

„Nach Mensch und Welt fragen“

Leseprobe aus:



Das Kursbuch Religion 3

Lehrmaterialien

ISBN 978-3-7668-4329-6

© Calwer Verlag / Westermann Gruppe, 2017

Nach Mensch und Welt fragen

Einleitung

1. Leitende Kompetenzen

Die leitenden Kompetenzen beschreiben knapp, welche Fähigkeiten Sch. der Jahrgangsstufen 9/10 in Bezug auf das Verständnis von säkularen und religiösen Menschenbildern, auf Vorstellungen von einem sinnvollen Leben und auf eine hoffnungsbestimmte Lebensgestaltung entwickeln sollen. Im ersten Teilkapitel begegnen sie verschiedenen Vorstellungen von Wesen und Auftrag des Menschen, und deren Konsequenzen für ihr Selbstverständnis und -verhältnis und für die Weltgestaltung. Das zweite Teilkapitel konfrontiert sie mit unterschiedlichen Antworten auf die Frage danach, was ein sinnvolles – hier verstanden als glückliches – Leben ist. Im dritten Teilkapitel setzen sie sich mit verschiedenen Zukunftsbildern auseinander und prüfen, wie sie hoffnungsvoll leben und Welt mitgestalten können. Damit sind die Perspektiven des „Ich“, des „Wir“ und der „Welt“ und deren wechselseitige Verwobenheit leitend.

2. Aufbau des Kapitels

Das erste Teilkapitel regt dazu an, in der Auseinandersetzung mit Menschenbildern und ihren Implikationen für das Selbstverständnis und das Weltverhältnis des Einzelnen das lebens-

geschichtlich entwickelte Selbstbild bewusst und kritisch zu reflektieren. Gegen Ende der Entwicklungsphase der Pubertät/Adoleszenz haben sich erste Vorstellungen und Überzeugungen hierzu herausgebildet und unter Umständen bereits gefestigt, sodass eine selbstreflexive Auseinandersetzung die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen und Anregungspotenzial für eine weitere Sensibilisierung und Ausdifferenzierung des Selbstbewusstseins bieten kann. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Vorstellungen von Glück bzw. einem sinnvollen Leben steht im Mittelpunkt des zweiten Teilkapitels. Dabei wird „Sinn“ nicht mit „Glück“ gleichgesetzt; vielmehr steht „Glück“ als säkulare wie religiöse Metapher für ein gelingendes Leben. Die Vorstellungen, die sich für den Einzelnen aus dem jeweiligen Glücksverständnis für sein Selbst- und Weltverhältnis ergeben, bleiben davon nicht unberührt und werden dabei reflektiert. Um die Bedeutung von Zukunftsvorstellungen und ihre Rückwirkungen auf die Lebensgestaltung geht es schließlich im dritten Teilkapitel. Dabei rückt Hoffnung als Leitmotiv einer christlich motivierten Zukunftsorientierung in den Blick und macht die Fähigkeit zur Selbstreflexivität und zur Selbsttranszendenz als typisch menschlich bewusst. Im Zusammenhang aller drei Bände hat dieses Kapitel folglich diesen Ort:

<i>Das Kursbuch Religion 1</i> Klassenstufe 5/6 Nach Mensch und Welt fragen	<i>Das Kursbuch Religion 2</i> Klassenstufe 7/8 Nach Mensch und Welt fragen	<i>Das Kursbuch Religion 3</i> Klassenstufe 9/10 Nach Mensch und Welt fragen
Über mich selbst nachdenken	Über mich selbst nachdenken	Menschenbilder bestimmen
Mich als Geschöpf Gottes wahrnehmen	Mich als von Gott unbedingt angenommen wahrnehmen	Sinnfragen bedenken
Mit anderen in Gottes Schöpfung leben	Aus Freiheit verantwortlich handeln	Welt aus Hoffnung gestalten

3. Zur Situation der Schülerinnen und Schüler

Die Lebensphase der 9./10.-Klässler ist eine „Zwischen-Zeit“ in dem sich Jugendliche körperlich als erwachsen wahrnehmen und oft auch wie Erwachsene behandelt werden, es rechtlich aber noch nicht sind. Die Selbstständigkeit, die Eigenverantwortlichkeit, die Unabhängigkeit von den Eltern, die Autonomie, die sie anstreben und zu der sie sich durchaus imstande sehen, wird ihnen (noch) nicht zugestanden. Anders als in der Pubertät/Adoleszenz ist dies nicht mehr ein körperlicher Zwischenzustand, sondern ein sozialer, und so ist es verständlich, wie wichtig (gleichaltrige) Freunde, gewissermaßen „Leidensgenossen“, sind. Sie sind die Peer-group der „Halb-Starken“, die sich ziemlich erwachsen fühlen, es aber noch nicht sein dürfen.

Viele Jugendliche erleben diese lebensgeschichtliche Phase als Durchgangsstadium hin zur „Freiheit“. Sie stellt Jugendlichen spezifische Entwicklungsaufgaben, v.a. die der Entwicklung der Fähigkeit zur Selbst-Verantwortung, die Entwicklung eines vorläufigen und fragmentarischen tragfähigen Selbst-Bildes bzw. Selbst-Verständnisses, die Entwicklung eines Lebenskonzeptes und nicht zuletzt die Entwicklung der Fähigkeiten zu sozialer Kommunikation und Verantwortung. In religiöser Hinsicht geht es für viele Jugendliche dieses Alters um die Entwicklung eines „autonomen“ Glaubens bzw. einer postkonventionellen moralischen Urteilsfähigkeit und um eine Neubestimmung der Gottesbeziehung, vor allem in der Auseinandersetzung mit deistischen Überzeugungen. Dazu kann dieses Kapitel insofern beitragen, als es die Rede vom Menschen in christlicher Perspektive in Beziehung zu anderen Menschenbildern stellt, über die lebenspraktischen

Konsequenzen verschiedener Menschenbilder orientiert und damit Impulse zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Verständnis bietet. Die Dimension der Zukunft, findet in der (christlichen) Hoffnung auf Vollendung ihre religiöse Entsprechung. Bedeutung und Auswirkung, die Zukunftsvorstellungen für die Lebensgestaltung des Einzelnen haben (können), werden deshalb im dritten Teilkapitel bewusst thematisiert. Formuliert man diese Entwicklungsaufgaben als Fragen, dann könnten diese etwa lauten: 1. Wer bin ich, was für ein Mensch bin ich, wie verstehe ich mich als Mensch? 2. Wie stelle ich mir mein Leben vor, was erwarte ich von meinem Leben? Welchen Sinn soll es haben? 3. In welcher Welt werde bzw. möchte ich (zukünftig) leben?

Die **Frage nach dem Menschenbild und dem Selbst-Verständnis als Mensch** drückt ein großes Orientierungsbedürfnis aus. Wer sie stellt, setzt sich damit auseinander, was das Wesen des Menschen ist und fragt damit nach dem „Wesen-tlichen“ menschlicher Existenz. Wer sie stellt, will mehr erfahren über die Aufgabe des Menschen. Wer sie stellt, setzt sich schließlich damit auseinander, welche Handlungsspielräume er/sie hat bzw. entwickeln kann. Sie zu stellen, ist zuallererst ein Zeichen dafür, dass man unterschiedlichen Menschen-Bildern begegnet und sich mit ihnen auseinandersetzen muss, um zu einem Selbst-Bild und Selbst-Verständnis zu gelangen. Und es ist ein Zeichen dafür, dass man seine „Freiheit“ bewusst wahrnehmen will. Die Auseinandersetzung mit Menschenbildern bedarf allerdings auch bestimmter Beurteilungsperspektiven; daher wird im ersten Teilkapitel immer auch danach gefragt, was es bedeutet, wenn man sich so versteht, wie es das jeweilige Menschen-Bild nahelegt; und es wird danach gefragt, was es für die Lebensgestaltung des Einzelnen und aller bedeuten kann, sich entsprechend zu verstehen.

Die **Frage nach dem „Sinn“, nach einem erfüllten, guten Leben** macht deutlich, dass und wie sehr das Leben als zu gestaltende Aufgabe, als Chance, aber auch als Herausforderung gesehen und verstanden wird. Wer sie stellt, sucht eine Perspektive für sein Leben, er möchte sein Leben sinnbildlich „in die Hand nehmen“, etwas „daraus machen“. Auch hier wird wieder das Motiv (= der Beweg-Grund!) der Freiheit transparent: Auf dem „Markt des Möglichen“, in der Pluralität der Sinn-Angebote und Lebens-Bilder will und muss man sich orientieren, vergleichen, abwägen und sich schließlich entscheiden, wie das eigene Leben sein und werden soll. Das zweite Teilkapitel bietet daher die Möglichkeit, sich mit verschiedenen Glücks-Vorstellungen auseinanderzusetzen.

Die **Frage nach der Zukunft**, ist Zeichen und Ausdruck für das Bewusstsein der Fähigkeit zur Selbsttranszendenz und zur Selbstreflexivität. Wer sie stellt, ist sich sowohl der Dimension des Zeitlichen wie der (eigenen) Endlichkeit bewusst. Jugendliche begegnen der eigenen Zukunft in gewisser Weise z.B. im Rahmen von Berufspraktika. Dabei werden sie nicht nur mit der Überlegung konfrontiert, welcher Beruf der ihre werden kann, sondern auch damit, dass sie Entscheidungen

treffen müssen, deren Konsequenzen einen Zeitraum umfassen, der das Mehrfache ihres bisherigen Lebensalters betrifft. Und sie begegnen der Zukunft immer dann, wenn sie mit dem Tod eines ihnen nahen Menschen konfrontiert werden. Das dritte Teilkapitel bietet daher die Möglichkeit, sich mit verschiedenen Zukunftsvorstellungen auseinanderzusetzen und sich dabei der Rede von Hoffnung anzunähern.

Versteht man das Erwachsenwerden als Weg in die Freiheit, dann bietet das gesamte Kapitel anthropologische Weg-Weiser an, die die Entwicklungsaufgabe der Orientierung unterstützen und fördern können.

4. Bildkonzeption

In diesem Kapitel finden sich Werke der bildenden Kunst in geringerer Zahl (S. 19, 24, 26, 27, 31, 36, 37). Fotos/Realabbildungen überwiegen, ergänzt um eine Reihe von Karikaturen bzw. Sachzeichnungen. Diese nicht-künstlerischen Abbildungen sind jedoch nicht nur bzw. nicht in erster Linie illustrativ eingesetzt, sondern dienen durch entsprechende Arbeitsaufträge als Erarbeitungsmedien.

5. Empfohlene Literatur

entwurf 2/2010: Themenheft „Umgang mit dem Tod“.
entwurf 4/2013: Themenheft „Zum Glück“.
entwurf 3/2015: Themenheft „Aspekte des Menschseins“.
Jahrbuch für Religionspädagogik (JRP) 20 (2004): Menschen-Bilder im Umbruch – Didaktische Impulse.
Jahrbuch für Religionspädagogik (JRP) 29 (2013): Glück und Lebenskunst.

6. Materialien

Arbeitsblätter

- M 1** Menschenbilder bestimmen
- M 2** Grundeinkommen
- M 3** Sprechblasen: Herbert Grönemeyer: Kaufen
- M 4** Glück zwischen Egoismus und Altruismus
- M 5** Heinz Kahlau: Ich liebe dich
- M 6** Interview mit Wilfried Härle
- M 7** Mars One: Eine Siedlung auf dem Mars
- M 8** Die ideale Gesellschaft in einem Inselstaat im Nirgendwo
- M 9** Namika: Lieblingmensch

Bilder zum Downloaden

Titelseite von Leviathan, 1651 (S. 14)
Michelangelo: Vertreibung aus dem Paradies (S. 19)
Caravaggio: David und Goliath (S. 26)
Lucas Cranach d.Ä.: Das Paradies als Welt des Friedens (S. 36)
Pieter Brueghel: Das Schlaraffenland (S. 37)

Download unter: http://www.calwer.com/cwv/download/Das_Kursbuch_Religion_3_LM Code: **aV4329EA33**

Zu den einzelnen Seiten

Auftaktseiten (S. 8/9)

■ 8/9.1 Anforderungssituation

So unwahrscheinlich die hier geschilderte Situation erscheinen mag, die beiden entsprechenden Abbildungen auf S. 8/9 machen deutlich, dass sie so unrealistisch nicht ist: Die Entwicklung von Androiden, also menschenähnlichen Robotern, ist bereits so weit vorangeschritten, dass diese nicht nur komplexe „Verrichtungen“ vollziehen können, von denen man bisher meinte, dass sie nur von Menschen getan werden könnten, sondern auch lern- und kommunikationsfähig sind. Diese Entwicklung erscheint irreversibel und wird von technikaffinen Menschen begrüßt, auch wenn dabei die Grenzen zwischen Mensch und Maschine zu verschwimmen scheinen bzw. ein traditionelles Verständnis vom Menschen obsolet zu werden scheint. Die dargestellte Situation ist so offen formuliert und durch die begleitende Abbildung visualisiert, dass sie Sch. zu Meinungen bzw. Stellungnahmen herausfordert, die sehr unterschiedlich sein können, in jedem Fall aber bewusst oder unbewusst ein Menschenbild mitformulieren lassen. Dabei sind im Sinne der Lernstandserhebung sowohl die Position, vor allem aber die Gründe aufschlussreich. Inszeniert werden könnte der Familienrat als Rollenspiel bzw. als Stuhltheater.

■ 8/9.2 Fragen zum gesamten Kapitel

Die offene Liste enthält elementare Fragen zu jedem der drei Teilkapitel. Sie lässt sich, z.B. als Auswertung des Familienrates der Anforderungssituation, leicht um die in der Lerngruppe virulenten Fragen erweitern. Die erste Frage („Wie ist der Mensch?“) ist bewusst anders formuliert als üblich („Was ist der Mensch?“), weil die Antworten sogleich implizite und explizite Menschenbilder ausdrücken. Die einleitend formulierten Entwicklungsaufgaben bzw. Fragen finden sich hier wieder.

■ 8/9.3 Bilder

Das Bild mit dem Pflegeroboter Hobbit auf S. 8 illustriert die Anforderungssituation nicht nur, sondern bietet die Möglichkeit, Argumente für und/oder gegen die in der Anforderungssituation angestrebte Entscheidung zu finden. Die beiden Bilder auf S. 9 mit derselben Geste – eine Hand, die eine Tasse reicht – vertiefen die durch die Anforderungssituation implizierte Problematik – z.B. „Was ist einem (alten) Menschen angemessener, menschlicher, würdiger ...?“ oder „Spielt es eine Rolle, wer den Kaffee/Tee bringt, oder kommt es nur darauf an, dass der Mensch seinen Kaffee/Tee bekommt?“

Die Bilder können die Problematik aber auch verschärfen und damit zu kritischer Diskussion anregen. In jedem Fall werden die Sch. anthropologische Aussagen machen, die sich – gesammelt und zusammengefasst – als „Menschenbilder“ formulieren lassen.

■ 8/9.4 Leitkompetenzen und Teilthemen

Die auf S. 9 unten für die Evaluation des gesamten Kapitels aufgeführten Kompetenzen verdeutlichen, wozu die Sch. durch dessen Bearbeitung befähigt werden sollen. Die gewählten Operatoren lassen erkennen, dass vor allem die An-

forderungsbereiche 2 und 3 berücksichtigt sind: Erläutern und Vergleichen sind analytisch-reorganisierende Leistungen, Beurteilen und Prüfen sind Leistungen, die auf Selbstständigkeit und Problemlösungsfähigkeit zielen. Die drei Teilkapitel entsprechen den drei zentralen Entwicklungsaufgaben. Die Kompetenzformulierungen können auch bei der Evaluation eingesetzt werden.

■ 8/9.5 Unterrichtsideen

Das Zusammenspiel von Anforderungssituation und Bildern bietet verschiedene Bearbeitungsmöglichkeiten: Rollenspiel „Familienrat“, Interview mit der alten Dame neben dem Pflegeroboter (S. 8), Dialog alter Herr – Pfleger (S. 9).

M 2 bietet einen interessanten Text zum Thema Mensch – Computer.

Menschenbilder bestimmen (S. 10–20)

Vorüberlegungen

(1) Menschenbilder, als die Summe der Vorstellungen, die sich Menschen von sich machen, sind nicht spezifisch religiös bzw. religiös bestimmt. Man begegnet ihnen in Philosophien, Weltanschauungen und Ideologien. Sie umschließen Weltbilder und Selbstverständnisse. Sie geben existenzielle und moralische Orientierung bzw. bieten diese zumindest an. Das geschieht allerdings nicht selten reduktionistisch, durch vereinfachende, mitunter antithetische Vereinfachung („Der Mensch ist von Grund auf schlecht!“ „Der Mensch ist von Grund auf gut!“). Auf der anderen Seite begegnen junge Erwachsene in der „Nach-Moderne“ einer Fülle von Menschenbildern, die Geltung, also die Existenz prägende und bestimmende Überzeugungskraft beanspruchen, nicht zuletzt weil große, traditionelle anthropologische Narrative – wie sie in der Bibel etwa in der „Ur“-Erzählung von Gen 1–11 tradiert sind – ihren absoluten Erklärungs- und damit Geltungsanspruch verloren haben. Es ist daher zur Entwicklung anthropologischer Wahrnehmungs-, Deutungs- und Urteilskompetenz wichtig, dass Sch. sowohl unterschiedlichen Menschenbildern begegnen als auch deren existenzielle Überzeugungskraft prüfen.

(2) Wie Menschen sind und welche Vorstellungen („Bilder“) sie sich von sich, von „dem“ Menschen als den Menschen machen, diese anthropologische Urfrage beschäftigt junge Erwachsene nicht zuletzt deshalb, weil es bei ihr immer auch um das Selbst-Verständnis und damit das Selbst-Bild geht. Letztlich geht es bei dieser Frage „ums Ganze“, nämlich um Antworten auf Fragen nach dem Wesen des Menschen, nach seiner Bestimmung und dem Ziel seines Lebens, nach seinem Ort und seiner Aufgabe in der Welt und in der Zeit und um Möglichkeiten und Grenzen, das eigene Leben und die umgebende (Mit-)Welt zu gestalten, also nach seinen Handlungsspielräumen. Dabei geht es zum einen darum, Menschenbilder zu erkennen und zu kennen und ihre Implikationen für das Selbstverständnis und das eigene Leben einzuschätzen, zum andern darum, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, indem man sie vergleicht und kritisch beurteilt. Nach Fowler ist von einem „synthetisch-konventionellen Glauben“ auszugehen, der das als zustimmungsfähig ansieht, was bei bedeutsamen Anderen Anerkennung findet. Beurteilun-

gen spiegeln deshalb immer auch Beziehungen. Dies gilt es wahr- und ernstzunehmen und dennoch zu Schritten eigener Urteilsbildung anzuregen.

(3) Das Teilkapitel bietet zunächst die Diskussion um ein bedingungsloses Grundeinkommen als Beispiel dafür an, wie man ein solches „Menschenbild“ (in diesem Fall zwei unterschiedliche) und zugleich dessen (bzw. deren) lebenspraktische Implikationen erkennen und bestimmen kann. Daran anschließend werden ein naturwissenschaftliches, zwei konkurrierende philosophische, ein (radikal) säkulares und schließlich das christliche Menschenbild vorgestellt, letzteres in seiner biblischen Begründung und seiner besonderen lutherischen Zuspitzung. Immer wird dabei – zumindest implizit – gefragt, welchen Beitrag das jeweilige Menschenbild zu einem glücklichen, sinnerfüllten Leben leisten kann.

10 Navi-Seite

■ 10.1 Zusammenhänge

Die vier Elemente dieser Seite sind eine realistische, wenn auch nicht alltägliche „Anforderungssituation“ aus dem schulischen Kontext, die als Diagnoseaufgabe zur Lernstandserhebung genutzt werden kann, eine Abbildung, die von den für dieses Teilkapitel wesentlichen inhaltlichen Stichworten umrahmt wird, eine Grundinformation zum Stichwort „Menschenbilder“ und drei Projektaufgaben, die sich auf das gesamte Teilkapitel beziehen. Alles zusammen bietet einen komprimierten Überblick darüber, was im ersten Teilkapitel thematisiert wird. Zu einzelnen Aspekten bzw. Begriffen finden sich Bezüge bzw. Verbindungen zum Teilkapitel *Verantwortlich handeln* (siehe S. 178 zum Thema Menschenbild und Ethik und S. 171 zum Thema Menschenbild und Gerechtigkeit). Weitere Zusammenhänge mit Themen und Inhalten in anderen Teilkapiteln finden sich in den Randspalten der folgenden Seiten.

■ 10.2 Anforderungssituation

Die Aufgabe ist so formuliert, dass das in einem Flyer komprimierte „Wahlprogramm“ als Schülersprecher/-in explizite und implizite Elemente eines „Menschenbildes“ enthalten sollte („Idee für das Miteinander in der Schule“).

■ 10.3 Collage

Um die beiden Figuren – Frau und Mann – gruppiert sind überblicksartig die einzelnen Inhalte, die im Folgenden thematisiert werden. Die Aufgabenstellung kann mithilfe von **M 1** bearbeitet werden.

■ 10.4 Grundinformation: Menschenbilder

Die Grundinformation bietet eine knappe, sehr allgemeine Definition, den Verweis darauf, dass jedes Menschenbild sowohl ein Selbst- wie ein Weltbild umfasst, und den Hinweis, dass Menschenbilder aus verschiedenen Perspektiven bzw. von verschiedenen Bezugsgrößen her bestimmt sein können. Sie ist also formal, nicht inhaltlich gefüllt. Die Erarbeitung kann sich auf die Erläuterung der Begriffe Menschenbild, Wesen des Menschen, Selbstbild, Weltbild und religiös konzentrieren.

■ 10.5 Projektaufgaben

Die erste Projekt-Aufg. zielt auf die evaluierende Auseinandersetzung mit fünf im Teilkapitel vorgestellten Menschenbildern.

Die zweite soll den Blick auf – vor allem säkulare – Menschenbilder im alltäglichen Lebensumfeld der Sch. weiten und diese in Beziehung zu den im Teilkapitel behandelten setzen.

Die dritte Aufg. schließlich fordert dazu heraus, Gelerntes anzuwenden und kann implizit der Metakognition dienen.

11 Menschenbilder und ihre Konsequenzen – ein Beispiel

■ 11.1 Zusammenhänge

Der Zusammenhang von Lohn und Gerechtigkeit bzw. verschiedene Prinzipien von „Lohngerechtigkeit“ werden im Kapitel *Verantwortlich handeln* (S. 171) am Beispiel eines fiktiven Gespräches unter Jugendlichen über Nebenjobs und deren Bezahlung thematisiert. In der 4. Aufgabe dazu wird Bezug auf Mt 20 (vgl. SB 2, S. 94) genommen.

Im Einstieg zu diesem Teilkapitel wird die Diskussion über unterschiedliche Modelle eines bedingungslosen Grundeinkommens zum Beispiel der Erschließung zweier Menschenbilder und ihrer Implikationen und Konsequenzen aufgenommen.

