. h. ohne inhaltliche Stichpunkte, Bilder etc., die sich auf den spezifischen Unterricht beziehen sollten. Jede Religion hat eine spezifische Hintergrundfarbe. Die innere Differenzierung kann je nach Leistungsniveau, Bearbeitungszeit etc. unterschiedlich stark ausfallen, und auch für einzelne Religionen variabel vorgenommen werden.

differenzierter Wandfries



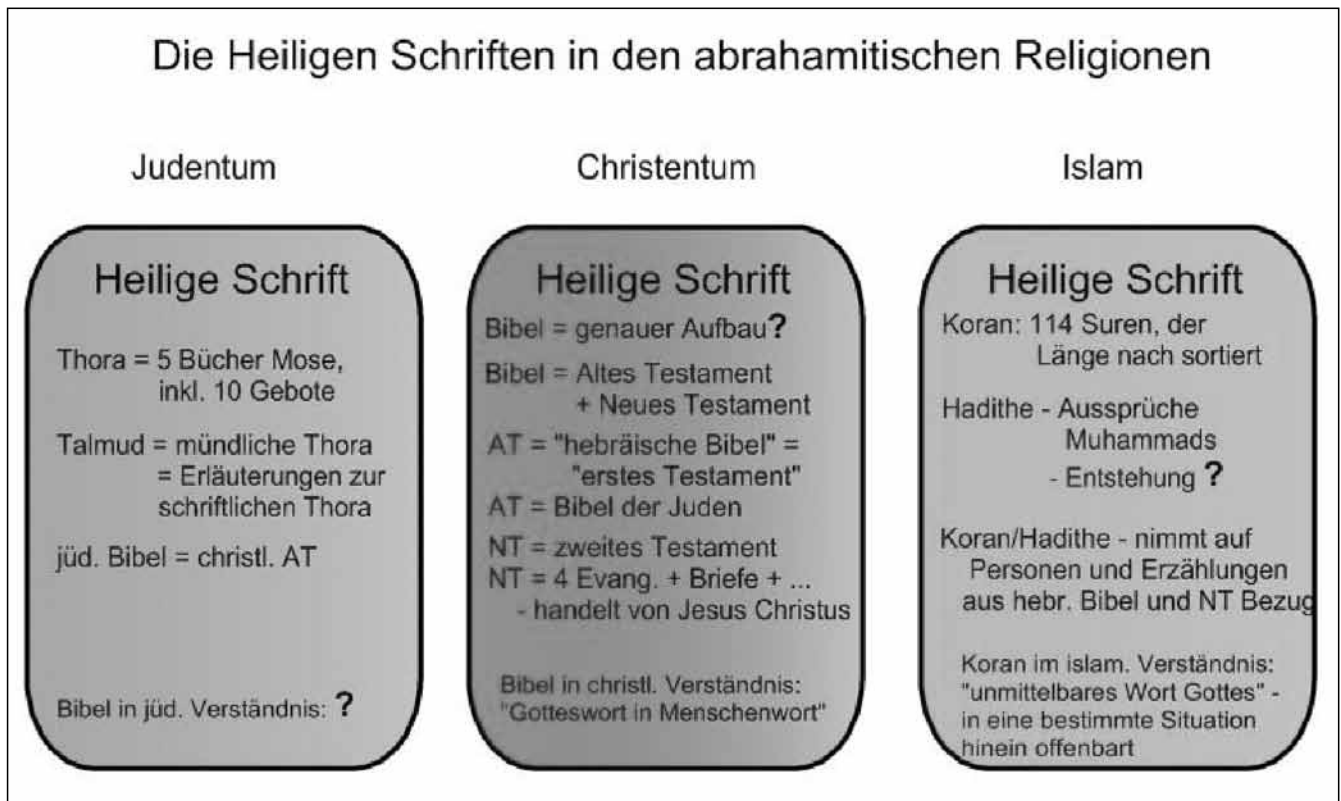
einfacher Wandfries



6.3.2 Thematische Vergleiche

Einzelne Aspekte, Teile oder Kapitel von Wandfriesen können direkt nebeneinander gestellt und im Vergleich über- oder erarbeitet werden. Im Vergleich können auch „Leerstellen“, die bisher in der Klasse noch nicht erarbeitet worden sind, z.B. mit einem Fragezeichen markiert werden.

Beim Einsatz des interaktiven Whiteboards können einzelne Teile aus verschiedenen Religionsseiten auf eine neue Seite geschoben werden⁹, ggf. separat gespeichert und dann in das ursprüngliche religionsspezifische Bild wieder zurückgeschoben werden. Die jeweils religionspezifische Hintergrundfarbe wird mitgenommen. Im folgenden ein Beispiel zu „Heiligen Schriften“:



⁹ Damit alle Inhalte (Stichwörter, Bilder etc.) eines Bereichs (wie zum Beispiel der Kästen zu „Heiligen Schriften“) gemeinsam verschoben und vergrößert/verkleinert werden können, müssen sie zuvor „gruppiert“ werden: Hierfür gesamten Kasten einrahmen/auswählen und mit der rechten Maustaste „gruppieren“ anwählen.

7 Unterrichtsvorhaben V: Religiöser Stadtteilfehrer

- > **Wie mit einer komplexen Aufgabe vielfältige (Teil-)Kompetenzen erworben und geübt werden können**
- > **Wie mehrere Konfessionen und Religionen im Schulumfeld erkundet und verglichen werden**

Dieses Unterrichtsprojekt veranschaulicht, wie Schülerinnen und Schüler mit einer komplexen Aufgabe ihr religiöses Umfeld im Stadtteil erkunden können und dadurch religiöse Orte und Personen in ihrer Umgebung wahrnehmen. Sie untersuchen diese auf ihre Glaubensüberzeugungen und ggf. auf ihre Geschichte hin und veröffentlichen ihre Ergebnisse in einem gemeinsam erstellten Prospekt.

