

# Einleitung

Diese *Einleitung* befasst sich mit folgenden *drei Aspekten*: dem *Programm* des Gesamtwerkes (1), den *Elementen* (2) sowie dem *Aufbau* (3) des Schülerbandes. Die *Handreichungen für Lehrkräfte* selbst folgen dem Aufbau des Schülerbandes.

Die *Einführungsseite* (S. 9) erschließt a) in der oberen Hälfte das dreiteilige *Programm* und b) in der unteren Hälfte die sieben bis acht *Elemente* des Buches.

## Das Programm des Buches

### 1. Das Programm des Buches

Das *Programm* des Buches erschließt sich in drei Schritten – siehe Begriffe in der Marginalspalte:

- dem Verhältnis von *Glaube und Zweifel*,
- dem Grundprinzip: *Selbst prüfen* sowie
- dem didaktischen Programm des gemeinsamen *Dialogs* bzw. des *Theologisierens*.

(1) Die Frage nach dem Verhältnis von *Glaube und Zweifel* führt neben dem Lob des *Glaubens* zu einem Lob des *Zweifels*. Paradigmatisch steht hierfür die *biblische* Figur des zweifelnden (ungläubigen) Thomas (Joh 20,24–29; → S. 182), in der *Theologie* Tillichs Interpretation der Rechtfertigung des zweifelnden Menschen als Neuinterpretation der reformatorischen Botschaft. *Korrelation* meint damit keinesfalls – wie häufig verkürzt und verzerrt interpretiert – ein einfaches Schema von menschlichen Fragen und biblisch-theologischen Antworten, vielmehr einen dialektischen Prozess von Fragen und Antwortversuchen auf beiden Seiten, der biblisch-christlichen Tradition und der gegenwärtigen Schüler wie Schülerinnen, sowie der Unterrichtssituation.

In der *Philosophie* wurde eine skeptische Position im von Pyrrhon von Elis (ca. 360–270 v. Chr.) begründeten Pyrrhonismus gepflegt. In jüngerer Zeit hat der Islamwissenschaftler Thomas Bauer die Bedeutung eines kompetenten Umgangs mit Ambiguität zur Überwindung fundamentalistischer Positionen hervorgehoben.

*Literatur:*

- Bauer, Thomas: Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt, Ditzingen: Reclam, 6. Aufl. 2018
- Bauer, Thomas: Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams, Berlin: Verlag der Weltreligionen, 2011

(2) Das Prinzip *Selbst prüfen*, ein Lob des Eigensinns (d.h. des Sinns des Eigenen bzw. des eigenen Denkens), ist ein aufklärerisches Programm, gemäß dem von Immanuel Kant punktgenau formulierten Slogan: *Wage – selbsttätig und eigenverantwortlich – zu denken (Sapere aude* → S. 244). In der Theologie vertrat Friedrich Schleiermacher die Auffassung, jeder, zumindest jeder Theologe, aber wohl auch alle Laientheologen und -theologinnen (und die Lernenden gehören zu dieser Gruppe) müssten sich selbst einen eigenen Katechismus machen, und zwar immer wieder aktualisierend neu. Und G.W.F. Hegel sah das protestantische Prinzip in dem „Eigensinn“, „nichts in der Gesinnung anerkennen zu wollen, was nicht durch den Gedanken gerechtfertigt ist.“

(3) Das gemeinsame *Theologisieren* lebt vom gemeinsamen Gespräch, vom *Dialog*. In einem *echten* Dialog hat jede gut begründete Position (die eigene und die fremde) dieselbe Dignität, sonst bleibt es bei einem bloßen Austausch von Meinungen und Argumenten. Der Dialog ist daher prinzipiell ergebnisoffen – unter der einzigen Voraussetzung, dass er perpetuierbar ist, also das Nicht-Dialogische entweder in Dialogisches verwandelt oder ausschließt. Es gilt – idealerweise – einzig die Kraft des besseren Arguments (Jürgen Habermas). Die biblisch-christlich-protestantischen Traditionen werden im Unterrichtsprozess zu Wort kommen, sich zugleich aber ebenso verändern und verwandeln wie die Positionen der am Unterrichtsprozess beteiligten Personen. Einbezogen sind auch interkonfessionelle und interreligiöse Stellungnahmen sowie solche aus der Philosophie, den Naturwissenschaften und den unterschiedlichsten Geisteswissenschaften (vorrangig Psychologie, Soziologie und Geschichte) oder der Literatur und der Kunst – die sich selbst wiederum als plural darstellen. Besonderer Wert wird auch auf die Berücksichtigung unterschiedlicher Strömungen und

Interpretationen innerhalb der Bibel, des Christentums sowie des Protestantismus selbst gelegt. Der *Dialog* lebt also von den drei Prinzipien *Pluralität*, *Positionalität* und *Prozessoffenheit*.  
Querverweis: Zum Theologisieren mit Jugendlichen → Anhang LB 7.1.2.