■ 11.2 Hotspot

Die Formulierung bietet die Möglichkeit, die Frage mit „guten“ Gründen zu bejahen, sie aber ebenso zu verneinen. In beiden Fällen werden Reaktionen ausgelöst, die ex- oder implizit Elemente von Menschenbildern enthalten, z.B. „Dann will/wird niemand mehr arbeiten!“ oder „Dann ist man frei, das zu tun, was einem Spaß macht oder wofür man sich wirklich interessiert!“ Wichtig ist jedes Mal die Begründung. Damit erfüllt der Hotspot die Aufgabe der Diagnose, schafft einen Zugang zum Text und öffnet das Feld der Menschenbilder.

■ 11.3 Bedingungsloses Grundeinkommen: gleiches Geld für alle?

Der Text fasst einen längeren Artikel aus dem *SPIEGEL* zusammen, der die entsprechenden Diskussionen in der Schweiz und in Finnland im Jahre 2016 darstellt. In beiden Ländern wurden unterschiedliche Modelle diskutiert, deren konkrete Gestaltung sich aus dem jeweils dahinter stehenden Menschenbild ergab: Das Schweizer Modell geht davon aus, dass ein hohes bedingungsloses Grundeinkommen Menschen von Existenzangst befreit und sie dadurch zu freierer, kreativerer, selbstbestimmterer Arbeit befähigt: Da ihr Lebensunterhalt gesichert wäre, würde die große Mehrheit der Menschen angstfrei und zwanglos arbeiten. Hinter dem deutlich niedriger dotierten finnischen Modell steht die Vorstellung, dass Menschen eher faul und bequem sind und nur durch ein nicht vollständig den Lebensunterhalt deckendes Grundeinkommen dazu gebracht werden können, einer Erwerbsarbeit nachzugehen und auf diese Weise die staatlichen Sozial- (Transfer-)leistungen zu senken. Im letzten Absatz des Textes werden die unterschiedlichen Menschenbilder angedeutet.

■ 11.4 Sprechblasen

Die 13 Sprechblasen enthalten wesentliche und häufig gestellte Fragen zum Konzept des bedingungslosen Grundeinkommens. Sie sollten um die Fragen erweitert werden, die die Sch. stellen, nachdem sie die im Text dargestellten beiden Modelle

kennengelernt haben. Die Beschäftigung mit diesen Fragen, die nur rudimentär beantwortet werden können, da es noch keine repräsentativen Erfahrungen mit bedingungslosem Grundeinkommen gibt, dient der in Aufg. 2 geforderten Auseinandersetzung mit diesem Modell. Vermutungen und Meinungen, die die Sch. dazu äußern, führen dazu, unterschiedliche Menschenbilder zumindest ansatzweise zu beschreiben.

■ 11.5 Aufgaben

Die (möglichst) symbolische Visualisierung der beiden im Text skizzierten Vorschläge für ein bedingungsloses Grundeinkommen (Aufg. 1) dient zunächst der Verständnisklärung. In Aufnahme einzelner Fragen aus den Sprechblasen können die Plakate durch entsprechende Kommentare erweitert werden (etwa: „Wenn jeder Erwachsene 1500 Euro kriegt, dann wird es immer mehr Einwanderer geben!“), wodurch die Auseinandersetzung (Aufg. 2) gestützt würde. Dabei geht es um ein begründetes eigenes Urteil zu dem Konzept, nicht aber schon um ein fachlich begründetes Sach- und Werturteil im Sinn einer Stellungnahme.

Die Bearbeitung der ersten beiden Aufgaben schafft Voraussetzungen zur Lösung der dritten, bei der es auf begründete Aussagen ankommt, die das jeweilige Menschenbild stützen. Aufg. 3 wiederum kann der Vorbereitung der Bearbeitung von Aufg. 4 dienen; die Inszenierung „Talkshow“ erfordert neben einem Moderator/einer Moderatorin Vertreter beider Positionen, die sowohl mit Argumenten für die eigene als auch mit Argumenten gegen die andere Position ausgestattet sein müssen. Solche Argumente finden sich in **M 2**. Der größte Teil der Sch. nimmt die Rolle von (möglichst unentschlossenen) Zuschauern ein, die sich mit ihren Fragen etc. möglichst auch an die „Sachverständigen“ richten können sollten, damit sie sich ein Urteil bilden und in der Schlussabstimmung ein Votum abgeben können. Hier sollte zunächst über die beiden im Text vorgestellten Modelle abgestimmt werden; gegebenenfalls, d.h. wenn es sich im Laufe der Auseinandersetzung ergeben hat, kann auch ein eigenes Modell des bedingungslosen Grundeinkommens vorgestellt und beurteilt werden. Wichtig ist bei der Bearbeitung aller Aufgaben, dass das jeweilige Menschenbild deutlich beschrieben wird.

12/13 Der Mensch – der klügste Affe? / ... ein naturwissenschaftliches Menschenbild

■ 12/13.1 Zusammenhänge

Das Verhältnis bzw. die unterschiedlichen Redeweisen von Schöpfung und Evolution werden aus religionskritischer Sicht auf S. 48 im Kapitel *Über Gott nachdenken* unter dem Schwerpunkt „Argumente für und gegen die Existenz Gottes prüfen“ aufgegriffen; fundamentalistische Bibelauslegung mit kreationistischem Akzent, die das Verhältnis von Schöpfung und Evolution anders bestimmt als im Infokasten auf S. 13, wird auf S. 128f. im hermeneutischem Zusammenhang unterschiedlicher Auslegungsmethoden biblischer Texte thematisiert. Vgl. dazu Kursbuch 2, S. 44f., wo auch der Aspekt Komplementarität eingeführt wird.

■ 12/13.2 SPIEGEL-Titelbild

Das Titelbild der Ausgabe des SPIEGEL vom 12.09.2015 zeigt einen auf einem Felsen hockenden Menschenaffen bzw. Hominiden, der ein Smartphone in der rechten Hand hält. Diese

plakative Darstellung soll illustrativ auf die Titelstory („Als das Tier zum Menschen wurde“) aufmerksam machen, aus der die hier abgedruckten Textauszüge stammen. Sie spielt mit der Redeweise – und damit dem Menschenbild – vom Menschen als entwickeltem Affen, die in der Variante „Der Mensch – der klügste Affe?“ für diese Seite titelgebend ist. Sie regt dazu an, dass die Sch. ihre Einschätzung des entwicklungsbiologischen Verständnisses vom Menschen darstellen und sich darüber austauschen. In gewisser Weise ersetzt das Titelbild, so eingesetzt, einen Hotspot.

■ 12/13.3 Der Mensch – der klügste Affe?

Im Text wird die menschliche Evolution („Menschwerdung“) als dreiaktiges Drama verstanden und erläutert, dessen eigentlichen Triebkräfte klimatischer (Akt 1: klimatisches Wechselbad als mächtige Evolutionsmaschine, ausdauernder Trend zu mehr Trockenheit), biologisch bedingt kultureller (Akt 2: Anfertigung eigener Schneidewerkzeuge wegen zum Schneiden untauglicher Zähne) und cerebraler (Akt 3: das unaufhaltsam wachsende Gehirn als wichtigster Schauplatz der Evolution) Art waren. Im Ergebnis wird der moderne Mensch als ein dem „Korsett der Biologie“ entwachsenes Tier verstanden, das sich von einem an seine jeweilige Umwelt angepassten weg hin zu einem seine Umwelt aktiv verändernd gestaltenden Wesen entwickelt hat. Das Wesen des Menschen wird hier wesentlich „evolutionär“ beschrieben, insofern auch die kulturellen Entwicklungsleistungen als primär biologisch bedingt verstanden werden. In einem begrifflich ein wenig unscharfen Verständnis wird daher dieses anthropologische Konzept als naturwissenschaftlich verstanden. Damit kann deutlich gemacht werden, dass dieses – wie im Prinzip jedes – Menschenbild reduktionistisch ist, etwa weil es die soziale und kulturelle Entwicklung ausblendet bzw. einseitig biologisch erklärt.

■ 12/13.4 Irgendwas ist irgendwann/irgendwo fürchterlich falsch gelaufen (Karikatur)

Die Karikatur (vgl. zur Erschließung SB 2, S. 224), die es mit verschiedenen Motiven bzw. „Schlüssen“ (z.B. Golfspieler, Tennisspieler u.a.m.) gibt, bietet eine pointiert kritische Einschätzung der menschlichen Evolution bzw. fordert dazu heraus, insofern sie die Entwicklung zum „modernen“ Menschen zumindest ein Stück weit (auch) als Regression darstellt: Der zum Homo erectus entwickelte Affe, der sich Werkzeuge zur Weltgestaltung geschaffen hat, regrediert zum vor dem Computer hockenden „Wesen“, dessen Weltbezug und -verhältnis nicht mehr direkt, sondern (nur noch) medial vermittelt geschieht.

■ 12/13.5 Infokasten: Schöpfung und Evolution

Die unterschiedlichen Aussageabsichten der Rede von Schöpfung und der Rede von Evolution werden hier nicht als gegensätzlich oder gar widersprüchlich dargestellt, sondern als komplementär, d.h. als zwei Perspektiven, die sich gegenseitig ergänzende Antworten auf (vordergründig gleiche, im Kern jedoch unterschiedliche) Fragen geben: Ein evolutionäres Verständnis von Mensch und Welt kann **kausale** Fragen beantworten, die Rede von Welt als (göttlicher) Schöpfung und vom Menschen als (göttlichem) Geschöpf will **finale** Fragen beantworten. Es sind gewissermaßen „Brillen“, mit denen man dasselbe Objekt aus bzw. in unterschiedlicher

Perspektive betrachtet (vgl. dazu die *Brillen-Methode* der Wahrnehmung in SB 1, S. 223).

■ 12/13.6 Aufgaben

Aufg. 1 zielt darauf ab, dass die Sch. sowohl Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede beider Darstellungen entdecken, beschreiben und einschätzen: Beide sehen den Menschen als Beispiel oder Muster der biologischen Evolution, die auf Veränderungen bzw. Entwicklungen der „äußeren“ Lebensbedingungen reagiert hat. Dabei entwickelte sich der affenartige Urmensch hin zum Hominiden mit aufrechtem Gang (*Homo erectus*) und schuf sich parallel zu dieser Entwicklung Kulturwerkzeuge, mit denen er sich das Leben erleichterte und die ihm zur Weltgestaltung dien(t)en. Der Textauszug schließt mit der Perspektive des Menschen, der sich nicht mehr der Umwelt anpasst, sondern diese sich anpasst und den Planeten gestaltet, also in gewisser Weise mit einem „evolutionären Optimismus“. Die Karikatur teilt diesen Optimismus insofern nicht, als sie das „Kulturinstrument“ Computer als Medium der (zunächst) körperlichen Regression darstellt. An diese Beobachtung könnte nun etwa ein Gespräch darüber anschlussfähig sein, das das Reduktionistische des biologisch-evolutionären Ansatzes in den Blick nimmt. Inszeniert werden könnte die Aufg. als Gespräch zwischen einem Evolutionsanhänger und einem Evolutionskritiker.

Die Bearbeitung der 2. Aufg. zielt darauf, dass die Sch. (z.B. in einer Power-Point-Präsentation) die Evolutionstheorie insgesamt erarbeiten und als kausale biologische Welterklärung präsentieren und damit, vorbereitend auf Aufg. 3, die Grundlage für die Auseinandersetzung mit Komplementarität schaffen, die sich (siehe Infokasten) aus den unterschiedlichen Perspektiven naturwissenschaftlicher und religiös-theologischer Welterklärung ergibt.

In diesem Sinn ist die „Antwort“ auf Aufg. 3 weniger offen, als die Formulierung es andeutet: Wer komplementär denkt, kann zugleich Biologe und Christ sein, für ihn stellen Evolution und Schöpfung keinen Gegensatz bzw. Widerspruch dar.

14/15 „Der Mensch ist böse!“ – „Der Mensch ist gut!“

■ 14/15.1 Zusammenhänge

Eine tendenziell „moralische“ Anthropologie (böse – gut) bzw. der Zusammenhang von (christlichem) Menschenbild und Ethik wird im zweiten Teilkapitel des Kapitels *Verantwortlich handeln* auf S. 177ff. thematisiert.

■ 14/15.2 Hotspot

Als Entscheidungsfrage formuliert, zielt der Hotspot nicht primär auf die „direkte“ Antwort, sondern auf die verschiedenen Begründungen, die für die jeweiligen Antworten gegeben werden können. Inszeniert werden kann die Auseinandersetzung mit dem Hotspot z.B. als Pro- und Kontradiskussion, in der auch „dritte“ Positionen vertreten werden können.

■ 14/15.3 Traurig, aber wahr

Der Text von Georg Danzers Lied scheint auf den ersten Blick (in den ersten beiden Strophen) eine literarische Gestaltung des Hobbes'schen Menschenbildes zu sein: Es ist „traurig,

aber wahr“, dass „der Mensch“ (also alle Menschen, jeder Mensch!) alle Untugenden, moralischen Schattenseiten, negativen Verhaltensweisen verkörpert, die denkbar sind, und dass – daraus gewissermaßen folgend – der negative Zustand der Welt „nur“ menschengemacht ist. Die dritte Strophe beschreibt es aber als ebenso „traurig, aber wahr“, dass es genauso zum Wesen des Menschen gehört, dass er gut sein will, es ihm aber nicht gelingt. In gewisser Weise erinnert diese Wendung an Röm 7,18b („Wollen habe ich wohl, aber das Gute vollbringen kann ich nicht.“) und damit an die realistische Anthropologie des Paulus mit ihrer „tragischen“ Ambivalenz. Der Text steht zwar auf derselben Seite, auf der das Menschenbild von Thomas Hobbes dargestellt wird, er kann aber als Brücke bzw. als dritte Perspektive zwischen Hobbes und Rousseau verstanden und fruchtbar gemacht werden.

■ 14/15.4 Homo homini lupus

Der – an dieser Stelle notgedrungen – kurze Text erschließt sich den Sch. mithilfe der knappen Einleitung und der Informationen im Infokasten so weit, dass sie zwei wichtige Aspekte des Hobbes'schen Menschenbildes kennenlernen: das Motiv des menschlichen Macht- und Herrschaftstrebens, das zu permanentem Streit und Krieg zwischen den Menschen führt, und die daraus abgeleitete Notwendigkeit und Forderung eines „Gesellschaftsvertrages“, dessen eine wesentliche Aufgabe die Einschränkung der Macht des Einzelnen durch deren Übertragung auf einen absoluten Herrscher ist. Erst dadurch und dann ist ein Zusammenleben möglich, bei dem nicht jeder Mensch dem Anderen zum Wolf wird. Verglichen mit der 3. Strophe des Danzer-Liedes wird deutlich, dass Hobbes dem Menschen die Fähigkeit abspricht, von sich aus bzw. aus sich heraus gut, hilfreich, edel und gerecht zu sein: Das Hobbes'sche Menschenbild ist weniger „realistisch“ oder skeptisch, sondern von Grund auf pessimistisch und unterscheidet sich damit augenfällig von dem Rousseaus.

■ 14/15.5 Leviathan (Titelseite)

Die abgebildete Titelseite einer *Leviathan*-Ausgabe von 1651, mit der in Aufg. 1 gearbeitet werden soll und die damit nicht rein illustrativ verwendet wird, wird zur besseren Bearbeitung zum Download angeboten. Sie ist zweigeteilt: In der oberen Hälfte ist der Souverän zu sehen, erkennbar an zwei klassisch-ikonografischen Herrschaftssymbolen (Schwert und Lilie), mit denen er über Stadt und Land herrscht. Die untere Hälfte, bestehend aus drei Spalten, zeigt in der Mitte den Buchtitel und Untertitel, in der linken und rechten Spalte jeweils in fünf unterschiedlich großen Feldern Symbole weltlicher und religiöser Macht bzw. Herrschaft (vgl. den Untertitel „... eines kirchlichen und bürgerlichen Gemeinwesens“).

■ 14/15.6 Infokasten: Thomas Hobbes: Der Gesellschaftsvertrag

Hier wird, wie auf der folgenden Seite zu Rousseau, knapp skizziert, welche Grundidee der Hobbes'schen Vorstellung von einem Gesellschaftsvertrag zugrunde liegt: die Delegation der Autonomie des Einzelnen auf den Souverän zum Zweck des Schutzes voreinander und damit die Ermöglichung von Sozialität.

■ 14/15.7 Jean-Jacques Rousseau

Der Text, der aus kurzen Auszügen aus zwei verschiedenen Rousseau-Texten besteht, macht Unterschiede zwischen Rousseau und Hobbes und eine erstaunliche Gemeinsamkeit deutlich, die sich wiederum über die Vorstellung vom Gesellschaftsvertrag erschließen lässt: Dessen Ziel ist für Rousseau sozusagen die Ermöglichung der Rückkehr des Menschen in seinen Ur- oder Naturzustand, in dem er – als gutes Geschöpf Gottes – frei, autonom und „wild“ leben konnte. Diesen Zustand hat der Mensch dadurch verspielt, dass er egoistisch Eigentum für sich beansprucht, sich von anderen Menschen im wahrsten Sinne abgegrenzt und damit die Grundlage für Krieg, Mord, Not und Elend geschaffen hat. Für beide Autoren ist es also das a-soziale menschliche Verhalten, das für den Zustand der Welt verantwortlich ist, den Rousseau als Entfernung vom „ersten Naturzustand“ versteht. Allerdings hält Rousseau Hobbes' Folgerung, dass der Mensch von Natur aus grausam sei, für ebenso falsch wie die Folgerung, dass ein Gesellschaftsvertrag dazu diene, diese unvermeidlich „menschliche“ Grausamkeit und Schlechtigkeit gewissermaßen zu „zügeln“. Für ihn dient der *contrat social* vielmehr dazu, den anfänglichen schöpfungsmäßigen Zustand wiederherzustellen. Und anders als Hobbes, der erträgliches Zusammenleben nur unter einem absoluten Herrscher – und damit unter Aufgabe der Freiheit des Einzelnen – für möglich hielt, erhoffte sich Rousseau, dass der Mensch durch Erziehung wieder zu einem „sozialfähigen“ freien Einzelnen werden könne.

■ 14/15.8 Robinson Crusoe (Titelbild)

Das Titelblatt einer Ausgabe von Daniel Defoes *Robinson Crusoe*, erschienen mehr als 40 Jahre vor Rousseaus *Emile*, illustriert zunächst vordergründig paradiesisch-idyllisch das freie Leben im „Naturzustand“; es zeigt zugleich, dass Rousseaus Ideen durchaus „zeit-gemäß“ waren und einer verbreiteten aufklärerisch-optimistischen Sehnsucht nach Freiheit und Autonomie und einer harmonisierenden Utopie der Gleichheit aller entsprachen. In Defoes Roman kann der „wilde“ Eingeborene Freitag durch „Erziehung“ zu einem kultivierten und somit zu einem gesellschaftsfähigen Menschen (gemacht) werden, der mit seinem „Erzieher“ Robinson Crusoe in einem paradiesischen Urzustand leben kann, wenngleich nur auf einer Insel.

■ 14/15.9 Infokasten: Jean-Jacques Rousseau: Der Gesellschaftsvertrag

Anders als Hobbes hält Rousseau freies Zusammenleben aller Einzelnen für unhierarchisch möglich, weil jeder Einzelne nur sich selbst gehorcht (und damit eben nicht einem Souverän) und dabei seine ursprüngliche Freiheit bewahrt und dennoch „mit allen vereint ist“. Gerade daran wird der fundamentale Unterschied zwischen Rousseau und Hobbes deutlich.

■ 14/15.10 Aufgaben

Zur besseren Bearbeitung von Aufg. 1 liegt die Abbildung des Leviathan-Titelblattes digital als Download vor. Die Ergebnisse der Bearbeitung von Aufg. 2 und 3 – etwa in PA oder GA – können mithilfe von parallel strukturierten Plakaten präsentiert werden, die verglichen und beurteilt werden. Der erste Teil von Aufg. 4 kann durch ein (Kurz-)Referat ge-

leistet werden; dann müsste der zweite Teil („prüfe ...“) im Plenum bearbeitet werden.

Aufg. 1–4 dienen insgesamt der Vorbereitung des in Aufg. 5 angeregten Gespräches; sie können mithin in arbeitsteiliger GA erarbeitet werden, deren Ergebnisse – wiederum als Vorbereitung des Gespräches – jeweils im Plenum vorgestellt werden müssen. Das Gespräch zwischen den drei Protagonisten der DS bietet die Möglichkeit, im Sinn einer Kompetenzsicherungsaufgabe den Kompetenzzuwachs zu evaluieren.

16/17 Ich kaufe, also bin ich!

■ 16/17.1 Zusammenhänge

Der Zusammenhang von Konsum und Menschenbild bzw. Selbstverständnis kann mithilfe der Skulptur von Duane Hanson (S. 178) thematisiert werden. Der Titel der DS lehnt sich erkennbar an Descartes' Formulierung „Ich denke, also bin ich!“ („Cogito, ergo sum!“) an, lässt aber auch Ähnlichkeiten mit dem Slogan einer großen Drogeriemarktkette erkennen („Hier bin ich Mensch, hier kauf ich ein!“).

■ 16/17.2 Hotspot

Die Formulierung unterstellt bzw. setzt voraus, dass für die (meisten) Sch. Shoppen Spaß macht. Sie ist nicht offen im Sinne einer Ja-Nein-Antwort formuliert. Ihr Interesse richtet sich vielmehr auf die Nennung und Erläuterung von Gründen für die Hoch- bzw. Wertschätzung des Shoppens, schließt aber nicht aus, dass sich Sch. auch kritisch mit der in ihr vertretenen These (Gedankenblase in der Abbildung unten auf der Seite: „Ich kauf' mir was, Kaufen macht so viel Spaß ...“(H. Grönemeyer) auseinandersetzen. Aufschlussreich dürfte sein, welchen Zusammenhang die Sch. zwischen der Begeisterung fürs Shoppen und einem Menschenbild sehen.

■ 16/17.3 Abbildung

Die aus einem Werbeprospekt stammende – virtuelle – Abbildung des Shoppingcenters *Aquis Plaza*, von dessen Eröffnung im Text die Rede ist, kann bei der Bearbeitung von Aufg. 1 als Anregung aufgegriffen und berücksichtigt werden. Eine geläufige andere, häufig verwendete Bezeichnung ist „Shoppingtempel“, sie lässt die religiöse Dimension derartiger Gebäude und Verhaltensweisen erkennen. Sie kommen so als Orte in den Blick, an denen das Herz der Menschen hängt, deren Aufsuchen den Alltag unterbricht und deren Erleben sinnstiftend wirkt.