7.1 Rahmenplanbezug

Kompetenzerwerb und Anforderungen

Im Zentrum dieses Projekt steht die Wahrnehmungskompetenz, d. h. die Fähigkeit, „*religiös bedeutsame Phänomene wahrzunehmen und zu beschreiben*“, und hier speziell die Teilkompetenz „*religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt wahrzunehmen*.“ Am Ende der Jahrgangsstufe 6 sollen die Schülerinnen und Schüler in dieser Teilkompetenz folgende Anforderung erfüllen:

- *Sie nehmen die Vielfalt der Religionen und ihrer gelebten Formen wahr und beschreiben sie (auf erhöhtem Niveau¹⁰: ausführlich) an Beispielen.*

Am Ende der Jahrgangsstufe 8 sollen die Schülerinnen und Schüler in dieser Teilkompetenz folgende Anforderungen erfüllen:

- *Sie nehmen wahr und beschreiben an Beispielen, welche Funktionen religiöse Institutionen (z. B. ev./kath. Kirche, Kirchengemeinden, Moscheen und ihre Gemeinden) und Personen ... haben und welchen religiösen Prinzipien sie folgen.*
- *Darüber hinaus gilt als erhöhte Anforderung auf der Stadtteilschule und für das Gymnasium, dass sie wahrnehmen und beschreiben, wie die religiösen Institutionen entstanden sind...*

Komplexe Aufgabenstellungen zeichnen sich dadurch aus, dass für ihre Bearbeitung der Erwerb und die Vertiefung mehrerer (Teil-)Kompetenzen erforderlich ist. Für diese Aufgabe wäre insbesondere zu nennen:

- die überfachliche *sozial-kommunikative* Kompetenz, „*Verantwortung für sich für andere zu übernehmen*“ (vgl. Rahmenpläne Religion, Abschnitt 2.1),
- die überfachliche *Selbstkompetenz*, „*Eigeninitiative und Engagement zu zeigen*“ (vgl. Rahmenpläne Religion, Abschnitt 2.1),
- als Teil der Dialogkompetenz sollen die Schülerinnen und Schüler „*Respekt, Verständigungsbereitschaft, wechselseitige Wertschätzung und Anerkennung von Differenz als Kriterien in dialogischen Situationen berücksichtigen*“, und dabei am Ende von Jahrgang 8 u. a. „*in der Lerngruppe, bei Begegnungen und Recherchen auf angemessene Weise Fragen stellen, an den Antworten interessiert sein und (auf erhöhtem Niveau) ihr Vorwissen einbringen*.“
- als Teil der Darstellungs- und Gestaltungskompetenz sollen die Schülerinnen und Schüler „*den Arbeitsprozess und das Produkt reflektieren können*“ und dabei am Ende von Jahrgang 8 „*Kriterien für die Gestaltung von Darstellungsformen (auf grundlegendem Niveau: in einfachen Worten) nennen und (auf grundlegendem Niveau: ansatzweise) anwenden können sowie den Arbeitsprozess beschreiben und ggf. Probleme und deren Lösung nennen können*.“

Der Übersichtlichkeit halber beziehen sich die folgenden Ausführungen zum Kompetenzerwerb (in der rechten Spalte der Tabelle) ausschließlich auf die o. g. zentrale Wahrnehmungskompetenz.

¹⁰ Das erhöhte Niveau der Anforderungen wird für die Stadtteilschulen separat ausgewiesen und entspricht den gymnasialen Anforderungen (vgl. Kapitel 2).

Verbindliche Inhalte

Die Fähigkeit, „*religiös bedeutsame Phänomene in ihrer Umgebung wahrzunehmen und genauer kennenzulernen,*“ lässt sich besonders am Rahmenplanthema *Religionsgemeinschaften* erwerben, das für die Jahrgangsstufen 7/8 sowohl der Stadtteilschule als auch des Gymnasiums vorgesehen ist.

7.2 Didaktisch-methodische Entscheidungen

Das Projekt „Religiöser Stadtteilfehrer“ ist sowohl für Lerngruppen, die in Bezug auf Leistung, sozialen, religiösen und ethnischen Hintergrund heterogen zusammengesetzt sind, als auch für stärker homogene Gruppen geeignet. Insofern lässt sich dies Projekt in allen Stadtteilen und sowohl an Stadtteilschulen wie auch an Gymnasien durchführen. Je nach Stadtteil wird dies zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen führen. Mancherorts wird die Vielfalt der Religionen deutlich werden, woanders lediglich eine innerreligiös konfessionelle Pluralität. In sehr homogenen Stadtvierteln mag es sinnvoll sein, den Recherchebereich auszuweiten.

Die erhöhten Anforderungen der Stadtteilschule sowie die gymnasialen Anforderungen liegen in der Wahrnehmung der historischen Dimension der Religionsgemeinschaften bzw. Institutionen und können individuell eingefordert werden. Das Projekt stellt eine inhaltlich und organisatorisch in sich geschlossene Unterrichtseinheit dar.

Um die Wahrnehmung von religiösen Orten und Personen zu schärfen, ist ein handlungsorientierter Zugang sinnvoll, bei dem die Schülerinnen und Schüler entsprechende Einrichtungen in der eigenen Umgebung finden, aufsuchen, kennenlernen und ihre Ergebnisse verschriftlichen. Das gemeinsame Ziel, einen religiösen Stadtteilfehrer zu erstellen, macht zudem die Notwendigkeit kooperativen Arbeitens unmittelbar einleuchtend. Die Aufgabenstellung ist komplex und offen, d. h. sie kann auf unterschiedlichen Niveaus bearbeitet werden und die Schülerinnen und Schüler haben innerhalb der vereinbarten Rahmenbedingungen Freiräume in der Planung, der Durchführung und der Darstellung der Ergebnisse.

Im Vorwege muss geklärt werden, wie dieses Projekt im Schulalltag einzubinden ist. Wird es z. B. in Projekttagen durchgeführt, müssen die Interview-Termine bereits im Vorwege verabredet worden sein. Dieses Projekt lässt sich ebenso gut im regulären Unterricht durchführen. Dann ist es in der Regel sinnvoll, die Verabredungen für die Gespräche außerhalb der Schulzeit zu vereinbaren, sodass die Unterrichtsstunden für die Planung, das Auswerten in der Kleingruppe, die gemeinsame Redaktion und schließlich das Zusammenstellen der Ergebnisse in einem gemeinsamen Prospekt genutzt werden können.

Kriterien für die Bewertung des Arbeitsprozesses und des Produkts, d. h. des Stadtteilfehrers und seiner einzelnen Teile, können mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam entwickelt werden. Beispielsweise kann bei der Beurteilung des Produktes auf der inhaltlichen Ebene bewertet werden, wie umfassend und sachlich richtig die gesammelten Informationen sind und wie anschaulich bzw. für den Zweck dieses Stadtteilfehrers angemessen sie dargestellt werden. Bezogen auf die Prospektgestaltung kann das Layout (z. B. Einsatz von Bildern; ansprechende, gut lesbare Präsentation der Informationen) in den Blick genommen werden.

Die Bewertung des Prozesses kann Aspekte wie die Zusammenarbeit der Gruppe, das Einhalten der zeitlichen Vorgaben, die Vollständigkeit des Arbeitsmaterials, die Zielgerichtetheit der einzelnen und der Gruppe, die Selbstständigkeit des Arbeitens, die Kooperation und Verlässlichkeit, die Aufmerksamkeit und Beteiligung, aber auch z. B. die Recherche und Aufbereitung des Materials beobachten. Unter 7.4.4 „Bewertung“ findet sich ein Vorschlag für die Bewertung des Arbeitsprozesses.