## Die Elemente des Buches

## 2. Die Elemente des Buches

Der *Charakter* des Buches ist vielfältig. Es ist Lesebuch (Fließtext des Autors), Quellenbuch (klassische Quellentexte), Arbeitsbuch (Aufgabenstellungen) und „Bilderbuch“ (Bilder, Grafiken). Im Schulbuch finden sich sieben unterschiedliche Arten von Medien bzw. *Elementen* mit ihren jeweiligen Eigenarten und Bedeutungen: Den Hauptteil stellt der Fließtext des Autors dar, gefolgt von Quellentexten (mit Rahmen), freigestellten, farblich kenntlich gemachten (Kurz-)Zitaten und – meist großformatigen – Bildern; ferner finden sich (in grüner Schrift) interreligiöse Vergleiche, Zusammenfassungen (farbig unterlegt, teilweise mit Ergänzungen) und schließlich Aufgabenstellungen.

### Fließtext

#### 2.1 Fließtext

Der vom Autor des Buches verfasste und verantwortete *Fließtext*, der den Hauptteil des Werkes ausmacht, unternimmt den Versuch, die zugleich schülerbezogenen und theologischen Themen in jugendgemäßer Weise darzustellen. Dem dienen bereits (a) die *Überschriften* der Teil- (1.1 etc.) sowie der Unterkapitel (1.1.1 etc.), die in aller Regel in doppelter Weise formuliert sind: auf eine anregende Formulierung (Slogan oder Zitat) folgt – durch Gedankenstrich getrennt – ein Sachtitel, der die klare Zuordnung zum Themenkatalog von Bildungsplänen und theologischer Tradition erleichtert und erlaubt. Der Text startet in aller Regel mit einem (b) anschaulichen *Beispiel* oder *Bild*, anhand dessen sich die Fragestellung und Problemlage „generativ“ entfaltet (dies zielt unter Aufnahme eines Begriffes des Befreiungstheologen Paulo Freire auf eine tiefere, existentiellere Lebensbedeutung als auf einen bloß oberflächlichen Alltagsbezug). Es geht um ein Beispiel, das eine mögliche tiefere Lebensrelevanz anspricht (das, was das Leben in seinen Grundzügen „aufspannt“). Von der Konkretisierung ausgehend wird dann (c) die *Thematik* reflexiv und diskursiv in unterschiedlichen Aspekten *diskursiv entfaltet*, wobei unterschiedliche Traditionen und Positionen theologischer und nichttheologischer Diskurse Berücksichtigung finden unter Einschluss des aktuellen Diskussionsstandes. Der diskursive Duktus zielt dabei vorrangig auf die Argumentations- und Begründungsebene. Zudem wird an wichtigen Stellen – in hoffentlich möglichst nicht-direktiver Weise – (d) die *Position* des *Autors* sichtbar gemacht und erläutert, die sich in der Regel mit einer der in der protestantisch-theologischen Tradition vertretenen Positionen deckt (was wiederum explizit markiert wird). Auf diese Weise unternimmt der Fließtext den Versuch, den Dialog mit seinen drei Elementen von Pluralität, Positionalität und prinzipiell offener Prozessorientierung abzubilden.

Zur besseren *Übersichtlichkeit* ist der Text in größere und kleinere *Abschnitte* und *Absätze* gegliedert, die vereinzelt durch *Leerzeilen*, mitunter durch *Zwischenüberschriften*, häufiger jedoch durch *Aufzählungsstriche* und vor allem durch *Zeilenabsätze* markiert sind.

Der Übersichtlichkeit und Orientierung dienen auch die durchgehenden *Marginalspaltenbegriffe*, die weniger motivierend als orientierend gedacht und gemacht sind: als Sachbegriffe, die das Thema eines Abschnitts auf den Begriff bringen. Oberbegriffe, die in folgenden Abschnitten anhand von Unterthemen resp. Unterbegriffen entfaltet werden, sind in der Regel *kursiv* gesetzt sowie die Unterbegriffe mit einem Spiegelstrich versehen.