■ 16/17.4 Im Vollsprint hinein ins Shoppingparadies

Der Ausschnitt aus einem Bericht der Lokalzeitung über die Eröffnung des Shoppingcenters *Aquis Plaza* in Aachen spielt mit sanft-subtiler Ironie mit dem Vergleich des Stundenplans von Sch. mit dem Verlauf des Eröffnungs(vormit)tages, und zwar, weil „Hunderte offensichtlich schulpflichtige Jugendliche lieber ins Einkaufsparadies“ als in die Schule gegangen waren. Der Text lässt die Faszination und Attraktivität eines solchen „Konsumtempels“, der nach dem Prinzip des „Shop-in-Shop“ mehr als hundert einzelne Geschäfte unter einem Dach vereint, (zumindest am Eröffnungstag) anschaulich werden und kann zunächst als Aufhänger für die Auseinandersetzung mit der Religion „Shopping“ dienen. Ein Impuls dazu könnte in der Aufforderung bestehen, eine begründete Stellungnahme zu der Frage abzugeben, ob der Run auf

das *Aquis Plaza* nur der Eröffnung geschuldet ist oder ob er Ausdruck eines grundsätzlicheren Shoppingbedürfnisses ist. Alternativ: Die Sch. werden aufgefordert, begründet zu entscheiden, ob sie am Eröffnungstag ebenfalls in das *Aquis Plaza* gegangen wären statt in die Schule.

■ 16/17.5 Jugendliche mit Sprechblasen (Bild)

Die Sätze in den Sprechblasen stammen aus H. Grönemeyers Lied *Kaufen*; eine Vergrößerung der Abbildung (M 3) ist mit weiteren Sprech- bzw. Gedankenblasen versehen, in die die Sch. ihre Einstellung zum Kaufen hineinschreiben, sodass die Arbeit mit der Abbildung die Lösung von Aufg. 2 vorbereiten kann.

■ 16/17.6 Shopping als neue Religion

Der Text beschreibt Shoppen als eine moderne Praxis von Zivilreligion, indem er zum einen die Nähe bzw. den Zusammenhang von religiösen Sehnsüchten und dem Glauben daran benennt, durch das Kaufen solche Sehnsüchte bedienen bzw. befriedigen zu können. Zum andern deutet er an, dass das Kaufen einer Liturgie folgt; versteht man „Liturgie“ mit der Erläuterung am Rand als Gottesdienstordnung, dann wird deutlich, dass und wie Kaufen ein (quasi)religiöser Glaubensvollzug ist, der sinn-, gemeinschafts- und hoffnungstiftend sein kann. Statt Gott wird in einer solchen Liturgie der Ware („schöne neue Dingwelt“) gedient bzw. diese wird verehrt und angebetet. Zur Untermauerung der These von der „Religion Shopping“ wird auf Ergebnisse neurologischer Untersuchungen verwiesen, die religiöse und „konsumkultige“ Symbole in denselben Hirnarealen lokalisiert haben; daraus wurden Strategien von Werbung und Vermarktung von Waren/Dingen entwickelt („Neuromarketing“, Buchtitel *Buyology*), die darauf (auf)bauen, dass sowohl religiöse wie Markensymbole fast identische Reaktionen hervorrufen (können). Teilt man die Auffassung, dass Religion menschlich ist, also zur „Grundausstattung“ des Menschen gehört, dann kann der Mensch durchaus als konsumierendes zivilreligiöses Wesen verstanden werden, ein Menschenbild, in dem das Selbst- und Weltverhältnis und das Sinnverständnis durch die (Erfüllung der) Konsumbedürfnisse gestiftet und geregelt werden. Die Bearbeitung des Textes wird in Aufg. 3 vorausgesetzt; will man seinen Inhalt und seine Botschaft gesondert behandeln, dann könnte das etwa in einem fiktiven Interview mit Martin Lindstrom, dem „Guru des Neuromarketings“, geschehen, das die Sch. in Kleingruppen vorbereiten (Fragen an M. Lindstrom, insbesondere nach seinem Menschenbild ..., Impulse für das Gespräch) und dann in Rollenspielen im Plenum vor- bzw. durchführen. Die Ergebnisse der verschiedenen Rollenspiele werden anschließend verglichen und bewertet.

■ 16/17.7 Auch am Sonntag shoppen?

Der Text, ein Auszug aus einer kirchlichen Stellungnahme im Rahmen einer öffentlichen Auseinandersetzung um sog. „verkaufsoffene Sonntage“, thematisiert „Shopping“ als Ersatzreligion nicht explizit, sondern skizziert die anthropologische Bedeutung des Sonntags als **Ruhetag** und enthält damit Elemente eines biblisch begründeten Menschenbildes: Der Sonntag als Ruhetag unterbricht (Religion als Unterbrechung!) den von Arbeit und Leistung, Konsum und Vermögen geprägten Rhythmus des Alltags; als **gemeinsamer** Ruhetag dient er der Stärkung des Zusammenlebens (in) der Gesellschaft und sym-

bolisiert die Fürsorglichkeit Gottes für seine Schöpfung. Er weist darauf und macht erfahrbar, dass der konsumierende, der Warenwelt entsprechende Mensch mehr benötigt und zu mehr berufen ist als zur Sinnstiftung durch Kauf und Konsum. Sch. werden der im Text vertretenen Position zunächst möglicherweise skeptisch begegnen; die im Text angesprochene Funktion und Bedeutung des Sonntags dürfte ihnen auf den zweiten Blick jedoch zumindest insofern nachvollziehbar sein, als der Sonntag (neben dem unterrichtsfreien Samstag) ihr „Ruhetag“ ist und so gesehen in vielem dem entspricht, was der Text über den Sonntag ausführt. Der Verfasser argumentiert in dieser Textpassage nur an einer Stelle verhalten „kirchlich-liturgisch“ („Er ermöglicht Begegnung und gemeinsames Feiern unterschiedlicher Menschen.“), d.h., er legitimiert den Sonntag nicht vom Gottesdienst her, sondern dadurch, dass er menschlichen Grundbedürfnissen entspricht. Das macht die Argumentation durchaus für Sch. plausibel.

■ 16/17.8 Aufgaben

Aufg. 1 setzt Kenntnis und Verständnis der ersten beiden Texte voraus und bündelt deren Inhalt mithilfe der Metapher „Shoppingparadies“. Der Operator „erläutern“ geht über die Reproduktion hinaus und erfordert die nachvollziehbare Veranschaulichung eines Sachverhaltes bzw. einer These. Insofern bietet es sich an, dass die Sch. das Ergebnis ihrer Auseinandersetzung mit den Texten etwa in einer/einem „paradiesischen“ Skizze/Zeichnung/Collage/Bild/Symbol darstellen.

Aufg. 2 verknüpft die Abbildung von S. 16 unten mit dem dritten Text. Die Vorgabe des Mediums (SMS) nötigt zu einer begrenzten Zahl von Zeichen und damit zu einer reduziert-pointierten Formulierung in Gestalt einer SMS (vgl. SB 1, S. 226). Inhaltlich kann das Spektrum dieser SMS in der Bandbreite von Zustimmung bis Ablehnung der von H.-P. Bruckhoff vertretenen Position bestehen, was wiederum zu u.U. kontroversen Diskussionen führen kann – die in der Aufgabenstellung erforderten SMS dienen eben dieser.

Aufg. 3 veranlasst die Sch. zu einer vertieften Beschäftigung mit dem zweiten Text und damit implizit mit der These von Shopping als neuer Religion. Die Überschrift von S. 16 steht für ein Menschenbild, das Kauf und Konsum als sinn- und identitätsstiftend versteht; der Text legt u.a. die These nahe, dass das mit einem Bedeutungs- bzw. Funktionsverlust von (kirchlich geprägter) Religion zusammenhänge („Während Kirchen schließen, sprießen die Einkaufstempel aus dem Boden.“) Der Operator „vergleichen“ erfordert keine Stellungnahme, sondern die Darstellung von Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschieden, etwa in einem Tafel- bzw. Schaubild. Eine solche Visualisierung kann dann zu einer Positionierung der Sch. führen.

Aufg. 4 ist weiterführend und kreativ und zielt auf Gestaltungskompetenz. Die geforderten Anzeigen können als zusammenfassende Evaluation der Auseinandersetzung mit der DS genutzt werden.

18/19 „Was ist der Mensch, dass du an ihn denkst? ...“ – Biblische Bilder vom Menschen

■ 18/19.1 Zusammenhänge

Die biblische Rede vom Menschen als Geschöpf und Ebenbild Gottes ist für viele Themen des RU elementar und konstitutiv. In diesem Buch ist sie insbesondere im Teilkapitel

Christliche Ethik in Beziehung setzen (S. 177ff.) fundamental. Die Rede vom Menschen als Sünder bzw. von der irreführenderweise als „Erbsünde“ bezeichneten menschlichen Grundverfasstheit der „Entfremdung“ lässt sich als Mythos besser verstehen mithilfe von S. 124.

■ 18/19.2 Hotspot

Die mit den Hilfsverben „haben“ und „sein“ spielende Formulierung wirkt auf den ersten Blick überraschend. Bewusst gewählt, soll sie das Bewusstsein der Sch. darauf richten, dass Würde keine verfügbare, relative Eigenschaft des Menschen ist, die etwa von körperlichen, geistigen oder seelischen Fähigkeiten abhängt, sondern – etwa der Formulierung des Grundgesetzes „Die Würde des Menschen ist unantastbar!“ entsprechend – ein Seins- bzw. Wesensmerkmal, das ihm gewissermaßen schöpfungstheologisch von Gott (als dessen Ebenbild) „in die Wiege gelegt“ wurde. Der Hotspot ist als Entscheidungsfrage formuliert, die für die Sch. zunächst offen ist, insofern sie im Alltag Menschenwürde sehr wohl als disponibel erleben bzw. erfahren. An den Antworten der Sch. interessieren vor allem die Begründungen.

■ 18/19.3 Szene aus Abu Ghraib (Bild)

Das dokumentarische Foto aus der Zeit des Irak-Krieges (2002ff., siehe auch unter „Abu-Ghraib-Folterskandal“ bei Wikipedia) ist eines der bekanntesten Beweisfotos, die 2004 und 2006 veröffentlicht wurden. Es zeigt, wie ein Wachsoldat einen ihm gefesselt ausgeweglos in einer Ecke auf dem Boden sitzend ausgelieferten Gefangenen aus nächster Nähe mit einem Wachhund einschüchtert bzw. bedroht. Der Gefangene wird hier zum Opfer, dem der Betrachter die Angst um sein Leben bzw. seine körperliche Unversehrtheit ansehen und abspüren kann. Ein Mensch wird zum Objekt gemacht, indem ein anderer Mensch an ihm seine Macht und Gewalt ausübt – eine Szene, die zunächst einmal die Reaktion provoziert, dass dem Gefangenen die Würde genommen wird. Der Betrachter kann jedoch auch den – zunächst vermutlich paradoxen – Eindruck gewinnen, dass es gerade der bedrohte Gefangene ist, der – etwa durch seine Angst – seine Würde „zeigt“, während der ihn bedrohende Soldat durch sein Handeln würde-los wird bzw. wirkt.

Das Foto verschärft die Frage, die der Hotspot stellt, und es verschärft ferner die Möglichkeit, sogar dem Wachsoldaten eine Würde zuzusprechen, die er auch durch sein Handeln nicht verlieren kann. Insofern kann die Beschäftigung mit Hotspot und Abbildung eine spannende und die Sch. herausfordernde Brücke zur Auseinandersetzung mit dem hier entworfenen biblischen Bild vom Menschen provozieren.

■ 18/19.4 Psalm 8: Die Würde des Menschen

Psalm 8 wird hier in der zeitgenössisch-modernen Übersetzung der *BasisBibel* präsentiert, die in heutiger Sprache und dennoch anspruchsvoll den Text zur Sprache bringt. Das an Gen 1,26ff. erinnernde Loblied des Einzelnen ist durch einen Chorvers eingerahmt (Herr unser Herrscher ...). Zentrum ist die erstaunte Frage „Was ist der Mensch, dass du an ihn denkst?“. Das Ich ist exemplarisch zu verstehen. Der vertikale Blick an den Himmel und die Betrachtung der Hoheit und Macht Gottes lässt den Menschen als klein und schwach erscheinen. Der horizontale Blick auf das irdische Leben zeigt seine Macht und Größe. So entsteht das Bild des Menschen als zugleich klein und groß,

schwach und stark, ohnmächtig und mächtig. Das Geheimnis des Menschen liegt in der von Gott verliehenen königlichen Würde und der unbegreiflichen Annahme.

■ 18/19.5 Menschenwürde

Der Text erklärt und erläutert den Begriff bzw. die mit ihm bezeichnete Sache, und zwar so, dass er nicht vor der Beschäftigung mit dem Hotspot gelesen werden sollte. Er bietet drei Deutungsperspektiven: Menschenwürde als Konsequenz der Gottesebenbildlichkeit des Menschen nach Gen 1,27, das Kantsche Verbot der Instrumentalisierung des Menschen und die Unantastbarkeitsbehauptung des Grundgesetzes. Vgl. zum Einsatz für Menschenwürde SB 2, S. 173.

■ 18/19.6. Infokasten: Gottesebenbildlichkeit (1. Mose 1,27)

Der Begriff wird zum einen als Aussage über das Wesen des Menschen erläutert (als doppelt unverfügbar anthropologisch), zum andern als Aussage über seine Bestimmung (als stellvertretende Sachwalterschaft). Vgl. dazu auch S. 178: *Christliches Menschenbild*.

■ 18/19.7 Aufgaben (S. 18)

Die 1. Aufg. fordert mit der Beschreibung eine Leistung aus dem 1. Anforderungsbereich: die Darstellung der Merkmale des Menschenbildes in Psalm 8 in Einzelheiten mit eigenen Worten. Der Text selbst formuliert staunend und lobend die Bewunderung des Geschöpfes für Gottes Schöpfungshandeln und -werk, insbesondere den Wert und die Aufgabe des Menschen in der bzw. für die Schöpfung als Ebenbild und Sachwalter Gottes auf der Erde.

Bei der in Aufg. 2 geforderten Gestaltung eines Wordle können die Sch. auf verschiedene unterstützende Softwareprogramme zurückgreifen, die sich unter dem Stichwort „Wortwolke“ leicht googeln lassen. Bei solchen Wortwolken wird die Bedeutung einzelner Wörter durch die Häufigkeit, die Größe und u.U. auch durch die Farbe ihrer Darstellung akzentuiert, sodass die Sch. zu dem im zweiten Aufgabenteil geforderten Vergleich einen naheliegenden Zugriff finden können.

Die 3. Aufg. greift zum einen auf die Abbildung zurück und nutzt sie als Impuls für eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem 1. Artikel des GG (vgl. oben die Ausführungen zu 18/19.3). Das Bild ist damit nicht rein illustrativ eingesetzt; vielmehr dient es hier als Grundlage einer Leistung aus dem 3. Anforderungsbereich, die Operatoren wie „sich auseinandersetzen“, „Stellung nehmen“ oder „erörtern“ nahestehen bzw. entspricht. Damit kann der Lernerfolg bzw. Kompetenzzuwachs evaluiert werden, der durch die Beschäftigung mit den Materialien auf dieser Seite erreicht wurde.

■ 18/19.8 Sind wir von Geburt an Sünder?

Im Text, einem Auszug aus einem Artikel der *Chrismon*-Serie „Religion für Einsteiger“, in der Grundthemen des (christlichen) Glaubens knapp sachgemäß und allgemeinverständlich dargestellt und erläutert werden, geht es vor allem darum, „Sünde“ nicht als einzelne Tat bzw. als Nicht-Handeln zu erklären, sondern als anthropologische Grundbefindlichkeit, als „Entfremdung des Menschen von Gott“ und als „Deformation einer ganzen Gesellschaft“ (also als strukturelle Sünde). Der entsprechende biblische Grund- bzw. Urtext in Gen 3 wird als Mythos, also als eine erklärende Erzählung

betrachtet. Die Rede von der Erbsünde (bzw. der irreführende Begriff) wird unter Rückgriff auf Augustinus und Martin Luther als eine irreversible menschliche Konstante erläutert. Insgesamt ist der Text bemüht, Sündenbegriff und Sündenverständnis angemessen und angenehm zu entmoralisieren.

■ 18/19.9 Michelangelo: Vertreibung aus dem Paradies (Bild)

Das Bild, ein Ausschnitt aus dem großen Deckenfresco in der Sixtinischen Kapelle im Vatikan, aus der Zeit des dritte Aufenthaltes Michelangelos in Rom zwischen 1508 und 1511, stellt im selben Bild sowohl die Versuchung als auch die Vertreibung aus dem Paradies dar. Im Zentrum steht der von der Schlange umwickelte Baum, wobei anstelle des Schlangenkopfes eine menschliche Gestalt erscheint, ein wichtiger Hinweis bzw. ein wesentliches anthropologisches Interpretament: die Versuchung („Verführung“) ist nur allzu menschlich, also zum Wesen des Menschen gehörend, die Schlange wird auf diese Weise gewissermaßen entmythologisiert. Die Darstellung der Schlange mit dem Oberkörper einer Frau verweist auf eine schöpfungstheologisch begründete Animosität gegenüber Frauen. Zwischen der „Menschen-Schlange“, Eva und Adam entsteht eine intensive zirkuläre Bewegung, Beziehung, Dynamik. Die Vertreibung geschieht durch einen Engel (Cherub) mit einem (in Gen 3,24 „flammenden“) Schwert, anders als in Gen 3,23, wo es heißt, Gott selbst habe – nach seiner „Strafpredigt“ – Adam und Eva aus dem Garten Eden hinausgewiesen und Cherubim geschickt, um den Zutritt zum Baum des Lebens zu bewachen. Es ist also für die ertragreiche Bildanalyse wesentlich, dass (wie in Aufg. 1 gefordert) die Sch. den biblischen Text sorgfältig lesen und kennen, bevor sie Aufg. 2 lösen.

Das Bild liegt auch digital vor.

■ 18/19.10 Infokasten: Mythos

Der Begriff wird zum einen eher etymologisch erklärt im Sinne eines erklärenden „Narrativs“, zum andern in gewissem Sinn „funktional“ als nicht historische, sondern existenzielle Wahrheit über den Menschen, sein Selbst- und im religiösen Sinn sein Gottesverhältnis. (Nur) In diesem Sinn kann die biblische Urerzählung als Mythos verstanden werden, auch wenn sie, z.B. im priesterschriftlichen Schöpfungshymnus, entmythologisierende Elemente enthält.

■ 18/19.11 Aufgaben (S. 19)

Zum Verhältnis von Aufg. 1 und 2 vgl. die Hinweise zur Abbildung von Michelangelo oben. Bei der Bearbeitung von Aufg. 1 sollte der Inhalt des Infokastens berücksichtigt werden, weil dann Gen 3 leichter als Mythos identifiziert werden kann.

Aufg. 2 erfordert im Vergleich die Darstellung von Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschieden; dabei kann, bezogen auf das Bild, herausgearbeitet werden, dass es Michelangelo nicht um eine Illustration der biblischen Erzählung, sondern um deren Interpretation ging: Der im Bild unmittelbare Zusammenhang von Verführung und Vertreibung beschreibt menschliches Wesen sehr „realistisch“ und stellt damit eine kleine Anthropologie dar.

Aufg. 3 bietet die Möglichkeit, weitere zentrale Texte aus der biblischen Urerzählung Gen 1–11 als anthropologische My-

then im Sinne des Mythos-Verständnisses im Info-Kasten zu interpretieren, eine Aufgabe aus dem 3. Anforderungsbereich, die Transfer und eine selbstständige weiterführende Auseinandersetzung mit den Texten erfordert.

20 „Sünder und gerecht zugleich“ – das Menschenbild Martin Luthers

■ 20.1 Zusammenhänge

Der Sündenbegriff und das Menschenbild Luthers waren schon im Text auf S. 19 Thema. Sünde als biblischer Grundgedanke spielt auf S. 130f. eine Rolle. Ausführlich mit Reformation und Rechtfertigung beschäftigt sich *Das Kursbuch Religion 2*, dort S. 20ff. und 138ff.

■ 20.2 Hotspot

Die Hotspotfrage an dieser Stelle erscheint auf den ersten Blick redundant, da auf der vorhergehenden Seite der Sündenbegriff geklärt wurde. In Verbindung mit der unter dem Hotspot stehenden Abbildung wird jedoch deutlich, dass die Frage auf das Sündenverständnis der Sch. zielt, also darauf zu (er)klären, was sie unter Sünde verstehen bzw. wie das Wort und die Sache umgangssprachlich bzw. im Alltagsbewusstsein verwendet wird (vgl. dazu auch Aufg. 1).

■ 20.3 Abbildung

Die abgebildete Teepackung mit der Aufschrift „Kleine Sünde“ macht deutlich, wie im alltäglichen Sprachgebrauch und Bewusstsein das Sündenverständnis banalisiert wird (vgl. etwa auch die Redensart „Kleine Sünden bestraft der Herr sofort“, die unter „kleinen Sünden“ z.B. Schokolade, Pralinen oder Torte versteht). Damit wird die existenzielle Ernsthaftigkeit der biblischen Rede und der im Text entfalteten Position Luthers vom Menschen als simul iustus et peccator als Sünder und die Schärfe des Begriffs (der häufig vermieden und/oder durch das Wort „Schuld“ ersetzt wird) relativiert. In der Verbindung von Hotspot und Abbildung kann den Sch. deutlich werden, dass die Rede von Sünden bzw. vom Menschen als Sünder elementar anthropologisch ist und die Ambivalenz menschlichen Lebens, Handelns und Verhalten realistisch beschreibt, ohne zu moralisieren oder ein einseitig pessimistisches Bild vom Menschen zu zeichnen.

■ 20.4 Sünde

Der Text macht am Beispiel der Erzählung von David und Batseba (2. Samuel 11) deutlich, dass Sünde vor allem das Selbstverhältnis des Menschen betrifft. Er greift dabei auf das Bild des in sich selbst verkrümmten, auf sich selbst bezogenen, in sich selbst verschlossenen Menschen („homo incurvatus in se ipse“) zurück, der sich in einer ausweglosen Situation, in einem unentrinnbaren Verhängnis befindet, einer (Ohn)Macht, aus der er mit eigener Kraft nicht herausfinden kann. Er macht deutlich, dass der Mensch „peccator“ ist, der – vorausgesetzt, er bekennt sich wie David („Ich bin ein Sünder.“) zu sich selbst – aus dieser Verstrickung nur durch Gottes Gnade, also ohne eigenes Zutun herauskommen kann („auch wenn sie sich aufs Äußerste bemühen, das Rechte zu tun“). Die Gerechtigkeit ist mithin keine Selbst-Gerechtigkeit, nicht Ergebnis menschlicher Leistung, sondern Geschenk. In diesem Sinn ist der Mensch „iustus“, also Gerechtfertigter.

