



ZSL

**Zentrum für Schulqualität
und Lehrerbildung
Baden-Württemberg**

Evangelische Religionslehre

Handreichung zur Einführung des Bildungsplans im
Beruflichen Gymnasium ab Schuljahr 2021/2022



Redaktionelle Bearbeitung

Redaktion	Petra Kolb, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)
Autor/in	Dr. Andrea Chudaska, Carl-Theodor-Schule Schwetzingen Karlheinz Reicherter, Walther-Groz-Schule Albstadt Dr. Hanne Schnabel-Henke, Kaufmännische Schule Waiblingen
Erscheinungsjahr	2021

Impressum

Herausgeber	Land Baden-Württemberg vertreten durch das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) Interimsadresse: Neckarstr. 207, 70190 Stuttgart Telefon: 0711 21859-0 Telefax: 0711 21859-701 E-Mail: poststelle@zsl.kv.bwl.de Internet: www.zsl.kultus-bw.de
Urheberrecht	Inhalte dieses Heftes dürfen für unterrichtliche Zwecke in den Schulen und Hochschulen des Landes Baden-Württemberg vervielfältigt werden. Jede darüber hinausgehende fotomechanische oder anderweitig technisch mögliche Reproduktion ist nur mit Genehmigung des Herausgebers möglich. Soweit die vorliegende Publikation Nachdrucke enthält, wurden dafür nach bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Die Urheberrechte der Copyrightinhaber werden ausdrücklich anerkannt. Sollten dennoch in einzelnen Fällen Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, wenden Sie sich bitte an den Herausgeber. Bei weiteren Vervielfältigungen müssen die Rechte der Urheber beachtet bzw. deren Genehmigung eingeholt werden. © Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung, Stuttgart 2021

Inhaltsverzeichnis

1	Allgemeine Vorbemerkungen zum neuen Bildungsplan	2
2	Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien im Unterricht	7
3	Umsetzungsbeispiele	9
3.1	BPE 1 Religion und Religiosität: Religion – wozu?.....	9
3.2	BPE 5 Jesus Christus: mehr als ein Mensch!?	26
3.3	BPE 6 Welt und Verantwortung: richtig leben	37
4	Umsetzungsbeispiele für Vertiefung – individualisiertes Lernen – Projektunterricht (VIP)	65

1 Allgemeine Vorbemerkungen zum neuen Bildungsplan

Die vorliegende Handreichung will Religionslehrkräfte bei der Arbeit mit dem neuen Bildungsplan 2021 ERL für das dreijährige Berufliche Gymnasium unterstützen. Neben Erläuterungen zum Bildungsplan finden sich hier Hinweise zu Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien im evangelischen Religionsunterricht sowie Umsetzungsbeispiele für drei thematische Einheiten – exemplarisch jeweils eine für jede Klassenstufe – und in Verbindung damit Anregungen für VIP (Vertiefung, individualisiertes Lernen, Projektunterricht).

DIE BILDUNGSPLANEINHEITEN

Der Bildungsplan 2021 ERL für das dreijährige Berufliche Gymnasium stellt eine grundlegende Überarbeitung des bisherigen Bildungsplans von 2008, jedoch keine vollständige Neufassung dar. Er gewährleistet die Anschlussfähigkeit zum Bildungsplan 2016 der allgemeinbildenden Schulen. Alle Bildungsplaneinheiten (BPE) und insbesondere die im Bereich des Beruflichen Gymnasiums neue BPE „Welt und Verantwortung“ knüpfen im Sinne des aufbauenden Lernens an die weithin gleichnamigen Kompetenzbereiche der Sekundarstufe 1 (vgl. Bildungsplan 2016) an. Die Anschlussfähigkeit und der vorgegebene Wegfall der jährlich wechselnden Themenkreise für die Jahrgangsstufen 1 und 2 bedingen allerdings eine Reduktion der bisher zehn Themenkreise auf jetzt sieben Bildungsplaneinheiten. Dabei wurde in der Eingangsklasse der Themenkreis 1 „Ich“ durch die BPE 2 „Mensch: in Beziehungen leben“ ersetzt. Neu in der Eingangsklasse ist die BPE 1 „Religion und Religiosität: Religion wozu?“. Diese beiden im Plan von 2008 in der Jahrgangsstufe verorteten Themenkreise wurden dabei dem Niveau der Eingangsklasse entsprechend neu konzipiert. Angepasst wurde in der Eingangsklasse die BPE 3 „Bibel: Die Bibel verstehen“.

Eine BPE ist zunächst als in sich geschlossene Einheit zu verstehen. Darauf weisen auch die für eine BPE aufzuwendenden Zeitvorgaben hin. Die Nummerierung der BPE insgesamt und die Nummerierung der ausformulierten Kompetenzen innerhalb einer BPE folgen einer Sachlogik, intendiert aber keinesfalls die unterrichtliche „Abarbeitung“ in einer vermeintlich vorgegebenen Reihenfolge. Die Kompetenzen und Inhalte können zum einen innerhalb einer BPE auch in einer anderen Abfolge thematisiert werden. Z. B. könnte in der BPE 1 der Unterricht mit 1.5 beginnen (Anforderungssituation bzw. These zu Beginn der BPE) und anschließend von 1.1 bis 1.4 inklusorisch wieder auf 1.5 zurückkommen. Zum anderen sind die BPE zumindest innerhalb einer Klassenstufe offen für eine BPE-übergreifende Verschränkung und Kombination von Kompetenzen und Inhalten. Ein solches die BPE übergreifendes Arbeiten ist vor allem dann naheliegend, wenn an einem Unterrichtsgegenstand (z. B. einem Inhalt/Text/Bild usw.) mehrere Kompetenzen gefördert werden können oder zur Bearbeitung einer Anforderungssituation mehrere BPE-übergreifende Kompetenzen notwendig sind.

Die Lehrkraft kann v. a. in der Eingangsklasse im Rahmen des vorgegebenen Anforderungsniveaus über inhaltliche Gewichtungen und die angemessen erscheinende Durchdringungstiefe entscheiden. Als Kriterien dafür kommen die Schülerorientierung, aber auch die Erfordernisse der Bildungsplaneinheiten der anschließenden Jahrgangsstufen in Betracht.

KOMPETENZEN UND VERBINDLICHE INHALTE

Der Bildungsplan ERL ist ein zugleich kompetenz- und inhaltsorientierter Bildungsplan. Die Kompetenzformulierungen des Bildungsplans ERL sind mit verbindlichen Inhalten verknüpft, da Kompetenzen immer an Inhalten entwickelt, gefördert und erworben werden. Diese Inhalte (linke Bildungsplanspalte) sind so gewählt, dass im Unterricht elementare Themen der christlichen Überlieferung und der evangelischen Theologie zum Tragen kommen und zugleich auf die Schülerinnen und Schüler und ihre Lebenswirklichkeit eingegangen werden kann. Weil Kompetenzformulierungen auch dort, wo sie an Inhalte gebunden sind, grundsätzlich auf Übertragbarkeit zielen, sind sie in aller Regel in einer gewissen Abstraktion formuliert. Die Entscheidung für den tatsächlichen Unterrichtsgegenstand ist die didaktische Aufgabe der Lehrkraft und ermöglicht ihr Freiräume für die konkrete Gestaltung und Ausrichtung des Unterrichts.

Die Kompetenzformulierungen des Bildungsplans decken insgesamt die drei vorgegebenen Anforderungsniveaus ab. Sie bestimmen zusammen mit den ihnen jeweils zugeordneten verbindlichen Inhalten das für die Abiturprüfung notwendige Wissen und Können. Das jeweilige Anforderungsniveau wird auch durch den Operator der Kompetenzformulierung angezeigt. Hierzu wird auf die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Evangelische Religionslehre“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 16.11.2006) verwiesen.

BEISPIELE UND DIDAKTISIERENDE FRAGEN

Die rechte Hinweisspalte einer Bildungsplaneinheit enthält unverbindliche Hinweise und Beispiele für die Konkretion der verbindlichen Inhalte im Unterricht. Es können auch dort nicht genannte Beispiele und Konkretionen gewählt werden. Die rechte Hinweisspalte ist grundsätzlich folgendermaßen gegliedert: Didaktisierende Fragen (diese sind exemplarisch und sollen zur schüler- und lebensweltorientierten Unterrichtsplanung anregen), inhaltliche Hinweise, Bibelstellen, Verweise auf andere BPE. Von dieser Reihenfolge wird nur in BPE 7.2 abgewichen, weil der Inhalt von BPE 7.2 zwei biblische Texte zur Bearbeitung vorsieht. In der Hinweisspalte von BPE 4.3 wird nur eine didaktisierende Frage genannt. Weitere Hinweise erübrigen sich hier, da sich der Inhalt auf die Darstellung und kritische Würdigung von Ludwig Feuerbachs Projektionstheorie bezieht.

ZUR KOMPETENZORIENTIERUNG IM EVANGELISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT AM BERUFLICHEN GYMNASIUM

In einem kompetenzorientierten Religionsunterricht soll den Schülerinnen und Schülern verständlich und transparent werden, wofür sie etwas lernen sollen, welche Lebensbedeutsamkeit die zu erwerbenden Kompetenzen und die damit verbundenen Inhalte haben. Kompetenzorientierung ist im Religionsunter-

richt freilich nicht genuin fachlich bzw. fachdidaktisch begründet. Als eines unter mehreren didaktischen Instrumenten dient sie vor allem dazu, die Prozess- und Schülerorientierung des Religionsunterrichts zu unterstützen, Unterricht von seinem „Ziel“ her zu denken und die bloße Vermittlung von „trägem Wissen“ zu verhindern. Ihr Sinn und ihre Grenze liegen in ihrer Funktion, zur religiösen Bildung der Schülerinnen und Schüler als der grundlegenden Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichts beizutragen.

Ein religionspädagogisch anschluss- und tragfähiges Verständnis von Kompetenz zielt nicht nur auf kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern berücksichtigt ebenso die hermeneutische, emotionale, kreative, dialogische und handlungsorientierte Dimension religiösen Lernens. Auch wenn in der gymnasialen Oberstufe das begriffliche und textbezogene Arbeiten und damit das kognitive Lernen (auch im Blick auf die text- bzw. sprachbezogenen, kognitiv orientierten Prüfungsformen) ein höheres Gewicht bekommen, kann die so verstandene Kompetenzorientierung die Mehrdimensionalität des Lernens („Ganzheitlichkeit“) im Religionsunterricht begünstigen. Zu einem am Leitbegriff Bildung ausgerichteten evangelischen Religionsunterricht gehören weitere Aspekte wie Subjektorientierung, soziales Lernen, Förderung der Kritikfähigkeit und Erfahrungsbezug. Zum evangelischen Verständnis von Bildung gehört es, auch die theologische Kategorie der Passivität zu beachten, Raum zu geben für das Unver zweckbare und Unverfügbare und unlösbare Spannungen zu thematisieren.

Der evangelische Religionsunterricht trägt auch zum Erwerb überfachlicher Kompetenzen (Methoden, Bildungssprache, Teamfähigkeit, Kommunikation, Lerntechniken, Selbstorganisation, Recherche ...) bei – und ist seinerseits im Gesamtensemble des schulischen Lernens auch auf das entsprechende Wirken anderer Fächer angewiesen. Der Beitrag des Religionsunterrichts kann sowohl kontinuierlich im Rahmen des Religionsunterrichts als auch gezielt und projekthaft durch entsprechende Beiträge des Religionsunterrichts in fachübergreifenden und schulcurricularen Zusammenhängen (z. B. Methodentraining; GFS-Projekte) erfolgen.

Im Bereich der fachlichen Kompetenzen ist zu unterscheiden zwischen den prozessbezogenen Kompetenzen (siehe Vorwort des Bildungsplans), die über die ganze Zeit des schulischen Lernens hinweg (von der Primar- bis zur Oberstufe) entwickelt und gefördert werden, und den inhaltsbezogenen Kompetenzen, die in der jeweiligen Bildungsplaneinheit ausgewiesen sind.

KOMPETENZEN UND ZIELE

Die Kompetenz- und Zielformulierungen im Bildungsplan beschreiben, was Schülerinnen und Schüler am Ende einer Bildungsplaneinheit können sollen („Outcome“) und umfassen daher einen weit über eine Unterrichtsstunde hinausreichenden Zeitraum. Davon zu unterscheiden sind einzelne Unterrichts- und Stundenziele. Die in einer Unterrichtsstunde bzw. in einem Lehr-Lern-Arrangement angestrebten Ziele und Teilziele werden von der Lehrkraft selbst formuliert und nicht durch den Bildungsplan vorgegeben. Als Schritte auf dem Weg zum Kompetenzerwerb sollen sie freilich auf den angestrebten Kompetenzerwerb hin ausgerichtet sein. Die Ziele jeder Einzelstunde und jeder Unterrichtsreihe/-sequenz haben ihr Kriterium also daran, welche langfristigen Kompetenzen mit ihnen aufgebaut, gefördert, vertieft und überprüft werden sollen.

PLANUNG UND STRUKTURIERUNG VON RELIGIONSUNTERRICHT

Sollen Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht Kompetenzen erwerben, kommt es darauf an, den Unterricht von diesem vorgeordneten Ziel her zu denken und zu entwickeln. Unterrichtsplanung erfolgt in dieser Perspektive vornehmlich in Gestalt der Lernwegeplanung. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht dann weniger in der Darbietung und Vermittlung von Inhalten, sondern verstärkt darin, Inhalte und Medien, Aufgabenstellungen sowie Methoden, Arbeits- und Sozialformen didaktisch so zu wählen, zu gestalten und zu arrangieren, dass sie zum angestrebten Kompetenzerwerb jeder einzelnen Schülerin/jedes einzelnen Schülers führen können („Passung“). Das eröffnet Freiheiten in der „Steuerung“ von Unterricht. Die Ansprüche an die Vor- und Nachbereitung von Unterricht sind hier zweifellos hoch, zumal dazu auch die kontinuierliche Überprüfung der Wirksamkeit des Lehr-Lern-Arrangements und gegebenenfalls dessen Nachsteuerung gehört.

Kompetenzorientierter Religionsunterricht nimmt seinen Ausgang idealtypisch bei einer Anforderungssituation, der eine oder mehrere inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen zugeordnet werden und die darüber hinaus auch überfachliche Kompetenzen berücksichtigt. Eine Anforderungssituation soll als Lernanlass eine kalkulierte Herausforderung („kognitiv aktivierend“) für die Schülerinnen und Schüler darstellen, größere fachbezogene Zusammenhänge erschließen und komplexe Aufgabenstellungen für den Unterricht evozieren. Sie weist exemplarisch die Relevanz des zugehörigen Kompetenzerwerbs und die Lebensbedeutsamkeit der zu erschließenden Sache auf und plausibilisiert auf diese Weise das zugehörige Lehr-Lern-Arrangement. Unabdingbar ist dabei, dass die mit der Anforderungssituation gegebene „Problemstellung“ erst mit dem damit angestoßenen Erwerb neuer Kompetenzen erschlossen und angemessen, zumindest besser „bewältigt“ werden kann. Anforderungssituationen können mit aktuellem Bezug aber auch prospektiv vorausgreifend z. B. existenzielle Fragen und Erfahrungen, elementare Strukturen des heutigen Christseins und der christlichen Überlieferung, ethische Herausforderungen und normative weltanschauliche Geltungsansprüche zur Sprache bringen. Allerdings: Im Religionsunterricht sind Anforderungssituationen bislang im Stadium eines Experimentierfelds, theoretische Publikationen und veröffentlichte Beispiele verhelfen nicht zur letzten Klarheit darüber, was als angemessene Anforderungssituation gelten können soll. Einigkeit besteht freilich darin: Nicht alles, was im Religionsunterricht behandelt werden soll, kann in Anforderungssituationen abgebildet werden.

Ehe man eine Anforderungssituation gestaltet, die künstlich konstruiert oder „weit hergeholt“ wirkt und den Schülern nur vermeintlich Relevantes oder behauptet Eigenes überstülpt, sollte lieber auf dieses didaktische Instrument verzichtet werden. Klar zu unterscheiden ist sie jedenfalls vor allem durch ihre übergreifende Reichweite vom „Einstieg“ in eine einzelne Unterrichtsstunde.

Am Beginn eines Lehr-Lern-Arrangements und auf die darin zu erschließenden Kompetenzen und Inhalte hin ausgerichtet verhilft eine Lernstandserhebung zur Orientierung der Lehrkraft und vor allem für den Schüler selbst über seinen aktuellen Stand des Wissens und Könnens, aber auch über seine vorhandenen Haltungen und Einstellungen („Lernausgangslage“). Im weiteren Verlauf dienen immer wieder kürzere oder tiefer gehende Phasen der Metareflexion dazu, die unterrichtlichen Vollzüge auf die zu erwerbenden Kompetenzen hin zu beziehen und einzelne Lern- und Arbeitsschritte an die Anforderungssituation zurückzubinden („Klarheit“/„Transparenz“).

AUFGABEN UND OPERATOREN

Die Operatoren in den Kompetenzformulierungen des Bildungsplans entstammen durchweg dem Operatoren-Katalog der „Einheitlichen Prüfungsanforderungen“ (EPA). Das mit ihrer Verwendung Geforderte wird durch die Definitionen der EPA näher bestimmt. Als solche haben sie die genuine Funktion, im Rahmen von Leistungsfeststellungen (Abitur) möglichst genau zu bestimmen, welche Prüfungsleistung erwartet wird. Sie geben also vor, was am Ende eines Lernprozesses gewusst und gekonnt werden soll und in welcher Weise dieses Wissen und Können am Ende in einer Prüfung nachgewiesen werden kann. Allerdings sind die Kompetenzformulierungen des Bildungsplans keinesfalls zwingend identisch mit den möglichen Aufgabenformulierungen in der Abiturprüfung.

Sinnvollerweise werden die Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe frühzeitig an die Prüfungsoperatoren herangeführt. Das Verständnis für das durch einen Operator geforderte Tun soll im Unterrichtsalltag kontinuierlich eingeübt werden. Das erfolgt auch durch den bevorzugten Gebrauch dieser Operatoren in Arbeitsaufträgen und vor allem in den schriftlichen Leistungsmessungen.

Daneben sollten auch mögliche Aufgabenformate der schriftlichen Abiturprüfung wie z. B. die (strukturierte) Textwiedergabe konsequent geübt werden. Die Kooperation mit Fächern, in denen vergleichbare Aufgabenformate verlangt werden, ist hier im Interesse der Schülerinnen und Schüler empfehlenswert.

Beschreiben die Kompetenzformulierungen und die darin verwendeten Prüfungsoperatoren anzustrebende Ziele und Ergebnisse von Lernprozessen, so sind auf dem Weg zu diesem Ziel, also im Prozess des schulischen Lernens und Kompetenzerwerbs, Aufgabenformen in einer weitaus größeren Varianz möglich. In Lehr-Lern-Arrangements können selbstverständlich auch andere Operatoren gebraucht werden (z. B. „diskutieren“, „recherchieren“, „berichten“, „in eine Graphik übertragen“ usw.). Auch der bewusste Verzicht auf Operatoren kann im Unterricht durchaus sinnvoll sein. Beispielsweise können Fragen im Unterricht didaktisch äußerst wirksam und lernförderlich wirken. In projekthaften Arbeitsformen (VIP) wiederum kann es dazugehören, dass sich Schülerinnen und Schüler Aufgabenstellungen selbst setzen und formulieren (z. B. Worldcafé).