### Quellentexte

#### 2.2 Quellentexte

Dem Autoren-Fließtext deutlich nachgeordnet, jedoch ebenfalls von fundamentaler Bedeutung sind die *authentischen Quellentexte* der theologischen und nichttheologischen, vor allem philosophischen Tradition (jeweils in einem Rahmen mit der Überschrift: *Zur Erarbeitung*). Anhand dieser Texte (wie natürlich auch der Autoren-Fließtexte) lässt sich das für die Kursstufe zentrale wissenschaftspropädeutische Vorgehen einer eigenständigen Arbeit mit Quellentexten erlernen und üben. Unterstützend wirken hier die Aufgabenstellungen, überschrieben mit *Texterschließung* (s. Pkt. 2.7).

In der Regel sind die Quellentexte *paarweise* (in zwei Spalten nebeneinander) angeordnet, wobei das Textgespann unterschiedliche, in der Regel sogar gegensätzliche Positionen zu einer Thematik vertritt. So lässt sich in guter Übersichtlichkeit die eigenständige Auseinandersetzung mit unterschiedlichen, einander auch widersprechenden Positionen einüben. Ein Textpaar kann jedoch auch in einer Interpretationsvariante resp. einer weiterführenden Ergänzung bestehen (z.B. Sölles Interpretation von Bonhoeffer, S. 139).

Von diesem Grundprinzip abweichend stehen Quellentexte mitunter *einzel*n auch für sich, insbesondere wo sie weniger diskursiven als narrativen Charakter haben (etwa Dostojewskis „Legende vom Großinquisitor“, S. 192), sehr vereinzelt sind auch *mehrere* (maximal drei) zu einem Thema gruppiert (Nachtod-Vorstellungen, S. 97).

Bei der Hälfte der Kapitel (Mensch, Gott, Kirche) wird ein *zentraler Aspekt* (nahezu) jedes *Teilkapitels* durch ein Quellentext-Paar (oder zumindest einen Quellentext) thematisiert, bei den anderen Kapiteln (Wirklichkeit, Jesus Christus, Religionen) erfolgt dies bei den wichtigsten Teilkapiteln.

Bei den Quellentexten ist keine Aktualität angestrebt (dies sollen der Fließtext sowie die eingestreuten Kurzzitate leisten), vielmehr ist für die Auswahl der *paradigmatische* und *klassische* Charakter eines Textes ausschlaggebend. Abweichend von diesem Prinzip findet sich an einer einzigen Stelle ein aktueller *Jugendlichen-Text* (Nachtod-Vorstellung, S. 97), aus zwei Gründen: zum einen wird hier eine außerordentlich differenzierte, originelle und interessante Sichtweise entfaltet, zum andern steht dieser Text in der Dreieranordnung paradigmatisch für die Bedeutung, Gleichrangigkeit und Dignität von Schülertexten, die jedoch vom Kurs selbst erstellt und dann in den weiteren Unterrichtsprozess einbezogen werden sollten.

Eine *Einordnung* und kurze *Interpretation* der Quellentexte erfolgt durchgehend im Autorentext, der dann an der entsprechenden Stelle mit einem Pfeil (→) auf den zugehörigen Quellentext verweist, oder auch in einem kurzen, kursiv gesetzten Einleitungsabschnitt zum Quellentext (exemplarisch sehr ausführlich und nahezu redundant zu Hobbes und Rousseau, S. 72f).

Die *Länge* der Quellentexte wurde so gewählt und zugeschnitten, dass einerseits an ihnen eine diskursive (oder meditative) Gedankenführung und Sinneinheit (mitunter auch mehrere) deutlich wird und mit ihnen zugleich eine komplexe Text- und Themenarbeit möglich ist (sie also nicht zu kurz sind) und andererseits die Bearbeitung eines Textpaares (oder Einzeltextes) in einer (Doppel-)Stunde möglich ist (sie also andererseits nicht zu lang sind). In der Regel findet ein Textpaar (resp. Einzeltext) auf einer Buchseite – in der zweiseitigen Anordnung – Platz. Der seiner Bedeutung als *der* reformatorische Quellentext gemäß längste Text (Luthers „Freiheitsschrift“ von 1520, S. 90f) füllt den größten Teil einer Doppelseite, lässt jedoch zugleich noch Raum für eine Gegenposition.