7.3 Unterrichtsplanung und Kompetenzerwerb

Phase	Unterrichtsentwurf	Die Aufgabe hilft den SuS, die Teilkompetenz auf dem o. g. Anforderungsniveau zu erreichen, indem ...
1. Phase: Motivation und Entwicklung der Leitfragen		
a)	Einstieg In einer Plenumsphase bieten sich je nach Zusammensetzung der Lerngruppe zwei Möglichkeiten an: <ul style="list-style-type: none"> • <i>bei religiös heterogenen Lerngruppen:</i> Die Erfahrungen und Kenntnisse der SuS¹¹ werden gesammelt: Welchen Religionsgemeinschaften gehören die SuS der Klasse an? Wo üben sie ihren Glauben aus? Welche weiteren Religionsgemeinschaften kennen sie? 	...sie die Vielfalt der religiösen Ausrichtungen innerhalb der Lerngruppe wahrnehmen
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>bei religiös homogenen Lerngruppen:</i> Bilder von bekannten religiösen Institutionen in Hamburg (z. B. Michel / Imam Ali Moschee) bzw. von bekannten und weniger bekannten religiösen Institutionen im eigenen Stadtteil werden gezeigt. Die SuS versuchen sie zu beschreiben, zu erkennen und einzuordnen. 	... sie sich vergegenwärtigen, dass es bekannte religiöse Wahrzeichen und unauffällige religiöse Orte in Hamburg gibt
b)	Entwicklung der Leitfrage	
	Im Plenum wird aus der Vielfalt der bisherigen Äußerungen die Leitfrage entwickelt: Welche religiösen Einrichtungen gibt es im Stadtteil? Sofern noch nicht unter a) geschehen, kann diese Leitfrage z. B. mit folgenden Unterfragen erweitert werden: Welche Religionen werden in diesen Einrichtungen vertreten und gelebt? Was wisst ihr über diese Orte?	... sie wahrnehmen, dass es auch in der Schulumgebung verschiedene religiöse Einrichtungen gibt
2. Phase: Projektplanung		
	Mithilfe des schriftlichen Projektauftrags (vgl. 7.4.1) werden im Plenum Ziel und Produkt vorgestellt und die Rahmenbedingungen geklärt. Dabei sollte insbesondere die Vorgehensweise intensiv besprochen und Ergänzungen und Präzisierungen schriftlich festgehalten werden. Auf folgende Aspekte sollte besonders geachtet werden:	
a)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>1.Schritt: Produkt näher definieren</i> Hier können die Materialien 7.4.2 und 7.4.3 vorgestellt werden. In leistungsstarken Lerngruppen können die „Leitfragen für die Erkundung“ und / oder die „möglichen Interviewfragen“ auch mit den SuS gemeinsam entwickelt werden. Bei der Durchführung an der Stadtteilschule sollten auch die erhöhten Anforderungen transparent werden. 	...wahrzunehmen, welche Fragen gestellt werden können, um eine religiöse Einrichtung / Person kennenzulernen
b)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>2.Schritt: Inhalte klären</i> Um hierzu Verabredungen zu treffen, muss zuvor (Stadtplan, Telefonbuch, Internet...) recherchiert werden. Bei der Entscheidung, welche Institutionen vorgestellt und welche Personen angesprochen werden sollen, ist darauf zu achten, dass Einrichtungen verschiedener Religionen und Konfessionen in die Liste aufgenommen werden. Erstrebenswert ist der direkte Kontakt mit Vertretern von religiösen Einrichtungen, um einen Eindruck gelebter Religion zu bekommen. Selbst der Kontakt z. B. mit einem Kirchenbüro ist schon aufschlussreich, aber das angestrebte Ziel, die Wahrnehmungskompetenz der SuS zu schulen, wird in persönlichen Gesprächen mit Religionsvertretern tiefer und nachhaltiger erreicht (vgl. Interviewfragen in 7.4.3). Diese Interviews (oder Ausschnitte daraus) können Teil des „Stadtteilführers“ sein. 	... sie herausfinden, welche religiösen Einrichtungen es in der Umgebung der Schule / im Stadtteil gibt ... sie aktiv erkunden und wahrnehmen, welche religiöse Ausrichtung und Glaubensüberzeugungen Religionsvertreter haben
d)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>3.Schritt: Arbeitsteilung verabreden</i> Die Lehrkraft muss sich im Vorfeld entscheiden, nach welchen Kriterien die Gruppenzusammensetzung erfolgen soll (Inhaltliches Interesse? Leistungsniveau? Freundschaften? Pädagogische Setzung durch die Lehrkraft? Auslösen?) 	

11 SuS = Schülerinnen und Schüler

e)	<ul style="list-style-type: none"> • 4.Schritt: Zeitplan aufstellen <p>Hier muss berücksichtigt werden, dass die SuS nur bedingt Einfluss haben auf Termine vor Ort. Zudem ist es nicht für alle Siebt- bzw. Achtklässler einfach, mit Fremden Kontakt aufzunehmen und es ist mit ausweichendem Verhalten einiger SuS zu rechnen („Da hat sich keiner gemeldet...“). Hier ist die Unterstützung durch die Lehrkraft gefragt.</p> <p>Wenn dieses Unterrichtsprojekt innerhalb des regulären Unterrichts durchgeführt wird, könnten zwei Wochen angesetzt werden, bis ein persönliches Gespräch stattgefunden haben soll. Viele der „Leitfragen für die Erkundung“ (s. Material 7.4.2) können aber in der Regel auch schon ohne einen direkten Interviewkontakt recherchiert werden.</p>	<p><i>... erfahren, dass sie in dieser Interviewsituation möglicherweise mit einer ihnen zunächst unbekanntem Lebenswelt konfrontiert sind</i></p>
f)	<ul style="list-style-type: none"> • 5.Schritt: Bewertung des Projekts gemeinsam klären <p>Die Kriterien für die Bewertung des Produkts können zusammen erstellt, sollten aber zumindest im Plenum besprochen werden. Unter 7.2 wurden schon mögliche Bewertungskriterien genannt, der Bewertungsbogen (vgl. 7.4.4) bietet eine Grundlage für die Erarbeitung mit SuS.</p>	<p><i>... sich verdeutlichen und Kriterien aufstellen, wie ein gelungener Arbeitsprozess und ein gelungenes Produkt beschrieben werden können</i></p>
<p>3. Phase: Projekt-Ausarbeitung</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> • Die Arbeit in den Gruppen <p>Die folgenden Schulstunden können zur weiteren Internetrecherche genutzt werden, zum Austausch, Zusammentragen und Auswerten der Ergebnisse sowie zur Vorbereitung der weiteren Schritte. Zugang zu PCs und zum Internet sind hier sinnvoll.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Abstimmung zwischen den Gruppen <p>Im Plenum mit allen SuS oder mit Abgeordneten aus den einzelnen Gruppen finden in den Unterrichtsstunden wiederholt Redaktionssitzungen statt, in denen (Zwischen-) Ergebnisse vorgestellt werden, die SuS sich gegenseitig Feedback zu den bisherigen Ergebnissen geben, aber auch Aufbau und Gestaltung des Stadtteilführers besprochen werden (Deckblatt? Einleitung? Reihenfolge der Vorstellung und Platzbedarf der Institutionen / Personen / Geschichte? Inhaltliche Darstellung? Layout? etc.) Verantwortliche für die verschiedenen Aufgaben müssen benannt werden.</p>	<p><i>... sie an Beispielen die Funktionen religiöser Institutionen und Personen wahrnehmen und beschreiben</i></p> <p><i>... sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten der religiösen Einrichtungen / Orte wahrnehmen</i></p>
<p>4. Phase: Fertigstellung und Veröffentlichung</p>		
	<p>Zum vereinbarten Zeitpunkt müssen alle ihre Beiträge fertiggestellt und getippt haben. Die Papiere werden kopiert und geheftet und entsprechend der Vorüberlegungen veröffentlicht / verteilt.</p>	<p><i>... in Form eines Prospektes die Vielfalt der religiösen Umgebung präsentieren</i></p>