Guter Religionsunterricht zielt auf fachlich fundiertes Wissen und die kontinuierliche Weiterentwicklung von Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern. Die Berücksichtigung von deren individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der Mehrdimensionalität des Lernens benötigt eine Vielfalt an unterschiedlichen Lernwegen und Arbeitsformen und eine komplexe und reichhaltige Aufgabenkultur. Die Umsetzungsbeispiele im dritten Teil der Handreichung stellen dazu exemplarische, keinesfalls normativ zu verstehende Möglichkeiten vor.

2 Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien im Unterricht

Die Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien sind mit vielen Versprechungen verbunden. Digitalisierte Lernumgebungen, so heißt es, ermöglichen angesichts einer steigenden Heterogenität der Lerngruppen Freiräume durch individualisierte und persönlich ausgerichtete Lernarrangements, die zu höherem Lernerfolg und qualitativ höherwertigen Lernergebnissen führen sollen. Als Ziel wird angestrebt, weg von einem eher reproduktiven Lernen und hin zu einem prozesshaften, kreativ-kritischen und ergebnisbezogenen Lernen zu kommen. Um die Potenziale digitaler Lernumgebungen wirksam werden zu lassen, bedürfe es allerdings einer Neuausrichtung der Unterrichtskonzepte und der Rolle der Lehrkräfte, die mehr und mehr zu Lernbegleitern und Moderatoren werden sollen.¹

Was bedeutet das für den Religionsunterricht am Beruflichen Gymnasium? Wie in allen anderen Fächern arbeiten auch im Religionsunterricht Kolleginnen und Kollegen schon täglich mit digitalen Medien. Erste Ansätze der Neuausrichtung von Unterrichtskonzepten, die z. B. auch über die gängigen Portale wie rpi-virtuell.de diskutiert und vermittelt werden, zeichnen sich ab.

Der Einsatz von digitalen Medien kann dabei auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden. Einerseits können im Religionsunterricht digitale Medien – und das ist ein Alleinstellungsmerkmal gegenüber vielen anderen Fächern – auf inhaltlicher Ebene zum Gegenstand des Unterrichts werden. So könnte beispielsweise das Thema Religion/Religiosität: Ausdrucksformen von Religion in Alltagskulturen (BPE 1.4) anhand einer Analyse von Computerspielen untersucht werden. Wie verändern die oftmals religiösen Anspielungen und Konnotationen dieses Mediums die Rede von Gott und Religion? Inwieweit reflektieren Jugendliche überhaupt den religiösen Bezug vieler Spiele? Zu dem in der Eingangsstufe vorgesehenen Thema Mensch: Freiheit und Verantwortung (BPE 2.1) bietet es sich an, die Frage nach Freiheit und Verantwortung im Kontext der sich digital verändernden Welt z. B. im Umgang mit Social Scoring oder zahlreichen Dating Apps zu behandeln. Andererseits geht es um den Einsatz digitaler Medien als Lehr- und Lernmedium, der im Rahmen der Feedbackkultur kritisch zu reflektieren ist. Eine Vielzahl von Plattformen, z. T. auch speziell für den Religionsunterricht, ermöglichen die Recherche der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler zu Unterrichtsthemen. Auftrag des Religionsunterrichts ist es, Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, sich der besonderen Herausforderung zu stellen, digital Informationen zu suchen und ihren Wert zu beurteilen. Eine Vielzahl von Apps bieten digitale Werkzeuge für die Informationsverarbeitung, der Gestaltung von Unterrichtsergebnissen, ihrer Präsentation und begleitenden Kommunikation.² Sie ermöglichen zeit- und ortsunabhängige Lernprozesse.

¹ Strategiepapier der KMK, *Bildung in der digitalen Welt*, S. 13 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf (Zugriffsdatum: 08.05.2020).

² Beispiele für Plattformen und Apps: <https://bru-uno.de/digitalisierung-im-bru/>; ferner RPI Virtuell (Zugriffsdatum: 08.05.20): https://material.rpi-virtuell.de/material/10-digitale-tools-fuer-die-erwachsenenbildung/?sq=https%3A%2F%2Fmaterial.rpi-virtuell.de%2Ffacettierte-suche%2F%3Ffwp_suche%3Donline%2520tools%26fwp_paged%3D2

Die Katholische Hochschule Mainz stellt dazu eine interaktive Mindmap zur Verfügung (Zugriffsdatum: 08.05.20): <https://medienkompetenz.katholisch.de/social-media-fuer-medienpaedagoginnen/>.

Diskutiert wird immer wieder der Mehrwert dieser Medien für den Unterricht (SAMR-Modell [Puentedura], IM FLOVV-Modell).³ Aufgabe der Lehrkraft ist und bleibt es zu beurteilen, wann und wie Medien lernförderlich eingesetzt werden können. Digitale Medien können Freiräume für das Lernen schaffen, Kreativität wecken und fördern, sie können dabei unterstützen Ergebnisse vielfältig und anschaulich darzustellen. Allerdings bleibt zu bedenken, dass guter Religionsunterricht auch am Beruflichen Gymnasium ganzheitlich orientiert ist. Neben der kognitiven Ausrichtung geht es auch um alle Sinne ansprechende Lernumgebungen, um Fühlen, Riechen und Schmecken im Religionsunterricht, um performativ ausgerichtete Lernarrangements, um haptisches Erleben bei der Gestaltung und Präsentation von Unterrichtsergebnissen z. B. bei der Beschriftung von Karten in Zuge eines Brainstormings oder der Erstellung von Plakaten, das so mit digitalen Medien nicht zu erreichen ist. Vor allem aber geht es um den persönlichen Austausch und die Erfahrungen des Miteinanders bei der Suche nach tragfähigen Antworten auf Glaubens- und Lebensfragen. Digitale Medien bereichern und ergänzen den Unterricht, sie vermögen auch die Unterrichtskonzepte selbst zu verändern. Sie fördern Schülerinnen und Schüler im Blick auf die in der Arbeitswelt geforderten digitalen Kompetenzen. Die Fülle und Vielfältigkeit analogen Lernens indes lässt sich durch sie nicht ersetzen.

³ Vgl. *Kimmerle, Digitalisierung – eine Blaue Katze? in: BRU 71 (2019), S. 7.*

3 Umsetzungsbeispiele

3.1 BPE 1 Religion und Religiosität: Religion – wozu?

BPE 1.2 DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER STELLEN EINEN ANSATZ EINER FUNKTIONALEN RELIGIONSTHEORIE DAR

BPE 1.4 DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER ANALYSIEREN AUSDRUCKSFORMEN VON RELIGION IN ALLTAGSKULTUREN

3.1.1 VERLAUFSPLAN (BPE 1.2 UND 1.4)

DAUER	UNTERRICHTS- PHASE, INHALT	MATERIAL, MEDIEN	ANGESTREBTES ERGEBNIS, ERWARTETES SCHÜLERVER- HALTEN
45	Religion – Definitionsversuche und ihre Problematik: Hinführung zum Thema (Lernausgangslage) Kriterien für Religion	Einstieg: Bild mit Symbolen aus den Weltreligionen aus M 1 Religion unter der Lupe „Welche Religionen erkennen Sie anhand der Symbole?“ kurze Besprechung der Ergebnisse im Plenum weitere Erarbeitung von M 1 M 2 Die Schwierigkeit, Religion zu definieren Diskussion der Ergebnisse und Fragen im Plenum	SuS identifizieren die ihnen bekannten Religionen in M 1. SuS bearbeiten Aufgabe 1-3. SuS bearbeiten Aufgabe zu M 2. Ergebnissicherung: Gemeinsames Fazit bzw. Diskussionsertrag.
45	Problemerweiterung und Vertiefung Persönliche Einschätzungen	M 3 Was ist Religion? Lektüre und Bearbeitung der Arbeitsaufträge	SuS lesen den Text und bearbeiten Aufgabe 1–3. Besprechung der Ergebnisse in Kleingruppen: Vergleich der Mindmaps SuS tragen Antworten zu Aufgabe 3 vor. Abschließendes Unterrichtsgespräch zu den Schüleräußerungen.
45	Funktionales Verständnis von Religion: Erarbeitung	M 4 Die funktionale Beschreibung von Religion Text wird mit den SuS besprochen. Ggfs. unterstützt die Lehrkraft methodisch die Texterschließung (z. B. Västeras-Methode).	SuS erarbeiten den Text. SuS bearbeiten Arbeitsaufträge schriftlich.
90	Religion in Alltagskulturen: Popmusik und Werbefilme	M 5 Marteria – Welt der Wunder Analyse des Liedes auf Grundlage des funktionalen Religionsverständnisses	SuS untersuchen Text, Musik und Bildsprache des Liedes und der Werbeclips auf religiöse Motive.

	Erarbeitung, Vertiefung, Konkretisierung	M 6 Priester und Imam (Amazon) M 7 Weihnachten 2117 (EDEKA) Durchführung im Unterricht je nach räumlichen und technischen Gegebenheiten	
30	Reflexion und Fazit	M 8 – Alle Werbung ist (nur) ein Gleichnis.	SuS bearbeiten Aufgabe 1–3.

3.1.2 FACHLICHE HINWEISE

MÖGLICHE VARIANTEN DER STOFFVERTEILUNG DER BPE 1

Die übergeordnete Zielformulierung der BPE 1 zeigt, dass die Darstellung dieser BPE einer religionshermeneutischen Sachlogik folgt. Sie beschreitet den Weg von der Wahrnehmung der vielfältigen Erscheinungsweisen von Religion (BPE 1.1–1.4) hin zu zwei Theoriemodellen, die die Transformation von Religion in den westlichen Gesellschaften (BPE 1.5) beschreiben: Erleben wir die zunehmende Säkularisierung der Gesellschaft und das Verschwinden von Religion oder stattdessen eine Individualisierung bzw. Pluralisierung des Religiösen? Im Einzelnen bedeutet das:

Schülerorientierung/Religion und Person (1.1) – Zunächst setzen sich die Schülerinnen und Schüler biografisch mit eigenen Erfahrungen bzw. Begegnungen mit „Religion“ auseinander und vergleichen ihre Selbstbeschreibung oder aber die Wahrnehmung der Bedeutung von Religion in Biografien Jugendlicher (ein subjektorientierter Zugang im Unterricht ist hier naheliegend, aber keinesfalls zwingend) mit einem Ansatz religiöser Entwicklungspsychologie.

Religionsverständnis/Religionsbegriff (1.2) – Die Beschäftigung mit einem funktionalen Verständnis von Religion ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, Religion nicht nur in ihren organisierten Formen (im christlichen Kontext also v. a. evangelische und katholische Kirche) und auf ein bestimmtes „Objekt“ bezogen zu verstehen (Gott; das „Heilige“ u. a.). Versteht man Religion stattdessen von ihrer Funktion her, also von dem, was sie bewirkt (je nach Vertreter eines funktionalen Religionsbegriffs: Sinnstiftung, Kontingenzbewältigung, Stabilisierung ...), ist der Ertrag ein doppelter: Nun kann zwischen christlicher Religion und individueller Religiosität unterschieden werden und Religiöses (oder zumindest potenziell religiös Bedeutsames) in weitaus mehr Phänomenen als nur kirchengebundener Religion entdeckt werden.

Phänomenologie/Erscheinungsweisen von Religion (1.3 und 1.4) – Mit dieser theoretisch fundierten Perspektive kann Religion in ihren überlieferten Formen (fokussiert auf das evangelisch geprägte Christentum, aber auch in interreligiöser Ausrichtung) an den Wendepunkten des Lebens identifiziert und nach ihrer Relevanz befragt werden. Ebenso können sich die Schülerinnen und Schüler auf die Suche sowohl nach Elementen geprägter Religion als auch nach „religiös Bedeutsamem“ in Alltagskulturen und jugendlichen Lebenswelten begeben.

Gegenwartsdeutung – Theoriemodelle zur Religion heute (1.5) – Auf Grundlage dieser eingehenden Beschäftigung mit einem weit gefassten Religionsverständnis, mit personalen Zugängen und wahrnehm-

baren Elementen von Religion kann die Behauptung einer immer religionsloser werdenden Welt (Säkularisierungstheorie) kritisch hinterfragt und mit dem Erklärungsmodell der Individualisierungstheorie verglichen werden.

Eine unterrichtliche Orientierung an der Abfolge der BPE 1.1 bis 1.5 ist also gut begründet, aber keinesfalls zwingend. Auch alternative Abfolgen können didaktisch plausibel gemacht werden. Z. B. wäre ein begriffsorientierter (1.2) Einstieg ebenso denkbar wie ein (eher religionskritisch konnotierter) Einstieg mit der Säkularisierungstheorie oder anhand eines Beispiels zum individuellen Religionsverständnis (1.5).

Kompetenzen entstehen nicht durch das Abarbeiten von Bildungsplan-Inhalten, sondern prozesshaft durch Elemente der Wiederholung, Vertiefung, Erweiterung, der gegenseitigen Erschließung von Begriff und Phänomen usw. Wo immer es sachlich möglich ist, sollte kompetenzorientierter Unterricht also durch eine Verschränkung der Bildungsplaninhalte (im Blick auf die daran zu erwerbenden Kompetenzen) entworfen werden. In BPE 1 könnte das z. B. folgendermaßen realisiert werden: Man wählt z. B. einen phänomenologischen Zugang (1.4) durch die erste gemeinsame Wahrnehmung von Beispielen für das Vorkommen von Religion in den Alltagskulturen Jugendlicher (Lernausgangslage; Anknüpfung an Bekanntes). Daran anknüpfend erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre Wahrnehmungskompetenz durch die Beschäftigung mit einem oder mehreren Religionsbegriffen (1.2) und kehren mit diesem theoriegeschärften Blick zurück zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den Phänomenen (1.4 hermeneutische Kompetenz). Die subjektorientierte Beschäftigung mit der eigenen Person (mit gebotener Zurückhaltung bei der Leistungsmessung in diesem didaktischen Feld) und mit anderen individuellen Zugängen (z. B. durch biografische Zeugnisse und Texte Jugendlicher 1.1; vgl. 1.5) kann anschließen, ebenso eine interreligiöse Ausweitung (1.4 Deutungskompetenz). Der Vergleich der Erklärungsmodelle, also der Säkularisierungs- und Individualisierungstheorie (1.5) rundet die Durchführung der BPE dann ab (Urteilskompetenz).

RELIGION, RELIGIÖS SEIN, GLÄUBIG SEIN – ANMERKUNGEN ZUM SPRACHGEBRAUCH

Es gibt weder einen konsistenten Sprachgebrauch noch eine allgemein anerkannte Definition der Begriffe aus dem Sprachspiel des Religiösen (Religion, Religiosität, Spiritualität, Glaube/gläubig sein usw.). Der Bildungsplan arbeitet daher mit mehreren Religionsbegriffen, dasselbe ist auch im Unterricht unvermeidbar – und in Anbetracht der Pluralität des Sprachgebrauchs und des Religiösen überhaupt auch unverzichtbar. Im Rahmen der Arbeit mit dieser Bildungsplaneinheit sollte der Unterricht darauf abzielen, diesen Umstand transparent und verständlich zu machen. Der Versuchung, für die vermeintliche Vereinfachung des Unterrichts eine „intern“ vereindeutigende Sprachregelung vorzugeben oder zu verabreden, sollte widerstanden werden.

Im Rahmen der Tübinger Repräsentativstudie „Jugend – Glaube – Religion“ hat sich gezeigt, dass Jugendliche in ihren Selbstbeschreibungen den Begriff „gläubig sein“ (sehr offen gemeint im Sinne von „an etwas glauben“) eher präferieren als den Begriff „religiös sein“ (von diesen verstanden als: einer Religion angehören, eine Dogmatik affirmieren, ein personales Gottesbild haben, einem kirchlichen Normen-Katalog folgen) – während in wissenschaftlichen Publikationen (und in der Lehrerbildung)

ein durchaus anderer Begriffsgebrauch überwiegt. Das erfordert im Religionsunterricht besondere Wachsamkeit bei der Auswahl der Texte und Medien, vor allem aber auch Sensibilität im Umgang mit Schüleräußerungen, in denen Begriffe durchaus anders „gemeint“ sein können als der Gesprächspartner (Lehrkraft, Mitschüler) das von seinem Vorverständnis her zunächst auffassen mag.

3.1.3 DIDAKTISCHE HINWEISE

In Schulbüchern, Unterrichtswerken und religionsdidaktischen Publikationen liegen diverse Unterrichtsvorschläge, Materialien und Medien zum Themenbereich Religion, Religionen und Religiosität gut zugänglich vor. In dieser Handreichung werden deshalb exemplarische Unterrichtsmaterialien und didaktische Hinweise zu zwei ausgewählten Abschnitten der BPE 1 angeboten, die für den Unterricht in der Eingangsklasse des BG eine gewisse Herausforderung darstellen, nämlich zu BPE 1.2 und BPE 1.4. Der dazu vorgelegte Verlaufsplan wird dementsprechend auf diese beiden Bereiche beschränkt und hat – zumal unter Berücksichtigung der Empfehlungen zur verschränkten Unterrichtsplanung (s. o.) – eher exemplarischen Charakter.

ZUR BPE 1.2

Die Schülerinnen und Schüler haben in der Eingangsklasse des Beruflichen Gymnasiums einen nicht zu unterschätzenden Übergang zu bewältigen, auch im Blick auf die Didaktik und die Arbeits- und Lernformen in der gymnasialen Oberstufe im Vergleich mit denen der Herkunftsschulen. Die Kompetenzformulierung der BPE 1.2 („Die Schülerinnen und Schüler stellen einen Ansatz einer funktionalen Religionstheorie dar“) erwartet von Schülerinnen und Schülern eine anspruchsvolle Abstraktionsleistung, wenngleich mit dem Operator „darstellen“ eher niederschwellig auf den Anforderungsbereich 1 (EPA) verwiesen wird: Religion soll nun nicht mehr (nur) in und mit konkreten Religionen identifiziert, sondern auf einer Metaebene erschlossen werden. Die im Theoriebezug liegende Herausforderung soll in dieser Handreichung durch die Bereitstellung von schülerorientiert formulierten Texten erleichtert werden (M 1–M 3).

Die linke Inhaltsspalte zur BPE 1.2 verdeutlicht, dass die Kenntnis eines funktionalen Religionsbegriffs zur Wahrnehmung von „Beispielen von Religion/Religiosität außerhalb der Kirche“ befähigen und anleiten soll. Damit ist weniger gemeint, dass christliche bzw. kirchliche Symbole, Figuren, Gesten oder biblische Narrative auch außerhalb der Kirche zu finden sind (z. B. ein Gipfelkreuz auf einem Berg, die „Arche Noah“ in einem Werbefilm usw.). Dafür bräuchte es keine Auseinandersetzung mit dem funktionalen Religionsbegriff, der didaktische Ertrag solcher einfachen Wiedererkennungen wäre zudem eher unbedeutend. Die kognitive Herausforderung entsteht vielmehr dadurch, dass das funktionale Verständnis von Religion (erst recht in Verbindung mit dem Verständnis von Religion als „Deutungsperspektive des Subjekts“) zu einer Diffusion dessen führt, was als „religiös“ rubriziert werden kann. Religion wird in dieser Betrachtungsweise nicht anhand eines religiösen Inhalts bestimmt und objektiv erkennbar (also in eindeutig einer Religion zugehörenden Symbolen, Ritualen, Narrativen ...), sondern (konstruktivistisch) in der Rezeption, Deutung und inneren Haltung einer Person zu dem, was unter Umständen alleine für sie religiös bedeutsam ist. Wenn durch diese ungewohnte Perspektive Religion bzw. die religiöse Dimension von Wirklichkeit nun aber neu entdeckt oder vertiefter erschlossen werden kann, liegt darin

Potenzial für die attraktive, weil mit Überraschungen einhergehende Gestaltung des Religionsunterrichts.