## Kurzzitate

### 2.3 Kurzzitate

Der Fließtext wird durch freigestellte *Kurzzitate* nicht nur aufgelockert, sondern pointiert zugespitzt, kontrastiert und ergänzt (petit = Kleinschrift). Diese Kurzzitate sind *allen Bereichen* von Wissenschaft, Literatur und Kultur (in blauer Schrift) oder auch der *Bibel* (dann in roter Schrift) entnommen. Diese Zitate können einzeln auftreten oder häufig wiederum als – zur Diskussion einladendes – Gegensatzpaar (mitunter auch als Verstärkung oder Ergänzung). Immer wieder finden sich unterschiedliche Sichtweisen auch dreispaltig nebeneinandergestellt, bei synoptischen Vergleichen (insbes. im Jesus-Kapitel) dann in Vierer-Gruppierung (hier wurde aus optischen Gründen eine Darstellung in zweireihiger Doppelung, eine Art Vierfelder-Quadrat, bevorzugt – nur einmal in 5-spaltiger Aufstellung, S. 184).

In der Regel bestehen die Kurzzitate aus einem einzigen *Gedanken* oder sogar Satz, mitunter jedoch auch aus einem kurzen Gedankengang oder Absatz (dann kann der Übergang zu einem Quellentext fließend werden). Der Gedanke oder Gedankengang muss zwei Kriterien genügen: zum einen das im Fließtext Gesagte auf eigenständige Weise kommentieren, zum andern aber einen Kerngedanken und ein wichtiges Anliegen der jeweiligen Autorinnen und Autoren spiegeln. Sehr knapp und pointiert eröffnen die Kurzzitate also – ähnlich wie die Quellentexte – wichtige Diskursräume. Es scheint also lohnend, sich im Unterrichtsprozess mit ihnen eigenständig und weitergehend zu beschäftigen. Drei weitere Vorteile der Kurzzitate (gegenüber den Quellentexten) ist, dass bei ihnen neben der *Klassizität* auch die *Aktualität* ein wichtiges Auswahlkriterium war und zudem mehr *Gendergerechtigkeit* hergestellt werden konnte (was bei den Quellentexten nur sehr bedingt möglich war – der hier dominierende „Kanon“ trägt leider aus Traditionsgründen überwiegend männlichen Charakter). Zuletzt lassen die Kurzzitate mehr Freiheiten auf der Skala von Ernst bis Humor (Kabarett, Witz, Satire) zu.

## 2.4 Bilder

*Bilder*, meist aus der vergangenen oder – recht häufig – zeitgenössischen Kunst, wurden bewusst so ausgewählt, dass sie *deutungsoffen* sind und zum genauen Hinschauen und eigenen Assoziieren und Deuten anregen. Auch hier gibt es häufig – in konstruktiver Spannung zueinander stehende – Bildpaare, die nebeneinander oder einander gegenüberstehend auf einer (Doppel-)Seite, aber auch auf Folgeseiten stehen und sich dann beim Blättern einander zuordnen lassen.

Die Bilder sind großformatig abgedruckt und laden damit zu einem eigenständigen Arbeiten mit ihnen im Unterricht ein. Dabei ist von großer Bedeutung, die Bildwerke nicht nur als Bedeutungsträger für die Unterrichtsthematik zu verwenden und damit zu verzwecken, sondern sie als eigenständige Kunstwerke zu würdigen. Dies kann auch ohne tiefere kunstgeschichtliche Kenntnisse geschehen, indem zuerst einmal ein Bild unmittelbar und schlicht, aber differenziert (in seinen Farben, Formen und Wirkungen) wahrgenommen wird. Die Frage, was ein Bild zu einer Thematik beitragen kann (nicht muss!), sollte keinesfalls am Anfang stehen. Zum didaktischen Umgang mit Bildern liefert der Lehrerkommentar ausführliche Hinweise (Anhang LB 7.5.7).

Neben Abbildungen von Artefakten aus der Bildenden Kunst (Gemälde, Statuen, Installationen etc.) finden sich auch Fotos – in der Regel wiederum als Kunstwerke, nur vereinzelt als Alltagsabbildungen – und vereinzelt Symbole und Embleme (vorrangig in der Marginalspalte), Karikaturen (Zeichnungen) oder graphische Darstellungen (S. 18 – Hermeneutischer Zirkel, 78 – Libet-Experiment, 121 – Shell-Jugendstudie, 158 – Zwei-Quellen-Theorie, 250 – Karte Weltreligionen).