Religiöser Stadtteilführer Projektauftrag

Was ist das Ziel?

Erstellen eines religiösen Stadtteilführers für das eigene Viertel

Was ist das Produkt?

Ein gedruckter Stadtteilführer als Prospekt, der mehrere Seiten umfasst.

Wie gehen wir vor?

1. Produkt näher definieren
Was gehört alles in einen religiösen Stadtteilführer hinein?
2. Prozess klären
Welche Schritte sind notwendig, um das Produkt zu erstellen?
3. Inhalte klären
Welche Orte / Inhalte / Personen könnten vorgestellt werden?
4. Arbeitsteilung verabreden
Welche Gruppe (3-4 Personen) nimmt sich welchen Ort vor?
5. Zeitplan aufstellen
Bis wann ist welcher Schritt zu erledigen?
6. Präsentation des Projektes gemeinsam klären
Wie können wir den Arbeitsprozess und den Stadtteilführer präsentieren?
7. Bewertung des Projektes gemeinsam klären
Wie können wir die Arbeit (Prozess) und das Produkt (Stadtteilführer) bewerten?

Religiöser Stadtteilführer

Leitfragen für die Erkundung

1. Gebäude

- Entstehung und Geschichte
- Lage im Stadtteil
- Architektur
- Zweck des Ortes
- Bedeutung

2. Gemeinde / Gemeinschaft / Organisation / Ort

- Wann wurde die Gemeinde gegründet?
- Wie viele Mitglieder hat sie?
- Wie viele Besucher kommen dort hin?
- Evtl. wie viele „Kunden“ hat die Organisation?

3. Personen:

- Wer leitet den Ort / die religiöse Gemeinschaft?
(Welche Ausbildung hat er/sie? Seit wann ist die Person in der Organisation / Gemeinde tätig? Wer entscheidet über die Gemeindeleitung?)
- Wer arbeitet dort sonst noch?
(Was machen die Personen? Welche Funktionen und welche Ausbildungen haben sie?)

4. Raum

- Struktur, Aufbau
- Einrichtung
- Symbole

5. Veranstaltungen

- Gibt es regelmäßige Veranstaltungen (Gottesdienste, Gebete, ...)
- Wie ist der Tages-/Wochen-/Jahresablauf in der Gemeinde / der Organisation?
- Wie können sich Gläubige aktiv am Gemeindeleben beteiligen?
- Gibt es spezielle Angebote für Jugendliche?
- Gibt es besondere Projekte?

6. Ökumenische und interreligiöse Kontakte

- Gibt es Kontakte oder einen Austausch mit anderen Gemeinden und Religionsgemeinschaften?

7. Bemerkenswertes

- Was finde ich spannend / bemerkenswert an diesem Ort?

Religiöser Stadtteelführer

Mögliche Interviewfragen

1. Allgemeines zu Religion

- Was bedeutet Religion für Sie?
- Wofür ist Religion gut?
- Finden Sie es ist wichtig, eine Religion im Leben zu haben?
-
-
-

2. Zum persönlichen Glaube

- Was glauben Sie?
- Warum gehören Sie dieser Religion / Konfession an? Wie stehen sie zu ihr? Was ist Ihnen daran am wichtigsten?
- Glauben Sie an Gott? Warum?
- Wie beten Sie?
- Lesen Sie in einer Heiligen Schrift? In welcher? Wieso?
- Wie prägen ihre religiösen Auffassungen ihr (Alltags-)leben?
- Gibt es religiöse Regeln oder Pflichtgesetze in Ihrer Religion / Konfession? Welche sind das? Warum sollte man sich daran halten?
- Haben Sie schon einmal daran gedacht, den Glauben zu wechseln?
-
-
-

3. Zum Verhältnis zu anderen Religionen /Konfessionen

- Was halten Sie von den anderen Religionen /Konfessionen?
- Wie finden Sie es, dass andere Menschen eine andere Religion / Konfession als Sie haben?
-
-
-

4. Sonstiges

-
-
-

7.4.6 Bewertung

Um das *Produkt* – den „Stadtteilführer“ bzw. die einzelnen Beiträge - bewerten zu können, können Lerngruppe und Lehrkraft gemeinsam Kriterien aufstellen und die Ergebnisse daran messen.

Um den *Arbeitsprozess* zu bewerten, kann u. a. mit einer Selbsteinschätzung gearbeitet werden. Da der Arbeitsprozess teilweise selbstständig organisiert ist, ist die Beobachtung und Bewertung für diese Arbeitsphasen nicht immer einfach. Im folgenden findet sich ein Vorschlag für einen Selbsteinschätzungsbogen für den Arbeitsprozess. Diesen Bogen sollten die Schülerinnen und Schüler möglichst früh erarbeiten bzw bekommen, so dass sie wissen, welche Arbeitshaltung zielführend ist und von ihnen erwartet wird. Diese Selbsteinschätzung können die Schülerinnen und Schüler bereits z. B. nach der Halbzeit des Projekts (mit der Chance, die eigene Arbeitshaltung zu korrigieren) und dann wieder am Ende des Projekts ausfüllen. Die Lehrkraft bepunktet die Schülerinnen und Schüler ebenfalls für die Phasen, die beobachtbar sind. Differenzen in der Einschätzung sind ein guter Gesprächsanlass für Bewertungsfragen und erhöhen zugleich die Transparenz der Benotung.