Aus didaktischen Gründen liegt es nahe, das funktionale Verständnis von „Religion“ an Phänomenen zu erschließen, die nicht nur rein durch subjektive Deutungen zur „Religion“ eines Menschen werden, sondern deren religiöse Implikation anhand äußerer Indikatoren thematisiert werden kann – also dort, wo in funktionalem Sinn Religiöses „produziert“ wird, wo Mythisierungen und religiöse „Inszenierungen“ stattfinden. Das geschieht auf vielen Feldern des menschlichen Daseins (von der Musik über den Sport bis hin zur Politik), und es erfolgt in unterschiedlichen Intensitäten vom Charakter des Spielerischen bis hin zur hochgradig problematischen Manipulation.

Die hier gewählten Beispiele für den Unterricht stammen aus zwei Bereichen der Alltagskultur: Popmusik (Rap) und Werbung. Akteure und Produzenten in diesen Metiers unternehmen immer wieder augenfällig religiöse oder zumindest religiös anmutende Inszenierungen ihrer „Produkte“ (also: eines Konsumartikels, einer Marke oder eines Musikers/einer Gruppe).

Die Verwendung religiöser Motive in der Werbung ist ein breit dokumentiertes Phänomen und wird seit Jahrzehnten auch wissenschaftlich untersucht. In der Plakatwerbung und in Werbeanzeigen begegnet meist eine eher geradlinige Bild- und Textsprache. Religiöse Motive erscheinen dort dementsprechend meist als direkter Verweis auf eindeutig religiöse Figuren, Symbole und Narrative. Sie eignen sich insofern meist weniger gut dafür, Medien auf funktionale Aspekte von Religion hin zu untersuchen⁴. Als deutlich interessanter haben sich demgegenüber Videoclips herausgestellt. Unterrichtstauglich ist deren Länge, die selten 4 Minuten überschreitet. Interessant macht diese „Kurzfilme“ aber vor allem der Umstand, dass die intendierte Wirkung durch Text, Bild und Ton erzeugt wird und sie damit mehrere Sinne ansprechen. Didaktisch attraktiv ist aber auch deren narrative Struktur – Werbefilme (und ebenso Musikvideos) erzählen zuweilen Geschichten, die manchmal offenkundig, manchmal aber auch auf eher subtile Weise (und deshalb umso interessanter) religiös daherkommen.

Folgende Beispiele wurden ausgewählt: Ein Titel des Rappers Marteria: „Welt der Wunder“ und zwei Werbefilme: „Priester und Imam“ (Amazon) und „Weihnachten 2117“ (EDEKA). Die Entscheidung für die didaktische Aufbereitung dieser Videoclips (M 5–7) fiel nicht im Interesse größtmöglicher Aktualität (diese ist in veröffentlichten Unterrichtsmaterialien ohnehin kaum zu erreichen und wäre naturgemäß auch nicht von Dauer). Ausschlaggebend war vielmehr ihr Inhalt, der besonders gut zum angestrebten Kompetenzerwerb beitragen kann. Ein weiteres Kriterium war die Qualität der Clips, die von professionellen Analysten inzwischen auch quantitativ an der Anzahl der Youtube-Aufrufe gemessen wird und die darauf hoffen lässt, dass sie zumindest noch einige Jahre verlässlich abrufbar sein werden. Wichtig war weiterhin der möglichst niederschwellige Zugang für die Schülerinnen und Schüler, was den Ausschlag für einen deutschsprachigen Musiktitel gab. In allen drei Medien können – in unterschiedlichem Umfang – außerdem Elemente beider in M 4 beschriebenen Zugänge zu Religion entdeckt werden.

⁴ Raster & Godulla, 2015 zufolge kommen in der Anzeigenwerbung Motive, die dem funktionalen Religionsbegriff zuzuordnen wären, kaum vor. „Printmedien werben überwiegend mit substanzial religiösen Motiven.“ (a. a. S. 282). Sie beobachten für den untersuchten Zeitraum (2009–2013) eine rückläufige Tendenz von religiösen Motiven in der Anzeigenwerbung.

Wer sich für andere Medien oder andere als die vorgeschlagenen Arbeitsformen entscheidet, sollte darauf achten, dass zwei „Verflachungen“ vermieden werden⁵: Ein bloßes „Aufspüren“ von religiösen Elementen in den gewählten Medien (das didaktisch eher oberflächlich bleibt) und eine ausschließlich moralisierende Betrachtung (z. B. in Form von Konsumkritik oder durch die bloße Frage nach der missbräuchlichen Inanspruchnahme von Religion).

3.1.4 METHODISCHE HINWEISE UNTER BERÜCKSICHTIGUNG DIGITALER MEDIEN

Je nach didaktischer Präferenz können die hier vorgestellten Unterrichtsbausteine und Materialien zu BPE 1.2 und 1.4 variabel eingesetzt und kombiniert werden. Eine mögliche Variante zum vorgelegten Verlaufsplan könnte sein: Einstieg mit einem oder beiden Werbeclips (BPE 1.4) und erste Identifikation der eindeutig erkennbaren Aspekte von Religion, Erarbeitung der Religionsbegriffe (BPE 1.2), Wiederholung und vertiefte Analyse der Werbeclips nun anhand der Arbeitsmaterialien (BPE 1.4).

BPE 1.2

Je nach beabsichtigter Durchdringungstiefe können M 1 bis M 3 vollständig, aber auch nur in Auswahl im Unterricht behandelt werden. Die Materialien ermöglichen zudem individuelle Förderung durch Binnendifferenzierung. Unverzichtbar ist die Bearbeitung von M 4.

Stunde 1: Religion wahrnehmen und definieren

Es empfiehlt sich, zur Motivation die Unterrichtssequenz nicht mit der Texterarbeitung oder einer trockenen Begriffsdefinition („Was versteht ihr unter Religion?“) zu eröffnen. Die Hinführung zum Thema erfolgt hier mit M 1 „Religion unter der Lupe“ als kurz gehaltenem Einstiegs-Impuls. Entweder wird (a) M 1 im Plenum (Tischkamera, Beamer) besprochen oder (b) in Einzelarbeit kurz bearbeitet („Welche Symbole kann ich einer Religion zuordnen?“). Damit findet auch eine niederschwellige Klärung der Lernausgangslage statt. Es ist für den weiteren Verlauf des Unterrichts nicht erforderlich, dass alle Symbole bzw. Religionen und Weltanschauungen identifiziert werden. Ebenso sollte darauf verzichtet werden, den Bedeutungsgehalt aller Symbole zu recherchieren. Zur Bearbeitung der Aufgaben 1–3 genügt es, insgesamt ca. 15–20 Minuten zu veranschlagen.

Symbolerklärungen zu M 1 (von unten beginnend im Uhrzeigersinn):

Hand = Jainismus (vgl. aber auch „Hand der Fatima“ im Islam)

Menorah = Judentum

Aum-Zeichen = Hinduismus

Khanda = Sikhismus

Yin und Yang = Taoismus

Kreis mit Feuerschale = Unitarier

Faravahar = Zoroastrismus

Halbmond = Islam

Rad = Buddhismus

⁵ Vgl. Böhm, 2011, S. 144f.

Kreuz = Christentum

Chinesisches Schriftzeichen = Konfuzianismus

Anschließend wird M 2 „Die Schwierigkeit, Religion zu definieren“ in Stillarbeit gelesen. Der Text formuliert die Problemlage, ohne eine Lösung oder einen Lösungsweg anzubieten. Aufgabe 4 dient dem Textverständnis. Aufgabe 5 kann angesichts der im Text aufgezeigten Problematik eine kognitive Herausforderung bedeuten. Es ist denkbar, dass die Schülerinnen und Schüler die Problematik an dieser Stelle der Unterrichtssequenz nicht erkennen und zunächst ein substanzielles Verständnis von Religion (z. B.: „Religion ist, wenn man an einen oder mehrere Götter glaubt“) formulieren. Sollten (manche) Schülerinnen und Schüler jedoch die Problematik bereits tiefer erfassen (z. B. weil zu Aufgabe 1 bereits Religionen ohne dezidierten Gottesglauben gefunden wurden), kann man ergänzend die Aufgabe stellen: „Wenn Sie beim Versuch, eine Definition zu formulieren, auf weitere Fragen oder Schwierigkeiten stoßen, notieren Sie diese Fragen.“

Stunde 2: Was ist Religion?

Der Text M 3 „Was ist Religion?“ wird in Einzelarbeit gelesen, die Aufgaben in passender Sozialform (EA/PA) erarbeitet. Zur Bearbeitung dieser Aufgaben sollte die Zeit nicht zu knapp eingeplant werden. Es ist sinnvoll, vor der Bearbeitung von Aufgabe 2 an die Regeln und Vorgehensweise zur Erstellung einer guten Mindmap zu erinnern oder – dann aber bereits im Vorfeld! – ein Methodenblatt dazu auszugeben (Methodenkompetenz). Hilfreich kann auch die Empfehlung sein, dass die Schülerinnen und Schüler in einem ersten Arbeitsschritt die für ihre Mindmap vorgesehenen Begriffe zunächst gesondert notieren und erst in einem zweiten Schritt in die Struktur einer Mindmap übertragen.

Die Ergebnisse werden in Kleingruppen besprochen, dort können auch die entstandenen Mindmaps miteinander verglichen werden. In einer abschließenden Plenumsphase tragen einige Schülerinnen und Schüler möglichst unterschiedliche Antworten zu Aufgabe 3 vor. Im Unterrichtsgespräch zu diesen Schüleräußerungen werden die Ergebnisse und eventuell aufgetretene Fragen und Schwierigkeiten besprochen.

Stunde 3: Substanzielles und funktionales Religionsverständnis

Der Text M 4 „Die funktionale Beschreibung von Religion“ oder ein inhaltliches Äquivalent muss in jedem Fall gelesen und mit den Schülerinnen und Schülern gründlich erarbeitet werden, ohne ihn ist die in BPE 1.2 anzustrebende Kompetenz nicht erreichbar. Der in M 4 vorliegende Text „Die funktionale Beschreibung von Religion“ referiert in schülergemäßer Sprache Beschreibungen des substanziellen und v. a. des funktionalen Religionsbegriffs, wobei mehrere Bestimmungen (v. a. Ch. Y. Glock, W. Gräß, F.-X. Kaufmann, D. Stoodt) berücksichtigt wurden.⁶ Die Aufgaben zu M 4 enthalten keine texterschließenden Arbeitsaufträge, die Schülerinnen und Schüler können den Text z. B. mit der Västeras-Methode oder anderen Erschließungshilfen bearbeiten. Verständnisfragen werden im Plenum besprochen. Aufgabe 1 zielt eher auf eine persönliche Antwort (Aneignung), Aufgabe 2 ist weiterführend (Transfer). Den Schülerinnen und Schülern sollte deutlich gemacht werden, dass die Operatoren beider Aufgaben eine ausführliche Bearbeitung verlangen und durch die bloße Formulierung einer knappen These oder eines persönlichen Geschmacksurteils nicht angemessen bearbeitet sind.

Es wäre zwar naheliegend, dass die Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die Textarbeit mögliche Beispiele zur Veranschaulichung des Gelernten assoziieren. Allerdings erfolgen der Transfer und die Erprobung des Gelernten an konkreten Beispielen in den anschließenden Unterrichtsstunden zur BPE 1.4 ausführlich anhand von M 5 bis M 8. (Die unterrichtliche Behandlung der BPE 1.3 und 1.5 erfolgt dann im Anschluss.)

BPE 1.4 - RELIGION IN ALLTAGSKULTUREN

Die Umsetzung dieser Unterrichtssequenz mit digitalen Medien, bei denen Bild und Ton unverzichtbar sind, hängt stark von den örtlichen Gegebenheiten ab. Je nach Ausstattung mit digitalen Endgeräten und räumlichen Möglichkeiten kann die Durchführung in arbeitsteiliger Gruppenarbeit, in einer Kombination aus Plenum und Einzel- oder Partnerarbeit oder in weiteren Varianten erfolgen.

Es ist von Vorteil, wenn die Schülerinnen und Schüler ihre „Lösungen“ zu den Aufgaben ebenfalls in digitaler Form (PC, Tablet) anfertigen, sodass sie z. B. auch Screenshots aus den Videos einbinden können. Die Ergebnissicherung besteht in diesem Fall nicht (nur) aus der Beantwortung der Fragen, sondern könnte auch in die Form eines eigens gestalteten Handouts (bestehend aus Text und Bildmaterial) überführt werden.

In der vorgelegten Verlaufsplanung steht das für die Schülerinnen und Schüler am schwierigsten zu erarbeitende Video „Welt der Wunder“ am Anfang. Die Durchführung erfolgt hier mit stärkerem Akzent auf der Arbeit im Plenum und auf Einzel- und Partnerarbeit mit der Möglichkeit zur individuellen Unterstützung durch die Lehrkraft. Die beiden anschließenden Werbefilme können demgegenüber eher selbstständig und arbeitsteilig untersucht werden. Die umgekehrte Reihenfolge – vom Einfachen zum

⁶ Siehe Literaturverzeichnis. Bereits diese knappe Auswahl von Autoren verweist auf eine breite Divergenz auch der funktionalen Bestimmungen von Religion, die keine Vereinheitlichung zulässt. Dazu Barth, 2003, S. 29-87.

Schwierigen – ist didaktisch ebenso denkbar. Alternativ können auch alle drei Medien binnendifferenzierend in unterschiedlich leistungsstarken Gruppen arbeitsteilig erschlossen und die Ergebnisse gegenseitig präsentiert werden.

Technischer Hinweis: Die Verlinkungen und QR-Codes in den Arbeitsmaterialien für die Schülerinnen und Schüler sind mit „t1p“ erstellt worden. Nähere Informationen dazu sind in dieser Handreichung bei BPE 6.2 („Technischer Hinweis“).

Stunde 1: Religion in der Popmusik am Beispiel von Marteria: „Welt der Wunder“.

Dieser Song des in Rostock geborenen deutschen Rappers „Marteria“ (der auch den Text verfasst hat) eignet sich in besonderer Weise für die Analyse von Religion in Alltagskulturen. Er trägt augenfällig religiöse Züge, und zwar im Text, in der Bildsprache des Videoclips (unterstützt durch den epischen Sound) und in der dortigen (Selbst-)Inszenierung des Sängers. Zugleich kommt der Clips aber nahezu ganz ohne christliche Bezüge in Text und Bildsprache aus – mit einer markanten Ausnahme am Ende des Clips.

Die Lehrkraft kann zur Unterstützung ein Arbeitsblatt erstellen, das Screenshots wichtiger Bildmotive (s. u.) und den Liedtext enthält. Aus urheberrechtlichen Gründen können diese in dieser Handreichung nicht zur Verfügung gestellt werden. Arbeiten die Schülerinnen und Schüler mit digitalen Medien (Tablet-Klasse; Kenntnisse zur Arbeit mit den Tablet-Programmen sollten bereits vorhanden sein), kann die Erstellung der Lernprodukte auch in die Hand der Schülerinnen und Schüler übergeben werden, etwa: „Fertigen Sie ein Handout an, das Ausschnitte aus dem Liedtext, Screenshots und die Ergebnisse Ihrer Beobachtungsaufträge in Form einer Liedinterpretation enthält.“

1) Betrachtung des Videos im Plenum („Kino-Format“). Jeder Schüler notiert in Einzelarbeit, welche Stimmung und Gefühle das Lied erzeugt. Die Lehrkraft stellt im Anschluss den Liedtext zur Verfügung oder die Schülerinnen und Schüler öffnen den entsprechenden Link in ihrem Tablet (M 5).

2) Die Schülerinnen und Schüler bilden Kleingruppen (ca. 3-4 Personen). Dort findet ein kurzer Austausch über die Eindrücke (Aufgabe 1) statt. Dann werden die Beobachtungsaufträge untereinander verteilt. Das Lied wird zusammen mit dem Video ein zweites Mal betrachtet. Je nach technischer Ausstattung und Raumsituation erfolgt dies nochmals im Plenum mit halber Raumbeleuchtung, sodass mitgeschrieben werden kann. Besser wäre freilich: Jeder Schüler betrachtet das Lied nun ein zweites Mal für sich (Tablet mit Kopfhörer), oder die Kleingruppen verteilen sich auf mehrere Räume oder Zonen im Schulgebäude, wo sie in ihrer Kleingruppe am Tablet oder einem PC mit Lautsprecher den Videoclip nochmals betrachten und die Aufgaben bearbeiten können. Sicherung der Ergebnisse entweder in Papierform oder in einem digitalen Format (s. o.).

Es könnte sein, dass Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung der Arbeitsaufträge und der Filmanalyse teilweise die Unterstützung der Lehrkraft benötigen. Daher folgen hier noch einige Hinweise zur Interpretation und Lösungsmöglichkeiten zu den Aufgaben.

HINWEISE ZU MArTERIA UND ZUM LIED WELT DER WUNDER

Das Lied „Welt der Wunder“ fordert auf zum Staunen über das Wunder des Lebens⁷. Durch die sprachliche Form (eine Kombination aus Beschreibung und Anrede an den Hörer) und der im Refrain eindringlich wiederholten Frage „...und du glaubst nicht an Wunder?!“ ist der Text religiös konnotiert, ohne dass er sich eindeutig einer konkreten Religion zuordnen ließe. Auch in der Beschreibung der Welt als „mystischer Ort“ (im Anschluss an die Erwähnung einer Koinzidenz-Erfahrung: „Ich muss nur kurz an dich denken, das Telefon klingelt, es bleibt ein mystischer Ort“) nimmt der Sänger eine religiöse Haltung gegenüber der Wirklichkeit ein.

„Welt der Wunder“ ist kein christliches Lied, auch wenn manche Schülerinnen und Schüler das nach dem ersten Hören vielleicht so interpretieren könnten. Marteria gehört auch nicht zur Kategorie „christlicher Musiker“.⁸ Eine christliche Vereinnahmung von Lied oder Sänger wird weder durch die hier vorgelegte religiöse Interpretation intendiert noch sollte sie im Unterricht erfolgen. Der Liedtext bezeichnet die Welt nicht als „Schöpfung“, sie hat keinen Schöpfer als Gegenüber. Dennoch ist sein Thema der „Glaube an Wunder“. Was also ist in diesem Lied das Wunder, was wird hier unter „Glauben“ verstanden?

Der Liedtext „lehrt“, das Universum, die Erde und das gesamte biologische Leben darauf als Wunder zu verstehen. Die Haltung des Sängers kann man ohne jeden interpretatorischen Umweg im Anschluss auf F. D. E. Schleiermacher als „Sinn und Geschmack fürs Unendliche“, als „Gefühl und Anschauung des Universums“ beschreiben, und es ist wohl auch keine Überinterpretation, wenn man in der Textform einen predigtartigen Sprachgestus wahrnimmt (Hinführung zu einer neuen Sichtweise der Welt, Aufforderung zum „Glauben“). Dennoch kommt der Text ohne jeden expliziten Transzendenzbezug aus: Das „Glauben“ und Staunen über das „Wunder“ richtet sich nicht auf einen Schöpfer, sondern bleibt säkular und innerweltlich. Kann man das Lied damit als Dokument einer postchristlichen „säkularen Religion“ interpretieren? Oder möchte man darin eher den Ausdruck einer religiösen Hilflosigkeit sehen, die manche Kirchenvertreter vor allem in Ostdeutschland als Spätfolge des staatlich geförderten Atheismus in der ehemaligen DDR ausmachen?