Das Bild-Text-Verhältnis besteht keineswegs vorrangig in einer schlichten Abbildbeziehung, bei der das im Text Gesagte dann auch aus dem danebenstehenden Bild herauszulesen sei. Vielmehr sind auch hier vorrangig komplexere Beziehungen möglich: neben Ähnlichkeit Gegensatz (Kontrapunktierung), Weiterführung und Ergänzung, Neuinterpretation oder völlige Eigenständigkeit. Dann erschließt das Bild das Thema nochmals auf eigene, eigenständige, vielleicht auch unerwartete Weise. Im Idealfall würde ein rein auf die Bilder bezogener Durchgang durch ein Thema nochmals eine eigenständige inhaltliche Auseinandersetzung ermöglichen.

## 2.5 Interreligiöse Vergleiche

*Interreligiöse Vergleiche* (Normalschrift in grüner Farbe) stellen bei *ausgewählten theologischen Fragestellungen Positionen* der verschiedenen *Weltreligionen* dar. Die Weltreligionen kommen damit in einem doppelten Zugriff in den Blick: zum einen in einem gesonderten Teilkapitel (6.2) in äußerst konzentrierter, überblickartiger Form, zum andern in einer vergleichenden, „synoptischen“ Auffächerung bei Einzelthemen. Ein Überblick über sämtliche interreligiösen Vergleiche findet sich am Ende des Teilkapitels zu den Weltreligionen (S. 253: Interreligiöse Fenster – farblich unterlegt).

## 2.6 Zusammenfassungen (und Ergänzungen)

*Zusammenfassungen* (orange unterlegt), in der Regel gegen Ende der jeweiligen Teilkapitel (1.1 etc.), mitunter auch eines Unterkapitels (1.1.1 etc.), wollen das Gesagte nochmals in prägnanter, einprägsamer Formulierung auf den Punkt bringen. Immer wieder finden sich hier noch *Ergänzungen* von weiteren wichtigen Aspekten, die sich prägnant formulieren lassen. Dieses Element dient der Vertiefung und der Nachhaltigkeit des Lernens und stellt damit einen Katalog von zentralen Lernthemen dar (vorrangig nicht einen Lernstoffkatalog, vielmehr im Sinn der Kompetenzorientierung einen Katalog von fürs Theologisieren zentralen Denk- und Diskursstrukturen, die natürlich ihrerseits wiederum an zentrale, komprimierte Inhalte anschließen).

## 2.7 Aufgaben

Aufgabenstellungen finden sich in zwei Kontexten, (1) zum einen – meist in dreifacher Auffächerung – zur Erarbeitung der *Quellentexte*, überschrieben mit *Texterschließung*, (2) zum andern – häufig fünffach gegliedert – am Ende eines Teilkapitels (mitunter auch eines Unterkapitels) zur Erarbeitung des gesamten *Teilthemas*. Da diese Aufgaben – im zweiten Fall – größere thematische Sinneinheiten zur Bearbeitung aufgeben, können sie nur sehr bedingt spezifische Aspekte bzw. einzelne Bilder, Kurzzitate oder Abschnitte des Fließtextes in den Blick nehmen. Deshalb bietet der Lehrerband an ausgewählten Stellen nochmals (3) zusätzliche Aufgabenstellungen zur Bearbeitung *konkreter Medien* oder *Aspekte* an.

Alle Aufgabenstellungen des Schülerbandes orientieren sich an den einschlägigen, bekannten *Operatorenlisten* für die Kursstufe. Zugleich decken sie – in unterschiedlichem Zugriff – die drei *Anforderungsbereiche* resp. Niveaus der Operatorenliste ab: (I) Reproduktion, (II) Reorganisation und Transfer sowie (III) Problemlösung und eigene Urteilsbildung.