Selbsteinschätzung des Arbeitsprozesses					
Name :	Datum:	😊😊	😊	😐	😞
Ich habe alle notwendigen Materialien - vor allem die Ergebnisse der Recherche - mitgebracht.					
Ich habe gleich angefangen zu arbeiten und war konzentriert bei der Sache.					
Ich habe Ideen / zusätzliche Informationen beigetragen.					
Ich habe auf eine gerechte Arbeitsteilung in der Gruppe geachtet.					
Ich habe die vorgegebene Arbeitszeit eingehalten.					
Ich konnte andere bei ihrer Arbeit unterstützen.					
Ich habe auch Aufgaben bearbeitet, die mich herausfordern.					
Ich habe die recherchierten Informationen verständlich und anschaulich aufbereitet.					

8 Unterrichtsvorhaben VI: Zachäus und Bilal

- > **Wie mit kreativer Textarbeit Deutungskompetenz vermittelt werden kann, die bei der Lebensorientierung unterstützt**
- > **Wie Erzählungen aus zwei Religionen parallel und dialogisch erarbeitet werden können**

In themenverschiedenen Gruppen werden mithilfe von Situations- und Rollenkarten parallel eine christliche und eine islamische Erzählung erschlossen, die auf je spezifische Weise die Frage thematisieren, was einen Menschen „wertvoll“ macht und machen soll.

8.1 Rahmenplanbezug

Kompetenzerwerb und Anforderungen

Im Zentrum der dargestellten Unterrichtssequenz steht die Vertiefung der Deutungskompetenz als der Fähigkeit, *„religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse zu verstehen und zu deuten“*, und hier besonders die Teilkompetenz *„Glaubenszeugnisse in Beziehung zur eigenen Lebenssituation und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit zu setzen und ihre mögliche Bedeutung aufzuzeigen.“*

Am Ende der Jahrgangsstufe 8 sollen die Schülerinnen und Schüler hierbei – auf dem grundlegenden Niveau und im Hinblick auf den mittleren Bildungsabschluss – folgende Anforderungen erfüllen können:

Die SuS setzen ihre eigenen Lebenserfahrungen ... in Bezug zu religiösen Sprachformen ... und Lebensweisen religiös geprägter Vorbilder.

Am Ende der Jahrgangsstufe 9/10 – sowohl für den ersten wie für den mittleren Bildungsabschluss - sollen die SuS nun folgendes können:

Die SuS positionieren sich in einzelnen Fragen der Lebensgestaltung ... in Auseinandersetzung mit religiösen Leitideen und Leitbildern.

Verbindliche Inhalte

Im Themenbereich *Mensch* sieht der Rahmenplan der Stadtteilschule das Thema *Lebenssinn und Beruf* vor, der des Gymnasiums *Identität*. Dabei ist u. a. daran gedacht, dass Fragen nach den individuellen Eigenschaften und Stärken, Wünschen und Hoffnungen mit religiösen Visionen für gelungenes Leben verbunden werden. Berufsorientierung kann und sollte im Religionsunterricht unter der besonderen Perspektive der Lebenssinfrage erörtert werden.

8.2 Didaktisch-methodische Entscheidungen

Das Beispiel bezieht sich auf eine leistungsmäßig heterogen zusammengesetzte Lerngruppe einer Stadtteilschule mit religiöser Vielfalt und vielen Schülerinnen und Schülern mit wenig religiöser Sozialisation. Durch Pubertät und bevorstehender Berufswahl stellt sich vielen Schülerinnen und Schüler in verstärktem Maße die Frage nach Lebenssinn und Lebensmodellen. Erfahrbar wird dieser u. a. in der Anerkennung und Wertschätzung durch andere und durch die Gesellschaft. Aber die gesellschaftlich weithin akzeptierten Idealvorstellungen für ein gelungenes Leben – wie beruflicher Erfolg oder materieller Besitz – stellen für viele Schülerinnen und Schüler keine realistische oder wünschenswerte Perspektive dar. Insofern muss nach Wegen und Perspektiven gesucht werden, die den Wert der Person unabhängig von materiellem Erfolg begründen und falsch begründete Wertschätzung offenlegen.

Dies können die Schülerinnen und Schüler im folgenden Unterrichtsvorhaben mithilfe von zwei religiösen Erzählungen erkunden. Die christliche Zachäusgeschichte (Lk 19,1-10) und die islamische Erzählung vom schwarzen Sklaven Bilal (basierend auf einem Hadith) unterscheiden sich zwar in wichtigen Aspekten: hier der Zöllner als ein ausbeuterischer Täter, dort der Sklave als gequältes Opfer; hier die irritierten Freunde Jesu, dort die konsternierten Feinde Muhammads. Beide kreisen aber um die gleichen Fragen: Worauf gründet Wertschätzung? Wie müssen Menschen miteinander umgehen, damit durch eine wertschätzende Haltung ein gemeinsames Leben entsteht, das für alle gut ist?

Wenn die beiden Erzählungen nicht vorschnell auf eine Aussage reduziert werden, bieten sie die Möglichkeit, unterschiedliche Perspektiven zu erkunden und kritische Fragen an persönliche Verhaltensweisen und gesellschaftliche Zustände zu stellen. Eine zentrale Rolle spielt deshalb die Frage, wer hier wodurch zu *Recht* Anerkennung und Wertschätzung erfährt. Um die Suche nach den richtigen Maßstäben zu ermöglichen, sollte kritischen Fragen deshalb Raum gegeben werden (z. B. ob Jesu Verhalten angesichts der Opfer des Zöllners nicht eigentlich zynisch ist oder ob Abu Bakr Bilal nur rettet, um aus ihm einen Vorbildmuslim zu machen). Damit können die Schülerinnen und Schülern ihre eigenen Vorstellungen reflektieren und für sich formulieren, worin sie Wertschätzung erfahren und was ihrem Leben Sinn gibt.

Die beiden Erzählungen sind *eine*, aber nicht die *einzig*e Variante, wie in den beiden Religionen mit Anerkennung u.a. umgegangen wird. So gibt es im Christentum auch Erzählungen, die von der Akzeptanz unschuldig Ausgeschlossener handeln (z.B. die Erzählung von der syro-phönizischen Frau in Mk 7,25-30), und im Islam Erzählungen von Menschen, die nach schlimmen Taten im Islam aufgenommen werden (z. B. die Erzählung von Abu Sufyan¹²). Deshalb wäre es falsch, die beiden Erzählungen als jeweils *die* christliche bzw. *die* islamische Lehre zu kontrastieren. Das Spezifische einer Religion wird erst im Zusammenspiel mit anderen Erzählungen und Lehren in anderen Kontexten von den Schülerinnen und Schülern erfahrbar.