Diese Vorstellung vom Menschen als simul iustus et peccator ist den Sch. vermutlich auf den ersten Blick fern und fremd, vermag aber bei näherer Auseinandersetzung sehr wohl an eigene(n) Erfahrungen anzuknüpfen. Der kurze Text *Sündenspirale* in der Randspalte unterstreicht den im Text entfalteten Gedanken, indem er das traditionelle Bild vom „homo incurvatus ...“ aufnimmt und erläutert. Die „Macht“ der Sünde kann durchaus mit einer Sucht verglichen werden (z.B. Drogensucht, Nikotinsucht, Alkoholsucht, Spielsucht, Smartphonesucht ...).

■ 20.5 Aufgaben

Die in Aufg. 1 geforderten Beispiele sollen helfen, die tendenzielle Banalisierung und Moralisierung der alltäglichen Rede von Sünde zu erkennen und zu durchschauen.

Daran schließt die 2. Aufg. an, die über die reine Beschreibung hinausweist und von den Sch. die Erläuterung verschiedener Motive und Gründe für den geläufigen Ersatz des Begriffes Sünde durch das Wort Schuld erwartet.

Die gestaltungs- und damit handlungsorientierte und kreative Aufg. 3 bedient sich bewusst der Methode des Standbildes, weil sich dadurch die darzustellenden menschlichen Befindlichkeiten anschaulich verkörpern lassen. Es ist für den zweiten Aufgabenteil (Vergleich) empfehlenswert, die Standbilder aufzuzeichnen, damit unterschiedliche Darstellungen, die stets Deutungen/Interpretationen sind, nach der Darbietung aufgehoben und der analytischen Erschließung zugänglich gemacht werden können.

Die 4. Aufg., die auf einen Transfer des Erarbeiteten zielt, kann etwa dadurch gelöst werden, dass die Sch. kleine Dialoge/Szenen entwickeln, gestalten und darstellen, in denen Menschen beispielhaft die „doppelte Wahrheit“ des lutherischen Gedankens verkörpern.

■ 20.6 Ziel erreicht!

Die 1. Aufg. fordert auf, das gesamte Kapitel noch einmal durchzusehen und im Horizont der eigenen Lebenserfahrung differenziert zu beurteilen. Hier kann noch einmal **M 1** eingesetzt und der Lernzuwachs eingeschätzt werden.

Aufg. 2 zielt mit dem Operator „Beurteilen“ auf eine sachlich und wertbezogen begründete Stellungnahme insbesondere zu den S. 18–20, in der zum Ausdruck kommen soll, inwieweit die Auseinandersetzung mit dem dort entfalteten christlichen Verständnis vom Menschen dessen positives Potential hat entdecken lassen.

Aufg. 3 zielt auf interreligiöse bzw. interkulturelle Dialogkompetenz, die vergleichende Ermittlung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden und damit letztlich auf eine vorsichtige Einschätzung.

Aufg. 4 kann die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit dem gesamten Kapitel unter metakognitivem bzw. hermeneutischem Aspekt bündeln.

Sinnfragen bedenken (S. 21–33)

Vorüberlegungen

(1) Weltanschauliche, philosophische und religiöse Antworten auf die Frage nach dem Sinn, hier verstanden als erfülltes, lebenswertes, gutes Leben, stehen im Mittelpunkt des zweiten

Teilkapitels. Dabei wird das Wort „Sinn“ durch das zwar nicht identisch bedeutsame, aber umgangssprachlich weitgehend synonym verwendete Wort „Glück“ ersetzt, sodass die Ausgangsfrage auch so formuliert werden kann: Wann bin ich glücklich? Wann führe ich ein glückliches Leben? Wann ist mein Leben geglückt? Die vorgestellten Sinn- bzw. Glücksvorstellungen werden als Angebote verstanden, deren Lebensbedeutsamkeit, also ihre Bedeutung für das Lebensziel und die Lebensgestaltung des Einzelnen, kritisch geprüft werden soll. Dass die Auswahl nicht nur religiöse Vorstellungen umfasst, entspricht der Erfahrung weltanschaulicher Pluralität: Weder Religion(en), noch Philosophie(en) noch Weltanschauung(en) allein können heute noch ein allgemeinverbindliches Sinn- bzw. Glückskonzept für sich beanspruchen.

(2) Jugendliche im Alter von 14 bis 16 Jahren, in ihrem Streben nach Freiheit bzw. Autonomie, suchen und fragen nicht nur nach ihrem Selbst-Verständnis als Mensch und Person, sie sind in gleicher Weise auf dem Weg bzw. auf der Suche nach „ihrem“ Leben, seinen Zielen, seinen Aufgaben, seinen Chancen, seinen Grenzen. Sie haben Erwartungen an ihr Leben und möchten zumindest eine Orientierung dafür haben, wann und wie ihr Leben sinnvoll und glücklich ist, wozu und wofür sie leben wollen bzw. sollen. Die Auseinandersetzung mit Sinn- bzw. Glücksangeboten ist mithin eine elementare Entwicklungs- und Erziehungsaufgabe, und sie trägt zur Bildung (im Sinne der Persönlichkeitsbildung) bei. Sie kann Gegenstand und Aufgabe verschiedener Unterrichtsfächer sein, nicht nur des RU; jedes Fach wird seinen spezifischen Schwerpunkt dabei setzen, und in diesem Sinn tut das der RU, indem er die Perspektive religiös begründeter Sinn- bzw. Glücksangebote in den Mittelpunkt stellt und andere Angebote aus dieser Perspektive kritisch betrachtet und befragt. Das Teilkapitel bietet dazu entsprechende Anregungen und Angebote.

(3) Damit ist zugleich das didaktische Konzept des Teilkapitels angedeutet bzw. angelegt: Verschiedene Glücksvorstellungen werden durch einen Hotspot eingeführt, exemplarisch vor- und zur Diskussion gestellt und der kritischen Stellungnahme unterzogen. Keinem dieser Angebote bzw. keiner dieser Antworten auf die Sinnfrage wird a priori mehr Wahrheit bzw. Plausibilität unterstellt. Das dient der selbstständigen Urteilsfindung der Sch. im Sinne des einleitend beschriebenen Autonomiebedürfnisses bzw. -strebens der Jugendlichen.

21 Navi-Seite

■ 21.1 Lernstandserhebung

Der von den Sch. zu erstellende Fragebogen für ein Projekt der Glücksforschung dient dazu, das Glücksverständnis der Befragten zu erheben; die Fragen sollten nicht einfach bzw. eindeutig mit Ja oder Nein zu beantworten sein, sondern die Befragten zur (begründeten) Darstellung und Entfaltung ihrer Vorstellungen bzw. Erwartungen bringen. In ihnen kommen implizit Glücksvorstellungen/-bilder zum Ausdruck. Die Fragebögen sollten von jedem Sch. ausgefüllt und anschließend ausgewertet werden, sodass die Glücksverständnisse, die in der Lerngruppe vorhanden sind, transparent sind.

■ 21.2 „Glück“ (Grafik)

Die Begriffe, die um das Zentrum mit der Baustelle „Glück“ herum verteilt sind, nennen die Glücks- bzw. Sinnverständnisse,

die auf den folgenden Seiten thematisiert werden. Die Grafik kann um die Konzepte erweitert werden, die bei der Sch.-Befragung mithilfe des selbst erstellten Fragebogens erhoben wurden. Diese müssten im Unterricht, etwa durch in GA vorbereitete Referate, von den Sch. er- bzw. bearbeitet werden.

■ 21.3 Grundinformation: Glück

Der Begriff wird von seiner etymologischen Grundbedeutung her (als positiver Ausgang bzw. Auswirkung eines Ereignisses), vom möglichen menschlichen Anteil (aktive Mitwirkung an der Gestaltung eines glücklichen Lebens) und vom biblischen Schalom-Begriff her erläutert.

■ 21.4 Projektaufgaben

Die 1. Aufg. setzt die Bearbeitung des Teilkapitels voraus (zweiter Aufgabenteil) und dient im Sinne einer Anwendung von Gelerntem dazu, andere Glücksvorstellungen einzuordnen. Dabei kann auf die Ergebnisse der Lernstandserhebung zurückgegriffen werden, die auf diese Weise aktiv für den Kompetenzzuwachs genutzt werden kann.

Auch Aufg. 2 erfordert die Bearbeitung des Teilkapitels; sie erfordert Fähigkeiten aus dem 2. Anforderungsbereich und setzt einen Akzent darauf, dass die Sch. den Zusammenhang von Selbst- und Welt- bzw. Sozialverhältnis der jeweiligen Glücksvorstellung transparent machen.

Aufg. 3 bietet die Möglichkeit, sich selbst zu den im Teilkapitel vorgestellten Vorstellungen zu verhalten und sich damit selbst zu verorten.

22/23 Jeder ist sich selbst der Nächste! ... Glück zwischen Egoismus und Altruismus

■ 22/23.1 Zusammenhänge

Egoismus bzw. Altruismus kommen als explizite Themen bzw. Inhalte in anderen Kapiteln nicht vor, durchziehen aber als Grundhaltungen bzw. ethische Prinzipien implizit viele Inhalte, insbesondere im Kapitel *Verantwortlich handeln*, dort etwa das 4. Teilkapitel *Von Vorbildern lernen* (S. 195–199) oder die Auseinandersetzung mit Kants kategorischem Imperativ (S. 185).

■ 22/23.2 Hotspot

In Frageform wird hier der Kerngedanke des ethischen Egoismus formuliert, der anthropologische Implikationen hat: Das Glück des Einzelnen ist die Voraussetzung für das allgemeine Wohlergehen. Folglich wäre es die moralisch richtige Aufgabe des Einzelnen, **sein** Glück zu suchen und zu verwirklichen, ohne dabei an das Glück anderer zu denken, das sich aus dem Glück aller Einzelnen ergibt. Die Reaktionen der Sch. auf die Frage dürften kontrovers sein und damit sowohl egoistische als auch altruistische Positionen vertreten, hinter denen jeweils ein unterschiedliches Menschenbild steht. Damit ist der Horizont konstruiert, vor dem die Materialien der DS bearbeitet werden.

■ 22/23 .3 Das Benefizkonzert

Das offene Ende dieser kurzen Erzählung fordert zu kontroversen Stellungnahmen heraus (siehe Aufg. 1): Die skizzierte Situation ist insofern exemplarisch, als zu der Zeit, in der die Szene spielt, viele Menschen nach Möglichkeiten des Engagements für die Flüchtlinge gesucht haben, die da-

mals in großer Zahl nach Deutschland kamen. Sie schildert eine Situation, in der die Verpflichtung bzw. die Motivation zur Unterstützung Notleidender mit (durchaus berechtigten und verständlichen) eigenen Interessen kollidiert. Sie wirft also die Frage auf, welches Verhalten bzw. Handeln nicht nur richtig, sondern auch gut ist, und zwar im moralischen Sinne wie im Sinne einer bestimmten Anthropologie: Ist das Eigeninteresse geboten, oder ist man als (Mit-)Mensch verpflichtet, uneigennützig dem anderen zu helfen? Keine der Lösungen bzw. Antworten ist hier a priori „besser“, weil sowohl die von Lukas und Marco vertretenen Positionen wie die von Henrike und Hanna plausibel und vertretbar sind. Interessant sind folglich die Begründungen, die in dem in Aufg. 1 angeregten Rollenspiel jeweils vorgetragen werden.

■ 22/23.4 Max Stirner: Der Einzige

Max Stirners Schrift *Der Einzige und sein Eigentum* von 1844 gilt als „Bibel“ des ethischen Egoismus bzw. Egozentrismus bzw. Amoralismus. Max Stirner, Pseudonym für Johann Caspar Schmidt, studierte 1826–28 in Berlin bei Hegel und Schleiermacher und verkehrte ab 1841 in Berlin bei den „Freien“, einem Debattierzirkel oppositioneller (liberaler, sozialistischer, „links- bzw. junghegelianischer“) Akademiker und Publizisten, deren Versuch einer atheistischen Aufklärung in Deutschland er in seiner Schrift kritisierte: Das berühmte Zitat „Mir geht nichts über Mich“ besagt, dass der „Einzige“ (den er auch „Eigner“ nennt) nichts über sich akzeptiert, nichts Heiliges, aber auch keine andere Autorität wie etwa den Staat, das Recht oder die Freiheit und schon gar nicht Gott. Er lehnt jede Form eines pädagogischen Über-Ich ab und damit jede Form von „Unterwerfung“.

In der früheren Schrift *Das unwahre Prinzip unserer Erziehung* (1842) vertrat er die Auffassung, dass eine Gesellschaft sich nicht erneuern könne, wenn die Menschen die alten blieben, sondern nur, wenn sie freie, persönliche, ganze, wahre, vernünftige und selbstschöpferische Menschen würden. Dieser Mensch aber ist der „Eigner“ (seiner selbst) bzw. „Einzige“. Der Text stellt im ersten Teil dar, wie man zu diesem „Einigen“ werden kann, nämlich durch den Gewinn der Freiheit, die entsteht, wenn man sich jeder Form von Autorität, Hingabe, Dienstbarkeit und Unterwerfung verweigert; im zweiten Teil wird dieser „Einzige“ – als Du angeredet – als das Wesen beschrieben, das gewissermaßen sein eigenes „Eigentum“ ist, sich also nur selbst gehört und dem mehr als alles Göttliche und Menschliche zukommt.

■ 22/23.5 Aufgaben (S. 22)

Aufg. 1 nimmt das offene Ende der Erzählung auf und fordert dazu auf, die Diskussion über das Benefizkonzert als Rollenspiel zu inszenieren. Dabei können vier Sch. die im Text genannten Mit-Sch. Leonies darstellen; weitere Sch. können Positionen vertreten, die im Text nicht genannt werden, z.B. einen Sch., dessen Familie einen Flüchtling aufgenommen hat.

Aufg. 2 dient zunächst der Annäherung bzw. ersten Erschließung des Stirner-Textes, der sprachlich-rhetorisch wie gedanklich-inhaltlich fremd und schwierig erscheint, also (vordergründig) nicht dem Sch.-Horizont bzw. der Sch.-Erfahrung entspricht; das chorische Lesen und das Spiel mit unterschiedlichen Betonungen kann das Verständnis erleichtern (vgl. SB 1, S. 234). Unter Umständen können die Sch. den Text auch mit der Methode des „Lesens mit dem Blei-

stift“ (bzw. der Abstreichmethode) erschließen, indem sie den Text mehrfach für sich lesen und bei jedem Durchgang das durchstreichen, was nicht unbedingt zum Verständnis nötig ist, sodass am Ende nur der Kern übrigbleibt.

Aufg. 3 führt die Sch. vielleicht zu der Vermutung, dass die Beschlagnahme und das Vertriebsverbot für Stirners Buch aus religiösen (der „Einzige“ unterwirft sich keinem Gott und ist keinem Menschen dienstbar, er akzeptiert keine „Aufopferung“, ihm kommt mehr zu als das Göttliche ...) und aus gesellschaftlichen Motiven erging (Wie kann eine Gesellschaft, ein Staat, menschliches Zusammenleben überhaupt aussehen in einer „Welt“ von „Einzigem“ ...?). Das führt nicht nur zu der Frage, ob eine „Gesellschaft“ vieler „Einzigem“ überhaupt möglich ist, sondern auch dazu zu erörtern, ob sie wünschenswert ist und ob sie eine bessere „Gesellschaft“ ist, weil sich – im Sinne des ethischen Egoismus – aus dem Wohlergehen vieler Einzelner erst ein gemeinschaftliches Wohlergehen ergibt.

Die 4. Aufg. führt zu der Frage, was „Glück“ sei bzw. wie es verstanden bzw. beschrieben werden kann. Stirner ersetzt es durch das Wortspiel „Selbstgenuss“ und verschärft damit in gewisser Weise sein Menschenbild: Der „Einzige“ ist (s) ein „Selbst“ (modern: mit sich identisch) und genießt selbst und sich selbst. Wäre das Glück, dann hätte es keine soziale Komponente (vgl. dagegen den kurzen Text von Kurt Marti auf S. 23).

■ 22/23.6 Regenschirm (Bild)

Das Bild bietet die Möglichkeit der Überleitung zum und der Beschreibung von Altruismus: Der Mann hält den Schirm über die Frau, damit diese nicht nass (bzw. von der Sonne beschienen) wird; dabei nimmt er in Kauf, selbst nass (bzw. beschienen) zu werden. Er handelt uneigennützig, selbstlos, eben altruistisch. Oder tut er das nur, weil er mit der Frau in Kontakt kommen möchte?

Selbst wenn die Sch. das Verhalten des Mannes (nur) als Höflichkeit bezeichnen würden, bliebe die Tatsache bestehen, dass Menschen so handeln bzw. sich so verhalten können, dass ein Anderer der Nutznießer dieses Handelns ist und eigenes Interesse zumindest zurückgestellt wird. Die anthropologische Grundfrage der DS ist damit präsent: Sind Menschen (eher) egoistische oder (eher) altruistische Wesen?

■ 22/23.7 Kurt Marti: Glückwünsche

(Nicht nur) Sch. stellen sich gern Karten mit Sinnsprüchen, Mottos, Redeweisen, Sprichwörtern ... auf den Schreibtisch, mit denen sie ihre Wünsche, Hoffnungen, Erfahrungen, Erwartungen an das Leben, ihre Welt-Anschauung zum Ausdruck bringen. Darauf greift die Abbildung mit Kurt Martis Glückwünschen zurück. In ihnen verknüpft der Autor das Glück des Einzelnen (Z. 1, 8–9) mit dem Glück Vieler (Anderer) (Z. 2–7, 10–12). Damit wird die (falsche) Antithese „Egoismus – Altruismus“ aufgebrochen, insofern das Glück, also das erfüllte, sinnvolle Leben des Einzelnen und das Glück des/der Anderen sich nicht ausschließen oder widersprechen, sondern eher korrelieren. Die egoistische Gleichsetzung des Glückes aller/vieler mit der Summe des Glückes aller/vieler Einzelner teilt Marti nun aber gerade nicht: „Dass dir das Glück anderer glücke / Dass durch dich ein oder zwei Menschen besser sich glücken ...“. Glück wird hier als „glückendes“ und damit gelingendes Leben bestimmt.

■ 22/23.8 Infokasten: Egoismus, Altruismus

Beide Begriffe werden knapp etymologisch durch ihre Herkunft aus dem Lateinischen erklärt und als Grundhaltung erläutert, indem gesagt wird, was man meint, wenn man einen Menschen entsprechend bezeichnet. Die Erläuterungen greifen einer ethischen Bewertung nicht vor.

■ 22/23.9 Aufgaben (S. 23)

Aufg. 1 verlangt eine doppelte Identifikation: einmal mit beiden Personen in der Abbildung, zum andern mit den beiden thematisierten anthropologischen Positionen. Spannend wäre die Frage, ob beide Personen auch beide Haltungen repräsentieren können: Kann der Mann auf dem Bild Altruist und Egoist sein? **M 4** kann hierbei als Vorlage genutzt werden. Aufg. 2 setzt Verständnis und Durchdringung der Positionen Stirners und Martis voraus und zielt ebenfalls auf Identifikation: Indem die Sch. – unabhängig von der Reihenfolge der Briefe – die jeweilige Position einnehmen und die jeweils andere Position kritisch betrachten und befragen, setzen sie sich auf kreativ-dialogische Weise mit beiden Menschenbildern, nicht aber bzw. nur in zweiter Linie mit deren ethischen Konsequenzen und Implikationen auseinander.

Die 3. Aufg. impliziert, dass in beiden Menschenbildern durchaus zutreffende Vorstellungen vom Menschen enthalten sind; im Zentrum der geforderten Erörterung, die z.B. als „Stuhltheater“ inszeniert werden kann, steht der Austausch darüber, was beide Haltungen zu einem glücklichen Leben beitragen können.

Das in Aufg. 4 zu interpretierende Doppelgebot der Liebe wird am Schluss des Textes Die Bergpredigt als Rede (S. 96) korrekterweise als „Dreifachgebot“ beschrieben, indem die Gottesliebe als konstitutives Element hinzukommt: Die Selbstliebe als Bedingung bzw. Voraussetzung der Nächstenliebe setzt das Geliebtwerden von Gott voraus: Nur weil der Mensch sich als von Gott geliebt erfährt, kann er den Nächsten lieben, und zwar nicht-egoistisch, also nicht um seiner selbst, sondern allein um des Anderen willen (vgl. dazu SB 2, S. 51, 54). Damit ist dem Altruismus eine mögliche egoistische Motivation entzogen.

24/25 „Er schuf sie als Mann und Frau“ – Liebe ist Glück ... auch für gleichgeschlechtliche Paare?

■ 24/25.1 Zusammenhänge

Um die Gestaltung von Freundschaft geht es auf S. 176 im Kapitel *Verantwortlich handeln*; die Feindesliebe wird dort ebenfalls thematisiert (S. 180f.). Hier geht es allerdings um Liebe als besondere Qualität von Beziehungen zwischen zwei Menschen und als Synonym für Glück, wie sie auf S. 63 und in vielen Popsongs zum Ausdruck kommt.

■ 24/25.2 Hotspot

Die Formulierung fragt nach dem Verständnis der Sch. von Liebe, insbesondere danach, ob eine Liebesbeziehung zweckfrei und uneigennützig sein kann und inwieweit in ihr der Einzelne als Person „für sich“ bleibt bzw. inwieweit es gerade Merkmal der Liebe ist, zumindest ein Stück weit in ihr aufzugehen und von sich abzusehen. Es ist zu erwarten, dass die Sch. zu eher „romantischen“ Vorstellungen neigen und Liebe als Beziehung von Freundschaft unterscheiden. Ob sie Liebe allerdings als (nach)moderne Ersatzreligion (im Sinne von Beck/Beck-Gerns-

heim: Das ganz normale Chaos der Liebe) verstehen, scheint eher unwahrscheinlich; eine erfüllte Liebesbeziehung dürfte vielmehr nach wie vor zum Grundbestand ihrer Lebensphilosophie und ihres Lebensplanes gehören, auch wenn ihnen klar ist, dass Liebe scheitern kann und immer wieder scheitert („Wenn man es recht besieht, so ist überall Schiffbruch.“ Titus Petronius, römischer Senator und Satiriker, 14–66 n.Chr.).