Auch wenn die Hauptaussage des Liedtextes insgesamt leicht nachvollziehbar ist, finden sich im Einzelnen doch etliche Andeutungen und eher kryptisch anmutende Sätze, die auch von Kennern Marterias und des um seine Person geschaffenen Kosmos nicht immer eindeutig interpretiert werden können. Ähnliches gilt für die Bildsprache im Video. Insidersprache, Andeutungen und Mehrdeutigkeiten gehören freilich zum Genuss des Rap. Hierzu nur zwei Anmerkungen:

⁷ Wenige Hinweise zur Interpretation auch bei Welt der Wunder (Lied). (2019). In: Wikipedia, [https://de.wikipedia.org/wiki/Welt_der_Wunder_\(Lied\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Welt_der_Wunder_(Lied))

⁸ Marteria äußert sich in seinen Interviews nahezu nie zu Religion – und wenn, dann eher religionsdistanziert: „Ich will keine Unterschiede machen zwischen irgendwelchen Religionen oder irgendwelchen Hautfarben oder so. Eigentlich als Sache ist Religion was Schönes, die Menschen früher zusammengehalten hat. Aber irgendwie hat es in der heutigen Zeit so einen komischen Touch. Da gibt's ganz viele Sachen, die man noch mal neu justieren müsste...“. In: von der Brelie, K. (2018). Konzert in der Swiss-Life-Hall: Das denkt Marteria über Hannover, Hannoversche Allgemeine, online veröffentlicht am 20.3.2018. Verfügbar unter: <https://www.haz.de/Hannover/ZiSH/Uebersicht/Interview-mit-Rapper-Marteria-vor-seinem-Konzert-in-Hannover> [24.04.2020].

Bei der Beschreibung der Menschen nach Farben lassen die ersten beiden an Hautfarbe denken („wir sind schwarz, wir sind weiß“). Das anschließende „wir sind grün“ kann, achtet man auf die Audiospur an dieser Textstelle, als Anspielung auf Marterias alter ego „Marismoto“ (ein Marsmännchen) verstanden werden, unter dessen Namen er ebenfalls Konzerte gibt. Die Fortsetzung der Liste (gelb, blau, grau oder rot) lässt dann aber eher an politische Haltungen denken – oder soll mit dieser Farbenliste nichts anderes als die „bunte Vielfalt“ der Menschen auf dem Globus angedeutet werden, ohne dass nähere Identifizierungen einzelner Farben überhaupt intendiert wären?

In der allerletzten Sequenz des Videoclips liegt eine Plastik-Steinschleuder am Boden der Atacama-Wüste. Sie ist ein Gegenstand aus der Kindheit des Musikers, die er nach eigenem Bekunden auf seinen Reisen und bei seinen Auftritten stets mit sich führt. Das Coverbild der CD „Zum Glück in die Zukunft II“, auf der „Lied „Welt der Wunder“ veröffentlicht wurde, besteht aus einem Kinderbild mit der Steinschleuder. Auch in anderen Musikvideos Marterias taucht die Schleuder auf – besonders prominent im Video zum Lied „OMG!“.

LÖSUNGSHINWEISE ZU M 5

2a) Beobachtungsaufträge zum Text:

Was wird in diesem Lied als „Wunder“ bezeichnet?

Die Antwort „Das Leben, das Universum und der ganze Rest“ wäre hier gar nicht so verkehrt. Das Universum, das Alter der Erde, das Leben auf der Erde, das Wunder der Geburt, alles hängt miteinander zusammen usw.

Welche menschlichen Gefühle, Erfahrungen und Sehnsüchte werden im Text angesprochen?

Mögliche Antworten: Das Gefühl der Erhabenheit, der Eindruck von Größe, Staunen, Suche nach Geborgenheit und Sinnzusammenhängen u. a.

2b) Beobachtungsaufträge zum Video:

Notieren Sie diejenigen Bildmotive, die besonders häufig vorkommen.

Sehr häufig sind Aufnahmen von Landschaften (Berge, Seen, Gletscher, Wüsten...) und von Menschen weltweit (Kinder!), Fahrzeuge, Fluggeräte (Passagierjet; Kleinflugzeug, Helikopter, z. T. von innen), auch „unschöne“ Bilder sind zu sehen (Blechlawine, Schlachthaus, ...), vor allem aber Marteria selbst.

Im Video tauchen vereinzelt Personen, Gegenstände und Gebäude aus den großen Weltreligionen auf. Notieren Sie diejenigen, die sie wiedererkennen.

Tibetanischer Mönch (die erste Person im Video überhaupt!), tibetanische Gebetstrommeln und Gebetsfahnen, in sehr kurze Einblendungen eine Kirche (1:33), ein Kloster (1:57), vielleicht eine Anspielung an eine muslimische Gebetsgeste (3:35), mehrfach und in längeren Einstellungen die Christus-Statue von Rio de Janeiro (bei 2:53 und am Ende).

Stunde 2 und 3: Religion in der Werbung

Möglichkeit 1: Beide Werbefilme werden in arbeitsteiliger Gruppenarbeit betrachtet, am Ende präsentieren sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig die Ergebnisse ihrer Analysen. Das könnte – wenn man auf die Verschriftlichung der Ergebnisse zu den Diskussionsaufgaben verzichtet – auch innerhalb einer Unterrichtsstunde erfolgen.

Möglichkeit 2: Jeder Werbefilm wird in einer eigenen Unterrichtsstunde analysiert – in diesem Fall in arbeitsgleicher Gruppenarbeit.

Stunde 2: Religion in der Werbung am Beispiel von „Priester und Imam“ (Amazon 2016)

Der Werbefilm sollte unbedingt über die Internetlinks auf dem Arbeitsblatt M 6 aufgerufen werden. Sollten diese nicht mehr funktionieren, muss die Lehrkraft in diesem Fall selbst nach dem Video recherchieren und den Schülerinnen und Schülern den entsprechenden Link bereitstellen, statt die Schülerinnen und Schüler den Film suchen zu lassen. Der Grund hierfür ist: Auf Youtube finden sich etliche bearbeitete Versionen. Diese sind zum Teil zwar eher harmlos modifiziert, z. T. finden sich aber auch Versionen mit hoch problematischen Veränderungen (eingeschnittene Explosionen u. a.). Diese gekaperten, tendenziösen Versionen sind in der Regel weder am Titel noch am Beginn des Films als solche erkennbar, sodass bei einer Recherche unbedingt das Video vorab vollständig angesehen werden muss. Man kann solche Bearbeitungen dieses Werbefilms im Unterricht thematisieren; falls die Schülerinnen und Schüler selbst darauf stoßen, sollte das sogar unbedingt erfolgen. Das wäre freilich ein „Exkurs“, der in dieser Handreichung didaktisch nicht weiter ausgeführt wird. Der Original-Spot ist erkennbar an seiner Dauer (genau 80 Sekunden/1:20 min) und an der unterlegten Klavier-Musik, verbunden mit einer „Original-Geräuschkulisse“ im Hintergrund (Stimmen, Lachen, Teetassen, das einzig verständliche Wort ist „delivery“ des Amazon-Boten).

Mögliche Durchführung: Gemeinsames Betrachten des Videos im Plenum; Sammeln erster spontaner Eindrücke zur emotionalen Wirkung des Clips. Die weiteren Schritte im Unterricht können dem Arbeitsblatt M 6 entnommen werden.

HINWEISE ZUM INHALT UND ZUR ENTSTEHUNG DIESES WERBEFILMS

„Priester und Imam“ ist ein zugleich humorvoller und anrührender Werbespot, der (2016 in Zeiten weltweiter Terroranschläge durch den „Islamischen Staat“) nicht nur für Amazon Prime, sondern auch für Toleranz und mehr Miteinander oder (je nach Perspektive) mittels des Eintretens für religiöse Toleranz für Amazon Prime wirbt.

Zu sehen sind in dem Film ein (anglikanischer) Priester und ein Imam, die sich (wir sind in London) zum Tee treffen, um angeregt und gut gelaunt miteinander zu plaudern. Andeutungsweise ist zu sehen, dass beide Knieprobleme zu haben scheinen. Nach dem Treffen kommen sie unabhängig voneinander auf die Idee, dem anderen ein Geschenk zu machen, und es ist dieselbe Idee: Knieschützer – für beide älteren Herren eine originelle Erleichterung für die Ausübung ihrer religiösen Praxis. Diese Auflösung erfolgt erst am Ende des Spots, nachdem beide bei Amazon eine für den Zuschauer nicht näher erkennbare Bestellung getätigt und diese durch einen Amazon-Boten ausgeliefert wurde.

Der Film setzt auf Authentizität: Die beiden Darsteller sind keine Schauspieler, sondern Geistliche aus London. Die Innenaufnahmen wurden z. T. in deren Gotteshäusern gedreht. Gezeigt wurde der Spot in Großbritannien, den USA und Deutschland.

Der Werbespot kommt ohne Text aus, er erzählt eine Bildergeschichte. Für Stimmung und Emotion sorgt neben der Bildsprache und der anrührenden Geste vor allem die Musik im Hintergrund – im Grunde ist das also ein moderner Stummfilm. Obwohl in der Vorweihnachtszeit 2016 erstausgestrahlt spielt das Weihnachtsfest im Film keine Rolle – es wäre allenfalls zu errahnen im Motiv des „Schenkens“.

LÖSUNGSHINWEISE ZU M 6

Analyse-Auftrag 1: Nennen Sie die Elemente (Personen, Gegenstände, Gebäude, Gesten...) aus dem Christentum und dem Islam, die Sie in diesem Video entdecken.

Ein (anglikanischer) Priester, ein islamischer Imam, eine Kathedrale und eine Moschee von innen, Gebetshaltungen.

Analyse-Auftrag 2: Überlegen Sie, welche religiös bedeutsamen menschlichen Erfahrungen, Sehnsüchte oder Hoffnungen dieser Werbefilm aufgreift.

Mögliche Begriffe sind z. B.: Toleranz und Miteinander, Anerkennung, Gemeinschaft, Mitmenschlichkeit, sich eine Freude machen, Gabe, Überraschung, Tischgemeinschaft, Selbstlosigkeit, Fürsorge, Denken an andere, Freundschaft.

Analyse-Auftrag 3: Sie haben die Gefühle und die Stimmung, die dieses Werbevideo erzeugt, bereits miteinander besprochen. Überlegen Sie: Was möchte Amazon davon für sich „abbekommen“, was soll ich als Betrachter (und Kunde) durch diese Werbung mit dem Unternehmen Amazon verbinden?

Mögliche Aspekte: Amazon steht laut diesem Spot für ein positives Lebensgefühl, Toleranz, Mitmenschlichkeit, Freundschaft – und gehört „zu den Guten“.

Stunde 3: Religion in der Werbung am Beispiel von „Weihnachten 2117“ (EDEKA 2017)

Die Erarbeitung von M 7 erfolgt im Unterricht analog zu „Priester und Imam“. Im Anschluss an die Bearbeitung der Arbeitsaufträge kann mit den Schülerinnen und Schülern ein Gespräch über ihre Erfahrungen mit dem Weihnachtsfest und seinem Stellenwert für sie persönlich geführt werden.

Auch dieser Film kommt im Grunde ohne Sprache und ohne gesprochenes Wort aus und könnte „stumm“ gezeigt werden. Was dabei freilich fehlen würde, ist die hier sehr gezielt eingesetzte emotionalisierende Musik: Der narrative Höhepunkt (ein Herz für den Roboter) am Ende des Spots wird auch durch musikalische Mittel als emotionaler Höhepunkt gestaltet.

HINWEISE ZUM INHALT UND ZUR ENTSTEHUNG DIESES WERBEFILMS

Im Jahr 2117 sind die Menschen in einer dystopischen Welt aus den Städten geflohen – Roboter („Künstliche Intelligenz“) regieren die Welt und patrouillieren alles überwachend durch die Straßen. Ein Roboter schert aus einer Truppe heimlich aus und liest an einem Kino einen ramponierten Filmtitel: „WUNDERB(A)RE WEIHNACHT(E)N LABYR(IN)TH D(E)R MACHT“ (in der englischen Fassung des Videos: „A CHRISTM(AS) MIRACLE GOOD(B)YE SUMMER“). Ein Werbeplakat für den Film zeigt eine glückliche Familie vor einem Weihnachtsbaum. Der Roboter rollt ins Kino, findet dort einen angestaubten Weihnachtsbaum und auf einem alten Zeitungsfetzen ein Bild von einer fliehenden Familie. Die Schlagzeile dazu lautet: „Menschen fliehen vor künstlicher Intelligenz“ (englische Fassung: „The automation is taking us over!“). Er legt den Film ein und betrachtet im Kinosaal sichtlich berührt die weihnachtliche Familienszene (Geschenke werden überreicht, glückliche Kinder). Mit dem Weihnachtsbaum aus dem Kino stellt er in einem verlassenen Kaufhaus mit Schaufensterpuppen die Filmszene (Bescherung) nach, es kommt dabei freilich keine Stimmung auf. So macht er sich auf die Suche nach den geflohenen Menschen. Er findet sie schließlich in den Bergen in einem abendlich erleuchteten Blockhaus. Nach anfänglicher Abwehr durch den Familienvater wird dem Roboter – er überreicht der kleinen Tochter an der Tür den Stern des Weihnachtsbaums - Einlass gewährt. Bei der fröhlichen Tischgemeinschaft (Festessen) bleibt der Roboter eher außen vor. Da heftet das Mädchen ein (magnetisches?) Herz auf die Blechbrust des Roboters. Die Musik wird intensiver. Der Roboter reagiert sichtlich „freudig“, die ganze Tischgemeinschaft lacht – der Roboter ist nun in die Familie aufgenommen. Texteinblendung: „Ohne Liebe ist es nur ein Fest“ (englische Fassung: „Whithout love it's just a celebration“). Im Fade-out erscheint das EDEKA-Logo.

LÖSUNGSHINWEISE ZU M 7

Analyse-Auftrag 1: Nennen Sie die im Film gezeigten Symbole und Bräuche des Weihnachtsfestes.

Schriftzug „Weihnachten, Weihnachtsbaum, Familienfeier, Geschenke/Bescherung, Türkranz, Stern, Festessen.

Analyse-Auftrag 2: Überlegen Sie, welche religiös bedeutsamen menschlichen Erfahrungen, Sehnsüchte oder Hoffnungen dieser Werbefilm aufgreift.

Mögliche Begriffe sind z. B.: Einsamkeit, Traurigkeit, Liebe, Gemeinschaft, Ausgeschlossenheit –Dazugehören, Misstrauen – Vertrauen, Akzeptanz, Familie als Ort der Geborgenheit. Das im Motto genannte Stichwort „Liebe“ wird nicht nur durch das „Herz“ symbolisiert, sondern durch die Aufnahme in die Gemeinschaft realisiert.

Analyse-Auftrag 3: Sie haben die Gefühle und die Stimmung, die dieses Werbevideo erzeugt, bereits miteinander besprochen. Überlegen Sie: Was möchte EDEKA davon für sich „abbekommen“, was soll ich als Betrachter (und Kunde) durch diese Werbung mit dem Unternehmen EDEKA verbinden?

Mögliche Aspekte: EDEKA ist ein Unternehmen, das für Familiensinn, Gemeinschaft und ein harmonisches Miteinander steht. Der Einkauf bei EDEKA trägt zum Gelingen des familiären Weihnachtsfestes bei.

Abschluss des Lehr-Lern-Arrangements: M 8 Alle Werbung ist (nur) ein Gleichnis

Der Aufsatz, dem der kurze Auszug in M 8 entnommen ist, stammt bereits aus dem Jahr 1996. A. Mertin überwindet in diesem Text die vornehmlich konsum- und kulturkritische Rezeption von Werbung in der Religionspädagogik, indem er sie als einen selbstverständlichen und ernst zu nehmendem Aspekt heutiger Alltagskultur interpretiert.

Ausgehend vom Text wird den Schülerinnen und Schülern in den Aufgaben 2-3 aufgetragen, die sinnstiftende Funktion von Werbung und Medien (u. a.) zu reflektieren und damit ein begründetes Fazit zu dieser Unterrichtssequenz zu ziehen: Welchen Beitrag leistet das funktionale Verständnis von Religion, um Religion in Alltagskulturen zu entdecken und die religiöse Dimension ihrer Lebenswirklichkeit zu erschließen?

Am Ende des abgedruckten Textauszuges stellt Mertin fest: „Wie bei Predigten, Unterrichtsentwürfen, Fernsehspielfilmen, Video-Clips und dergleichen gibt es gute Produkte nur selten.“ Dieser Satz kann zum Anlass genommen werden, um abschließend mit den Schülern nicht nur den Nutzen und die Grenzen des funktionalen Religionsbegriffs zu reflektieren (Metareflexion), sondern auch eine Evaluation dieses Unterrichtsentwurfs und seiner Umsetzung zu initiieren.

3.1.5 ARBEITSMATERIALIEN/AUFGABEN

Die Arbeitsblätter M 1 bis M 8 sind in einem eigenen Dokument beigelegt.

3.1.6 WEITERFÜHRENDE HINWEISE/LINKS**MEDIENHINWEISE ZU BPE 2 UND BPE 4:**

Film: „Alltagsreligiosität im 21. Jahrhundert“. Dieser Kurzfilm ist im Ökumenischen Medienladen (<https://www.oekumenischer-medienladen.de/>) etwas unpraktisch unter dem anderen Titel „Religiosität im Alltag“ zu finden (DVK1210 und als Online-Medium). Im Stil einer Dokumentation begleitet der 25-minütige Film drei Jugendliche auf ihrer Recherche nach Religion im Alltag. Das Medienpaket enthält außerdem Arbeitsblätter, Begleitheft, Filmtext und Bilder.

Die Homepage <https://www.flickr.com/photos/glauben-und-kaufen/> ist nach wie vor die umfangreichste und am meisten rezipierte, wenngleich leider nicht mehr aktualisierte Quelle für religiöse Motive in der Plakat- und Anzeigenwerbung.

MÖGLICHKEITEN ZUR VERTIEFUNG, INDIVIDUELLEM UND PROJEKTHAFTEN LERNEN SOWIE FÜR FÄCHERÜBERGREIFENDE PROJEKTE:

Die Schülerinnen und Schüler fertigen in Partnerarbeit kreativ eigene Werbeanzeigen oder (aufwendiger) kurze Videoclips mit digitalen Werkzeugen zu fiktiven oder erhältlichen Produkten an, in denen Religion vorkommt.

Die Schülerinnen und Schüler untersuchen das Vorkommen von Religion in Alltagskulturen aus unterschiedlichen Bereichen, z. B.: Lady Gaga, Religion in der Volksmusik, Religion im Fußball (Fankult z. B. bei Borussia Dortmund, Schalke 04 u. a.), in Computerspielen usw.

Fächerübergreifende Projekte zur Medienpädagogik mit Deutsch, Musik, Kunst, GGK, Fremdsprachen zu Werbung, Popmusik, Filmen, Computerspielen, Kunstwerken ... mit religiösen Inhalten oder Anspielungen.

LITERATURHINWEISE ZU BPE 1.2

Barth, U. (1993). Was ist Religion? *Zeitschrift für Theologie und Kirche*, 93, 538–560.

Barth, U. (2003). *Religion in der Moderne*. Tübingen: Mohr.

Glock, Ch. Y. (1969). Über die Dimensionen der Religiosität. In: J. Matthes (Hrsg.), *Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie 2* (S. 150–168). Reinbek: Rowohlt.

Gräß, W. (2006). *Religion als Deutung des Lebens. Perspektiven einer Praktischen Theologie gelebter Religion*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Kaufmann, F.-X. (1989). *Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven*. Tübingen: Mohr.