## Zusatz: Medientheorie

### Zusatz: Medientheorie

Quellentexte, Kurzzitate und Bilder sind Medien und bedürfen zur theoretischen Reflexion und bewussten Unterrichtsgestaltung einer Medientheorie. Diese konzentriert sich in ihrer Grundform auf die drei Aspekte (1) *Medium*, (2) *Produzent/in* und (3) *Rezipient/innen*, die sich grafisch als *Dreieck* darstellen lassen. Während traditionell die Frage nach Autor/in resp. Maler/in medientheoretisch im Vordergrund stand (mit der klassischen Frage: „Was will uns der Autor sagen?“), hat sich der Blickwinkel in jüngerer Zeit in der sogenannten Rezeptionsästhetik ganz auf die Rezipientenseite verschoben („Wie verstehe ich den Text, das Bild?“). Demgegenüber wird hier der Ansatz einer *Medienästhetik* vertreten, die das Medium selbst in den Mittelpunkt stellt. Ein gutes Medium ist komplex, mehrschichtig bzw. vieldimensional und prinzipiell *deutungsoffen, ohne beliebig interpretierbar* zu sein (für Texte s. Hermeneutik, → S. 18f). Während die Konzentration auf die Produzentenseite eines Werkes zur eindimensionalen Festlegung neigt (Absicht des Autors, der Malerin) und die Verabsolutierung der Rezipientenseite zur Beliebigkeit tendiert (Jede/r sieht das oder liest das heraus, was er/sie will), eröffnet das Medium selbst ein Palette an Wahrnehmungs- und Interpretationsmöglichkeiten und begrenzt diese zugleich. Das *Lehrerbuch* versucht, dem mit einem im Kern *dreigliedrigen Kommentar* gerecht zu werden: (1) Text- bzw. Bildbeschreibung (verstanden als *eine* mögliche Variante bzw. ein Wahrnehmungsspektrum, das im Unterrichtsprozess variiert werden kann); (2) Information zur Produzentenseite sowie (3) Anregungen zur Rezeption im Unterrichtsprozess.

## Der Aufbau des Buches

### 3. Der Aufbau des Buches

Der *Aufbau* des Schülerbandes erschließt sich weitgehend über dessen *Inhaltsverzeichnis* (S. 5–8). Er bewegt sich auf *drei Ebenen*: (1) Kapitel (1 etc.), (2) Teilkapitel (1.1 etc.) und (3) Unterkapitel (1.1.1 etc.).

## Kapitel

### 3.1 Kapitel

Das Werk besteht aus sechs *Kapiteln*: Wirklichkeit; Mensch; Gott; Jesus Christus; Kirche(n) sowie Religion(en). Die mittleren vier sind die „klassischen“ theologischen und religionsunterrichtlichen Themenfelder der Kursstufe. Sie sind gleichgewichtig bearbeitet (44 bis 48 Seiten). Das letzte (Religion/en) ist demgegenüber nur etwa halb so lang, da die meisten Bildungspläne für die Kursstufe nur noch einen Rückgriff und eine Erweiterung des schwerpunktmäßig in der Sekundarstufe I bzw. in den vorhergehenden Klassenstufen Erarbeiteten vorsehen. Das erste Kapitel fasst verschiedene grundlegende Themenfelder von Theologie und Religionsunterricht zusammen, die vom Zugang zur Welt (Erkenntnistheorie) über Schöpfung und Ethik bis zur Zukunft (Eschatologie) reichen, die – wie etwa die Bibelhermeneutik – grundlegende Voraussetzungen für ein adäquates Verständnis aller theologischen Überlegungen darstellen. Das gesamte Spektrum theologischer bzw. religionsunterrichtlicher Fragestellungen wird somit im Werk abgedeckt.

Die auf unterschiedliche Kapitel verteilten Themen hängen untereinander aufs Engste zusammen. So ist etwa die Frage nach der menschlichen Willensfreiheit (im Kapitel „Mensch“) aufs Engste mit der nach der göttlichen Gnade und Gnadenwahl (im Kapitel „Gott“) verflochten, aber natürlich ebenso mit der nach dem Erlösungswerk Jesu Christi. Neuere Bildungspläne für den Religionsunterricht weisen dabei häufig Kompetenzen „quer“ zu den traditionellen Themenfeldern aus. Das Werk trägt dem durch zahlreiche Querverweise (→) Rechnung. Zusätzliche Hilfestellungen an dieser Stelle gibt der Lehrerband. So ist ein Unterricht möglich, der die Themen nicht nur linear erarbeitet, sondern Fragestellungen über unterschiedliche Kapitel hinweg miteinander vernetzt und verlinkt. Die *einleitenden beiden Doppelseiten* der sechs großen Kapitel sind jeweils gleich aufgebaut und enthalten dieselben Elemente. Die erste Doppelseite bietet als Eröffnung ein großformatiges Bild (beim Jesus-Kapitel ein Bildpaar) als „Opener“. Die zweite Doppelseite besteht aus drei Teilen: (1)