■ 24/25.3 Magritte: Die Liebenden / Zita Rauschgold: Liebende (Bilder)

Magrittes *Die Liebenden* zeigt Schultern und Köpfe zweier Menschen im Profil; die Köpfe sind durch weiß-graue Tücher verhüllt. Die abgebildeten Personen sind durch ihre Kleidung als Frau und Mann identifizierbar, sie stehen eng voreinander, so als wollten sie sich küssen (oder nur anschauen?). Die Zuordnung der Abgebildeten entspricht den Vorstellungen, die beim Betrachter durch den Titel des Bildes hervorgerufen werden (sollen?), die Verhüllung, die keine Gesichter erkennen und damit keine Personen identifizieren lässt, verfremdet diese Vorstellung bzw. nimmt sie zurück. Nimmt man Magrittes Selbstaussage „Ich benutze die Malerei, um das Denken sichtbar zu machen.“ ernst, dann „funktioniert“ auch dieses Bild so: Es bildet nicht Liebende ab, sondern versucht das Unsichtbare, das Geheimnisvolle hinter dem vordergründig Sichtbaren „sichtbar“ zu machen, hier also Vorstellungen, Bilder von Liebenden und von Liebe. Es behauptet nicht: „Das (bzw. so) sind Liebende!“, sondern es fragt (oder provoziert die Frage) „Sind das (bzw. so) Liebende?“. Damit können mit seiner Hilfe Vorstellungen, Bilder von Liebe abgerufen werden. Zita Rauschgold (* 1960) lebt und arbeitet als Diplomspsychologin in Hamburg; ihre Malerei orientiert sich an abstrakten Vorbildern wie etwa Mark Rothko (weswegen Farben in ihren Bildern eine besondere Rolle spielen), die Themen ihrer Bilder kreisen um das Motiv von Malerei als Lebensausdruck, um elementare Situationen und Erfahrungen. Auch ihre *Liebenden* sind einander zugewandt und ließen sich durch Körperumrisse und Farbgestaltung als Mann und Frau identifizieren. Auch in ihrem Bild sind Gesichter nicht zu erkennen, aber nicht, weil sie verhüllt sind, sondern weil die Künstlerin ihnen keine gegeben hat. In der Mitte des Bildes und damit zugleich zwischen beiden Figuren ist ein großes, eher dreieckiges als herzförmiges, intensiv rotes Farbfeld, das zum einen als Symbol der Liebe gedeutet werden kann, zum andern die beiden Figuren miteinander verbindet, indem die Farbe in deren Kleidung überfließt. Beide Bilder thematisieren Liebe als das „Zwischen“ von zwei Personen, als das, was sie verbindet, wodurch sie aufeinander bezogen sind („Beziehung“), auf unterschiedliche Weise und können als Medien genutzt werden, um die bei den Sch. vorhandenen Bilder, Vorstellungen bewusst zu machen.

■ 24/25.4 Heinz Kahlau: Ich liebe dich / Mascha Kaléko: Ich und Du

Der Lyriker Heinz Kahlau (1931–2012) lebte in der DDR. Der abgedruckte Text ist die erste Strophe eines sechsstrophigen Gedichtes mit dem Titel *Ich liebe dich*, 1989 in dem Gedichtband *DU Liebesgedichte* veröffentlicht. Das vollständige Gedicht findet sich bei den Materialien als M 5. Sollten die Sch. mit der 2. Aufg. Schwierigkeiten haben bzw. die L. die Aufg. so nicht stellen wollen, kann es als Muster bzw. Anregung eines (zeitgenössischen) Liebesgedichtes dienen. Die Strophe

wie das ganze Gedicht enthält sowohl landläufige, konventionelle Vorstellungen von Liebe, aber auch solche, die man unter Umständen *ungern ausspricht bzw. sich eingesteht*.

Mascha Kalékos (1907–1975) Gedicht *Ich und Du* spricht rückblickend („wir waren ...“) von einer Liebe, deren Besonderheit darin bestand, dass das Ich und das Du sich zwar als Paar verstand, aber eben als ein Paar zweier „seliger Singular(e)“. In dieser Beziehung blieben die Partner „für sich“, verschmolzen also nicht miteinander zu Einem, was im Sinn des letzten Verses auch nicht möglich wäre („Weil zwei Singulare kein Plural sind“).

Beide Bilder und beide Texte spielen mithin mit unterschiedlichen Bildern von Liebe, insbesondere mit der Vorstellung vom Einswerden bzw. -sein der Liebenden, ohne jedoch Liebe als solche in Frage zu stellen. Sie stellen (sich) damit der Frage, ob bzw. wann Liebe Glück ist.

■ 24/25.5 Aufgaben (S. 24)

Die in der 1. Aufg. geforderte Zuordnung von Bildern und Texten kann unterschiedlich ausfallen, wobei die Begründungen der Sch. deren Text- bzw. Bildverständnis bzw. -deutung erhellen. Es geht also nicht um eine „klassische“ Beschreibung bzw. Interpretation, sondern um die Deutung der in den Medien enthaltenen Vorstellungen von Liebe.

Die 2. Aufg. stellt für (vermutlich nicht wenige) Sch. eine besondere Herausforderung dar; sie zielt darauf, die eigenen „Bilder“ von Liebe und ihrer Bedeutung für ein glückliches Leben bewusst zu machen. Nicht jeder/r Sch. wird sich dieser Herausforderung stellen können bzw. wollen. Daher bietet M 5 mit dem vollständigen Gedicht von Heinz Kahlau eine Möglichkeit bzw. Alternative: Die Sch. könnten z.B. einzelne Strophen oder Verse streichen oder verändern oder ergänzen, sie könnten dem Verfasser auch – etwa in Brief- oder Gedichtform – eine Rückmeldung zu seinem Text geben. Sollten Sch. kein Bild gestalten können bzw. wollen, könnten sie alternativ eine Bildauswahl für eine Ausstellung zum Thema „Liebe ...“ zusammenstellen (und Gründe für die Wahl oder Ablehnung einzelner Bilder nennen).

Zur Bearbeitung von Aufg. 3 bietet sich arbeitsteilige GA an, etwa nach verschiedenen Medien (Werbung, Musik, Film ...) unterschieden (siehe S. 63). Der angeregte Vergleich mit eigenen Texten bzw. Bildern zielt zum einen auf die kritische Auseinandersetzung mit der Medialisierung von „Liebe“, zum andern auf das Bewusst(er)machen eigener Vorstellungen.

Aufg. 4 verknüpft die Bilder bzw. Verständnisse von Liebe mit den Vorstellungen der Sch. von einem (ihrem) glücklichen Leben und soll die anthropologische Dimension der Liebe bewusstmachen.

■ 24/25.6 Trauung künftig auch für eingetragene Lebenspartnerschaften möglich

Der Text thematisiert ein nicht nur in kirchlichen Zusammenhängen bzw. bei religiösen Menschen, sondern auch gesellschaftlich virulentes und kontrovers diskutiertes Problem, die Frage der Anerkennung eingetragener Lebenspartnerschaften, ihrer Gleichstellung mit einer Ehe nach traditionellem Verständnis und die Möglichkeit, solche Paare kirchlich zu trauen. Es geht gewissermaßen um den liturgisch-symbolischen Segen für gleichgeschlechtliche Paare. Damit ist eine Fülle sehr verschiedener Aspekte angesprochen (z.B. biblische Bezüge/Begründungen, Ehever-

ständnis, Einstellungen zur Sexualität, Rollenverständnisse ...), die hier jedoch nicht im Zentrum des Interesses stehen. Im Zusammenhang dieses Teilkapitels geht es vielmehr darum, zu klären, inwieweit das verbindliche Zusammenleben zweier Menschen unabhängig von ihrer sexuellen Prägung „menschlich“ ist und zum Glück gehört. Und es geht darum, ob bzw. in welcher Weise dies kirchlicherseits die gleiche Anerkennung finden sollte wie die Ehe zwischen Partnern unterschiedlicher Geschlechter. Die im Text dargestellte, mit großer Mehrheit verabschiedete Position der Synode der Evangelischen Kirche im Rheinland (EKiR) von Anfang 2016 ermöglicht dies nicht zuletzt mit biblischen bzw. theologischen Gründen, schränkt aber aus Gewissensgründen die Verpflichtung von Pfarrerinnen und Pfarrern dazu ein, die eine solche Trauung aus einem anderen Verständnis vor allem der einschlägigen biblischen Texte heraus ablehnen. Die Aufgaben, die der Erschließung des Textes und der Auseinandersetzung mit der darin vertretenen Position dienen, zielen auf die anthropologische Dimension des Themas.

■ 24/25.7 Trauung (Foto)

Das Bild zeigt zwei Frauen in Hochzeitskleidung mit Brautstrauß vor einer Kirchentür, die offensichtlich getraut wurden. Nichts unterscheidet ihr (momentanes) Glück von dem eines heterogeschlechtlichen Paares, so wie es auch keinen Grund geben dürfte, an der Ernsthaftigkeit des gegebenen Versprechens, des Wunsches nach Verbindlichkeit und der Hoffnung auf lebenslange Liebe und Treue zu zweifeln.

■ 24/25.8 Aufgaben (S. 25)

Das Bild kann dazu veranlassen, Geschichten von gleichgeschlechtlichen Paaren auszutauschen und über Gründe nachzudenken, warum Paare motiviert sind, zu heiraten und sich sogar kirchlich segnen zu lassen. Der Operator „herausarbeiten“ macht deutlich, dass es bei Aufg. 1 um eine Leistung aus dem Anforderungsbereich I geht, die Ermittlung und Darstellung der Aussagen des Textes, mithin um das Textverständnis. Die in der Fragestellung nicht genannten Gegenargumente, die im Text genannt explizit und implizit genannt werden, kommen bei der Lösung der 2. Aufg. zum Tragen, insofern in dem vorgeschlagenen Rollenspiel (z.B. im fiktiven Rahmen einer solchen Synode) ein Gegner einer solchen Trauung auftritt.

Die 3. Aufg. zielt erkennbar auf die Auseinandersetzung und Stellungnahme zu den im Text erwähnten anthropologischen Grundannahmen (Merkmale einer Partnerschaft).

26/27 Biblische Frauen- und Männergestalten als Identifikations-Angebote

■ 26/27.1 Zusammenhänge

Der Umgang mit biblischen Texten, insbesondere die Deutung biblischer Texte, wird auf den S. 118ff. thematisiert, feministische Bibelauslegung auf S. 126 kurz erläutert. Identifikationsangebote unterbreitet das Teilkapitel *Vorbilder* (S. 195–199). Biblische Identifikationsfiguren enthält SB 2, S. 71f. (Petrus und Priscilla), 169 (Amos) und 57 (Paulus).

■ 26/27.2 David – ein toller Typ?

Ob David ein (männliches) Identifikationsangebot für (ältere) Jugendliche sein kann, können die „Betroffenen“ nur selbst entscheiden. S. 26 bietet ihnen an, einen vielschichti-

gen, schillernden Menschen kennenzulernen, der in seinem Wesen und in seiner Lebensgeschichte sehr ambivalent war und gewirkt hat und gerade deshalb vermutlich herausfordernd auf die Sch. wirken kann. Daher bietet die Seite eine Fülle biblischer Stellen bzw. Texte zum Kennenlernen Davids und zur Auseinandersetzung mit seinen Stärken und Schwächen an. David ist hier also nicht interessant in historischer Perspektive als eine der bedeutenden Figuren des jüdischen Glaubens, sondern als Person, bei der die männlichen Sch. sich fragen können, ob sie gern so wären wie er bzw. ob sie sich selbst an ihm orientieren bzw. mit ihm identifizieren könnten. Dementsprechend zielen die Aufgaben auch darauf, David als Person kennenzulernen und zu beschreiben und sich damit auseinanderzusetzen, ob bzw. inwieweit er ein Identifikationsangebot sein kann.

■ 26/27.3 Bilder (S. 26)

Die drei Kunstwerke sind gewissermaßen „Momentaufnahmen“ aus den Davidserzählungen, denen sie zugeordnet sind: der junge David, der den depressiven König Saul mit seinem Harfenspiel heilt – ein musikalisch Begabter, der jugendliche Hirte und Held, der den Kopf des von ihm getöteten Goliath als Trophäe ergreift – ein zugleich mutig-tapferer wie auch listiger junger Mann, der König, der seinem Heerführer die Frau ausspannt und ihn sogar noch in den sicheren Tod schickt – ein hinterhältig-intriganter, testosterongesteuerter Machtmensch. Auch hier sind die Abbildungen nicht rein illustrativ eingefügt, sie sind vielmehr selbst schon Deutungen der Texte bzw. Textstellen und zeichnen damit zugleich ein David-Bild. Dementsprechend sollen sie in Aufg. 2 als solche verstanden, beschrieben und selbst gedeutet werden. Die Bilder können auch als Einstieg verwendet werden. Welche Geschichten kommen hier zum Ausdruck? Da darf auch fantasiert werden.

Das Bild von Caravaggio liegt auch digital vor.

■ 26/27.4 Aufgaben (S. 26)

Aufg. 1 setzt die genaue Kenntnis der genannten Texte aus den beiden Samuel-Büchern voraus und zielt darauf, dass die Sch. auf dieser Grundlage die fettgedruckten Stichworte („**ein mutiger Hirtenjunge**“ ...) differenziert weiter ausformulieren und auf diese Weise eine Art Charakter- bzw. Persönlichkeitsprofil Davids erstellen. Im Blick auf die 3. Aufg., bei der die Sch. eine persönliche Stellungnahme formulieren sollen, erscheint es geraten, die 1. Aufg. zunächst in EA zu bearbeiten; zur Vorbereitung der 3. Aufg. können dann jeweils zwei Sch. in PA ihre Ergebnisse vergleichen. Parallel dazu können die Schülerinnen die Texte ebenfalls bearbeiten, allerdings mit der Perspektive der veränderten 3. Aufg.: Entspricht David ihren Vorstellungen von einem (jungen) Mann, würden sie sich ihren Freund so wünschen? Aufg. 2 setzt ebenfalls die genaue Kenntnis der Texte voraus, damit die Abb. als Ausschnitt bzw. Szene aus dem Text gedeutet werden können.

■ 26/27.5 Sandy Freckleton Gagon: Wither thou goest (Bild)

Die Künstlerin Sandy Freckleton Gagon lebt in Utah/USA. Sie studierte in den 1970er Jahren Grafik Design und Illustration an der Universität Salt Lake City, also in einem stark mormonisch geprägten Kontext. Von daher mag sich ihre Vorliebe für religiöse, vor allem biblische Themen und Motive erklären. Ihr

Stil ist kann als realistisch bezeichnet werden. Der Titel des Bildes, das bekannte Zitat Rut 1,16b, verweist auf den Moment in der Erzählung von Rut und Noomi (Noemi), in dem Rut der Bedeutung ihres Namens („Gefährtin“ bzw. „Erquickung“, vgl. Randspalte) alle Ehre macht und anders als ihre Schwägerin Orpa nicht in ihrer Heimat bzw. bei ihrer Familie bleibt, sondern ihre Schwiegermutter begleitet und mit ihr in deren Heimat Bethlehem und damit dorthin geht, wo sie eine Fremde sein wird. Das Bild gestaltet das Motiv, die Aspekte von Gemeinschaft und Einheit, vor allem durch die Farbgestaltung und die Personenkonstellation, sehr eindrucksvoll, wobei vor allem das von Rut gehaltene und über die Köpfe der beiden Frauen geschwungene Tuch wie ein schützendes Dach wirkt.

■ 26/27.6 Rut – ein Vorbild/Beispiel für junge Frauen?

Der biblische Text aus dem Buch Rut ist hier eingerahmt durch zwei kurze erläuternde Passagen, die zu dessen Verständnis notwendig erscheinen, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass den Sch. die Erzählung von Rut und Noomi bekannt ist.

■ 26/27.7 Der universale Heilswille Gottes

Der kurze Auszug aus dem Artikel zum Buch Rut im *Kompendium Feministische Bibelauslegung* erläutert zum einen Ruts Bedeutung in der bzw. für die jüdische und damit auch christliche Tradition als Vorfahrin Davids und damit Jesu. Zum andern deutet er die Erzählung theologisch als Beispiel für Gottes universalen Heilswillen, insofern Rut als die Fremde, die Nicht-Israelitin und damit die Ausländerin vorbildlich handelt.

■ 26/27.8 Aufgaben (S. 27)

Aufg. 1 verbindet Bild und Text und bezieht sie aufeinander, sodass auch hier das eindrucksvolle Bild nicht rein illustrativ betrachtet werden kann. Es stellt den „entscheidenden“ Moment des im Text Erzählten wie in einer über sich hinausweisenden Momentaufnahme nicht nur dar, sondern gestaltet und deutet ihn auch mit klaren bildnerischen Mitteln (vgl. oben). Die Sch. sollen dies (z.B. in PA) herausarbeiten und formulieren. Sie arbeiten so heraus, was Rut „repräsentiert“ bzw. wofür sie als Vor-Bild angesehen werden kann.

Ob sie, vor allem die weiblichen Sch., Rut als Identifikationsangebot verstehen, sollen sie bei Aufg. 3 entscheiden und begründen.

Die 2. Aufg. verweist auf einen bekannten liturgischen Sitz im Leben der Rut-Erzählung bzw. der Textstelle 1,16b und fragt nach Motiven der Entscheidung für dieses Zitat als Trauspruch. Die Formulierung der Aufg. verlangt keine Stellungnahme bzw. (kritische) Bewertung einer solchen Entscheidung. Sie fordert aber vermutlich heraus, indem sie dazu führt, sich zu dem in dieser Entscheidung spürbar mitschwingenden Wunsch, der Erwartung, dem Bedürfnis nach Beständigkeit, Verbindlichkeit, Treue ... der Ehe (einer Beziehung) zu verhalten.

28/29 „Mir geht’s gut“ – Glück als (Lebens)Zufriedenheit und ... als Geschenk

■ 28/29.1 Zusammenhänge

Glück, in diesem Teilkapitel synonym für Sinn, sinnvolles, gelingendes Leben verwendet, ist „eigentlich“ das The-

ma von Religion bzw. religiösen Fragens und Suchens; es kommt in Teilkapiteln mehrerer Kapitel dieses Buches vor, allerdings nicht als explizites Thema bzw. Inhalt, sondern als mitschwingendes Motiv.

■ 28/29.2 Hotspot

Die Fragestellung zielt auf die Klärung der Glücksverständnisse der Sch.: Wie auch immer sie die Frage beantworten, in jedem Fall bringen sie zum Ausdruck, was sie unter „Glück“ verstehen und warum sie der Auffassung sind, dass Geld glücklich macht (bzw. machen kann) oder nicht. Es ist zu erwarten, dass die Mehrheit der Sch. die Frage nicht oder nur eingeschränkt positiv beantwortet, etwa in dem Sinne, dass Geld allein nicht glücklich macht, aber eine Bedingung bzw. Voraussetzung für Glück sein kann, und dass Glück mehr ist als das, was man mit Geld kaufen kann, insbesondere aus immateriellen Werten besteht.

■ 28/29.3 Onkel Dagobert (Bild)

Der auf seinem Geld sitzende und durch eine große Lupe eine Münze betrachtende Dagobert Duck ist das vielleicht bekannteste Symbol für einen zugleich reichen, aber eben auch unglücklichen Menschen: Der Reichtum an Geld allein macht ihn in keiner Weise glücklich (sondern z.B. eher einsam), die Sorge um sein Geld, oder noch stärker die Angst vor dessen Verlust, macht ihn notorisch unglücklich. Im Umgang mit anderen kann er unleidlich sein, z.B. zu seinem Neffen Donald. Sein Geiz und sein Bemühen, seinen Reichtum zu mehren, lassen ihn stets unzufrieden erscheinen.

■ 28/29.4 Einleitender Text

Der Text stellt die Ergebnisse von Befragungen zum Zusammenhang von Geld und Glück knapp dar und kann als Ergänzung bzw. Kommentar zur nebenstehenden Abbildung gelesen werden. In jedem Fall sollte er erst nach der Diskussion über den Hotspot zur Kenntnis genommen werden. Zwei Aspekte des Zusammenhangs scheinen durch entsprechende Untersuchungen deutlich: Geld (bzw. die wirtschaftliche Lage der Person) macht nur bis zu einer gewissen Summe glücklich, Glück als Lebenszufriedenheit wird von einer großen Mehrheit von Menschen mit einer Reihe anderer Faktoren konnotiert, sodass sich die Bedeutung von finanziellem Reichtum für das Glücksempfinden stark relativiert.

■ 28/29.5 Bertolt Brecht: Die unwürdige Greisin

In den Auszügen aus dem Schluss der Brechtschen Erzählung begegnen die Sch. einem glücklichen Menschen, dessen Glück nicht zuletzt darin bestand bzw. sich daraus ergab, dass sie (= die Großmutter des Erzählers) nicht nur ihren bescheidenen Besitz, sondern vor allem auch ihre Zeit mit anderen Menschen teilte. Der Titel der Erzählung spielt darauf an, dass das unkonventionelle Verhalten der Frau B. von vielen ihrer Nachbarn und Mitmenschen als „unwürdig“ bezeichnet wird, weil sie sich in ihrer letzten Lebensphase nicht mehr an Konventionen hielt, sondern „spontan“, zugewandt und an den einfachen Menschen orientiert lebte und handelte. „Glück“ entsteht hier unkonventionell und vor allem durch die Zuwendung zu und die Gemeinschaft mit anderen Menschen, insbesondere den „einfachen“. Damit bietet die Erzählung ein ganz anderes Glückskonzept an, das sehr nahe an dem ist, was einleitend aus den Untersuchun-

gen beschrieben wurde. Der Schlusssatz lässt ahnen, dass ein Leben auch dann gelungen, geglückt sein kann, wenn es nach „langen Jahren der Knechtschaft“ erst zum Schluss noch „kurze(n) Jahre der Freiheit“ hat.

■ 28/29.6 Aufgaben (S. 28)

Aufg. 1 kann nach der Erarbeitung von Bild und Text kreativ-dialogisch so bearbeitet bzw. gelöst werden, dass Sch. Rollenspiele gestalten, in denen Dagobert Duck (Abb.) und Angus Deaton bzw. Karlheinz Ruckriegel miteinander über „Glück“ ins Gespräch kommen.

Aufg. 2 ist ertragreicher zu bearbeiten, wenn die Sch. die gesamte Erzählung kennen, insbesondere, weil die „Vorgeschichte“ des hier abgedruckten Endes die „langen Jahre der Knechtschaft“ darstellt und damit der Kontrast zum kurzen Lebensende der alten Dame noch deutlicher wird (Quellenangabe bzw. Fundort im Text- und Liedquellenverzeichnis, S. 248).

Das in Aufg. 3 genannte Grimmsche Märchen erzählt ebenfalls davon, dass Glück als (Lebens)Zufriedenheit mit abnehmendem Reichtum wächst und es schließlich zur Wiedervereinigung der Brüder mit dem Vater kommt, durch die die ursprüngliche, der Armut geschuldete Trennung aufgehoben wird.

■ 28/29.7 Jan Tomaschoff: Glück (Karikatur)

Die Karikatur (vgl. zur Erschließung Kursbuch 2, S. 224) plädiert für ein Glücksverständnis, das dem im nebenstehenden Text dargelegten sehr nahekommt: ein Glück, das im „Lassen“, in Gelassenheit, auch im (momentanen) Lebensgenuss besteht und das nicht durch das Streben, den „Run“ entsteht. Die in Richtung des Glückspfeils hastenden und sich gegenseitig gewaltsam verdrängenden Menschen sind, anders als der im Hintergrund liegende Mann, keinesfalls glücklich; vielmehr legt ihr Anblick den Eindruck nahe, dass sie aufgrund ihrer hektischen Suche nach dem Glück gerade nicht glücklich sein können. Glück kann nicht durch eigenes Tun, vor allem nicht durch zwanghaftes Streben, „gewonnen“ werden, es widerfährt einem vielmehr dadurch, dass man loslässt und es zulässt. Es ist – immer auch – geschenktes Glück.