Kirchenamt der EKD (Hrsg.). (2007). Gott in der Stadt. Perspektiven evangelischer Kirche in der Stadt. *EKD-Texte 93*. Hannover. Verfügbar unter: https://www.ekd.de/ekdtext_93.htm

Könemann, J. (2015). *Religion. WiReLex. Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. Verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100075/>

Pollack, D. (1995). Was ist Religion? Probleme der Definition. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 3 (2), 163–190.

Schröder, B. (2001). Was heißt hier „religiös“? Jugendliche und Religion. *Loccumer Pelikan*, 3/01, 115–119. Verfügbar unter: <https://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel3-01/schrel>

Schweitzer, F., Wissner, G., Bohner, A., Nowack, R., Gronover, R. & Boschki, R. (Hrsg.). (2018). *Jugend Glaube Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht. Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik 13*. Münster: Waxmann.

Stoodt, D. (1970). Religion in religionssoziologischer Betrachtung. *Schöneberger Hefte*, 1, 2–12.

Wissner, G., Nowack, R., Schweitzer, F., Boschki, R. & Gronover, R. (Hrsg.). (2020). *Jugend Glaube Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen. Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik 18*. Münster: Waxmann.

LITERATURHINWEISE ZU BPE 1.4

Böhm, U. (2011). *Religion im Alltag wahrnehmen und deuten. Popkulturelle und symboldidaktische Bausteine für Schule, Jugendarbeit und Gemeinde*. Münster: Waxmann.

Bohrmann, Th. (2012). Wenn Werbung den Himmel auf Erden verspricht. Religiöse Elemente in der Wirtschaftswerbung. In R. Englert (Hrsg.), *Gott googeln? Multimedia und Religion*. Jahrbuch der Religionspädagogik 28 (S.101–108). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

Buschmann, G., Pirner, M.L. (2003). *Werbung, Religion, Bildung. Kulturhermeneutische, theologische, medienpädagogische Perspektiven*. Frankfurt a. Main: Gemeinschaftswerk d. Evangelischen Publizistik e. V.

Günther, M. (2015). *Rock 'n' Religion. Populäre Musik und biblische Texte im Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Mertin, A. (1996). *Alle Werbung ist (nur) ein Gleichnis. Alte und neue religiöse Erzählungen aus der Warenwelt. Zur Arbeit mit Werbung im Religionsunterricht*. Schönberger Hefte 1996 (1), 23–32. Verfügbar unter: <https://www.amertin.de/aufsatz/1996/werbung.htm>

Raster, I. & Godulla, A. (2015). Religiöse Motive in der Werbung. Eine Längsschnittanalyse von Werbeanzeigen im Magazin „Der Spiegel“ (2009–2013), in: *Communicatio Socialis (ComSoc)* 48 (3), 276–288.

Reichertz, J. (1997). „Ihr Heil in guten Händen“ – Sinnstiftung durch Werbung und Medien. In: *Familienbildung – Familienpastoral. Entwicklungen, Fragen, Impulse*. Bonn: AKF – Arbeitsgemeinschaft für Katholische Familienbildung e. V. (S. 11–40). Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-30600>

Sorokina, G. (2018). *Religiöses in der Werbung. Eine frame-semantische Analyse der christlichen Motive in Printwerbung unter Berücksichtigung von Text-Bild-Beziehungen*. Dissertation, Heinrich Heine Universität Düsseldorf. Verfügbar unter: https://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-49368/Dissertation_Ganna%20Sorokina.pdf

3.2 BPE 5 Jesus Christus: mehr als ein Mensch!?!

BPE 5.4 DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER SETZEN SICH MIT DER BEDEUTUNG VON TOD UND AUFERSTEHUNG JESU CHRISTI AUSEINANDER
BPE 5.5 DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER UNTERSUCHEN DIE BEDEUTUNG JESU IM CHRISTENTUM UND IN EINER ANDEREN MONOTHEISTISCHEN RELIGION
3.2.1 VERLAUFSPLAN

DAUER	UNTERRICHTSPHASE, INHALT	MATERIAL, MEDIEN	ANGESTREBTES ERGEBNIS, ERWARTETES SCHÜLERVERHALTEN
45	Einstieg: Lernausgangslage erheben – Anknüpfen an Einstellungen und Bewertungen der SuS	M 1: Chat aus „Gute Frage“, Schreibgespräch z. B. digital als ZumPad-Umfrage	SuS bringen ihr Vorwissen, ihre Fragestellungen und Problemlösungen, ob das Kreuz ein Folterinstrument ist oder nicht, ein.
45	Erarbeitung 1: Deutungen des Todes Jesu: Historische Hintergründe	Videolektüre – Auszüge aus: Terra X, Der Fall Jesus (DVD); Minute 22–34; alternativ https://www.youtube.com/watch?v=C5QfEdXfw6AA : 666 – 6 Fakten zum Tod Jesu in 6 Minuten mit 6 SuS M 2: Faktencheck – Prozess und Kreuzigung Jesu	SuS tragen ihre Beobachtungen zu den Umständen des Todes Jesu zusammen. SuS vergleichen ihre Filmaufzeichnungen mit den Erkenntnissen aus dem Text und erstellen in EA einen Spickzettel.
90	Erarbeitung 2: Deutungen des Todes Jesu bei Markus und Paulus	M 3 Grünewald, Christus am Kreuz zwischen Maria und Johannes (1523/24); Bildanalyse M 4-6 Gruppenmixverfahren (Think-Pair-Share), Beurteilung und Reflexion der Ergebnisse in KG und Präsentation im Plenum M 7 Was kann die Kreuzigung Jesu für Menschen heute noch bedeuten?	SuS notieren ihre Beobachtungen zum Bild mithilfe der Leitfragen. Auf der Basis der Bildbetrachtung und Interpretation formulieren SuS ihre Anfragen, sowie erste Assoziationen zum Tod Jesu und zu Deutungen seines Todes. SuS erarbeiten die Deutungen des Todes Jesu bei Markus und Paulus. Sie erstellen ein Mindmap mit ihren Arbeitsergebnissen. Sie beurteilen aus ihrer Sicht die Bedeutsamkeit dieser Deutungen für die Gegenwart.
90	Erarbeitung 3: Deutungen der Auferstehung Jesu bei Paulus und	Samenkörner Kurzfilm Keimling im Zeitraffer, z. B. keimende Bohnen https://www.youtube.com/watch?v=w77zPAtVTuI	

	in den Evangelien (Emmausjünger und Maria Magdalena) – Wie der Auferstehung	M 8 Auferstanden in das ewige Leben: Der »neue Leib« in der Auferstehung nach Paulus Visualisierung Bibeltext M 9 Begegnungen mit dem auferstandenen Christus: Maria Magdalena und die Emmausjünger Textanalyse, Bildanalyse M 10 Ist Jesus wirklich auferstanden? Auferstehungsglaube heute Textanalyse: PLATO-Methode	SuS setzen sich mit biblischen Deutungen der Auferstehung Jesu auseinander. Die SuS analysieren biblische Erzähltexte und eine ästhetische Darstellung zur Auferstehung Jesu. SuS erschließen sich am Beispiel einer persönlichen existenziellen Darstellung des Osterglaubens eine mögliche Deutung der Auferstehung.
90	Erarbeitung 4: Christliche Auferstehungshoffnung	M 11 Was kommt nach dem Tod? – Eine Meinungsumfrage Umfrage zu Äußerungen, Haltungen und Einstellungen zur Frage; evtl. mit digitalen Tools M 12 Was kommt nach dem Tod, Jürgen Moltmann?: „Ich erwarte die Auferstehung“ Textanalyse eines Interviews mit der Västeras-Methode M 13 Was kommt nach dem Tod? Wie würde Jürgen Moltmann antworten? Umfrage zu Äußerungen, Haltungen und Einstellungen zur Frage aus der Perspektive von Moltmann; evtl. mit digitalen Tools. Formulierung eigener Antworten auf Fragen im Kontext christlichen Auferstehungsglaubens	SuS positionieren sich zu Aussagen über das, was nach dem Tod kommt. SuS setzen sich mit Äußerungen zur christlichen Auferstehungshoffnung von Moltmann auseinander. Sus positionieren sich aus der Perspektive Moltmanns zu Aussagen über das, was nach dem Tod kommt. Sie beantworten Fragestellungen zur christlichen Auferstehungshoffnung aus ihrer eigenen Perspektive und aus der Perspektive Moltmanns.
45	Reflexion und Beurteilung – Rückblick auf die Einheit; Ergebnissicherung	M 14 Was dürfen wir hoffen? Anforderungssituation und Ergebnisse aus Std. 1 aufgreifen, Offene Fragen und Probleme, Was nehme ich an Neuem mit? Lernlogbuch	SuS reflektieren im Rückblick auf die BPE 5.4 die christliche Auferstehungshoffnung. SuS entwickeln Perspektiven, die sich aus dem Auferstehungsglauben für unser Leben ergeben können.
180	BPE 5.5 Bedeutung Jesu Christi im Christentum und Islam	Kopfstandmethode: Wenn es Jesus nicht gegeben hätte... Partnerarbeit mit Venndiagramm M 15 Bedeutung Jesu im Islam Textarbeit: Lerntempoduett; Tabelle Podcast	SuS erläutern sich gegenseitig ihre Überlegungen. SuS vergleichen die Bedeutung Jesu im Islam mit der Bedeutung Jesu Christi im Christentum. Sie erstellen einen Podcast zur Bedeutung Jesu Christi in Christentum und Islam.

3.2.2 FACHLICHE HINWEISE

Das Bekenntnis zu Jesus Christus, dem Gekreuzigten und Auferstandenen, steht im Zentrum des christlichen Glaubens. Der Bildungsplan schreibt mit der Formulierung „Christologie als Antwort auf die Herausforderung des Todes Jesu und die Erfahrung seiner Auferstehung“ zwar inhaltlich nicht zwingend eine Auseinandersetzung mit den Erzählungen der Evangelien von Tod und Auferstehung Jesu vor, legt diese jedoch mit dem Verweis auf Quellen in der Passionsgeschichte von Markus und der Emmausgeschichte bei Lukas nahe („z. B. Mk 14,1–16,8 parr.; Lk 24,13–35“). Die Formulierung „Christologie als Antwort ...“ indiziert dabei, dass die Erzählungen von Jesu Leben, seinem Tod und seiner Auferstehung selbst schon christologische Deutungen sind, weil diese Erzählungen „im Licht der Osterereignisse“ geschrieben wurden.⁹

Das Neue Testament bietet vielfältige Deutungen des Todes Jesu. Im Umsetzungsbeispiel wird zunächst die narrative Deutung des Todes Jesu nach Markus 15,33ff zugrunde gelegt. Markus greift hier auf die jüdische Tradition des leidenden Gerechten zurück, der von Gott am Ende ins Recht gesetzt wird. Dennoch bleibt diese Passage ein Skandalon: Warum wird ein Mensch, der sich zeit seines Lebens für Recht und Gerechtigkeit eingesetzt hat, der Güte und Barmherzigkeit gepredigt und danach gehandelt hat, von seinen Zeitgenossen hingerichtet und erlebt selbst den grausamsten Moment der Verborgenheit Gottes? Warum greift Gott nicht ein? Markus stellt sich hier auf die Seite der Erfahrungen der vielen Opfer menschlicher Gewaltgeschichte. Jesus ist der Leidende, der Schwache, der Sohn Gottes und Heilsbringer, nicht der triumphale Sieger.¹⁰ Erst von der Erfahrung der Auferstehung her lässt sich der Tod Jesu begreifen und deuten.

Der Bildungsplan fordert des Weiteren die Auseinandersetzung mit (mindestens) zwei paulinischen Deutungen des Todes Jesu: Auch Paulus weiß um das Skandalon des Kreuzes Christi und um die Unbegreiflichkeit und Unsinnigkeit dieses Todes (1. Kor 1,18ff). Auch er deutet den Tod Jesu aus der Retrospektive, nämlich auf der Basis seiner eigenen Erfahrungen der Begegnung mit dem Auferstandenen und damit aus der Perspektive des Glaubens. Ohne die Gewissheit, dass Gott Jesus Christus als Erstling von den Toten auferweckt habe, so Paulus, sei der christliche Glaube eine Illusion (1. Kor 15,1ff). Erst von daher lässt sich dem Tod Jesu überhaupt ein Sinn abgewinnen. Für Paulus steht dabei die soteriologische Deutung des Todes Jesu im Mittelpunkt. Stellvertretend stirbt Jesus Christus für die Sünde der Menschheit, um die Beziehung zwischen Gott und Mensch ins Reine zu bringen. (1. Kor 15,3; 1. Kor 5,7) und war „ein für alle Mal“ (Röm 6,10). Er ist nach Paulus das letzte Kultopfer der Geschichte. Um seine Deutung des Todes Jesu verständlich zu machen, verwendet Paulus zwei Vorstellungen, die aus der Lebenswelt seiner Zuhörer stammen. Zum einen auf die Vorstellung des Passahlammes (1. Kor 5,7), zum anderen – ähnlich wie (Mk 10,45) – auf die des Loskaufs (1. Kor 7,23). Nach Paulus steht der Mensch unter der existenziellen Unheilsmacht von Sünde und Schuld, die ihn jeder Freiheit beraubt (Röm 7,18–20). Sündopfer und Loskauf sollen die durch Sünde zerstörte Gemeinschaft

⁹ Vgl. Zimmermann, 2017, S. 51.

¹⁰ Lachmann, 2016, S. 204.

zwischen Gott und Volk wiederherstellen. Der so gedeutete Tod Jesu befreit aus dieser todbringenden Unheilmacht, versöhnt Gott und Mensch miteinander (2. Kor 5,21).¹¹

Die paulinische Deutung des Todes Jesu ist umstritten. Sie gilt als Rückfall in altes Opferdenken, das schon von den Propheten kritisiert und auch von Jesus abgelehnt worden sei.¹² Trotzdem bleibt die Frage, ob Paulus hier nicht eine wichtige anthropologische Erkenntnis thematisiert: Nämlich die Radikalität von Sünde und Schuld als einer Herrschaftsmacht, die menschliches Können und Wollen außer Kraft setzt. So werden wir beispielsweise in Schuldzusammenhänge hineingeboren, die außerhalb unserer persönlichen Verantwortung stehen, für deren Bewältigung und Bearbeitung wir aber gleichwohl Verantwortung tragen. Die Zusage einer durch den Tod Jesu ein für alle Mal geschehenen Vergebung der Sünden und der Befreiung aus dem Bann dieser existenziellen Unheilmacht und ermutigt zu einem Leben in Zuversicht.

Der Bildungsplan verlangt, sich mit verschiedenen Deutungen der Auferstehung Jesu Christi auseinanderzusetzen. Der vorliegende Entwurf greift hierfür auf 1. Kor 15 sowie die Emmausgeschichte in Lk 24 und die Erscheinung des Auferstandenen vor Maria Magdalena (Joh 20) zurück. Die neutestamentlichen Überlieferungen der Auferstehungsaussagen unterscheidet zwischen der sogenannten Formeltradition, kurzen Bekenntnisformeln, die die Auferstehung Christi Jesu als historisch geschehen bezeugen (1. Kor 15,1–11) und den sogenannten Erzähltraditionen. Bei Letzteren handelt es sich um spätere Bildungen. Das in der Formeltradition behauptete „Dass“ der Auferstehung wird bereichert um Erzählungen, die auf verschiedene Weise auch das „Wie“ der Auferstehung beleuchten. Paulus leitet aus seiner Begegnung mit dem Auferstandenen weitreichende Konsequenzen ab. Im Kontext seiner Adam-Christus Typologie versteht er die Auferstehung Jesu Christi als eine Art „Prototyp“. Weil Christus als Erstling der Entschlafenen von Gott auferweckt wurde und den ersten Zeugen erschienen ist, dürfen wir auf unsere eigene Auferstehung hoffen (1. Kor 15,20ff). Das „Wie“ dieser Auferstehung umschreibt er u. a. mit einem Bild aus der Natur. Es ist das Bild vom Samenkorn, das in die Erde versenkt wird und verwest und aus dem jedoch etwas ganz Neues hervorgeht. Doch auch wenn Paulus die Auferstehung in diesem Bild als etwas völlig Neues, aus menschlicher Perspektive kaum Vorstellbares versteht, hält er fest an der Leiblichkeit der Auferstehung und einer „im letzten [...] sich durchhaltenden Identität der bisherigen Person [...], die mit der Auferstehung über den Tod hinaus 'lebendig und lebenskräftig bleibt'“,¹³ Dieses Durchhalten einer Identität durch den Tod hindurch spiegelt sich auch in der Emmausgeschichte (Lk 24,13–35) sowie in der Erscheinung des Auferstandenen vor Maria Magdalena (Joh 20,10–18). Die Jünger bzw. Maria Magdalena erkennen den Auferstandenen zunächst nicht. Erst als er mit ihnen das Brot bricht bzw. Maria Magdalena anspricht, identifizieren sie ihn als den auferstandenen Jesus Christus.

Ist Jesus Christus wirklich auferstanden? Historisch belegt ist, dass die ersten Zeugen überzeugt waren von der Realität dieser Auferstehung, nicht mehr und nicht weniger. Es ist ein Glaubenszeugnis, dass

11 Kügler, 2016, S. 167.

12 Halfas, 2014, S. 66ff; Jörns, 2008, S. 319ff.

13 Lachmann, 2016, S. 209.

sich historisch-kritisch nicht verifizieren lässt. Ob und in welcher Weise die Auferstehung tatsächlich passiert ist, entzieht sich dem vollständigen Begreifen. Beides lässt sich nur im Glauben erschließen.

Die christliche Auferstehungshoffnung gründet auf der Erfahrung der Auferstehung Christi ohne die, so Paulus, der christliche Glaube leer und substanzlos wäre (1. Kor 15). Die christliche Auferstehungshoffnung beinhaltet dabei zwei Aspekte: Einerseits die Hoffnung auf ein Weiterleben nach dem Tod und dass mit dem Tod nicht alles aus ist, andererseits bezieht sie sich auf das Leben vor dem Tod, als „Aufstehen im Alltag“, als Hoffnung, dass nicht todbringende Lebensverhältnisse überhandgewinnen. Darin zeigt der Auferstehungsglaube seine subversive Kraft für eine „Auferstehung mitten im Leben“, als Zuversicht in das Leben angesichts lebensfeindlicher Zumutungen.

Der Anspruch auf Heil und der Glaube an ein Leben nach dem Tod ist kein exklusives Merkmal christlicher Religion, sondern begegnet auch in anderen Religionen und religiösen Traditionen.¹⁴ Deshalb liegt in der interreligiösen Perspektive ein Potenzial zur weiteren Erschließung der christologischen Thematik. Jesus Christus kann im Spiegel anderer Religionen und Glaubensüberzeugungen neu wahrgenommen werden.

3.2.3 DIDAKTISCHE HINWEISE

Kompetenzorientierte Didaktik zeichnet sich dadurch aus, dass sie an den Ausgangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anknüpft und Inhalte sowie Methoden konsequent subjektorientiert begründet. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre eigenen Fragestellungen und Problemlösungen in den Unterricht einbringen und können dabei ihre fachlichen und überfachlichen Kompetenzen weiter entwickeln. Bezogen auf den Bildungsplan: Was müssen Schülerinnen und Schüler können, damit sie sich persönlich und fachlich mit der Bedeutung der Botschaft von Tod und Auferstehung Jesus Christi auseinandersetzen können, dass also mehr als „theologische Sachkunde“ betrieben wird? Welcher Unterrichtsschritte bedarf es hier, damit Schülerinnen und Schüler aktiv ins Lernen kommen? Wie gelingt die geforderte kompetente Anwendung theologischer Sprache wie auch die persönliche Erschließung dieser Inhalte? Die der BPE 5.4 zugeordnete didaktisierende Frage „Was dürfen wir hoffen?“ impliziert genau diese Dualität: Auf welchem theologischen Fundament kann sich die stets nur subjektiv erschließbare Hoffnung gründen?