einem Autoren-Fließtext, der die Untergliederung des Themas in Unterkapitel erläutert und somit das Thema in seinen Grundzügen und seinen unterschiedlichen Aspekten vorstellt und in einem ersten Zugriff auffächert und entfaltet; (2) einem weiteren Bild, das zum Eröffnungsbild in einer konstruktiven Spannung (auch Ergänzung) steht und (3) zuletzt einem farbig unterlegten Kasten mit Quellentexten (einem Text, spannungsreichen Textpaar oder auch einer Textcollage), die „Zur Diskussion“ einladen, zu einem ersten, umfassenden diskursiven Zugang zum Thema.

## Teilkapitel

### 3.2 Teilkapitel

Alle Kapitel sind in *Teilkapitel* aufgeteilt (1.1 etc.), die drei zentralen Themenfelder Gott, Mensch sowie Jesus Christus in sieben, Wirklichkeit und Kirche(n) in fünf, das letzte, kurze Kapitel Religionen nur in drei. Die Teilkapitel fächern das gesamte Thema in wichtige Aspekte auf und erlauben somit einerseits eine umfassende, andererseits eine punktuelle und differenzierte Thematisierung. Die *Überschriften* der Teilkapitel sind – ebenso wie dann die der Unterkapitel – in aller Regel zweigliedrig formuliert: im ersten Teil enthalten sie eine anregende, motivierende oder herausfordernde Formulierung (häufig in Form eines Zitats), im zweiten einen Sachtitel. So ermöglichen sie beides: eine (didaktische) Anregung und Motivation zur Beschäftigung mit der Fragestellung sowie eine klare sachlich-thematische Zu- und Einordnung.

Die *Erarbeitung* der Teilthemen erfolgt über drei zentrale *Elemente* resp. *Medien*: (1) ein bzw. mehrere *Bilder* – häufig konzeptionell als (nebeneinander oder auf Folgeseiten stehende) Bildpaare; (2) den *Autoren-Fließtext* und (3) *Quellentexte* (in der Regel wiederum als Textpaar) – bei den drei wichtigen Kapiteln Mensch, Gott und Kirche(n) wird jedes Teilkapitel durch ein zentrales und klassisches Quellentextpaar (resp. einen Einzeltext) erschlossen, bei den weiteren drei Kapiteln geschieht dies aus Raumgründen nicht durchgehend, vielmehr nur an zentralen Stellen (im ersten Kapitel etwa bei der philosophischen Ethik, S. 28). Im Jesus-Kapitel bilden die häufigen und systematisch angeordneten Bibelzitate (etwa auch die synoptischen Anordnungen) eine etwas andere, dem Thema angemessene Quellenorientierung.

Die *Schlusssteile* der Teilkapitel („*Abschluss*“) stellen ein besonderes Konstruktionselement des Schülerbandes dar. Sie verfolgen ein *dreifaches* Ziel:

- zum einen wollen sie ein Teilthema abschließen, bündeln und noch einmal grundlich *reflektieren*;
- zum zweiten *fassen* sie in einer Art Lernkarte die wichtigsten Aspekte, Begriffe und Denkfiguren *zusammen*;
- zum dritten können wichtige, bisher vernachlässigte Aspekte *ergänzt* werden.
- Diesen *Zwecken* dienen fünf Medien oder *Elemente*, die im Schlussteil vorhanden sein können (drei fakultativ, zwei obligatorisch), üblicherweise in folgender Reihenfolge (*Grundschema*), wovon im Einzelfall jedoch (je nach Layoutmöglichkeiten) abgewichen werden kann:
- *Interreligiöse Bezüge* (in grüner Schrift; fakultativ – wo sinnvoll) ergänzen einen Blick aufs Teilthema aus der Perspektive der (anderen) großen Weltreligionen.
- Ein *Überblick* (farblich unterlegt, obligatorisch) fasst das Überblickswissen und -denken zusammen und liefert in bestimmten Fällen (fakultativ) zusätzlich Ergänzungen.
- Ein (Kurz-)Zitat (oder ein spannungsreiches Zitatpaar) initiiert eine abschließende Diskussion (in aller Regel, aber fakultativ).
- Ein (Schluss-)Bild bietet eine anschauliche Vergegenwärtigung und/ oder Meditation des Teilthemas (in aller Regel, aber fakultativ).
- Abschließende *Aufgabenstellungen* (obligatorisch) laden zu einer fundierten Bearbeitung des gesamten Teilkapitels ein.