■ 28/29.8 Interview

Der Text ist sprachlich wie gedanklich durchaus anspruchsvoll, weswegen in Aufg. 1 eine bestimmte Methode zu seiner Erschließung vorgeschlagen wird. **M 6** bietet den Text zur Methode Textlöschchen an. Im ersten Gedanken- bzw. Argumentationsschritt verweist Wilfried Härle darauf, dass menschliche Glücksvorstellungen bzw. -erwartungen immer an die eigene Lebensgeschichte, den eigenen Horizont gebunden sind, was zu einer Begrenzung, Einschränkung des Glücksbegriffes führt, die mangelnde Offenheit für Unerwartetes, Fremdes, Neues. Glück wäre dann nur die Projektion eigener Wünsche und der Ausgleich von Defiziterfahrungen. Das nicht Plan- und Machbare (vgl. die Karikatur!), das Unerwartete wäre damit ausgeschlossen.

Im zweiten Schritt beschreibt Härle folglich ein Verständnis, das Glück als Geschenk bzw. Gnade begreift und das er, nicht zuletzt vor dem Hintergrund eines „evangelischen“ Rechtfertigungsverständnisses, für typisch christlich hält. Gerade weil in dessen Sinn Menschen ihr Glück (ihre Lebenszufriedenheit, das Gelingen, den Sinn ihres Lebens ...) nicht

selbst „machen“ können, sondern durch Gnade geschenkt bekommen, ist Glück eine besondere Qualität der Gottesbeziehung. Das gilt nach Härle für das Individuum wie für die Gemeinschaft („Gesellschaft“). Der in der Karikatur wie im Text vertretene Glücksbegriff ist für die Sch. durchaus herausfordernd: Er steht zum einen quer zu geläufig zeitgeistigem Denken, insbesondere in seiner konstruktivistischen Machart, ja stellt diese fundamental in Frage. Er entspricht andererseits aber tiefen Hoffnungen und Erwartungen, insofern er Glück als „wahre Erfüllung“ und „höchstes Gut“ versteht, d.h. als einen Zustand bzw. eine Seinsweise, die fertig, abgeschlossen, eben erfüllt ist.

■ 28/29.9 Aufgaben (S. 29)

Die für Aufg. 1 vorgeschlagene Bearbeitungsmethode ist auch als „Lesen mit dem Radiergummi“ oder „Streichmethode“ geläufig; in mehreren Lesedurchgängen, zunächst in EA, werden alle Worte, Satzteile und ganze Sätze gestrichen, die für das Textverständnis nicht elementar wichtig erscheinen. **M 6** bietet dazu den Text an. In einer anschließenden PA vergleichen die Sch. die Ergebnisse ihre Textbearbeitung und formulieren den nun so weit wie möglich reduzierten wesentlichen Inhalt des Textes.

Die in Aufg. 2 geforderte Interpretation der Karikatur im Horizont des Textes dürfte die große Übereinstimmung zwischen dem in beiden Medien enthaltenen Glücksverständnis verdeutlichen und dazu anregen, eigene bzw. gesellschaftlich aktuell relevante Glücksbegriffe kritisch zu beleuchten. Der Vergleich der im einleitenden Text auf S. 28 skizzierten Glücksbegriffe mit dem von W. Härle entfalteten (Aufg. 3) soll deutlich machen, dass Deaton und Ruckriegel Glück zwar in gewissem Sinn „definieren“, aber eben nicht sagen, wie Menschen glücklich werden (können). Darin kann die Stärke des von Härle vertretenen Glücksverständnisses liegen (auch wenn man es, zumindest in seiner theologischen Akzentuierung, nicht teilt), dass es den Menschen nämlich ein Stück auf sich bzw. seine Glücksprojektionen zurückwirft und ihn damit zu Selbstreflexion anhält.

Aufg. 4 bietet den Sch. die Chance, kritisch auf Härles Position zu reagieren, d.h. sowohl ihre Zu- bzw. Übereinstimmung zum Ausdruck zu bringen als auch ihre Anfragen bzw. ihren Widerspruch zu artikulieren. Die entstandenen Leserbriefe sollten veröffentlicht und diskutiert werden.

30 Das Paradies als Glück(sort) – islamisches Glücksverständnis

■ 30.1 Zusammenhänge

Islamische Glaubensinhalte werden im Zusammenhang mit religiösem Fundamentalismus und dem Verhältnis von Religion und Gewalt auf den S. 208ff. thematisiert; dabei geht es vor allem um den gesellschaftlichen „Ort“ von Religion(en). Das biblische Verständnis von Paradies wird auf S. 36f. angesprochen.

■ 30.2 Abbildung

Der Inhalt der Kalligrafie spielt darauf an, dass es Allah ist, der dem – vor allem wegen seines tugendhaften Lebens und seiner rechtschaffenen Werke – im Gericht Allahs bestehenden Menschen den Zugang zum Paradies eröffnet. Das Paradies ist der islamische Inbegriff und zugleich der Ort des Glückes.

■ 30.3 Text

Der Text beschreibt vor allem, welche Bedingungen der Muslim erfüllen muss, um ins Paradies zu gelangen: Durch sein Leben und Handeln (wie im zweiten Abschnitt beschrieben) soll er die Voraussetzung dafür schaffen, dass das Gericht für ihn zum „Tag des Glücks“ wird, er also Allahs Wohlgefallen und Barmherzigkeit erreicht. Der dritte Abschnitt skizziert insbesondere die Bedeutung, die die Orientierung an Vorbildern (Propheten, insbesondere Mohammed, religiöse Gelehrte, Sufis) für Muslime haben kann. Die im Koran und in den ihn deutenden Schriften und Traditionen enthaltenen konkreten Schilderungen des Paradieses und des Lebens in ihm machen deutlich, dass das Paradies nicht nur ein symbolischer Zustand ist, sondern ein „eschatologischer“ Ort. Glück hat im Islam also einen Platz, allerdings im Jenseits.

■ 30.4 Aufgaben

Aufg. 1 regt zum interreligiösen Gespräch an, wobei zu beachten ist, dass die angesprochenen muslimischen Mit-Sch. ihre sehr persönlichen Sichtweisen darstellen werden. Daher erscheint es sinnvoll, diese mit religionswissenschaftlichen bzw. theologischen Darstellungen abzugleichen.

Text und Abbildung (Aufg. 2) stehen insofern in Zusammenhang, als die Kalligrafie den einen zentralen Teil der islamischen Vorstellung symbolisch verdichtet darstellt: Es ist Allah, der dem Menschen die Tore des Paradieses öffnet (oder nicht!), also entscheidet, ob der Mensch in seinem Leben den notwendigen (aber u.U. nicht hinreichenden) Beitrag zu seinem Glück geleistet hat.

Aufg. 3 regt durch den Vergleich dazu an, Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszufinden. Im Islam ist die Bedeutung menschlichen Tuns deutlich größer und anders als im christlichen Glauben (in dem etwa gute Taten nicht die Bedingung für Gottes Gnade, sondern deren Konsequenz sind). Gemeinsam aber ist beiden Religionen, dass es letztlich Gott ist, der – wenn auch unter unterschiedlichen Voraussetzungen – dem Menschen das Paradies öffnet. Der menschlichen Selbstrechtfertigung ist in beiden Fällen durchaus eine Grenze gesetzt.

31 Nirwana als Glück – buddhistisches Glücksverständnis

■ 31.1 Zusammenhänge

Buddhistischer Glaube und buddhistisches Leben werden auf den S. 226ff. im Teilkapitel *Fernöstliche Religionen erkunden* ausführlich dargestellt.

■ 31.2 Hotspot

Die Frage nach Erlösung ist in diesem Zusammenhang doppelt elementar: Für Buddhisten ist Nirwana – als Zustand der Erlösung, des Erlöstseins von allem Leiden, des Befreiteins von der Lebensgier, des Herausgetretenseins aus dem Karma-Samsara-Kreislauf – zugleich Lebensziel wie „Glück“, für die Sch. steht Erlösung (nicht in erster Linie religiös) für Freiheit, Unabhängigkeit, Unbelastetsein, letztlich ebenfalls für Glück. Für manche kann die Befreiung von Schmerz und Leid eine Erlösung bedeuten. Das Gespräch über den Hotspot zielt nicht primär auf eine kohärente, eindeutige Definition des Begriffes, sondern auf die Assoziationen und Konnota-

tionen, die er auslöst. Er zielt auch darauf zu beschreiben, welche Wege der/zur Erlösung es geben kann.

■ 31.3 Text

Das kurze Gleichnis Buddhas erzählt von einem Menschen, der sein Leben retten will und es dabei aufs Spiel setzt. Je mehr er versucht sich zu retten, umso mehr ist er gefährdet; je stärker er versucht, dem Abgrund zu entkommen bzw. sich daraus zu befreien, umso bedrängender setzt er sich den „vergänglichen Freuden eines vergänglichen Lebens in einer vergänglichen Welt“ aus. Am Schluss wird die Auflösung der Sprachbilder formuliert, dennoch bleibt für die Sch. die „erkenntnistheoretische“ Aufgabe, das ganze Gleichnis als Metapher des vergeblichen menschlichen Strebens nach (Selbst)Erlösung zu deuten.

■ 31.4 Mark Rothko: White and Greens in Blue (Bild)

Mark Rothkos Bilder verweigern dem Betrachter als radikal ungegenständliche, abstrakte Farbfelder jede Identifikation mit etwas Realem. Sie wollen nichts darstellen, sie bilden nichts Konkretes ab. In ihnen soll nichts wiedererkannt werden. Sie laden den Betrachter vielmehr „nur“ zum Betrachten ein und ziehen ihn in dieser Betrachtung in sich hinein. Sie wirken auf den unvoreingenommenen Betrachter meditativ. Sie „unterlaufen“ auf diese Weise das Bedürfnis, zweckhaft und zielgerichtet mit ihnen umzugehen, sie zu deuten, in ihnen einen „Sinn“, eine Bedeutung über die reine Betrachtung („Kontemplation“) hinaus suchen, zu finden. In diesem Sinne sind sie „buddhistisch“: Der Betrachter kommt ihrem Geheimnis nur auf die Spur, wenn er sein Bestreben (sein Begehren, seine Gier – vgl. S. 227) aufgibt, in der Betrachtung etwas zu erkennen und durch die Betrachtung etwas zu erreichen. So wie das buddhistische Nirwana ein „Nicht-Ort“ ist, so sind Rothkos Bilder „Nicht-Bilder“. Wenn man sich ihnen aussetzt und mit ihnen „zwang-los“ auseinandersetzt, kann man „Erlösung“ im buddhistischen Sinn erfahren.

■ 31.5 Aufgaben

Die Lösung von Aufg. 1 kann von den Sch. geleistet werden, wenn die L. ihnen deutlich macht, dass ein Gleichnis als beispielhafte metaphorische (und damit religiöse) Rede nicht nur einzelne Metaphern enthält (wie sie im dritten Abschnitt des Textes erläutert werden), sondern selbst als Ganzes eine Metapher ist, hier eine Metapher menschlichen Lebens.

Bei der Bearbeitung der 2. Aufg. dürften vielen Sch. ihre Wahrnehmungsgewohnheiten im Weg stehen: Dass ein Bild „nichts“ darstellen will, das sie identifizieren können, ist ihnen eher fremd. Rothkos Bild zeigt – im besten Fall – drei Farbfelder, die wiederum nichts anderes darstellen sollen. Die Erschließung des Bildes kann insbesondere dann gelingen, wenn die Sch. konsequent dazu angehalten werden zu sagen, was sie sehen (und nicht zu deuten, also zu sagen, was das Dargestellte darstellen soll), und wenn sie formulieren, was das Bild in ihnen auslöst.

Gründe für die Faszination des Buddhismus für hiesige Menschen (Aufg. 3) sind vielfältig; neben der Fremdheit der Lehre, ihrer bildhaft-symbolischen Darstellung und der – vor allem „meditativen“ – Praxis ist es vor allem die – letztlich irri- ge – Annahme, man könne die eigene Erlösung durch Leistung (etwa in der Meditation, durch Yoga ...) erreichen („Selbsterlö-

sung“). Im Kern widerspricht diese „westliche“, modern-konstruktivistische Vorstellung buddhistischem „Denken“, das ja gerade darauf zielt, nicht-teleologisch zu leben.

Aufg. 4 könnte von den Sch. z.B. dadurch gelöst werden, dass sie begründet darstellen, ob sie gern an buddhistischen Kursen teilnehmen würden. Grundsätzlich dürfte allerdings die Vorstellung, dass man glücklich wird, indem man vollständig auf das Streben nach Glück verzichtet, vielen Sch. fremd sein.

32/33 „Der Tod muss abgeschafft werden“ – Tod als Un-Glück

■ 32/33.1 Zusammenhänge

Tod als Thema im weitesten Sinne wird auf den S. 87 und 92ff. (Auferstehung der Toten) sowie 196 (Sterbebegleitung) aufgegriffen. Hier geht es darum, zu klären, ob bzw. inwieweit der Tod als Teil menschlichen Lebens der Vorstellung von einem bzw. der Hoffnung auf ein glückliches Leben entgegensteht oder gar ein „Un-Glück“ ist.

■ 32/33.2 Hotspot

Durch die Frage werden mehrere elementare Aspekte angesprochen bzw. Konnotationen ausgelöst: Entspringt der Wunsch nach ewigem Leben der Angst vor dem Tod (bzw. dem Sterben) und der Vorstellung, dass der Tod nicht nur das biologische Leben beendet und zerstört? Ist der Wunsch Ausdruck menschlichen Strebens nach Glück, nach Vollkommenheit, nach Unendlichkeit? Ist der Tod der Gegenpol menschlichen Allmachts- und Machbarkeitsstrebens, verweist er den Menschen schmerzhaft auf seine (biologischen) Grenzen? Stellt der Tod menschliche Glückserwartungen und -hoffnungen radikal infrage? Welche Vorstellungen von ewigem Leben haben die Sch. überhaupt? Es steht zu erwarten, dass Sch. die Hotspotfrage unterschiedlich und kontrovers beantworten, sodass ihre Antworten genügend Anlass zum weitergehenden Gespräch bzw. zur kontroversen Diskussion bieten.

■ 32/33.3 Abbildung

Der bewusst provokative Gedanke Bazon Brocks (* 1936, Prof. für Ästhetik, Künstler, Kulturtheoretiker sowie Vertreter der „Fluxusbewegung“), als apodiktische Forderung formuliert, fordert dazu heraus, darüber nachzudenken, inwiefern der Tod Teil des Lebens ist. Insbesondere der zweite Satz „denunziert“ den Versuch, Menschen über den Tod „hinweg“ zu trösten – seien sie selbst Sterbende oder deren Angehörige – als Verrat. Dass der Tod „abgeschafft werden“ und dadurch Leben ewig werden kann, dürfte Brock selbst auch bezweifeln, was seine Forderung als Provokation erkennbar macht (es sei denn, er wäre davon überzeugt, dass es gelingen könnte, menschliches Leben unendlich zu verlängern, Menschen also unsterblich werden zu lassen).

■ 32/33.4 Jiaogulan – genießen Sie den Tee der Unsterblichkeit

Der Text eines Werbeflyers für einen chinesischen Unsterblichkeitstee spekuliert auf die Hoffnung, „unsterblich“ oder doch zumindest „steinalt“ werden zu können. Dabei enthüllt der Text selbst, dass es für sein Versprechen keinen Beweis gibt außer der Tatsache, dass in der chinesischen Region, in der der Tee häufig getrunken wird, überproportional vie-

le 100-jährige Menschen leben, woraus ein Zusammenhang zwischen dem Alter und dem Konsum des Tees abgeleitet wird. Mit dem menschlichen Wunsch, möglichst alt zu werden, wird ein Geschäft gemacht, und die Anzeige bietet einen Anlass, über die Motive menschlicher Unsterblichkeitssehnsucht zu sprechen.

■ 32/33.5 Psalm 90: Wertvolle Lebenszeit

Der Auszug aus dem 90. Psalm wird hier in der neuen Übertragung der *BasisBibel* präsentiert, die auf hohem sprachlichem Niveau zeitgemäß (aber nicht zeitgeistig oder anbieternd) ist und Sch. den Text ansprechend und anspruchsvoll nahebringt. Will man ihre Qualität näher prüfen, so bietet sich ein Vergleich mit anderen Übersetzungen des 90. Psalms an. Die hier zitierten Verse thematisieren die Endlichkeit und Sterblichkeit menschlichen Lebens und enden mit der Bitte um Lebensklugheit angesichts der zuvor ausgedrückten Erfahrung, die auch als Appell des Menschen an sich selbst gelesen werden kann.

■ 32/33.6 Aufgaben

Die Reihenfolge der Aufg. auf dieser Seite folgt den Anforderungsbereichen (beschreiben, erläutern, erörtern/ sich auseinandersetzen). Aufg. 1 impliziert, dass die Sch. die drei Medien der Seite möglichst selbstständig er- und bearbeitet haben, z.B. zunächst in EA, danach in PA, die vor allem dem Austausch über das Erarbeitete dient. Abbildung und Werbetext drücken den menschlichen Wunsch zumindest nach langem Leben (wenn nicht nach Unsterblichkeit) aus, während in Ps 90 die Erfahrung des Alterns den Sprecher dazu bringt, das Alter und die Endlichkeit (selbst)bewusst anzunehmen, das Leben entsprechend zu gestalten und sich auf die Begrenztheit der Lebenszeit einzustellen.

Aufg. 2 fragt nach Gründen oder besser Motiven für den Kauf des „Unsterblichkeitstees“. Die Sch. könnten diese Aufgabe als HA bearbeiten, indem sie Familienangehörige, Nachbarn, Freunde usw. befragen und die Antworten auswerten. Im UG in der folgenden Stunde werden die Befragungsergebnisse gesammelt, ausgetauscht, verglichen und erörtert. Aufg. 3 kann mittels Anregungen aus Ps 90,9ff. aufgegriffen werden; in GA stellen die Sch. im Sinne des Operators „Erörtern“ verschiedene Thesen auf, formulieren Argumente und kommen zu (begründeten) Schlussfolgerungen bzw. (gegebenenfalls bewertenden) Stellungnahmen.

Die in Aufg. 4 geforderte Auseinandersetzung zielt auf ein begründetes eigenes Urteil: Wie könnte eine „vernünftige“ Lebensgestaltung angesichts bzw. im Bewusstsein der eigenen Endlichkeit aussehen? Wie wird man „klug“ aus der Einsicht der begrenzten Lebenszeit? Will man angesichts eigener Endlichkeit überhaupt klug und vernünftig reagieren oder vielleicht lieber „das Leben genießen“? In der Auseinandersetzung mit diesen Fragen positionieren sich die Sch. anthropologisch.

■ 32/33.7 Wie kann man Abschied nehmen?

Das Sterben, der Tod, der Abschied von einem Menschen brauchen rituell-liturgischen und sprachlichen Ausdruck und Gestaltung, aus Respekt vor dem Verstorbenen und als Angebot für die Überlebenden/Hinterbliebenen, mit und nach dem Tod des Verstorbenen weiterleben zu können. Leben endet, und dieses Ende ist Teil des Lebens dieses Menschen. Es gehört,

wie sein gesamtes Leben, zu ihm. Der Tod beendet das Leben, schließt es ab, ohne es zu entwerten. Der Text macht sehr anschaulich deutlich, dass und wie wichtig es ist, auch dem Ende des Lebens Gestalt zu geben und damit auszudrücken, dass dieses Leben abgeschlossen und auf seine Weise vollendet, „gelingen“ ist. Er erzählt das, indem er beschreibt, was es bedeutet und wie es auf die Trauernden wirkt, wenn man dem Verstorbenen einen gestalteten Abschied und eine Würdigung seines Lebens verweigert, indem man in Sprachlosigkeit erstarrt und der Trauer keine Sprache und der Rückkehr ins eigene Leben keine Gestalt gibt. Er ist, seiner Quelle (siehe einleitenden Text) entsprechend, jugendgemäß verfasst. Dass er ein Ausschnitt aus einem größeren Text zum Gebet ist, lässt sich im letzten Absatz erahnen.

■ 32/33.8 Aufgaben (S. 33)

Die Sch. können Aufg. 1, z.B. im UG, unschwer beantworten, wenn sie insbesondere den zweiten und vierten Abschnitt des Textes aufmerksam gelesen haben.

Aufg. 2 bietet, durch die genannten Stichworte, die Möglichkeit, in fünf Gruppen zu arbeiten, die zum jeweiligen Stichwort ein (z.B. powerpointgestütztes) (Kurz)Referat erarbeiten und vortragen. Leitmotiv dieser Referate oder Präsentationen ist die Frage, was das jeweils vorgestellte „Element“ der Trauerarbeit für den Umgang mit dem Tod und die weitere Lebensgestaltung leistet (Aufg. 3).

Die in Aufg. 4 geforderte Auseinandersetzung impliziert zumindest die ansatzweise Beschäftigung mit der in der Aufgabenstellung behaupteten Todesverdrängung (die in anderem thematischen Zusammenhang ausführlicher und intensiver geschehen müsste). Sie zielt nicht zuletzt darauf, zu erörtern, ob hinter einer solchen Todesverdrängung auch das Motiv steht, den Tod als „Widerspruch“ zu einem sinnvollen, glücklichen Leben zu verstehen, eben (siehe die Überschrift) als „Un-Glück“.

■ 32/33.9 Ziel erreicht!

Die 1. und die 3. Aufg. sind metakognitiv angelegt; sie regen zum Rückblick auf das Teilkapitel an, wobei Aufg. 3 Anlass zu weiterer Vertiefung mit der Lerngruppe sein kann.

Aufg. 2 regt zu einer kreativen Gestaltung an, insofern das „Glücksrezept“ sowohl in konventioneller Form („Man nehme ...“ / Nennung und Dosierung der Zutaten, „Man tue ...“ / Zubereitung) verfasst werden kann, aber auch als Zeichnung, Grafik oder Comic.

Die 3. Aufg. fordert Transferleistungen von den Sch., da sie die in den gesammelten Sprichwörtern und Redensarten zum Ausdruck kommenden Glücksvorstellungen zu den im Teilkapitel thematisierten in Beziehung setzen sollen.

Welt aus Hoffnung gestalten (S. 34–39)

Vorüberlegungen

(1) Die Vorstellungen, die der Einzelne von (s)einem glücklichen, sinnerfüllten Leben hat, bleiben nicht folgenlos für sein Selbst- und Weltverhältnis. Wie er sich also zu sich und vor allem zu anderen und in der Welt verhält, wie er seine Beziehungen gestaltet und wie er auf soziale, kulturelle und gesellschaftliche Verhältnisse nicht nur reagiert, sondern

Einfluss zu nehmen und sie mitzugestalten versucht, das hat viel mit seinem Selbstbild und seinem Lebenskonzept zu tun. Dabei kommen unvermeidlich auch Vorstellungen von und Erwartungen an die Zukunft ins Spiel und zum Tragen. In bzw. aus religiöser Perspektive ist damit die Rede von Eschatologie bzw. Apokalyptik angesprochen. Die Bedeutung und die Rückwirkungen, die solche Vorstellungen für die eigene Lebensgestaltung haben (können), sollen mit dem eigenen Lebenskonzept in Verbindung gebracht werden. Dabei rückt Hoffnung als Leitmotiv einer christlich orientierten und motivierten Zukunftsgestaltung in den Fokus und macht die Fähigkeit zur Selbstreflexivität und zur Selbsttranszendenz als typisch menschlich bewusst.