Bekannt ist aus empirischen Studien, dass die Frage, was nach dem Tod kommt, Jugendliche und junge Erwachsene in besonderer Weise beschäftigt.¹⁵ Allerdings ist die Christologie für Jugendliche nicht von zentraler Relevanz. Dies zeigt sich insbesondere, wenn nach einem Weiterleben nach dem Tod gefragt wird: Bezüge zur Auferstehung Christi werden nicht hergestellt, d. h. ein entscheidendes Kernthema christlicher Theologie ist mehr oder weniger aus dem Bewusstsein verschwunden.¹⁶ Ein ähnlicher Befund ergibt sich, wenn nach der Heilsbedeutung des Kreuzes gefragt wird. Können Jugendliche mit der Vorstellung, dass jemand um seines Glaubens willen stirbt, wenigstens teilweise etwas anfangen, so

14 Englert/Schweitzer, 2017, S. 270.

15 Schweitzer, 2018.

16 Schweitzer, 2017, S. 31ff; ferner Schweitzer, 2018.

stößt die Vorstellung, dass Jesus Christus für uns gestorben sei, vielfach auf Gleichgültigkeit bzw. Unverständnis.

Vor dem Hintergrund dieser fachdidaktischen Überlegungen kann mit Ziegler der intendierte Lernzuwachs folgendermaßen konkretisiert werden: „Schülerinnen und Schüler können das Kreuz (Jesus Christi) als Erkennungszeichen des Christentums vor dem Hintergrund seiner biblisch-narrativen Zusammenhänge und Deutungen, geschichtlichen Wirkungen, seiner lebensweltlichen Bedeutung und seiner (archetypischen) Symbolik deuten und im Dialog mit anderen Religionen und Weltanschauungen erläutern. Sie können seine Heilsdeutungen im biblisch-theologischen Kontext kritisch und konstruktiv in Beziehung setzen zu Vorstellungen und Erwartungen von Heil und gelingendem Leben im Kontext der gegenwärtigen Lebenswelt.“¹⁷

3.2.4 METHODISCHE HINWEISE UNTER BERÜCKSICHTIGUNG DIGITALER MEDIEN

Stunde 1: Um eine erste Positionierung der Schülerinnen und Schüler anzuregen, wird als Einstieg in das Thema eine im Internetchat „www.gutefrage.net“ gestellte Frage-Antwort-Sequenz gewählt. Zwei User beschäftigen sich mit der Frage, warum ein Folterinstrument wie das Kreuz als Schmuck getragen wird. Die Auseinandersetzung mit diesem Chat soll die Schülerinnen und Schüler herausfordern, eigenes Vorwissen, eigene Einstellungen und Deutungen des Todes Jesu einzubringen. In diesem Zusammenhang bietet es sich ggfs. an, die FreeJee-Kuschelkreuze zu bewerten. Die gewählte Methode ist das digitale kollaborative Schreiben, z. B. mit ZumPad. Am Ende der Unterrichtseinheit kann ggf. noch einmal auf die Anforderungssituation dieser Ausgangsfrage Bezug genommen werden.

Stunde 2: Nach einer Frage zum Vorwissen über die Umstände des Todes Jesu wird ein Auszug aus der Dokumentation „Terra X, Der Fall Jesus“ (Minute 22–34) angeschaut (auch als Youtube-Video zugänglich unter <https://www.youtube.com/watch?v=C5QfEdXFw6>). Im Anschluss daran sammeln Schülerinnen und Schüler mit der Methode 666 (6 Fakten mit 6 Schülern in 6 Minuten) erste Fakten zum Prozess und zur Kreuzigung Jesu. Der anschließende Vergleich der gesammelten Informationen mit M 2 dient der Vertiefung, die Erstellung des Spickzettels der persönlichen Ergebnissicherung.

Zu Stunde 3 + 4: Mit M 3 werden ästhetische Kompetenzen durch die Arbeit mit der Darstellung „Christus am Kreuz zwischen Maria und Johannes“ von Matthias Grünewald (1523/24) gefördert. Die Leitfragen sind so gewählt, dass ein emotionaler Zugang zu diesem Bild und damit zum Thema Tod Jesu ermöglicht wird. Die Schülerinnen und Schüler bringen mithilfe der Leitfragen ihre ersten eigenen Deutungen und Anfragen an das Thema ein. Das sich anschließende Gruppenmixverfahren zu den Deutungen des Todes Jesu folgt dem Prinzip des Think-Pair-Share-Modells: Zunächst erarbeiten Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit jeweils eine Deutung des Todes Jesu. Danach finden Sie sich in themengleichen Gruppen (Expertengruppe 1) zusammen. Schließlich tauschen sie in gemischten Gruppen (Expertengruppen 2) ihre Lernergebnisse aus, sichern sie in einer Mindmap und reflektieren die Bedeutung der unterschiedlichen Deutungen des Todes Jesu für heute. M 7 kann dabei im Sinne der Binnendifferenzierung eingesetzt werden. Zwei Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse in der anschließenden Plenumsphase und stellen sie zur Diskussion. Abschließend reflektieren bzw. ergänzen die Schülerinnen und

¹⁷ Ziegler, 2017, 145f.

Schüler ihr während der Bildbetrachtungen gewonnenen Erkenntnisse bezüglich der verschiedenen Deutungen des Todes Jesu. Als Weiterführung und Übung bietet sich die Aufgabe an, einen Artikel für eine Jugendzeitschrift zu schreiben, in dem zwei Deutungen des Todes Jesu aufgegriffen und hinsichtlich ihrer Bedeutung für Jugendliche heute in Wort und Bild erläutert werden.

Stunde 5 + 6: Im Zentrum dieser Doppelstunde stehen die biblischen Aussagen über die Auferstehung bei Paulus und Lukas. Inhaltlich geht es dabei nicht nur um die Frage des „Dass“ der Auferstehung, sondern auch um die Frage des „Wie“ der Auferstehung. Über Samenkörner, die den Schülerinnen und Schülern zur Betrachtung in die Hand gegeben werden, erfolgt der sinnlich-erfahrbare Einstieg. Der Filmbeitrag über das Keimen von Bohnen bereitet als meditativer Impuls die sich anschließende Auseinandersetzung mit der paulinischen Deutung der Auferstehung (M 8) vor. Die gewählte Methode des Visualisierens zur Texterschließung passt zur Bildsprache des Paulus. Sie ermöglicht das von Paulus beschriebene „Wie“ der Auferstehung ins Bild zu setzen. Diskursiv wird diese anschließend mit eigenen Vorstellungen verglichen. Die Bibeltexte zu den Erscheinungserzählungen (M 9) analysieren die Schülerinnen und Schüler über die Bearbeitung texterschließender Fragenstellungen und – als ästhetischer Zugang – über eine Bildanalyse der Emmausgeschichte.

Eine Deutung des Auferstehungsglaubens aus heutiger Sicht gibt Sabine Rückert in ihrem Beitrag „Ostern – warum ich daran glaube“. Diesen Text erschließen die Schülerinnen und Schüler mit der PLATO-Methode (Erläuterung auf M 10). Hier könnte eine Binnendifferenzierung in der Aufgabenstellung vorgenommen werden, indem die Auswahl zwischen operatorenbasierten Arbeitsaufträgen oder konkreten textbezogenen Leitfragen angeboten wird.

Zu Stunde 7+8: In einer Meinungsumfrage zur christlichen Auferstehungshoffnung bzw. zum Leben nach dem Tod können die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen zu Einstellungen, Haltungen und Glaubensinhalte überprüfen (M 11). Wenn diese Umfrage mit digitalen Tools (z. B. minnit' oder das Umfragetool von Moodle) durchgeführt wird, kann das Abstimmungsverhalten zeitgleich visualisiert und in der Lerngruppe diskutiert und gedeutet werden. Ein Deutungsangebot für eine existentielle Aneignung der christlichen Auferstehungshoffnung bietet Jürgen Moltmann in einem Interview, das die Schülerinnen und Schüler mit der Västeras-Methode erschließen (M 12). Zur Ergebnissicherung wird die Meinungsumfrage aus M 11 erneut ausgefüllt, dieses Mal jedoch aus der Perspektive Moltmanns. Zusätzlich werden weitere offene Frageformate angeboten, die die Schülerinnen und Schüler aus ihrer eigenen Perspektive und aus der Perspektive Moltmanns beantworten.

Stunde 9+10: Zur abschließenden Reflexion der Unterrichtseinheit und zur Ergebnissicherung wird Leitfrage der BPE 5.4 „Was dürfen wir hoffen?“ den Fokus gerückt (M 13). Die Fragestellung aus der Anforderungssituation aus der ersten Stunde wird im Rückgriff auf das in der Unterrichtseinheit Erarbeitete vertiefend beantwortet. Dazu können die Ergebnisse der ZumPad-Umfrage diskutiert werden. Erste Überlegungen werden ergänzt, weitere oder noch offene Fragen und Probleme werden thematisiert, neu Gelerntes benannt. Dies kann z. B. unter Einsatz eines Lernlogbuches geschehen.

BPE 5.5 DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER UNTERSUCHEN DIE BEDEUTUNG JESU IM CHRISTENTUM UND IN EINER ANDEREN MONOTHEISTISCHEN RELIGION

Die beiden folgenden Stunden befassen sich mit der Bedeutung Jesu Christi im Christentum und einer anderen monotheistischen Religion, hier dem Islam. Der Einstieg erfolgt über die Kopfstandmethode, die für die Bedeutsamkeit der Fragestellung sensibilisiert. Mittels Venn-Diagramm entwickeln Schülerinnen und Schüler auf der Basis der gesamten zurückliegenden Unterrichtseinheit BPE 5 ihre Gedanken und Meinungen zur Bedeutung Jesu im Christentum. Einzelne Paare tragen ihre gefundenen Schnittmengen im Plenum vor. Die sich anschließende Textarbeit erfolgt im Lerntempoduett. Die erzielten Ergebnisse werden in Form einer Tabelle festgehalten (hier kann ggfs. anschließend eine Musterlösung angeboten werden). Die abschließende Fragestellung „Jesus Christus – mehr als ein Mensch“, die den Titel des Bildungsplans aufnimmt, ermöglicht einen Perspektivenwechsel. Die Erstellung eines Podcasts dient der vertieften Durchdringung der Thematik.

Die Materialien können den Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Weise zur Verfügung gestellt werden. Möglich wäre einen Moodle-Kurs einzurichten. Dort können nicht nur Materialien hinterlegt, sondern auch auf einfache Weise interaktive Arbeitsformen angeboten werden z. B. Test, Umfrage, Quiz. Zudem könnten Arbeitsergebnisse von Schülerinnen und Schülern selbst hochgeladen werden. Auch erstellte Produkte sowie eigene, über die vorgelegten Materialien hinausgehende Ideen der Schülerinnen und Schüler, z. B. Filme, Musikvideos, könnten aufgenommen und gesichert werden. Ein solcher Kurs stünde dann für die Zukunft zur Verfügung und eine Weiterentwicklung der Einheit wäre leicht möglich. Darüber hinaus könnte im Rahmen der individuellen Förderung parallel zum Unterricht ein Lernlogbuch¹⁸ eingesetzt werden, in dem Schülerinnen und Schüler ihre Lernentwicklung persönlich reflektieren.

Technischer Hinweis: Die Verlinkung und der QR-Code in M 15 sind mit „t1p“ erstellt worden. Nähere Informationen dazu sind in dieser Handreichung bei BPE 6.2 („Technischer Hinweis“).

3.2.5 ARBEITSMATERIALIEN/AUFGABEN

Die Arbeitsblätter M 1 bis M 15 sind in einem eigenen Dokument beigefügt.

3.2.6 WEITERFÜHRENDE HINWEISE/LINKS

Zu Erarbeitung 1: Deutungen des Todes Jesu: Historische Hintergründe

Comicstrip zu den historischen Hintergründen zum Tod Jesu mit digitalen Medien erstellen.

Zur Vertiefung: ZDF-Dokumentation (2014):

Strafsache Jesus von Nazareth – Der Faktencheck mit Petra Gerster: <https://www.youtube.com/watch?v=vDZITBiagww&app=desktop>

¹⁸ Vgl. z. B. <http://webcompetent.org/das-lernlogbuch/>

Zu Erarbeitung 2: Deutungen des Todes Jesu bei Markus und Paulus

Museumsgang Kunsthalle Karlsruhe, Originalbild von Grünewald: Christus am Kreuz.¹⁹

Filmanalyse zur Opferthematik: „Am Sonntag bist du tot“ (2015).²⁰

Zu Erarbeitung BPE 5.4: Christliche Auferstehungshoffnung

Analyse von Traueranzeigen: Welche christlichen Auferstehungshoffnungen kommen in ihnen zum Ausdruck?

Biografische Zugänge:

Autobiografien von Samuel Koch:

Koch, S. (2015), Rolle vorwärts: Das Leben geht weiter, als man denkt, Adeo.

Koch, S. (2019), Steh auf Mensch, Gerth-Medien.

Filmdokumentation zu Samuel Koch in der Reihe 37°

Verfügbar unter: <https://www.zdf.de/dokumentation/37-grad/37-vorwaerts-ins-leben-100.html>
[30.1.2020].

Susanne Jensen – eine Pfarrerin mit Missbrauchserfahrung und ihre Sichtweise auf Kreuz und Auferstehung

Lerch E.M (2015), Gott will im Dunkel wohnen, in: Publik Forum 6/2015, S.26–29.

Homepage von Susanne Jensen, verfügbar unter: <http://www.susanne-jensen.de/> [15.2.2020].

Liedprojekt:

EKG 551: In Auseinandersetzung mit dem Lied eigene Osterspuren finden

Sonstiges

Hospizarbeit, Sterbebegleitung und die Bedeutung von Auferstehungshoffnung

z. B. die Legende „Die Zwillinge im Mutterleib“ auf der Homepage des Hospizes in Fulda
(verfügbar unter: https://www.hospiz-fulda.de/downloads/Zwillinge_im_Mutterleib.pdf
[20.3.2020]).

Zu Erarbeitung BPE 5.5: Bedeutung Jesu Christi in Christentum und Islam

Umfrage unter muslimischen Schülerinnen und Schülern zur Bedeutung Jesu im Islam.

Wahrnehmung des Kreuzes aus muslimischer Sicht, am Beispiel des Filmes „Alemania – Willkommen in Deutschland“ (2011).

¹⁹ Ideen zur museumspädagogischen Erschließung des Bildes finden sich bei Höfert, 2015, S. 22-27.

²⁰ Winnen, 2018, S. 22-27.

LITERATURHINWEISE ZU BPE 5.4 /5.5

- Englert, R.; Schweitzer, F. (2017): Jesus als Christus – im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie. Göttingen, Bristol, CT, USA.: Vandenhoeck & Ruprecht Neukirchener Theologie.
- Englert, R.; Schweitzer, F. (2017): Jesus als Christus – im Religionsunterricht. 20 Thesen, in: dies. (Hg.), Jesus als Christus im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 266–270.
- Jörns, K.-P. (2008): Notwendige Abschiede. Auf dem Weg zu einem glaubwürdigen Christentum, Gütersloh: Bertelsmann, 4. Auflage.
- Halbfas, H. (2016): Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik, Ostfildern: Patmos.
- Höfert, D. (2015): Bilder sehen lernen. Religionsunterricht im Museum, in: Entwurf 1 (2015), S. 22–27.
- Koch, S. (2015), Rolle vorwärts: Das Leben geht weiter, als man denkt, o. O.; Adeo.
- Koch, S. (2019), Steh auf Mensch, o. O.: Gerth-Medien.
- Kügler, J. (2016): Art. Erlösung, in: A. Berlejung. Handbuch theologischer Grundbegriffe zum Alten und Neuen Testament, Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), 5. Auflage, S. 167–171.
- Lachmann, R. (2016): Art. Kreuz/Kreuzigung, in: G. Adam, W. H. Ritter, Theologische Schlüsselbegriffe: Biblisch – systematisch – didaktisch, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.201–217 (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer 1).
- Lachmann, R.; Adam, G.; Ritter, W.H. (2016): Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch.5. Auflage. Göttingen, Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer, Band 1).
- Lerch E.M (2015), Gott will im Dunkel wohnen, in: Publik Forum 6/2015, S.26–29.
- Schweitzer, F. (2017): Christologie als didaktische Herausforderung in elementarisierungstheoretischer Perspektive, in: R. Englert/F. Schweitzer, Jesus als Christus im Religionsunterricht, Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 29–40.
- Schweitzer, F. & al. (2018): Jugend-Glaube-Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht, Münster/New York.
- Ziegler, T. (2017): Im Kreuz Heil und Leben finden, in: R. Englert/F. Schweitzer, Jesus als Christus im Religionsunterricht, Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 135–151.
- Zimmermann, R. (2017): Was Unterricht zum Thema „Jesus Christus“ aus neutestamentlicher Sicht bieten und leisten sollte, in: R. Englert; F. Schweitzer (Hg.), Jesus als Christus im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 41–59.

Winnen, V. (2018): „Am Sonntag bist du tot“ – oder: Ein Jesusfilm ohne Jesus, in: BRU-Magazin 69/2018, S. 22–27.

Zur inhaltlichen Vertiefung eignen sich auch die Fachbeiträge auf der Homepage des Wissenschaftlich-Religionspädagogischen Lexikons, verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/wirelex/>

3.3 BPE 6 Welt und Verantwortung: richtig leben

BPE 6.2 DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER BEWERTEN MÖGLICHKEITEN DER TECHNOLOGISCHEN WELTGESTALTUNG AUS EINER THEOLOGISCHEN PERSPEKTIVE
3.3.1 VERLAUFSPLAN

DAUER	UNTERRICHTSPHASE, INHALT	MATERIAL, MEDIEN	ANGESTREBTES ERGEBNIS, ERWARTETES SCHÜLERVERHALTEN
45	Einführung: Anforderungssituation und Lernstandserhebung Vertiefung Metareflexion Begriffsklärung	M 1a Wer wird Großvater pflegen? M 1b Unser „Pflegeroboter“ Medien: Tablets oder PC, ggfs. Drucker Partnerarbeit oder Kleingruppen (max. 4 SuS) Gallery walk oder Vergleich zwischen je 2 Kleingruppen untereinander ggf.. Besprechung: Herausarbeiten und Vergleich der impliziten oder expliziten Kriterien und Anforderungen M 3 Robotische Systeme in der Pflege Text A: „Pflegeroboter“ oder „Robotik in der Pflege“?	SuS formulieren erste Assoziationen und Vorkenntnisse. SuS entwerfen ihre Vorstellungen von einem „Pflegeroboter“ Produkt: Plakat SuS vergleichen ihre Ergebnisse. SuS lesen M 3 Teil A.
45	Erarbeitung 1: Robotik für die Pflege 1: „Pepper“	Film: Pepper – ein Pflegeroboter? Plenum oder Murmelgruppen M 2a Robotik für die Pflege – Pepper EA oder PA Medien: Tablets oder PC, ggfs. Drucker M 3 Robotische Systeme in der Pflege Text B Robotische Systeme in der Pflege	SuS besprechen erste Eindrücke und Assoziationen. SuS erarbeiten Informationen zu „Pepper“. Ergebnissicherung in Papierform oder digital SuS lesen M 3 Teil B.
45	Erarbeitung 2 Robotik für die Pflege 2: „Paro“, „Lio“, „Care-O-Bot®“, „Robina“ Präsentation	M 2 und M 2b – e Robotik für die Pflege Medien: Tablets oder PC, ggfs. Drucker Präsentation eines Geräts Handout, Film, ggfs. Präsentationsmedium Expertengruppe kann Sachfragen beantworten.	SuS erarbeiten arbeitsteilig Informationen zu den genannten Geräten. Ergebnis-Sicherung: Handout (und ggfs. Präsentationsfolien) Eine Schülergruppe präsentiert, SuS stellen Verständnisfragen und diskutieren Eindrücke zum Gerät.
45	Vertiefung 1	Einstieg: Filmausschnitt „Pflege“	SuS formulieren Eindrücke und Assoziationen zur Pflegesituation und zu pflegerischen Kompetenzen.