12 Vgl. Martin Lings: Muhammad. Sein Leben nach den frühesten Quellen. Kandern im Schwarzwald: Spohr Verlag 20083, S. 398-408

8.3 Unterrichtsplanung und Kompetenzerwerb

Stunde	Unterrichtsentwurf	Die Aufgabe hilft den SuS, die Teilkompetenz auf dem o. g. Anforderungsniveau zu erreichen, indem ...
Zentrale Fragestellung der Unterrichtseinheit ist: Was macht mich wertvoll?		
Vorangegangener Unterricht		
1.+2. Std.	Die SuS ¹³ setzen sich mit den eigenen Stärken und Schwächen auseinander und können diese benennen.	
3.+4. Std.	Die SuS benennen für jeden Mitschüler/ für jede Mitschülerin Dinge, die sie an ihm/ an ihr schätzen. Anschließend tauschen sie sich über die Stärken und über die Wertschätzung der Mitschülerinnen und Mitschüler aus.	
5.+6.Stunde: Wertschätzung und Anerkennung in religiösen Texten Die SuS erarbeiten und vergleichen in themenverschiedenen Gruppen einen christlichen und einen muslimischen Text.		
5./6. Std	<p>a) Erschließung der Erzählungen in Gruppenarbeit In themenverschiedenen Gruppen, deren Zusammensetzung sich z. B. an der religiösen Herkunft orientieren kann, werden parallel die Zachäus- und die Bilal Erzählung erschlossen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufteilung der Lerngruppe in 4er-6er Gruppen; ein Teil der Gruppen erarbeitet die Zachäus-, ein anderer die Bilal Erzählung. • Jede Gruppe geht dabei schrittweise (vgl. Arbeitsauftrag 8.4.1) mithilfe der Rollen- und Erzählkarten (8.4.3 bis 8.4.6) und von Notizbucheinträgen (8.4.7) vor. • Innerhalb der Gruppen wird analysiert, wie sich die Einstellungen und Haltungen der Personen im Verlauf der Ereignisse wandeln, sowie Konflikte und Lösungsansätze herausgearbeitet. 	<p><i>...sie durch die Rollenübernahme verschiedene zwischenmenschliche Verhaltensweisen aus unterschiedlichen Perspektiven „probeweise“ betrachten und bewerten</i></p> <p><i>und danach von außen beschreiben und analysieren</i></p>
	<p>b) Vergleich der Erzählungen in neuen Gruppen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Gruppen werden neu zusammengesetzt. Dabei muss gesichert sein, dass aus jeder Gruppe von Schritt a) mindestens ein Mitglied in jeder neuen Gruppen vertreten ist und zugleich in jeder neuen Gruppe beide Erzählungen eingebracht werden. • In den Gruppen werden die beiden Erzählungen verglichen und unter der Perspektive von Wertschätzung und Anerkennung betrachtet (vgl. Arbeitsauftrag 8.4.2). 	<p><i>sie zwei Erzählungen unter einer lebensweltlich relevanten Leitfrage vergleichen und verschiedene „Antworten“ zunächst in einer kleinen Gruppe erkunden</i></p>
	<p>c) Auswertung im Plenum</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Gruppen präsentieren ihre Überlegungen zu den Leitfragen (vgl. A bis D auf 8.4.1). • Im Plenum werden die gemeinsamen Ansätze wie auch die unterschiedlichen Akzentuierungen beider Erzählungen herausgearbeitet und gesichert, und die Frage nach dem richtigen Maßstab für Wertschätzung diskutiert. • Die in der Gruppenarbeit genannten parallelen Situationen in der Gegenwart werden präsentiert und besprochen. 	<p><i>und dann mit mehr Perspektiven und Aspekten im Plenum diskutieren</i></p>
7.+8. Stunde: Wertschätzung und Anerkennung in der heutigen Lebenswelt		

13 SuS = Schülerinnen und Schüler

7./8. Std. a)	<p>Erarbeitung eines szenischen Spiels bzw. kreatives Schreiben Die SuS wählen frei zwischen zwei Aufgaben, die sie in Kleingruppen oder Partnerarbeit bearbeiten können:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Szenisches Spiel: Setzt die Geschichte von Zachäus/ Bilal szenisch um, indem ihr sie in die heutige Zeit überträgt. Überlegt euch zuerst, was für eine gelungene Übertragung notwendig ist. Macht inhaltlich deutlich, wie Jesus bzw. Abu Bakr mit Menschen umgeht, die am Rande der Gesellschaft stehen, und was daraus ggf. folgt. • Kreatives Schreiben: Zwei Menschen aus der Gegenwart unterhalten sich über eine (oder beide) Geschichten und diskutieren, was daran jeweils vorbildlich ist. Schreibt dieses Gespräch auf. 	<p><i>...sie die erarbeiteten Perspektiven und Antworten ausführlich in ihre Lebenswelt übertragen</i></p>
b)	<p>Präsentationen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Darstellungen werden vorgeführt, bzw. die Dialoge vorgelesen. • Kriterien für eine gelungene Übertragung werden erarbeitet; die SuS bewerten am Schluss innerhalb ihrer Gruppen/mit ihrem Partner ihre Präsentation anhand der erarbeiteten Kriterien (vgl. Bewertungsbogen 8.4.7). 	
c)	<p>Persönliche Beurteilung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alle SuS erstellen je für sich eine Liste der Personen aus den Geschichten (aus den Originaltexten und aus den Aktualisierungen) unter der Fragestellung: Welche Personen verhalten sich vorbildlich? • In Kleingruppen stellen die SuS ihre Listen vor und begründen ihre Auswahl. 	<p><i>... sie sich explizit und begründet positionieren</i></p>
Nachfolgender Unterricht		
9./10. Std.	Die SuS setzen sich mit der Frage auseinander, wodurch sie Anerkennung und Wertschätzung erhalten (wollen) und wie sie sie anderen geben (wollen).	