(2) „Zukunft“ ist für Sch. dieser Altersstufe einerseits „weit weg“, also eine in ihrem Selbstbewusstsein und ihrem Weltverhältnis wenig bestimmende Dimension; andererseits lassen Gedanken an den Schulabschluss, die Zeit danach und an eine mögliche berufliche Orientierung (u.U. hervorgerufen durch Berufspraktika) oder an den in absehbarer Zeit anzu-gehenden Führerschein sie schon „über den Tellerrand“ der Gegenwart blicken. Sie werden also durchaus immer wieder mit der Frage konfrontiert, wie sie sich ihre eigene Zukunft, ihren zukünftigen „Ort“ in der Gesellschaft und nicht zuletzt auch die Welt, in der sie leben wollen, vorstellen, was sie davon erwarten und wie sie darauf mitgestaltend Einfluss nehmen können.

(3) Das dritte Teilkapitel knüpft, mit der Erzählung von Leonie und ihren Mit-Sch. und ihren Vorstellungen für die Zeit nach dem erfolgreichen Abschluss der Sekundarstufe I (also ihrer persönlichen Zukunft), zunächst an dieser Art von „Naherwartung“ an, um sie dann mit dem weiteren Horizont der Zukunft der Welt bzw. entsprechender menschlicher Erwartungen und Ängste zu konfrontieren. Dabei lernen sie Hoffnung als die Kraft und Triebfeder kennen, die Menschen angesichts bzw. trotz der Unbestimmtheit und Unkalkulierbarkeit der Zukunft nicht verzweifeln, sondern verantwortlich Zukunft mitgestalten lässt.

34 Navi-Seite

■ 34.1 Lernstandserhebung

Die – auf der Basis eines realen Werbeflyers konstruierte – Situation fragt vordergründig danach, ob die Sch. gern mehr über ihre (persönliche) Zukunft wissen würden; sie konfrontiert sie also mit ihren – auch unbewussten – Zukunftsvorstellungen. Hintergründig geht es um die Motive, die Menschen haben bzw. dazu verführen, sich ihre Zukunft voraussagen zu lassen. Wenn das Klima in der Lerngruppe es erlaubt, kann die Aufgabe offen im UG im Plenum bearbeitet werden; im Sinne der Lernstandserhebung sollten Ergebnisse im Blick auf den weiteren Unterrichtsverlauf zumindest stichworthaft festgehalten werden.

■ 34.2 Abbildung

Die Zeichnung enthält, wie auf den Navi-Seiten üblich, die Stichworte zu den auf den folgenden Seiten thematisierten Inhalten, die um weitere, sich z.B. aus der Lernstandserhebung ergebende, Stichworte ergänzt werden kann (leerer Pfeil). Das Graffiti an der Wand spielt auf Zukunftsoptimismus (durchgestrichen) und -pessimismus an und kann als Gesprächsimpuls dienen.

■ 34.3 Grundinformation: Zukunft

Der Text enthält eine kurze, sprachlich angelegte und eine allgemein-religiöse Erklärung des Begriffs; er unterscheidet zwischen persönlicher und gesellschaftlicher Zukunft und deutet an, dass sich Zukunftsvorstellungen auf die Lebensgestaltung auswirken. Abschließend wird die Begriffsverwendung in der Theologie angedeutet.

■ 34.4 Projektaufgaben

Zwei der Aufgaben sind gestaltungsorientiert angelegt (Ausstellung, Mindmap), die beiden anderen (Recherche, Begriffserläuterung) eher „analytisch“. In jedem Fall setzen die Aufgaben das Durcharbeiten des gesamten Teilkapitels voraus.

35 Persönliche und gesellschaftliche Zukunft

■ 35.1 Zusammenhänge

Für Jesus ist die Botschaft von der nahe herbeigekommenen Gottesherrschaft die zentrale Hoffnung (SB 2, S. 88-97, 111). Zu vergleichen ist damit die Zukunftserwartung der biblischen Apokalyptik (SB 2, S. 127) sowie die Hoffnung der Propheten (SB 2, S.122f., 90).

■ 35.2 Und dann gehe ich für ein Jahr nach Australien ...

Eine fiktive, durchaus aber realistische kleine Erzählung, die durch ihren offenen Schluss dazu anregen soll, sich mit den eigenen Vorstellungen von der persönlichen (näheren) Zukunft auseinanderzusetzen: Die von den einzelnen Sch. formulierten Pläne sind unterschiedlich konkret bzw. offen bzw. inhaltlich gefüllt und dürften damit der Spannbreite entsprechen, die die Zukunftsvorstellungen bzw. -erwartungen von Heranwachsenden dieses Alters umfassen. Das offene Ende regt dazu an, das Gespräch in der Lerngruppe aufzunehmen, fortzusetzen und zu vertiefen.

■ 35.3 Stephen Hawkings apokalyptisches Szenario

Die Überschrift dieses kurzen Textes entstammt der Quelle, d.h., der Begriff „apokalyptisch“ ist nicht nachträglich zugefügt worden. Inhaltlich trifft er zu, denn Hawking hat, nicht zum ersten wie zum letzten Mal, derartige Appelle bzw. Warnungen verlautbart, immer getragen von der Überzeugung einer nahe bevorstehenden, menschengemachten kosmologischen Katastrophe ungeheuren Ausmaßes, auf die es sich seiner Meinung nach unmittelbar vorzubereiten gilt (vgl. zu solchen apokalyptischen Szenarien den Film bzw. den Roman *Jesus liebt mich* im SB 2, S. 97). Der Wahrheitsgehalt dieser Äußerung darf infrage gestellt werden, interessanter ist in diesem Zusammenhang jedoch, den Zusammenhang von persönlicher und gesellschaftlich-kosmologischer Zukunft herzustellen: Während Hawking ein „eskapistisches“ Verhalten fordert (die Menschheit sollte sich ins All ausbreiten ...), wäre ja auch denkbar, dass man den genannten Bedrohungen (Atomkrieg, Erderwärmung, gen- und anderweitig technisch induzierte Gefahren ...) begegnet, indem man gegen sie anarbeitet. Wichtig wäre es also zu klären, was derartige Szenarien bei den Sch. auslösen und bewirken. Ein Projekt, das bis 2025 eine dauerhaft bewohnbare Siedlung auf dem Mars aufbauen will, wird in M 7 vorgestellt.

■ 35.4 Infokasten: Apokalypse

Die Begriffserklärung erfolgt etymologisch, literarisch-gattungsbezogen und intentional-funktional. Mithilfe dieser Erklärung können die Sch. die Überschrift des Hawking-Textes verstehen und deuten (vgl. Aufg. 2).

■ 35.5 Aufgaben

Die zu Aufg. 1 zu entwerfende Mindmap kann als optischer Impuls zum Gespräch über eigene Erwartungen an die bzw. von der Zukunft dienen und lässt sich um die Zukunftsvorstellungen der Sch. erweitern.

Aufg. 2 soll klären helfen, warum Hawkings Warnung zu recht als apokalyptisch bezeichnet wird und welche Wirkungsabsicht solche Szenarien verfolgen.

Die bei Aufg. 3 zu beschreibenden und zu diskutierenden Konsequenzen, die sich wechselseitig aus dem Zusammenhang von persönlichen und gesellschaftlichen Zukunftsvorstellungen ergeben, bieten Anlass zum Nachdenken darüber, welche Möglichkeiten und welche Grenzen der (Mit-)Gestaltung der eigenen Zukunft Menschen haben.

36/37 Paradiese – biblische und andere Zukunftsorte

■ 36/37.1 Zusammenhänge

Das islamische Verständnis von Paradies wird auf S. 30 entfaltet. Biblische Bilder vom Paradies finden sich in SB 2, S. 90, 108, 109. Wie sich Internetfirmen wie Google und Apple die Zukunft vorstellen zeigt SB 2, S. 90.

Mehr zum Button *Schwerter zu Pflugscharen* findet sich auf S. 144.

■ 36/37.2 Hotspot

Die durch die Frage provozierten Bilder und Vorstellungen vom (Leben im) Paradies sollten im UG, aber auch in selbstgestalteten Bildern und Collagen oder Spielszenen gesammelt werden; ein auswertendes Gespräch darüber zielt auf die Motive, die sich hinter den Erwartungen vom Paradies finden.

■ 36/37.3 Abbildungen

Die vier Abbildungen sind weniger Illustrationen der jeweiligen Paradiesvorstellungen, sondern immer auch deren Deutung. Das wird vermutlich am deutlichsten bei Picassos *Weinender Frau*. Aufg. 1 nimmt darauf Bezug und regt dazu an, die Bilder zur Hilfe zu nehmen, um das Besondere der jeweiligen Vorstellung zu formulieren.

Lucas Cranach stellt in seiner Dresdner Paradiesdarstellung die ganze Paradiesgeschichte dar (rechts oben Erschaffung des Menschen, links oben Vertreibung aus dem Paradies). Das Paradies ist ein blühender Garten mit allerlei Bäumen und Paaren von Tieren, in dem sich die Menschen ungeniert nackt bewegen und gemeinschaftlich miteinander leben. Zu dieser Gemeinschaftlichkeit gehört auch die Nähe Gottes (Mitte des Bildes), der auf den Baum der Erkenntnis des Guten und des Bösen verweist. Das Bild ist auch digital vorhanden.

Breughel stellt in die Bildmitte eine Art Tischlein-deck-dich-Baum. Vor diesem liegen ein Ritter, ein Bauer und ein Gelehrter. Der Ritter mit Lanze und Eisenhandschuh ruht auf einem Kissen, der Bauer schläft auf seinem Dreschflegel und der Gelehrte liegt auf seinem Pelz, neben ihm Buch und

Papier. Seine Augen sind geöffnet und er wartet, dass ein Tropfen aus dem umgekippten Weinkrug über ihm in seinen Mund fällt. Links oben wartet der Knappe des Ritters, dass ein Pfannkuchen vom Dach fällt. Dahinter ist ein aus Würsten geflochtener Zaun zu erkennen sowie ein Milchsee, auf dem Schiffe fahren. Eine gebratene Gans liegt auf einem Zinnteller und ein essfertiges Schwein mit beigegebenem Messer läuft umher. Der Kaktus am rechten Bildrand ist aus Broten zusammengesetzt. Dahinter hat sich soeben ein Neuankömmling durch einen Teigberg gefressen und sich so Zugang zum Schlaraffenland verschafft. Auch dieses Bild ist digital vorhanden.

■ 36/37.4 Texte

In den kurzen Texten werden, jeweils mit Zitaten aus bzw. Hinweisen auf zugrundeliegende biblische Texte, sechs Paradiesvorstellungen dargestellt, die immer auch als (mehr oder weniger konkrete) Orte gedacht sind: Die Welt als harmonisches Friedensreich, Jerusalem als himmlische Stadt, die neue Schöpfung (Erde, Welt) als Wohnort Gottes, an dem alles Negative aufgehoben ist, die Welt als Ort der Gewaltlosigkeit und des ewigen Friedens, das Land des Überflusses, in dem Menschen sich uneingeschränkt dem Genuss hingeben und die Mühsale des täglich Lebens hinter sich lassen können, der „Nicht-Ort“ (der noch nicht existiert oder nie existieren wird ...?), an dem völlige Gleichheit aller und damit absolute Gerechtigkeit herrscht. Hierzu mehr in **M 8**. Es ist denkbar, dass über das hier Dargestellte hinaus die Sch. in GA die einzelnen Paradiese vertiefend vorstellen (etwa in Powerpoint-Präsentationen), wobei sich die Sch. dem Ort zuordnen, der sie am meisten anspricht (oder auch: ihre Skepsis bzw. ihren Widerspruch auslöst).

■ 36/37.5 Aufgaben

Aufg. 1 wird gelöst, indem die Sch. kurze, knappe Slogans finden, die das Wesentliche der jeweiligen Vorstellung prägnant formulieren, etwa „Das kommende Friedensreich oder das harmonische Zusammenleben“.

Aufg. 2 zielt darauf zu zeigen, wie sich das Leben (des Einzelnen wie das gesellschaftliche Zusammenleben vieler bzw. aller) verändern würde, wenn man sich der einen oder anderen Zukunftsvorstellung verpflichtet fühlte: Was würde man tun, wie würde man sich verhalten, wenn man in einer Welt leben wollte, in der Tod, Trauer, Klage und Schmerz keinen Ort mehr hätten?

Die 3. Aufg. ist kreativ-gestalterisch angelegt; in ihr stellen die Sch. nach der Beschäftigung mit der DS dar, welche paradiesischen Zukunftsorte sie anstreben würden.

38/39 Hoffnung: Vertröstung und Flucht ... oder lebensgestaltende Kraft?

■ 38/39.1 Zusammenhänge

Um Hoffnung als biblisches Prinzip geht es auch auf S. 130f. Menschen, die aus Mut und Hoffnung gewirkt haben, stellt das Kirchenkapitel auf S. 152–157 vor. Weitere Beispiele bietet das Teilkapitel *Von Vorbildern lernen* (S. 195–199).

■ 38/39.2 Hoffnungslos gegenwärtig leben

Der Text ist ein Auszug aus einem längeren Aufsatz in der Zeitschrift *Psychologie heute*. Die Verfasserin kritisiert aus

und in konsequent feministischer Perspektive jede Paradies-/Utopievorstellung und jede Art von Hoffnung als Projektion von Wünschen und als Vertröstung, durch die das eigentliche Leben und die Veränderung der real existierenden Unmenschlichkeit und des Elends aus der Gegenwart heraus in eine diffuse Zukunft „heraustransportiert“ wird. Der Text konfrontiert die Sch. mit einer Position, die jede Art von Hoffnung auf eine zukünftig bessere Welt scharf ablehnt und zum konsequent gegenwartsbezogenen Leben aufruft. Wichtig ist dabei, dass die Verfasserin sich nicht gegen die „Arbeit“ an der Verbesserung der Welt ausspricht, dies aber als gegenwärtige Aufgabe versteht (vgl. die letzten drei Sätze). Unklar bleibt, wie Menschen nach Ansicht der Verfasserin mit der Erfahrung umgehen sollen (und können), dass die Welt trotz aller menschlichen Bemühungen „gegenwärtig“ doch nicht „paradiesisch“ wird, dass also die Lebensbedingungen und -verhältnisse zumindest in der Lebensspanne des Einzelnen nicht spürbar besser werden.

■ 38/39.3 Abbildung

Das Bild greift das bekannte Sisyphus-Motiv auf: Der Mann schiebt einen hoffnungs-schweren Karren erkennbar mühsam einen steilen Berg hinauf. Interessanterweise lässt die Darstellung aber offen, ob er am Ende erfolgreich sein wird, ob er also sein Ziel erreicht und die Last dort bleibt, oder ob sein „hoffnungsvolles“ Bemühen wie bei Sisyphus vergeblich ist. Damit kann das Bild als „Kommentar“ zum Text und als Anregung zur vertiefenden und kritischen Auseinandersetzung mit der darin vertretenen Position genutzt werden.

■ 38/39.4 Infokasten: Hoffnung

Der Begriff wird etymologisch und von seiner umgangssprachlichen Verwendung her erklärt, und es wird angedeutet, welche durchaus ambivalenten Wirkungen Hoffnung haben kann.

■ 38/39.5 Aufgaben (S. 38)

Aufg. 1 und 2 sollen die Rezeption des Textes und die Auseinandersetzung mit ihm unterstützen; sie sind im Sinne der EA formuliert, im Anschluss an ihre Bearbeitung sollten die Sch. sich zunächst in PA oder GA austauschen, bevor im Plenum über den Text diskutiert wird.

Aufg. 3 und 4 greifen die zentrale These, den Appell, die Forderung auf und (Aufg. 3) fordern dazu heraus, sie konsequent weiterzudenken bzw. (Aufg. 4) sich ihr Gegenteil auszumaalen. Spannend könnte es sein, wenn beide Aufg. zugleich in Gestalt des Stuhltheaters bearbeitet würden.

■ 38/39.6. Hoffen wider alle Hoffnung

Dieser neuere religiöse Liedtext setzt auf und wirbt für die Kraft und Wirkung von Hoffnung, ist mithin die Gegenposition zum Text von Thürmer-Rohr (S. 38); mit entsprechenden Verben macht er deutlich, worin sich Hoffnung äußern kann (glauben, lieben, fühlen, handeln, trösten usw.). Der Text versteht Hoffnung sehr wohl als Kraft der Weltveränderung, die allerdings (vgl. Strophe 1 und 4) die „bessere“ Welt als zukünftige sieht. Im Widerspruch zum ersten Text wird Hoffnung jedoch nicht als Passivität, als Verdrängung, als Vertröstung und als (Selbst)Betrug verstanden, sondern als (aktiver) Widerspruch und Widerstand gegen alles Negative.

■ 38/39.7 Infokasten: Eschatologie

Wie schon auf S. 35 (Apokalypse) wird hier mit „Eschatologie“ der zweite in der theologischen Beschäftigung mit Zukunft wichtige Begriff knapp und schülergemäß erläutert: etymologisch, in seiner Differenzierung, in seinem Gehalt und in seiner christlichen Profilierung.

■ 38/39.8 Aufgaben (S. 39)

Die 1. Aufg. regt an, das im Text entfaltete Hoffnungsverständnis mit eigenen Worten pointiert zu formulieren; diese Formulierungen können verschieden sein und sollten – möglichst am Text – plausibel gemacht werden (etwa: Hoffnung ist (Mit-)Menschlichkeit, Vers 4 von Strophe 2 ...).

Aufg. 2 kann gut im Stuhltheater oder auch als Talkshow gelöst werden, wobei im ersten Fall ein dritter (freier) Stuhl immer dann besetzt werden kann, wenn Fragen an die beiden Protagonisten gestellt werden sollen; im zweiten Fall sollten Mit-Sch. die Moderatorenrolle übernehmen und wenn nötig das – vermutlich ohnehin kontroverse Gespräch – vorantreiben.

Die 3. Aufg. ließe sich z.B. in Form eines (Partei-/ besser Bewegungs-)Programmes gestalten, mit dem möglichst konkret für ein weltbezogenes Engagement aus Hoffnung geworben werden soll.

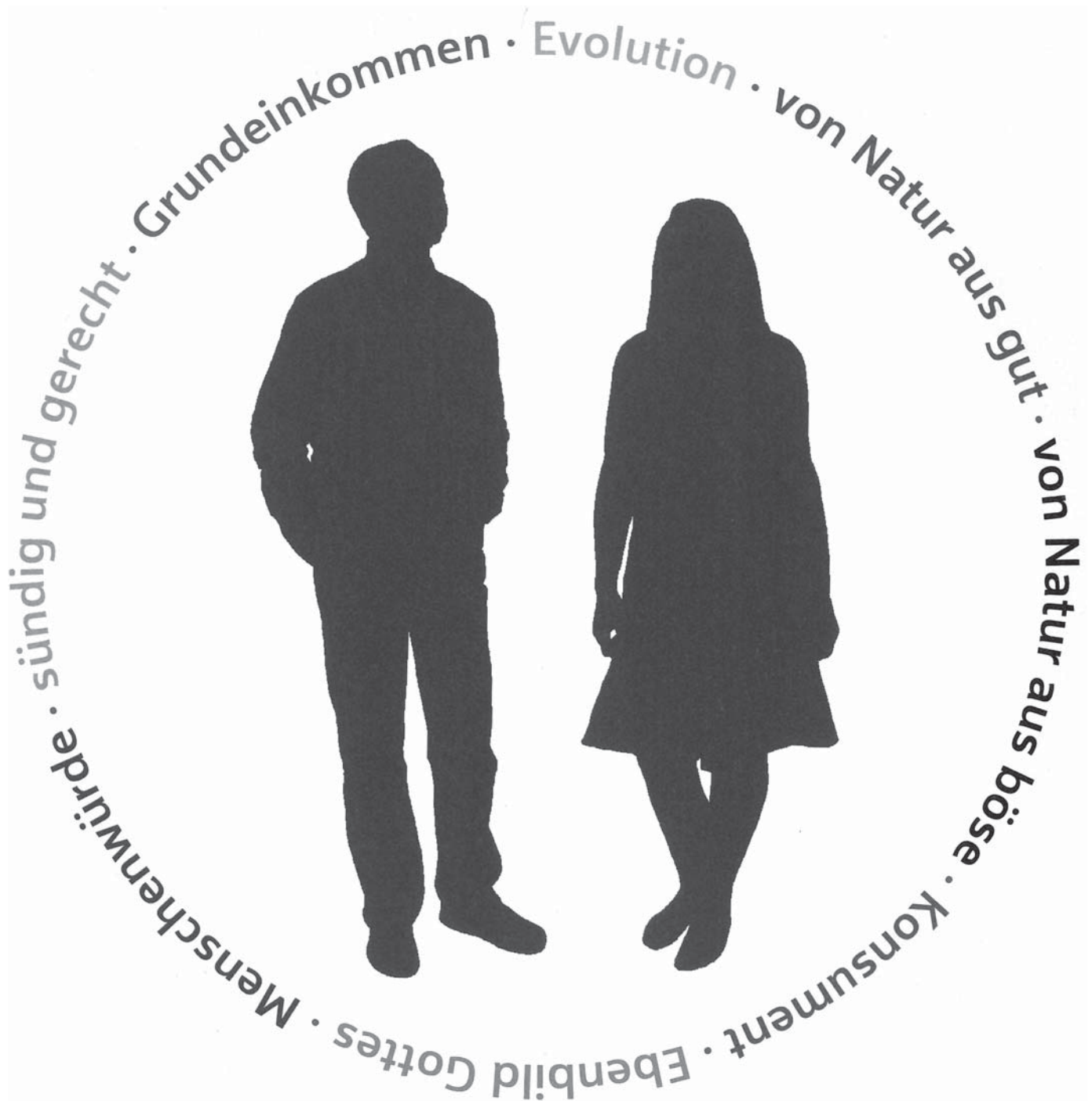
■ 38/39.9 Ziel erreicht!

Die erste und die dritte Anregung zielen auf die Reformulierung des Lernzuwachses, also auf Reproduktion und Sicherung. Anregung 2 stellt den Sch. eine anspruchsvolle und umfassende Aufgabe, die zum einen in PA oder GA gelöst werden kann und zu deren Erarbeitung den Sch. Zeit gegeben werden muss; sie könnte unterrichtsbegleitend durchgeführt werden.