Da diese wichtigen Schlusssteile (*Abschluss*) im Schülerband nicht durch eigene Überschriften, vielmehr nur durch ihre Stellung und die Art der Elemente ausgewiesen und markiert sind, finden sich an dieser Stelle im *Lehrerband* explizite Zuordnungs- und Bearbeitungshinweise.

Vereinzelt – vor allem um der Übersichtlichkeit bei langen Teilthemen willen – kann ein *Abschluss* auch bereits bei einem *Unterkapitel* erfolgen. Dann mag der Abschluss beim Teilkapitel entfallen, da bereits in den Unterkapiteln ausreichend vorhanden, oder es erfolgt ein zweiter, zusätzlicher Gesamtabschluss des Teilkapitels.

## Unterkapitel

### 3.3 Unterkapitel

Die Unterkapitel (1.1.1 etc.) stellen das unterrichtliche Kernelement des Buches dar. Sie teilen die Themen resp. Teilthemen noch einmal in – in aller Regel drei, mitunter jedoch nur zwei oder sogar vier – unterschiedliche, schulisch handhabbare Frage- resp. Themenstellungen auf. Diese Unterka-

pitel bilden meist eine in sich geschlossene und verstehbare *Einheit* mit einem – diskursiven oder narrativen – Einstieg, einem strukturierten, entfaltenden Hauptteil und einem das Thema mehr oder weniger abrundenden oder auch offenen Schluss.

Für die *Überschriften* gilt analog das bereits weiter oben zu den Überschriften der Teilkapitel Gesagte.

Die Unterkapitel bestehen vorrangig aus drei Medien oder *Elementen*:

- ▶ dem *Autorenfließtext*, der den Gedankengang diskursiv entfaltet, strukturiert durch Abschnitte und die Marginalspaltennotierungen;
- ▶ einem *Bild* resp. *Bildpaar* (vereinzelt mehrere Bilder), das sich dem Unterkapitel, häufig jedoch zugleich einem übergeordneten Teilkapitel resp. Kapitel bzw. auch dem Gesamtwerk zuordnen lässt;
- ▶ freistehenden einzelnen, paarweise oder gruppenweise angeordneten (Kurz-)Zitaten zur Zuspitzung, Belegung oder Überprüfung bzw. Diskussion des im Fließtext Gesagten im Unterrichtsprozess.

Sind in einem Unterkapitel ausführliche *Quellenzitate* bzw. Zitatpaare (Kasten *Zur Erarbeitung*) vorhanden, beziehen sich diese häufig bzw. mehrheitlich nicht nur auf dieses Unter-, vielmehr auf das gesamte Teilkapitel, das sie repräsentativ abzubilden versuchen. Ihr Kontext ist also ein größerer und weiterer als der des Unterkapitels, in dem sie zu stehen kommen. Dennoch sind sie bewusst an dieser Stelle platziert, da die Beziehung zum entsprechenden Unterkapitel häufig besonders eng ausfällt.

Kürzere Unterkapitel lassen sich in einer (*Doppel-*)*Stunde* behandeln. Längere benötigen dagegen mehrere, in der Regel mindestens zwei. Die Aufteilung und Zuordnung lässt sich problemlos aus der Strukturierung ableiten. In einigen Fällen erfolgt im Fließtext – bei sehr langen resp. komplexen Unterkapiteln – nochmals eine Untergliederung des Fließtextes durch grünfarbige, in der Regel nummerierte *Zwischenüberschriften*, die eine etappenweise unterrichtliche Behandlung in (*Doppel-*)*Stunden* nahelegen.

Selbstverständlich lassen sich auch kleinere Sinneinheiten, Einzelabschnitte oder selbst Sätze für sich thematisieren und mit Gedankengängen aus anderen Kontexten (desselben oder eines anderen Themas) verknüpfen. Auf mögliche Zuordnungen und Querverweise verweisen die zahlreichen Hinweise im Text (→, verbunden mit Unterkapitel-Zählung sowie zusätzlich der entsprechenden Seitenzahl – zur bequemen Auffindbarkeit).