1. Gruppenarbeit

Bildet – soweit möglich - Vierergruppen.

a) Texterarbeitung mit den Rollen- und Erzählkarten

- Legt die Erzählkarten umgekehrt in richtiger Reihenfolge auf euren Tisch. Aber nicht lesen! Jeder zieht dann eine Rollenkarte, die die zukünftige Rolle beschreibt.
 - Für die Zachäus-Geschichte: (1) Der Zöllner Zächäus, (2) Jesus, (3) eine einfache Frau in der Menge, (4) ein Jünger Jesu. Wenn ihr mehr als 4 seid, besetzt die Rollen (3) und (4) mehrfach.
 - Für die Bilal-Geschichte: (1) Der Sklave Bilal, (2) Umayya, ein reicher Sklavenhalter, (3) Abu Bakr und (4) ein weiterer Sklave. Wenn ihr mehr als 4 seid, besetzt die 4. Rolle mehrfach.
- Ein Mitglied der Gruppe liest die erste Erzählkarte vor. Alle notieren sich in ihr „Notizbuch“, was sie als die Person, deren Rolle sie übernommen haben, wohl in dem vorgelesenen Moment der Erzählung gefühlt und gedacht haben könnten.
- Sobald alle fertig geschrieben haben, wird die nächste Erzählkarte vorgelesen und erneut eingetragen, usw.

b) Textinterpretation in der Gruppe

- Wenn ihr alle Erzählkarten vorgelesen und die einzelnen Eindrücke notiert habt, dann tauscht eure Notizblöcke aus, lest sie gegenseitig durch und diskutiert folgende Fragen:
 - A. Wie haben sich die Einstellungen der Personen zwischen den einzelnen Phasen der Erzählung verändert?
 - B. Welche Konflikte und welche Lösungsmöglichkeiten werden in der Erzählung deutlich?
 - C. Wer hat wodurch Anerkennung und Wertschätzung verloren oder gewonnen?
 - D. Was müsste alles noch passieren, damit alle zu Recht Anerkennung und Wertschätzung erfahren?
- Notiert euch zu jeder der beiden Fragen mindestens 4 Erkenntnisse.
- Jeder von euch muss sich darauf vorbereiten, in neu zusammengesetzten Gruppen die Erzählung nachzuerzählen und eure Deutungen und Erkenntnisse vorzustellen und zu erläutern.

2. Gruppenarbeit

Stellt die Gruppen folgendermaßen neu zusammen: In jeder neuen Gruppe sollte aus jeder vorherigen Gruppe mindestens ein Schüler vertreten sein und in jeder neuen Gruppe beide Erzählungen bearbeitet werden können.

a) Präsentation der Gruppenergebnisse:

Beide Erzählungen werden nacherzählt und aus jeder Gruppe die Erkenntnisse zu den Fragen A. bis C. vorgestellt und erläutert.

b) Diskussion

Diskutiert in eurer Gruppe folgende Fragen:

- Vergleich: Durch was gewinnen und verlieren Menschen in den einzelnen Erzählungen Anerkennung und Wertschätzung? Was müsste alles geschehen, damit alle zu Recht wertgeschätzt werden könnten (auch der Zöllner und Umayya)?
- Welche Rolle spielt dabei jeweils der Glaube?
- Wo gibt es in eurem Umfeld vergleichbare Wege, um Anerkennung und Wertschätzung zu gewinnen?

c) Vorbereitung der Präsentation:

Notiert die Antworten und bereitet die Präsentation eurer Antworten im Plenum vor.

Der Zöllner Zachäus

Du bist ein Zöllner. Anders als heute musste man an Brücken, Stadttoren usw. Zoll bezahlen. Zöllner war damals der Beruf für einen richtigen Geschäftsmann: Zunächst musste man die Zollstation von der Besatzungsmacht, den Römern, kaufen und ihnen danach jährlich eine festgesetzte Summe Geld abgeben. Was ein Zöllner darüber hinaus eingenommen hat, war sein Verdienst. Je höher die Zölle und je skrupelloser die Methoden, desto mehr Geld wurde eingenommen. Als Zöllner konnte man vergleichsweise reich werden. Klar, dass das Volk in der Regel die Zöllner verachtete - schließlich waren sie Verräter an die Römer und pressten aus jedem das Geld heraus.

Jesus

Du ziehst als Prediger durch Galiläa und verkündigst, dass Gott für jeden da ist, auch für die Außenseiter. Jeder kann sich Gott zuwenden und sein falsches Verhalten ändern. Viele einfache Leute schätzen dich und sind sehr neugierig auf das, was du sagst. Besonders gut finden sie, dass du dich nicht mit den Reichen und Mächtigen einlässt!

Einfache Frau in der Menge

Du hast gehört, dass heute der berühmte Wanderprediger Jesus auf dem Marktplatz reden will. Das findest du interessant, schließlich ist dieser Prediger so ganz anders als die anderen: Er verkündet, dass Gott für jeden da ist, gerade auch für die Armen. Das hört man selten. Du bist gespannt, welche Lektion er diesmal den Reichen geben wird. Du kennst auch den Zöllner Zachäus. Täglich musst du ihm einen Haufen Geld geben, um auf den Markt zu kommen. Häufig verlangt er mehr als eigentlich vorgesehen ist.

Ein Jünger Jesu

Du bist ein großer Anhänger Jesu und folgst ihm seit mehreren Monaten. Als du ihn das erste Mal gehört hast, hat er dich begeistert: Von keinem anderen hattest du bisher gehört, dass ein reicher Mann es kaum schaffen kann, von Gott wirklich geschätzt zu werden und ins Reich Gottes zu kommen. Deshalb bist du Jesus gefolgt. Er widmet sich auch wirklich allen Menschen, denen sonst niemand Aufmerksamkeit schenkt: Kranken, den Behinderten, den Prostituierten... Mal sehen, was er heute auf dem Marktplatz sagen wird.

8.4.4 Erzählkarten zur Zachäus-Geschichte

Teil I

Jesus ging nach Jericho hinein und zog durch die Stadt. In Jericho lebte ein Mann namens Zachäus. Er war der oberste Zolleinnehmer in der Stadt und war sehr reich. Er wollte unbedingt sehen, wer dieser Jesus sei.

(Info: Zöllner waren damals reich, aber verachtet, weil sie mit der römischen Besatzungsmacht zusammenarbeiteten und sich ihr Einkommen durch Wege- und Brückenzölle vom einfachen Volk teils ungerechtfertigt holten.)

Teil II

Aber der Zöllner war klein und die Menschenmenge versperrte ihm die Sicht. So lief er voraus und kletterte auf einen Maulbeerfeigenbaum, um Jesus sehen zu können; denn dort musste er vorbeikommen. Als Jesus an die Stelle kam, schaute er hinauf und redete ihn an: „Zachäus, komm schnell herunter, ich muss heute dein Gast sein!“ Zachäus stieg schnell vom Baum und nahm Jesus voller Freude bei sich auf.