	Aspekte der Technikfolgenabschätzung Präsentation	M 4 Vor dem Roboter kommt die Wertefrage PA oder arbeitsteilige GA Präsentation eines Geräts Handout, Film, ggfs. Präsentationsmedium Expertengruppe	SuS bearbeiten die Arbeitsaufträge zu M 4 schriftlich. Eine Schülergruppe präsentiert, SuS stellen Verständnisfragen und diskutieren.
90	Präsentation 3 (und 4) Vertiefung 2 Sozialethische Einordnung: Wertekonflikte Autonomiebegriff Vertiefung 3 Urteilsfindung aus theologischer Perspektive	Präsentation von 1–2 Geräten Handout, Film, ggfs. Präsentationsmedium Expertengruppe Hinführung: Filmausschnitt „Seniorin spricht mit Pepper“ evtl. Abfrage z. B. mit Plickers oder minnit' M 5 „„Unterstützen/Überwachen: Zur unklaren Rolle von Robotern für ein gutes Leben im Alter“ EA/PA (Aufgabe 3 in GA) Besprechung der Lösungen im Plenum M 6 „Mensch – Würde – Technik: Eine christliche Perspektive“ in Verbindung mit M 5 – Aufgabe 4	Eine Schülergruppe präsentiert, SuS stellen Verständnisfragen und diskutieren. SuS diskutieren das Täuschungs-Problem. SuS lesen Text 5 und bearbeiten Aufgabe 1–3. SuS reflektieren die vorgestellten Geräte im Blick auf die genannten Wertekonflikte. SuS bearbeiten die Aufgabe 4.

3.3.2 FACHLICHE HINWEISE

„ROBOTIK UND PFLEGE, PASST DAS ZUSAMMEN?“

Aus Sicht der Politik scheint diese Frage längst beantwortet. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) bewirbt den Einsatz von AAL und Robotik in der Pflege jedenfalls deutlich:

„Service-Roboter oder Pflegeheim? Schätzungen zufolge wird sich die Zahl der Pflegebedürftigen im Jahr 2030 von derzeit rund 2,6 Millionen auf 3,4 Millionen erhöhen. Zudem wandelt sich das Krankheitsspektrum – ältere Menschen sind häufiger chronisch krank. Gleichzeitig steigt die Zahl neurodegenerativer Erkrankungen wie Demenz. Damit erhöht sich der Bedarf an körperlicher Unterstützung und Entlastung in der Pflege rasant. Technische Assistenzsysteme wie zum Beispiel Pflegeroboter könnten helfen, dieser Herausforderung angemessen zu begegnen.“²¹

Aus Sicht der Ökonomie sind die Ziele ebenfalls klar gesteckt: Es geht darum, für Deutschland „eine Spitzenposition im Gebrauch und der Produktion von Robotersystemen in der Pflege zu erreichen“²².

21 BMBF (2016). *Hilf mir mal! Wie Roboter den Alltag der Menschen erobern*, S. 7. Online verfügbar unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Hilf_mir_mal.pdf [15.02.2020].

22 Thommes, Hoppe & Jelonek, 2019, S. 17.

Angestrebt wird, dass längerfristig auch die Nutzung robotischer Geräte zu Hause möglich sein soll – und das heißt in einer Situation, in der außer Nutzer und Gerät keine dritte Person zur Assistenz präsent ist. In Deutschland ist die private Nutzung von Robotik in der Pflege bislang aufgrund der dafür noch unzureichenden technischen Reife der Geräte nahezu ausgeschlossen, in anderen Ländern bei wenigen Robotern bereits möglich – allerdings handelt es sich dabei in der Regel um keine Geräte, die pflegerische Funktionen im näheren Sinn ausführen. In Deutschland privat erhältlich ist z. B. die Roboterkatze „JustoCat“²³.

Bislang sind es sowohl technische Hindernisse als auch die eher zurückhaltende gesellschaftliche Akzeptanz von Robotik in der Pflege, die einem breiten Einsatz entgegenstehen. Während die Forschung an technischen Systemen für die Pflege von der Bundespolitik finanziell in erheblichem Umfang unterstützt wird, monieren Vertreter aus dem Bereich der Technik-Ethik und Technikfolgenabschätzung, aber auch der Pflegewissenschaften hier ein deutliches Ungleichgewicht.

Und die Betroffenen selbst? Die Aussicht auf mehr und längere Selbstständigkeit durch den Verbleib zu Hause auch im Fall der Pflegebedürftigkeit scheint dem Wunsch vieler Menschen mit Pflegebedarf nach „Unabhängigkeit“²⁴ zu entsprechen. Und nicht nur professionelle Pflegekräfte wünschen sich eine Entlastung bei zuweilen als lästig empfundenen Aufgaben (Dokumentation) und bei körperlich anstrengenden und gesundheitsschädlichen Tätigkeiten (Heben, Tragen, Transporte).

Um eine höhere Akzeptanz zu erreichen, wird vor allem eine Formel bemüht: Die Geräte sollen die Pflege durch Menschen „ergänzen, nicht ersetzen“ – es gibt kaum eine Veröffentlichung zum Einsatz von Robotik in der Pflege, in der auf diese „Unterstützungsformel“ nicht zurückgegriffen wird. Mit dieser Wendung sind die ethischen Problemstellungen, die durch den Einsatz von Robotik in der Pflege aufgeworfen werden, freilich weder hinreichend beschrieben und noch viel weniger gelöst. Man sollte hellhörig werden, wenn aus dem Bereich der Technikfolgenabschätzung festgestellt wird: „Die Aussicht auf einen verbreiteten Robotereinsatz in der Pflege sorgt entsprechend, und das auch zu Recht, für große moralische Verunsicherung.“²⁵

Den alles könnenden „Pflegeroboter“ gibt es nicht, er wäre auch nicht erstrebenswert.

In der Industrie werden seit Jahrzehnten stupide, repetitive oder gefährliche Aufgaben an robotische Systeme delegiert. Roboter-Bereiche werden in Firmen meist durch Schutzzäune streng vom menschlichen Zugang abgeschirmt. Das in der Industrie nach wie vor weithin geltende Axiom der strikten Trennung zwischen Mensch und Roboter wird inzwischen jedoch in vielen anderen Bereichen der Alltagswelt zunehmend hinfällig. Im Haushalt (Staubsaugerroboter), in der Landwirtschaft (Melkroboter), aber auch in der Medizin (Operationen mithilfe robotischer Systeme) bringen Roboter nicht nur mehr Bequemlichkeit für ihre Nutzer, sondern leisten in manchen Bereichen ihre „Arbeit“ weitaus besser und

23 Haushaltsroboter (z. B. ein Staubsauger-Roboter) mögen als „Unterstützungssysteme“ entlastende Funktion auch für pflegebedürftige Menschen haben, können aber nicht nur um der begrifflichen Klarheit willen selbst bei einem sehr weit gefassten Begriff von „Pflege“ nicht zu den „robotischen Pflege-Assistenz-Systemen“ gezählt werden.

24 Zur Problematik dieses Begriffs s. u. bei den Hinweisen zu M 5.

25 Kehl, 2018a, S. 149.

präziser, als Menschen das könnten. Gerade im medizinisch-therapeutischen Bereich schreitet die „Entgrenzung“ von Mensch und Maschine voran: Direkt mit dem Körper verbundene „Exoskelette“ verhelpfen querschnittsgelähmten Menschen zum „aufrechten Gang“, elektronische Cochlea-Implantate ermöglichen ertaubten Menschen das „Hören“ und werden inzwischen selbst Roboter-assistiert implantiert – die Liste ließe sich fortsetzen.

Eine heikle Situation ist freilich der Einsatz von Robotern in der Pflege. Hier, wo besonders vulnerable Menschen in den unmittelbaren Kontakt mit automatisierten und „autonomen“ Maschinen, Robotern und anderen Geräten mit „künstlicher Intelligenz“ kommen sollen, treffen viele Problemstellungen, die die „technologischen Weltgestaltung“ im 21. Jahrhundert prägen, wie unter einem Brennglas zusammen: Fragen der Sicherheit und der Datensicherheit, von Recht und Haftung, das Problem der Einwilligung z. B. von dementen Patienten, Aspekte der Gerechtigkeit, wirtschaftliche Interessen, Leitbilder von „guter Pflege“ und „guter Arbeit“ – all dies sind Spannungsfelder und Wertekonflikte aus den Bereichen der Sozialethik, Medizinethik, Pflegeethik und Technikethik.

Pflege, insbesondere professionelle Pflege, besteht aus einer Vielzahl unterschiedlichster Dienstleistungen für verschiedene Personengruppen und Menschen mit zwar zuweilen vergleichbaren, aber dennoch individuellen und damit disparaten Unterstützungsbedarfen. Auch viele ähnlich erscheinende Pflegeleistungen (Transporte, Medikamentengabe, Verbände wechseln, Essen anreichen ...) müssen für jeden Menschen individuell, an Person und Situation immer wieder neu angepasst erfolgen. Entsprechend vielgestaltig sind auch projektierte, in der Erprobung oder bereits im regulären Einsatz befindliche robotische Hilfsmittel. Dazu gehören z. B. Geräte für Transportaufgaben, sozial-interaktive Therapieroboter für Demenzkranke (die Robbe „Paro“, die Katze „JustoCat“ u. a.), Mobilitätshilfen (z. B. Exoskelette, autonome Rollstühle²⁶), Geräte zur Unterstützung der Nahrungsaufnahme, Hebehilfen für Pflegekräfte (robotische Lifter oder spezielle Exoskelette für Pflegenden), kommunikationsunterstützende Geräte (z. B. für die „Telemedizin“) und multifunktionale Assistenzroboter, die mehrere solcher Funktionen miteinander kombinieren. Schon deshalb ist es wenig sinnvoll, pauschal „Pflegeroboter“ zu sprechen. Zudem ist es unerlässlich, die ethische Diskussion nicht abstrakt, sondern auf konkrete Geräte und vor allem auf die jeweiligen Anwendungsbereiche bezogen zu führen. Dem Deutschen Ethikrat zufolge sollte vom Begriff „Pflegeroboter“ Abstand genommen werden und stattdessen allgemeiner von „Robotik in der Pflege“ gesprochen werden (s. u. Unterrichtsmaterial).

Dieser Unterrichtsentwurf trägt diesen Forderungen nach Differenzierung und Konkretion Rechnung, indem zunächst unterschiedlicher Systeme kennengelernt werden sollen, die exemplarisch für verschiedene Anwendungsbereiche stehen²⁷. So wichtig die ethischen Abwägungen zum Einsatz einzelner Systeme sind, so wenig soll außer Betracht bleiben, dass es dabei nicht nur die Technikfolgenabschätzung oder die Nutzen- und Gefahrenbeurteilung für ein einzelnes Gerät oder ein Anwendungsszenario geht,

²⁶ SuS können sich darüber einen jugendgemäß aufbereiteten Eindruck verschaffen unter <https://mobilitymag.de/autonome-rollstuehle-uebersicht/>

²⁷ Um der Didaktik willen kommt hier der Roboter vor der Wertefrage - zumindest was die Abfolge im Lehr-Lern-Arrangement angeht (vgl. M 4).

sondern um die grundsätzliche Frage, welche Pflege wir in Zukunft haben wollen und wie sich „Care“ verändern wird oder soll.

Zu beobachten ist dabei eine Diskrepanz zwischen „Science-Fiction“ und „Science-Fact“²⁸, zwischen technischer Verheißung und ihrer medialen Inszenierung einerseits und dem technisch Wirklichen oder absehbar Verfügbaren andererseits. Das Narrativ der künftigen Bewältigung des Pflegenotstands durch Technik wird breit inszeniert, zuweilen sogar aufgeladen mit quasireligiösen Heilsversprechen („ein Segen“, „Erlösung“ ...). Weniger Aufmerksamkeit wird diejenigen Pflegekräften zuteil, die sich wirksame Entlastung auch durch technische Geräte in manchen Bereichen durchaus wünschen, aber in Anbetracht der medialen Inszenierungen ernüchtert und enttäuscht sind über den pflegerisch eher bescheidenen Nutzen der verfügbaren Geräte.

Der vorliegende Unterrichtsentwurf versucht daher exemplarisch den Potenzialen und den möglichen Risiken der Roboter-Technik, aber auch elementaren Gesichtspunkten der Sozial- und Technikethik gerecht zu werden – soweit dies im Rahmen eines Lehr-Lern-Arrangements für das zweistündige Fach „Evangelische Religionslehre“ am Beruflichen Gymnasium möglich ist.

3.3.3 DIDAKTISCHE HINWEISE

Zur Anforderungssituation M 1

Die Anforderungssituation ist in persönlicher Form („Ihr Großvater“) gestaltet. Damit soll erreicht werden, dass die angestrebte Urteilskompetenz und konkrete ethische Entscheidungen nicht distanziert, sondern möglichst realitäts- und personennah und damit bedachter und ausgewogener zustande kommen als das bei einer abstrakten Debatte um ein fernes und (aus Schülersicht) hypothetisches Fallbeispiel zu erwarten sein dürfte.

Die Rahmenbedingungen der Anforderungssituation sind realitätsnah gewählt: Projekte zur Erprobung von Robotik in der Pflege werden seit etlichen Jahren in verschiedenen Pflege-Einrichtungen durchgeführt, viele davon sind in christlich orientierter Trägerschaft (Diakonie, Caritas usw.). Schulnahe Beispiele (Stuttgart, Ravensburg, Freiburg ...) können leicht recherchiert werden.

Die Gestaltung und Auswertung der Praxistests erfolgt durch die Hersteller, oft im Verbund mit einer Universität oder Technischen Hochschule, und auch hier sind in manchen Fällen evangelische oder katholische Hochschulen beteiligt²⁹. Zielsetzungen sind dabei z. B. die Optimierung des in einem fortgeschrittenen Entwicklungsstadium befindlichen Systems oder die Erhöhung der Akzeptanz durch Pflegekräfte und Menschen mit Pflegebedarf.

²⁸ In Anlehnung an Wagner, 2016, S. 295.

²⁹ Bei ROBINA (s. u.) wird z. B. die Evangelische Hochschule Ludwigsburg als Projektpartner ausgewiesen. An der Ev. Hochschule Nürnberg wurde das Analyse-Modell „MEESTAR“ entwickelt, seit 2019 wird dort das Forschungsprojekt IMPACT von A. Manzeschke geleitet.

Zu den vorgestellten Geräten M 2

PEPPER

„Pepper“ (so der Produktname des Herstellers) ist der derzeit zumindest medial am meisten präsente Roboter, der im Bereich der Pflege unter verschiedenen Bezeichnungen zum Einsatz kommt – was weniger mit seinem tatsächlichen Nutzen als vielmehr mit seinem Design (Kindchenschema) zusammenhängen dürfte.

Pepper ist ein technisch durchaus anspruchsvolles Gerät. Es kann so programmiert werden, dass Arm- und Kopfbewegung mit der „Sprachausgabe“ in Einklang sind. Die „Hände“ sind allerdings nicht-funktional. Pepper „beherrscht“ die Bewegung „Hand öffnen – Hand schließen“ als „Geste“ – nicht als Greiftechnik, kann also keine Gegenstände greifen oder festhalten, keine Knöpfe drücken, kein Essen bringen oder gar anreichen. Man kann Pepper allenfalls einen leichten Gegenstand „in die Hand geben“, der mittels seiner einfachen Greifbewegung arretiert werden könnte.

Pepper kann sich einem „Sprecher“ zuwenden, das „Hören“ (also die Aufnahmefunktion) wird durch Lichtsignale angezeigt. Pepper verfügt über Sprach- und Gesichtserkennungsprogramme und kann damit Personen „wiedererkennen“ und mit Namen „ansprechen“. Hier entsteht nicht nur das moralische Problem der Täuschung, das auch dann bestehen bleibt, wenn Pepper sich als „Roboter“ zu erkennen gibt: Viele Nutzer behandeln Pepper aufgrund menschlicher Rezeption und Konstruktion dennoch wie eine Person.

Ein weiteres Problem liegt, wo immer Pepper im öffentlichen oder kommerziellen Bereich eingesetzt wird (z. B. in Kaufhäusern, Hotels, Banken usw.), im Bereich des Datenschutzes und der Persönlichkeitsrechte. Jeder Mensch, der mit Pepper in nähere Interaktion tritt und damit zum „Nutzer“ wird, müsste auf die Gesichts- und Spracherkennung aufmerksam gemacht werden und gegebenenfalls sein Einverständnis erklären. Es steht zu befürchten, dass dies nur selten erfolgt. Werden Heimbewohner, Heimbewohner, Bankkunden oder andere mögliche Nutzer darüber aufgeklärt, ob und wie Pepper vernetzt ist und wie lange die „Nutzerdaten“ gespeichert werden?

Pepper wurde ursprünglich entwickelt, um in Haushalten als „personal robot“ eingesetzt zu werden.³⁰ Derzeit (Stand 2020) wird Pepper jedoch ausschließlich an kommerzielle Anwender verkauft (B2B = „business to business“). Der Hersteller „SoftBank“ bewirbt Pepper „for better business“ speziell in den fünf Bereichen Einzelhandel, Bankwesen, Bildung, Gastronomie/Hotellerie und Gesundheitswesen³¹. „Sie“ (die Hersteller betrachten Pepper als „weiblich“) ist weltweit vornehmlich auf Messen und im Handel im Gebrauch, z. B. um Kunden Hinweise zu geben³², wird aber auch in Kliniken und Heimen eingesetzt, um dort für Abwechslung zu sorgen.

³⁰ Diese Kategorisierung lässt erahnen, was das kommerzielle Ziel ist: So wie der „Personal Computer“ (PC) zum alltäglichen Gebrauchsgegenstand geworden ist, soll offenkundig auch der „personal robot“ (PR) ein massentauglicher und allgegenwärtiger Lebensbegleiter werden.

³¹ „Retail, Banking, Education, Hospitality, Healthcare“ – so auf der Homepage <https://softbankrobotics.com/us/pepper> [25.02.2020]. Zur technischen Ausstattung siehe <https://www.softbankrobotics.com/emea/en/pepper> [25.02.2020].

³² Z. B. Hinweise darauf, wo Produkte zu finden sind, auf die Einhaltung von Hygiene-Abstandsregeln usw.

Auf Youtube finden sich immer mehr „Interviews mit Pepper“. Diese suggerieren dem Betrachter KI-Fähigkeiten von Pepper, die dieser Roboter nicht hat.³³ Darauf sollten die Schülerinnen und Schüler aufmerksam gemacht werden, falls sie selbstständig weiter nach Pepper oder anderen Robotern recherchieren.³⁴

Der Einsatz Peppers in der Pflege wird in Deutschland durch einige Universitäten bzw. Fachhochschulen entwickelt, begleitet und damit zugleich auch vorangetrieben. Der pflegerische Nutzen von „Pepper“ scheint (bislang) eher gering zu sein. Nüchtern (und zugegeben etwas vereinfacht) betrachtet besteht Pepper aus einem Tablet mit angeschlossener Bewegungsapparatur – darin unbestritten ein beeindruckendes technisches Produkt. Seine Hauptfunktion in der Pflege ist die „Unterhaltung“. Pepper soll der Einsamkeit entgegenwirken, Wartezeiten überbrücken helfen oder bei der körperlichen oder geistigen Aktivierung von Heimbewohnern mitwirken. Programmierer planen, ihn auch für andere Zwecke nutzbar zu machen (z. B. zur Überwachung von dementen Patienten oder um Heimbewohner zur ärztlichen Untersuchung zu begleiten, inklusive in Pepper gespeicherter Patientendaten).