Die 3. Anregung greift die von R. Jungk in seinem Buch in naturwissenschaftlicher Perspektive entfaltete „präsentische Eschatologie“ auf (vgl. Infokasten, letzter Satz). Die Sch. wenden das Gelernte an, indem sie insbesondere aufzeigen, dass und wie Zukunftsvorstellungen und Erwartungen immer schon und auch „gegenwartsrelevant“ sind, indem sie Aus- und Rückwirkungen auf das Leben und Handeln haben. Auch **M 9** bietet die Gelegenheit zu einer Evaluation, indem sich die Sch. vor bzw. mit dem Hintergrund des gesamten Kapitels mit dem darin beschriebenen Bild eines „Lieblingsmenschen“ auseinandersetzen und begründet dazu Stellung nehmen, ob dieser auch ihr Lieblingsmensch sein könnte bzw. wie sie den beschreiben würden.

M 1 Menschenbilder bestimmen

SB S. 10–20



Aufgabe

Mit welchen dieser Begriffe hast du dich schon einmal auseinandergesetzt? Notiere deine Gedanken zu den Begriffen.

M 2 Warum wir das Grundeinkommen für eine gute Idee halten – oder auch nicht

SB S. 11

Katja Kipping:

Geld für die Fahrkarte zur Demo

Jedem Menschen soll ein Mindestmaß an materieller Absicherung zustehen – einfach weil er ein Mensch ist, ohne dass er es sich verdienen muss. [...] Es geht darum, die Idee der Demokratie zu vervollkommen. [...] Denn Demokratie lebt [...] davon – oder sollte davon leben –, dass sich jede und jeder jederzeit politisch einmischen kann. Dazu gehört aber, dass man sich nicht nur das Lebensnotwendige wie Wohnen, Kleiden und Essen leisten kann – sondern auch die Fahrkarte zu einer Demonstration, den Zugang ins Internet oder einen Kaffee im Vereinshaus beim Treffen der Bürgerinitiative. Unabhängig davon, ob man auf dem Erwerbsarbeitsmarkt Erfolg hatte. [...] Kurzum, es geht darum, dass jede und jeder sich aufrechten Ganges in die politische Gesellschaft einbringen kann. Insofern wäre das Grundeinkommen eine Demokratiepauschale. Und nicht zu vergessen: In einer Grundeinkommensgesellschaft sind alle sicher vor Armut. Grundeinkommen bedeutet also auch Freiheit, und zwar Freiheit von Existenzängsten.

Katja Kipping ist Co-Vorsitzende der Partei „Die Linke“

Michael Hüther:

Verantwortungslos und unfrei

Den Deutschen ist ein selbstbestimmtes Leben von höchstem Wert, die Erwerbsarbeit ist dafür von herausragender Bedeutung. 70 Prozent sagen: Wer mehr leistet, der soll auch mehr verdienen. Dagegen steht die Idee eines bedingungs- oder treffender leistungslosen Grundeinkommens. Leistungslos bedeutet zugleich verantwortungslos, denn der Einzelne ist unabhängig von jeder Voraussetzung anspruchsberechtigt. [...] Wer die Leistungsgerechtigkeit aufgibt, der hebt die Chancengerechtigkeit für viele aus, weil es nicht mehr lohnend erscheint, die Chancen auch zu nutzen. Staatsausgaben, die so deutlich erkennbar Fehlanreize haben, stellen zugleich die Fairness der Besteuerung

infrage. Man besteuert Leistungseinkommen für leistungsloses Einkommen. Gesellschaftliche Utopien überfordern die reale Welt, weil sie lebenspraktisch nicht funktionieren. Ein solches Grundeinkommen macht nicht unabhängig, sondern unfrei.

Michael Hüther ist Direktor des Instituts der deutschen Wirtschaft in Köln

Sven Giegold: Abrissbirne des Sozialstaats

Was zunächst großzügig erscheint, kann vielmehr zur Abrissbirne des Sozialstaats werden. Es ist ungerecht, wenn jeder bedingungslos staatliche Leistungen bezieht, ohne zunächst selbst Verantwortung übernehmen zu müssen. Wer Vermögen hat, sollte zunächst sich selbst und seine Familie unterstützen. Wer etwa wegen Krankheit, Behinderung oder Arbeitslosigkeit nicht für seinen Lebensunterhalt sorgen kann, verdient mehr Unterstützung der Gemeinschaft als diejenigen, die das einfach nicht möchten. Alle mit einem Grundeinkommen, von dem man leben kann, gleich zu behandeln, führt zu unfinanzierbar hohen Kosten. Dagegen löst ein Grundeinkommen, von dem man nicht leben kann, seine Versprechen nicht ein. Alle Hilfsbedürftigen müssen weiter durch die staatliche Bedürftigkeitsprüfung und erleben keine Befreiung. [...]

Die(se) Gemeinschaftsgüter (Kinderbetreuung, Schule, Hochschule, Sozialarbeit und öffentliche Verkehrsinfrastruktur) für alle nach skandinavischem Vorbild sind [...] der Schlüssel für ein Sozialstaatsmodell, das Teilhabechancen bietet und breite politische Zustimmung findet. Wenn die Gemeinschaftsgüter durch gerechte Steuern finanziert werden, ist das moderne Politik für mehr soziale Gerechtigkeit.

Sven Giegold ist Europaabgeordneter der Partei „Bündnis 90/ Die Grünen“

© SPIEGEL ONLINE, Florian Diekmann, 4.6.2016. www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/schweiz-warum-wir-das-grundeinkommen-fuer-eine-gute-idee-halten-a-1095572.html (Zugriff 3.7.2017, mit Auslassungen).

M 3 Sprechblasen: Herbert Grönemeyer: Kaufen SB S. 16

Ich hab schon alles
Ich will noch mehr

Ich kauf' mir was
Kaufen macht so viel Spaß

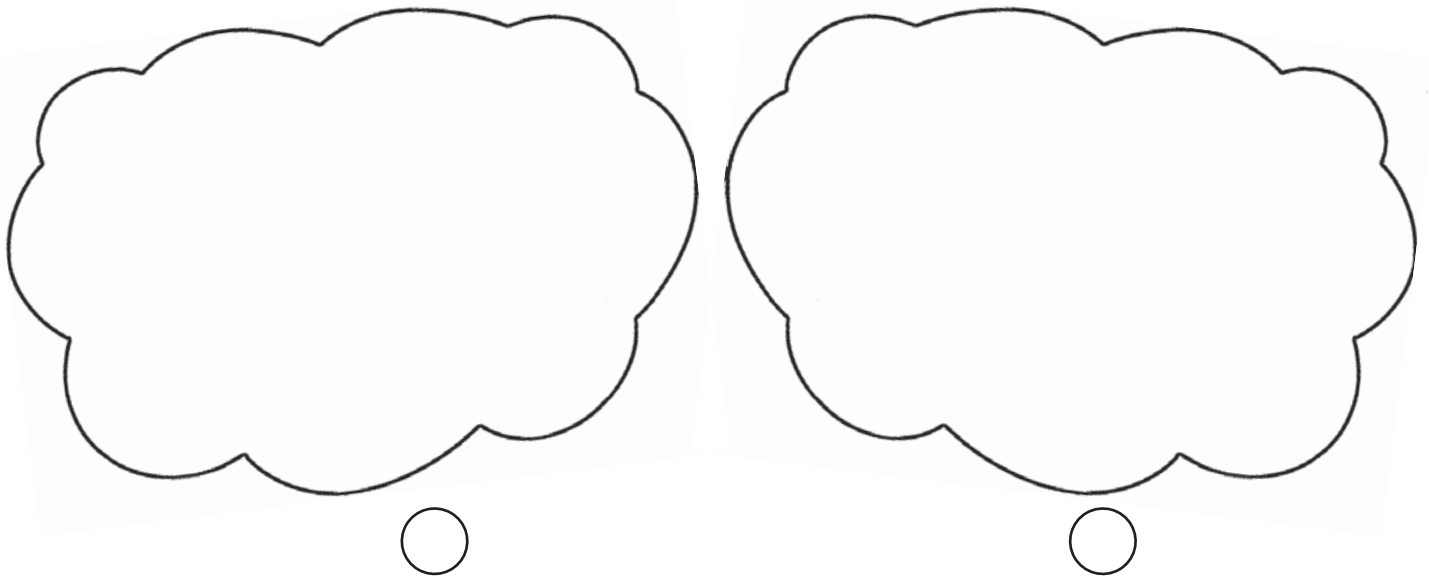
Ich könnte ständig
kaufen gehen
Kaufen ist wunderschön

Vor lauter Augenweiden
kann ich mich nicht
entscheiden



M 4 Glück zwischen Egoismus und Altruismus

SB S. 23



© Getty Images/Kelvin Murray

Aufgabe

Formuliere Gedanken der Frau und des Mannes auf dem Foto. Nimm dabei einmal eine egoistische und einmal eine altruistische Position ein.

M 5 Heinz Kahlau: Ich liebe dich

SB S. 24

Ich liebe dich
heißt auch:
Komm,
schlaf mit mir.
Es kann auch heißen:
Lass uns Kinder haben.
Ich liebe dich.
Ich bin
sehr gern bei dir.
Lass uns zusammen sein
bis zum Begraben.

Ich liebe dich
heißt auch:
Sei zu mir gut,
mach mir das Leben leicht,
das ich nicht zwingen.
Wenn ich allein wär,
fehlte mir der Mut.
Ich liebe dich,
mach, dass es mir gelinge.

Ich liebe dich
heißt auch:
Es macht mich stolz,
dass du mich mehr
als andere begehrt.
Und dass du mir, nur mir
und keinem sonst,
in allem, was du bist,
allein gehörst.

Ich liebe dich
kann heißen:
Sei doch so,
wie ich den andern,
den ich suche, sehe.
Erfüll mir meine Träume,
mach mich froh,
dass ich bestätigt
durch mein Leben gehe.

Ich liebe dich
heißt auch:
Ich will so sein,
wie du mich brauchst –
Ich will dein Schatten werden.
So nützlich
ist dir keiner, ich allein
kann alles für dich tun
auf dieser Erden.

Ich liebe dich
heißt immer:
Ich will dich
für etwas haben,
das mir Glück verspricht.
Manchmal entsteht daraus:
Wir lieben uns.
Erst dieser Satz
hat wirkliches Gewicht.

Aus: Heinz Kahlau: SÄMTLICHE GEDICHTE UND ANDERE WERKE. Aufbau Verlag 2005. © Aufbau Verlag GmbH & Co. KG Berlin 1971, 2005.

M 6 Glück als Geschenk – Interview mit Wilfried Härle

SB S. 29

In einem Interview mit der Zeitschrift „entwurf“ hat der evangelische Theologieprofessor Wilfried Härle erläutert, wie man Glück unter theologischem Aspekt verstehen kann:

Härle: Das Gut oder Glück, das wir für uns oder andere erstreben, bleibt notwendig gebunden an unsere Vorstellungen von Glück, die sich in der Regel aus gemachten Glückserfahrungen, aber auch aus erlittenen Defiziterfahrungen speisen. Das heißt, die bisherige Lebensgeschichte gibt den Horizont ab, in dem sich das angestrebte Glück oder das erhoffte höchste Gut bewegt. Aber gerade das ist eine problematische Begrenzung. Die Begegnung mit dem Unbekannten, Fremden und Neuen, die Erfahrung des bisher noch nicht Erlebten, die überraschende Begegnung, die Ekstase, die alles bisher Erlebte übersteigert – all das kommt nicht in den Blick oder wird programmatisch ausgeblendet, wenn es sich um das von uns angestrebte höchste Gut und das von uns zu findende oder zu verwirklichende Glück handelt. Zur wahren Erfüllung gehören immer Elemente, die nicht planbar und machbar sind. Darum kann Glück nur dann ein Äquivalent für „höchstes Gut“ sein, wenn es nicht gebunden ist an das, was wir als Glück erstreben, sondern wenn es die Offenheit für Unerwartetes und Ungeplantes einschließt – damit aber auch das Risiko der Enttäuschung, der Verletzung und Ablehnung. Billiger ist

das höchste Gut wohl nicht zu haben. Es muss sich einstellen.

entwurf: Das würde bedeuten: „Glück“ als das höchste von Menschen anzustrebende Gut kann nicht „gemacht“ werden, nicht hergestellt werden, sondern ist – gerade in christlichem Verständnis – ein „Geschenk“, eine „Gnade“?

Härle: Ja, so sehe ich das. Denn alles von Menschen angestrebte und erreichbare Glück bleibt notwendig in den Grenzen des eigenen Erfahrungshorizontes, wie immer man dabei „Glück“ für sich definieren mag. Christen aber leben wesentlich aus der Gewissheit des Beschenktseins, oder – um es theologischer genau zu fassen – vom Evangelium der Rechtfertigung des Menschen allein aus Gnade und allein im Glauben. Und dieser Glaube ist wesentlich geschenktes Glück, nicht erworbenes. Vom christlichen Menschenbild aus gedacht ist der Mensch und sein Glück – als Individuum und als Gemeinschaftswesen – grundlegend von seiner Gottesbeziehung, genauer: von Gottes Beziehung zum Menschen her verstanden. Denn der Mensch ist nach Gen 1 Gottes Geschöpf, er ist Gottes Ebenbild und darin zu einer fürsorglichen Herrschaft auf Erden berufen. Nur in diesen drei Bestimmungen kann er sein Glück finden – als Geschenk Gottes.

Aus: entwurf. Konzepte, Ideen und Materialien zum Religionsunterricht 4, 2013, S. 8.

Aufgabe

Zeige mithilfe des Textlöschens die zentralen Aussagen des Textes auf.

M 7 Mars One: Eine Siedlung auf dem Mars? SB S. 36/37

Mars One ist eine private Stiftung nach niederländischem Recht, die sich zum Ziel gesetzt hat, bis zum Jahr 2032 Menschen auf dem Mars landen zu lassen und dort eine dauerhaft bewohnbare Siedlung zu errichten. Das Projekt wird von dem niederländischen Unternehmer Bas Lansdorp im Sinne einer Spielshow vermarktet. Bis zum Februar 2015 war der niederländische Medienkonzern Endemol, der TV-Spielshows produziert, an dem Projekt beteiligt, zog sich dann aber davon zurück. Mit der Universität Twente wurde eine wissenschaftliche Zusammenarbeit vereinbart. Nach eigenen Angaben sollte das Projekt als größtes Medienereignis der Weltgeschichte per Reality-TV-Show vermarktet und finanziert werden.

Das Konzept basiert auf der Voraussetzung, dass die teilnehmenden Astronauten nicht zur Erde zurückkehren, sondern ihr restliches Leben auf dem Mars verbringen. Man wollte ursprünglich im Jahre 2016 eine unbemannte Sonde mit Lebensmitteln zum Mars schicken, 2023 sollten die ersten Menschen zum Mars fliegen. Inzwischen sieht der Zeitplan vor, dass im Jahr 2024 ein Kommunikationssatellit in der Marsumlaufbahn stationiert wird und dass im Jahr 2032 die ersten Menschen auf der Oberfläche des Planeten landen. Anschließend sollen im Abstand von zwei Jahren weitere Gruppen

von je vier Astronauten auf dem Mars landen. Es gab zahlreiche Bewerbungen aus aller Welt; nach einer Vorauswahl sollen 100 Bewerber übrigbleiben, aus denen dann 40 Astronauten unter öffentlicher Beteiligung ausgewählt werden sollen, die die Grundlage der Marskolonisation bilden sollen.

Drei Stimmen zum Projekt „Mars One“:

Thomas Reiter, früherer Astronaut, Leiter der Direktion für bemannte Raumfahrt der europäischen Raumfahrtagentur ESA: „Auch heute gibt es leidenschaftliche Forscher, die ohne Rückflugmöglichkeiten zum Mars fliegen würden, um eine Kolonie zu gründen. [...] Aus ethischen Gründen steht es [...] für mich außer Frage, alles dafür zu tun, dass sie heimkehren können.“ (Focus, 31. August 2012)

Ulrich Walter, ehemaliger Wissenschafts-astronaut: „Ich halte sowohl den Kostenrahmen als auch den Zeitplan für völlig unrealistisch.“ (DIE WELT, 20. August 2012)

Dieter Hattrup, katholischer Theologieprofessor, hätte keine moralischen Einwände, wenn realistische Überlebenschancen bestünden: „Andernfalls hätte auch Kolumbus nie über den Atlantik segeln und die amerikanischen Siedler nie nach Westen ziehen dürfen.“ (DIE WELT, 20. August 2012)

Texte nach Wikipedia, abgerufen am 24.01.2016 und am 19.06.2017

Aufgaben

1. Das Projekt **Mars One** stellt sich auf einer eigenen Homepage vor (www.mars-one.com). Verschaffe dir darüber weitere Informationen und entscheide begründet, ob du dich weiter über die Entwicklung des Projektes informieren willst.
2. Ein Freund/ Eine Freundin erzählt dir, dass er/sie überlegt, sich als Astronaut/-in bei **Mars One** zu bewerben, und bittet dich um deine Meinung. Du antwortest ihm/ihr ...
3. Nimm Stellung dazu, dass **Mars One** als Reality-TV-Show inszeniert und zu einem großen Medienereignis gemacht wird.

M 8 Die ideale Gesellschaft in einem Inselstaat im Nirgendwo – „Utopia“ von Thomas Morus SB S. 37

Anknüpfend an antike Vorbilder wie Platons „Politeia“ (Der Staat) entwirft Morus [...] eine ideale Gesellschaft, die er in einem Inselstaat im Nirgendwo verortet. Dort leben die Menschen frei und glücklich zusammen, haben in Analogie zum urchristlichen Kommunismus und zur platonischen Republik keine privaten Besitztümer. Sie erhalten aber alles zum Leben Notwendige aus dem Gemeinbesitz aller, denn Geld und Gold gelten als unnütz. Die Einwohner Utopias werden durch öffentliche Ehrungen zu tugendhaftem Handeln motiviert, statt durch strenge Strafen. Gesetze gibt es in diesem Idealstaat sehr wenige, dafür aber eine vorbildlich organisierte öffentliche Krankenpflege. Auch hat man hohe Achtung vor Behinderten, ist sozusagen auf dem direkten Weg zur Inklusion.

Ziel des individuellen Lebens in der Gesellschaft Utopias ist das seelische Vergnügen, wobei sich in Utopia tugendhaftes Verhalten, Lustgewinn und das Erleben von Freude nicht ausschließen. Daher lehnt man oberflächliche Vergnügungen wie das Würfelspiel oder die Jagd ab und erst recht den Lustgewinn in Bordellen. Kriege gelten als ganz und gar verabscheuungswürdig, und überhaupt wird auf allen Ebenen Gewalt-

minimierung angestrebt. In Utopia gibt es überdies einen für das 16. Jahrhundert nahezu beispiellosen Gedanken, nämlich Religionsfreiheit: Jeder Mensch darf das glauben, was er möchte, und er darf niemanden auf andere Weise als mit freundlicher Einladung zu missionieren versuchen. Das Christentum wird geduldet, aber in der vorherrschenden (heidnischen) Religion können auch Frauen Priester werden, was freilich in der Praxis selten geschehe.

Der Staat, der Thoma Morus vorschwebt, ist durch und durch von Vernunft geleitet und sieht die Welt als vernünftig, veränderbar und verbesserbar an. Die beiden letzten Sätze des Buches lauten: „Indessen gestehe ich doch ohne Weiteres, dass es in der Verfassung der Utopier sehr vieles gibt, was ich in unseren Staaten eingeführt sehen möchte. Freilich ist das mehr Wunsch als Hoffnung.“ Das klingt bescheiden und eher nach Reform als nach Revolution. Und dennoch hat das Werk viele utopische Entwürfe der Neuzeit, nicht zuletzt den Sozialismus und den Kommunismus, inspiriert.

Aus: Eberhard Pausch: Gewissensfreiheit als Utopie. Vor 500 Jahren erschien das Buch „Utopia“ von Thomas Morus – eine Erinnerung. In: zeitzeichen. Evangelische Kommentare zu Religion und Gesellschaft. 8/2016, S. 45.

Aufgaben

1. Beschreibe, inwieweit Vorstellungen aus Thomas Morus' Utopia heute Wirklichkeit geworden sind. Informiere dich dazu über diesen Text hinaus in Lexika und Philosophiebüchern über Utopia.
2. Informiere dich über den Sozialismus und den Kommunismus und beschreibe, inwiefern diese von Utopia inspiriert wurden.
3. Inszeniere eine Diskussion zur Frage, ob Utopia realisierbar ist und ob ihr in Utopia leben möchtest.

M 9 Namika: Lieblingmensch

SB S. 39

Manchmal fühl ich mich hier falsch
 Wie ein Segelschiff im All.
 Aber bist du mit mir an Bord,
 bin ich gerne durchgeknallt.
 Selbst der Stau auf der A 2
 Ist mit dir blitzschnell vorbei.
 Und die Plörre von der Tanke
 Schmeckt wie Kaffee auf Hawaii. (Yeah)

Auch wenn ich schweig', du weißt Bescheid.
 Ich brauch gar nichts zu sagen, ein Blick reicht.
 Und wird uns der Alltag hier zu grau,
 pack' ich dich ein, wir sind dann mal raus!

Hallo, Lieblingmensch!
 Ein Riesenkompliment dafür, dass du mich so gut kennst.
 Bei dir kann ich ich sein,
 verträumt und verrückt sein,
 na na na na na – danke, Lieblingmensch!
 Schön, dass wir uns kennen. (2 x)

Absolut niemand darf's erfahren,
 aber dir vertrau ich's an,
 weil du's sicher aufbewahrst:
 Meine Area 51.
 Und manchmal drehen wir uns im Kreis,
 aus ner Kleinigkeit wird Streit,
 aber mehr als 5 Minuten
 kann ich dir nicht böse sein. (Yeah)
 Mach ich dir was vor, fällt's dir sofort auf.
 Manchmal wiegt der Alltag schwer wie Blei,
 doch sind wir zu zweit, scheint alles so leicht.

Hallo, Lieblingmensch! (1x)

Zeiten ändern sich und wir uns gleich mit.
 Du und ich, so jung auf diesem alten Polaroidbild.
 Das letzte Mal, als wir uns sahen, ist viel zu lange her,
 doch jetzt lachen wir, als wenn du nie weg gewesen wärst.

Hallo, Lieblingmensch! (2x)

Textdichter: Hamdi, Hanan; Roemer, Fabian F.R.; Sommermeyer, Konrad Orlando Geronimo Louis. Originalverlag ACE magnets Edion, Beatgees Publishing Daivid Vogt, Hannes Boescher, Sipi Sillio, Philip Boelhoff GbR.; BMG Rights Management GmbH, EMI Music Publishing Germany GmbH, Guerilla Entertainment Edition.

Aufgaben

Für diesen Liedtext war im Schülerband leider kein Platz mehr. Wo sollte er deiner Meinung nach stehen? Ordne ihn einer Seite bzw. einem Thema zu und begründe deine Entscheidung.