Teil III

Alle sahen es und murrten; sie sagten: „Bei einem ausgemachten Sünder ist er eingekehrt!“

Teil IV

Aber Zachäus wandte sich an den Herrn und sagte zu ihm: „Herr, ich verspreche dir, ich werde die Hälfte meines Besitzes den Armen geben. Und wenn ich jemand zu viel abgenommen habe, will ich es ihm vierfach zurückgeben.“ Darauf sagte Jesus zu ihm: „Heute ist dir und deiner ganzen Hausgemeinschaft die Rettung zuteil geworden! Auch du bist ja ein Sohn Abrahams. Der Menschensohn ist gekommen, um die Verlorenen zu suchen und zu retten.“

(Text: Lukas 19,1-10, Übersetzung: Gute Nachricht)

Bilal

Du bist ein afrikanischer Sklave, der für seinen Herrn nicht nur hart arbeiten muss, sondern auch brutal behandelt wird: Prügelstrafen für kleinste Verfehlungen sind keine Seltenheit. Freunde hast du eigentlich nur unter anderen Sklaven. Aber deine schwarze Hautfarbe macht dich auch da häufig zu einem Außenseiter.

Umayya, ein reicher Sklavenhalter

Du bist ein reicher Kaufmann und gehörst zu einer altehrwürdigen Familie aus Mekka. Schon deine Urgroßeltern gehörten zu den feinen Leuten der Stadt. Zu deinem Haushalt gehören – wie bei allen reichen Familien – auch Sklaven. Die kann man günstig kaufen und machen alle harten Arbeiten. Wichtig ist dir nur, dass sie funktionieren. Notfalls muss man auch mal mit Gewalt nachhelfen. Und falls gar nichts mehr hilft, muss man diese Investition halt abschreiben. Wichtig ist dir auch der Glaube an die vielen Götter Mekkas: Wegen diesen Göttern nämlich kommen alle Pilger, mit denen du Geschäfte machst, nach Mekka. Keine Götter, keine Pilger, keine Geschäfte.

Abu Bakr

Du entstammst einer hoch angesehenen Familie Mekkas und warst lange eine der Säulen der politischen und wirtschaftlichen Ordnung dieser Stadt. Aber nachdem du durch die Bekanntschaft mit Muhammad erkannt hast, dass diese ganze Ordnung ungerecht ist und von Gott nicht gewollt, setzt du dich für eine neue bessere, eine islamische Ordnung ein. Die gilt auch für Sklaven, sagt Muhammad. Das war am Anfang auch schwierig für dich akzeptieren, aber jetzt siehst du das auch so.

Weiterer Sklave

Du bist als Sklave beim gleichen brutalen Herrn wie Bilal. Bilal ist eigentlich dein Freund, aber als er später beginnt, sich der Gruppe Muhammad anzuschließen, verstehst du ihn nicht mehr. Als Sklave hat man es eigentlich nicht so schlecht, denkst du, solange man tut, was der Herr will. Und wenn es manchmal Prügel setzt, ist das auch irgendwann vorbei.

8.4.6 Erzählkarten zur Bilal-Geschichte

Teil I

Bilal war als Kind in Afrika gefangen und später von einem reichen Mekkaner gekauft worden. Für ihn musste er hart arbeiten. Bei einem Treffen mit befreundeten Sklaven hörte er von Muhammads neuer Lehre: Gott würde alle Menschen nach ihrem Verhalten richten – die Guten würden belohnt und die Schlechten bestraft werden.

(Info: Afrikanische Sklaven waren im damaligen Mekka weit verbreitet und waren ihren Herren schutzlos ausgeliefert: Sie durften z. B. geprügelt oder verkauft werden.)

Teil II

Ab da ging Bilal häufig zu Treffen der neuen muslimischen Gemeinde. Er fand dort viele Freunde: andere Sklaven und freie Menschen, arme Tagelöhner und reiche Kaufmänner, Männer und Frauen.

Was sie einte, war der Glaube an einen Gott – nicht an die vielen Götter, die vor allem den Geschäftsinteressen der reichen Kaufmannssippen dienten. Denn um sie zu verehren, kamen viele Pilger nach Mekka und machten die Stadt zum arabischen Geschäftszentrum.

Teil III

Als Bilals Herr von den Besuchen bei Muhammads Gruppe erfuhr, stellte er ihn zur Rede. Er sollte bei den Göttern Mekkas schwören, niemals mehr zu den Treffen zu gehen. Doch Bilal lehnt ab. Daraufhin wird er ausgepeitscht, in die Wüstensonne gelegt mit einem großen Felsstein auf der Brust.

Teil V

Einige Jahre später sind die Muslime nach Medina ausgewandert, bauten ihre erste Moschee und führten dort die regelmäßigen Gebete ein.

Muhammad ernannt Bilal zum ersten Muezzin, weil dieser die beste und schönste Stimme hatte.

Teil IV

Kurz bevor Bilal ohnmächtig wurde, kam sein Herr und fragte ihn erneut, ob er bei allen Göttern Mekkas schwören würde, nicht mehr zu einem Treffen zu gehen. Doch wieder betont Bilal, dass er seinem Glauben an den einen Gott treu bleiben wolle.

Gerade in diesem Augenblick kommt Abu Bakr, ein treuer Weggefährte Muhammads vorbei und kauft Bilal seinem Herrn ab. Danach stellt er Bilal eine Freilassungsurkunde aus mit den Worten: „Muhammad, der Gesandte Gottes, möchte nicht, dass Menschen Sklaven sind.“

(zusammengestellt nach „Abu Bakr kauft Bilal frei“; vgl. <http://www.halimakrausen.com/geschd.htm>, Abruf am 13.4.2011)

8.4.7 „Notizbuch“

Aufgabe

Lies deine Rollenkarte und versetze dich in die dort beschriebene Situation so gut es geht hinein. Nachdem die erste Erzählkarte vorgelesen wird, überlege, was du als die Person deiner Rollenkarte in dieser Situation wohl denken oder fühlen würdest. Notiere deine Gedanken in den folgenden Abschnitte:

Nach der 1. Erzählkarte

Nach der 2. Erzählkarte

Nach der 3. Erzählkarte

Nach der 4. Erzählkarte

Nach der 5. Erzählkarte (nur bei der Bilal-Ezählung)

8.4.8 Bewertungsbogen: Inhaltliche Kriterien zur (Selbst-)Bewertung des Szenischen Spiels/ Kreativen Schreibens

Selbsteinschätzung des Arbeitsprozesses				
	JA	VIEL-LEICHT	NEIN	ERKLÄRUNG
Die Situation /das Gespräch könnte sich in meinem Alltag so zutragen.				
Meine Hauptperson ähnelt einer der Personen in der Erzählung.				
Meine Hauptperson hat selber ein großes Problem (Außenseiter o. Ä.) oder erlebt mit, wie ein anderer ein solches großes Problem hat.				
Meine Hauptperson hat selber Anerkennung erfahren oder miterlebt, wie jemand Anerkennung erfährt.				
Meine Hauptperson erlebt, wie sie selbst oder ein anderer zu Recht Anerkennung erfährt.				