Peppers Beitrag zur „Gewöhnung“, zur Erhöhung der Popularität und damit zur breiten Akzeptanz von Robotik nicht nur in der Pflege wird man dagegen schon jetzt deutlich höher veranschlagen dürfen – hier wäre eine weitergehende sozialetische Reflexion angezeigt.

In diesem Unterrichtsentwurf ist vorgesehen, dass sich alle Schülerinnen und Schüler in gleichem Umfang mit Pepper auseinandersetzen. Es dürfte deutlich geworden sein, dass gerade anhand von Pepper etliche Grundfragen im Zusammenhang von Pflege und Robotik thematisiert werden können. Im Unterschied zu anderen Geräten erfolgt die Recherche zu Pepper nicht anhand von Informationen des Herstellers, sondern durch zwei komprimierte und übersichtliche Berichte aus dem Feld des Einsatzes in der Pflege.

LIO

Lio ist ein Projekt des Schweizer Unternehmens F&P Personal Robotics. Lio besteht aus einem aus der industriellen Entwicklung stammenden Roboter-Arm mit integrierter Kamera, Tablet-Display und

³³ Aus der Fülle solcher Interviews hebt sich eine durchaus sympathisch gemachte Vorstellung Peppers heraus, in der Pepper „selbst“ seine begrenzten KI-Fähigkeiten artikuliert: Auf einen Espresso mit Wilma – Interview mit dem humanoiden Roboter Pepper (2018), <https://www.youtube.com/watch?v=-gGQBuoBg7U> [25.02.2020]. Diese Vorstellung Peppers (hier als „Wilma“) stammt von der Bibliothek der Technischen Hochschule Wildau. Was wie ein Gespräch auf Augenhöhe beginnt, wird erfreulicherweise bald als Simulation offengelegt: Der Roboter ist keine „KI“, sondern vor allem ein auf Standard-Umgebungen programmiertes Kommunikationssystem – das wird bei den meisten anderen Pepper-Videos in aller Regel verschwiegen. Ab Minute 2 erklärt Wilma, dass sie („noch“) kein Roboter mit künstlicher Intelligenz (KI) ist, sondern die Antworten für das Interview vorher programmiert (Wilma „beigebracht“) wurden. Ihre humanoide Gestalt wird äußerst erhellend im Kontext der Akzeptanz-Forschung erläutert, ihre begrenzten mechanischen Fähigkeiten werden nicht verschwiegen: „... insgesamt ist alles Verpackung: Ich bin eine Computer-Maschine mit technischen Extremitäten.“ Das Interview endet mit der Feststellung: „Für mich antwortete mein Tasdienst habender Bibliothekar“ (Minute 8:40). Die Formel „ergänzen, nicht ersetzen“ wird auch hier bemüht: Immerhin soll Wilma in den frühen morgen- und Abendstunden Mitarbeitermangel kompensieren und so längere Nutzungszeiten der Bibliothek ermöglichen.

³⁴ Ähnliches gilt für viele robotischen Systeme, deren „Fähigkeiten“ gezeigt werden, nicht aber die vorangehenden Fehlversuche, anderes Scheitern oder technische Hürden beim Einsatz der Geräte in Alltagssituationen. Dadurch wird häufig der Eindruck einer Perfektion und eines technischen Entwicklungsstands suggeriert, der nicht der Wirklichkeit entspricht.

Sprachsteuerung/Sprachausgabe, der auf einen fahrbaren Unterbau montiert ist. Gesteuert wird Lio vornehmlich über ein externes Tablet. Die in Filmen und auf Bildern zu sehenden „Augen“ sind Dekoration, die Kamera befindet sich im Roboterarm unterhalb der Greifzange. Wenn Lio fährt, muss die Greifzange für die Orientierung durch die Kamera geöffnet sein, was einige Nutzer offenbar als bedrohlich wahrnehmen.

Lio wird kontinuierlich weiterentwickelt, Beobachter sehen bei diesem Roboter durchaus Potenzial für die zukünftige reguläre Nutzung in der Pflege. Beworben wird Lio als „professioneller persönlicher Roboter zur Unterstützung und Unterhaltung von Menschen“.³⁵ Spracherkennung, Personenerkennung und Möglichkeiten zur Speicherung und Anpassung an individuelle Gewohnheiten des Nutzers (Tagesablauf) machen Lio zu einem multifunktionalen Assistenz- und Begleitroboter.

Die Schülerinnen und Schüler recherchieren anhand des Arbeitsblatts M 2b die notwendigen Informationen vornehmlich von der Homepage des Herstellers. Der ergänzende Text „Es darf nicht passieren, dass Lio jemanden umfährt“ ist ein ausgewogener und lesenswerter Bericht aus einer Praxiserprobung. Er zeigt den tatsächlichen Nutzen von Lio im Einsatz außerhalb von Laborbedingungen, aber auch die sich vor Ort ergebenden technischen Herausforderungen und lässt auch skeptische Nutzer zu Wort kommen.

Der in die Homepage eingebettete Werbefilm zeigt Lio im idealtypischen Einsatz – seine Betrachtung kann bei Zeitmangel unterbleiben. Nicht verzichtet werden sollte jedoch auf den kurzen Film „Schweizer Paraplegiker-Stiftung – Assistenzroboter Lio“ (2019), der auf dem Arbeitsblatt „Rechercheauftrag“ M 2b verlinkt ist. Er zeigt exemplarisch einige kurze Szenen beim Einsatz Lios im Privathaushalt einer Paraplegikerin (zweiwöchige Erprobung in einem Pilotprojekt)³⁶. Auch das ist ein „Image-Film“ und keine Dokumentation aus neutraler Warte. An den wenigen, kurzen Szenen dieses Films können im Unterricht ethische Fragen, die im Text von Regina Ammicht Quinn (M 5) aufgeworfen werden, identifiziert und besprochen werden.

Die für die Akzeptanz dieser Geräte scheinbar unvermeidliche „Humanisierung“ ist in diesem Film augenfällig: Die Nutzerin tritt in höfliche Interaktion, bedankt sich bei der Maschine, streichelt sie und wünscht ihr eine gute Nacht. Die aufgeklebten Augen und die Bewegung des Greifarms am Ende (Simulation einer schrägen Kopfhaltung) tragen dazu das Ihre bei.

Auch das „Paternalismus“-Problem kann angesprochen werden: Im Film ist es Lio, der die Nutzerin zum Trinken auffordert, und Lio kommentiert die Anreicherung der Wasserflasche mit der Belehrung „Genug Wasser trinken ist wichtig“.

³⁵ Eine ausführliche Darstellung aus Herstellersicht zum möglichen Einsatz in der Pflege bei Früh & Gasser, 2018. Der aktuelle Entwicklungsstand (Stand 2019) wird im Vortrag von A. Gasser vorgestellt: 02 Alina Gasser – Robotics for Healthcare (2019), <https://www.youtube.com/watch?v=KkVCPjdHJSw> [28.02.2020].

³⁶ Vgl. Steiner, M. (2019). Räume den Geschirrspüler, Lio! <https://www.paraplegie.ch/de/blog/wissen-forschung/raeume-den-geschirrspueler-lio> [28.02.2020].

Die hohen Anforderungen an die technische Sicherheit werden ebenfalls augenfällig: Ein schwerer Roboter fährt „autonom“ oder Tablet-gesteuert auf eine Person im Rollstuhl, am Tisch oder im Bett zu und agiert körpernah.

PARO

Paro ist ein Roboter in Gestalt einer Baby-Sattelrobbe. „Bemerkenswert ist, dass Paro ursprünglich als Spielzeug entwickelt wurde“³⁷. Die Geschichte von Paro muss wohl noch geschrieben werden. Die übliche Darstellung, dass Paro „speziell für die Therapie mit Demenzkranken“ entwickelt wurde, scheint jedenfalls nicht ungebrochen den Tatsachen zu entsprechen.

In Deutschland wird Paro derzeit (2020) in ungefähr 50 Heimeinrichtungen eingesetzt (die Angaben schwanken), die Anschaffungskosten liegen bei rund € 5000. Die Motorik (v. a. Kopf- und Augenbewegungen) und die Geräusche, die Paro in Reaktion auf ihre „Behandlung“ von sich gibt, markieren einen deutlichen Unterschied zu einfachen „Kuscheltieren“, mit denen Paro ansonsten gerne verglichen wird – vor allem im Blick auf ethische Fragen zum Einsatz Paros bei Demenzkranken: Werden diese durch Paro getäuscht? Ist diese „Täuschung“ (und damit der Einsatz von Paro) vergleichbar mit einem nicht-funktionalen Kuscheltier, das man Kindern und dementen Menschen schon lange zur Verfügung stellt – oder besteht hier ein kategorialer Unterschied?³⁸

In den Filmdokumenten zu Paro überwiegt die positive Bewertung Paros durch die Nutzer. Zurückhaltender äußern sich Pflegekräfte, die A. Loidl (2018) im Rahmen einer qualitativen Studie interviewt hat.

Care-O-bot 4®

Care-O-Bot® ist in diesem Unterrichtsarrangement das „dienstälteste“ Gerät, befindet sich aber nach wie vor im Entwicklungsstadium. Care-O-Bot® ist multifunktional angelegt (Assistenz und Begleitung) und so etwas wie das deutsche „Vorzeigobjekt“ der Robotik in der Pflege:

„Der Inbegriff eines Pflegeroboters wird oft als mobiler Roboter mit Manipulationsmöglichkeiten gesehen. Der Care-O-bot® ist ein mobiler Roboterassistent, der Menschen aktiv in ihrer häuslichen Umgebung unterstützt. Die vierte Generation dieser erfolgreichen Entwicklungsserie ist beweglicher und modularer als ihre Vorgänger und bietet viele Formen der Interaktion. Er wurde von der Fraunhofer IPA entwickelt und ist als Forschungsobjekt käuflich erwerblich.“³⁹

Das Fraunhofer-Institut selbst bezeichnet auch die vierte Generation seines Care-O-Bot® nach wie vor als „Produktvision eines mobilen Roboterassistenten“. Informationen, die über das hinausgehen, was

37 Kehl, 2018a, S. 142. Ein vor der Zulassung von Paro in Europa veröffentlichter Artikel (Schulz & Barth, 2006) beschreibt Paro (die Version „mit Schnuller“) als technischen Haustier-Ersatz und berichtet von positiver psychologischer Wirkung auf Senioren. Von der Entwicklung speziell zur Demenztherapie durch seinen Erfinder ist dort nicht die Rede.

38 Die ethischen Fragen werden eingehend diskutiert bei Dietz, 2014 und Kreis, 2018. Zum Problem der Täuschung schlägt Kreis, 2018, S. 222 vor: „Diese Problematik kann aber umgangen werden, wenn Roboter wie Paro explizit als Gefühlsübermittler zwischen Pflegefachkraft und Pflegebedürftigen, jedoch nie als eigenständige Sender künstlicher Emotionen oder Empfänger menschlicher Gefühlsäußerungen fungieren. Der Einsatz eines Therapieroboters ist somit an menschliche Begleitung, beispielsweise durch eine Pflegefachkraft, zu knüpfen.“

Dietz, 2018 überprüft Paro anhand von vier technikethischen Kriterienkatalogen und kommt zum Ergebnis, der Einsatz Paros sei „aus ethischer Sicht nicht prinzipiell abzulehnen, allerdings im Blick auf seine beschränkten therapeutischen Effekte andererseits auch nicht prinzipiell zu fordern“ (a. a. O. S. 517).

39 Thommes et al., 2019, S. 22.

auf der Homepage des Fraunhofer-Instituts vorgestellt wird und von den Schülerinnen und Schülern recherchiert werden kann, sind an dieser Stelle nicht weiter von Belang.

Es gibt derzeit keine Dokumentation über aktuelle Erprobung von Care-O-bot 4® im Pflege-Kontext. Man könnte aus der aktuellen Dokumentation zu Care-O-bot 4® auf der Homepage des Fraunhofer-Instituts folgern, dass man dort bei diesem Gerät inzwischen vermehrt auf den Einsatz in anderen (etwas weniger sensiblen) Bereichen setzt⁴⁰.

Ein ähnlich komplexes System für die Pflege wird von anderer Seite mit „GARMI“ entwickelt. Erste Erprobungen vor Ort sind für Ende 2019 angekündigt, ein wirklicher Einsatz sei erst in 10 Jahren zu erwarten⁴¹.

ROBINA

ROBINA ist eines der jüngsten Entwicklungsprojekte zur Robotik in der Pflege in Deutschland. Dem Hersteller zufolge wurde und wird ROBINA in Abstimmung mit ALS-Patienten und für deren besonderen Pflegebedarf entwickelt. ROBINA ist – um Unterschied zu LIO und Care-O-Bot® – ein fest installierter, also nicht mobiler Roboter-Arm. Anders als diese kommt ROBINA aber dem Menschen mit seiner Hauptaufgabe, Getränke direkt zum Mund hin anzureichen, deutlich näher (Strohalm-Distanz; Messung mittels Gesichtserkennung). Auch dieser Hightech-Roboter-Arm stammt aus dem Bereich industrieller Roboter-Technik (Franka Emika: Panda) und wird für die Nutzung in der Pflege speziell programmiert und weiterentwickelt. Er soll (zunächst) folgende Grundfunktionen erfüllen: Den Nutzer (mit einer Bürste) kratzen, eine Trinkhilfe bis zu einem bestimmten Abstand vor dem Gesicht anreichen, andere Gegenstände anreichen – dazu habe ROBINA „spezifische Steuerungsmöglichkeiten in einem definierten Bereich“. Erste Erprobungsphasen im Einsatz mit Patienten sind angekündigt (Stand 1.4.2020).

Von Care-O-Bot®, Lio und ROBINA werden – im Unterschied zu den wohl eher als „Hightech-Spielzeuge“ einzuordnenden Geräten Paro und Pepper – pflegerische Funktionen im engeren Sinn erbracht. Auch die Kosten dieser Geräte dürften deutlich höher liegen als das bei Paro und selbst bei Pepper der Fall ist. Hier könnten vertiefend Fragen der Ökonomie und der Gerechtigkeit gestellt werden: Wer kann und soll ein solches Gerät erhalten? Welche körperlichen und geistigen Fähigkeiten und welche weiteren Bedingungen muss ein potenzieller Nutzer erfüllen, damit auch von dessen Seite eine sichere Nutzung gewährleistet ist? Sollen Kranken- bzw. Pflegekassen für die Finanzierung aufkommen, oder bleiben die Geräte nur wohlhabenden Patienten vorbehalten?

Bis auf Paro und Pepper befinden sich alle vorgestellten Systeme (und auch die meisten anderen, die in diesem Unterrichtsentwurf nicht berücksichtigt werden konnten) im Stadium der Entwicklung, zum Teil schon seit Jahrzehnten. Hier liegen auch die immensen Anforderungen an die Technik, ihre Steuerung

40 „Als mobiler Informationskiosk im Museum, Baumarkt oder Flughafen, für Hol- und Bringendienste [sic!] in Heimen oder Büros, für Sicherheitsanwendungen oder als Museumsroboter zur Attraktion...“. Quelle: Fraunhofer IPA. (2020). *Care-O-Bot 4*, <https://www.care-o-bot.de/de/care-o-bot-4.html> [14.04.2020].

41 Schneider, A., Kemmer, A. (2019). *Wie Roboter „Garmi“ in der Altenpflege helfen kann*, 07.10.2019 (BR24). Verfügbar unter: <https://www.br.de/nachrichten/kultur/wie-roboter-garmi-in-der-altenpflege-helfen-kann,RdvoPT3> und unter: <https://www.youtube.com/watch?v=6ymaQInnSSY> [14.04.2020].

und v. a. an die Sicherheit deutlich auf der Hand. Der sichere und funktional sinnvolle Gebrauch von Robotern in unmittelbarer Nähe zum Menschen oder gar in direktem Kontakt mit ihm geht mit immensen technischen Herausforderungen einher.

Weitere in Deutschland vom BMBF geförderten Projekte zur Mensch-Technik-Interaktion, von denen ein erheblicher Anteil den Pflegekontext betrifft, werden unter <https://www.technik-zum-menschen-bringen.de/service/ergebnissteckbriefe> vorgestellt (darunter auch etliche nicht-robotische Systeme).

Für das Verständnis der sich aus der Entwicklung und dem Betrieb der Geräte ergebenden ethischen Fragen und Wertekonflikte ist es nahezu unverzichtbar, die Geräte in Aktion zu sehen und – im Fall der interaktiven Robotersysteme – auch zu hören, und zwar dort, wo es darauf ankommt: in der Interaktion zwischen Gerät und unterstützungsbedürftigem Menschen. Deshalb sollte, wo es irgend möglich ist, den Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden, die kurzen Filmausschnitte zu betrachten, die in den Recherchematerialien verlinkt sind.

In diesem Zusammenhang können auch medienethische und medienkritische Aspekte angesprochen werden: Wer hat den Film produziert, mit welcher Absicht? Geht es um das (selbstverständlich legitime) Interesse des Herstellers, die Leistungsfähigkeit des Geräts zu zeigen? Liegt ein dokumentarischer, ausgewogener oder kritischer Bericht vor? Oder ist die Präsentation durch den Titel und die Kommentierung von vornherein ablehnend oder polemisch gefärbt? Welche Auswirkungen haben die jeweiligen medialen Inszenierungen?

Ein eigenes Problemfeld sind die „Anthropomorphismen“, die bei der Beschreibung von Robotern und ihrer „Fähigkeiten“ – auch in den obigen Beschreibungen – fast unumgänglich sind⁴². An geeigneter Stelle kann auch das im Unterricht zumindest angesprochen werden – eine ausführliche Beschäftigung damit würde dieses Lehr-Lern-Arrangements ebenso überfordern.

Zu M 3 Robotische Systeme in der Pflege

In den Medien und Materialien dieses Lehr-Lern-Arrangements werden klassifizierende Begriffe genannt, aber nicht eigens erläutert. Dieses Infoblatt bietet daher die dazu notwendigen Informationen. Als Transferleistung sollte es den Schülerinnen und Schülern leicht möglich sein, die untersuchten Robotersysteme diesen Klassen zuzuordnen – in der Regel wird das auf den Materialblättern (M 2a-3) bereits vorweggenommen. „Auch wenn, gerade bei neueren Entwicklungen, robotische Systeme zunehmend verschiedene Funktionen integrieren, ist diese Klassifikation weiterhin hilfreich, weil die verschiedenen Funktionen mit jeweils spezifischen Potenzialen und Risiken korrelieren“⁴³. Für dieses Lehr-Lern-Arrangement wurden nur Geräte aus den beiden erstgenannten Bereichen, also Assistenz- und Begleitroboter, ausgewählt. Das Infoblatt ist dementsprechend aufgebaut, je nach Bedarf kann die Erarbeitung also auf die obere Hälfte fokussiert werden.

⁴² Vgl. dazu *Deutscher Ethikrat*, 2020, S. 11-13.

⁴³ *Deutscher Ethikrat*, 2020, S. 16.

Nicht nur der Vollständigkeit halber werden auch die Monitoring-Systeme erwähnt, zu denen auch „Wearables“ gehören – z. B. „smarte“ Uhren, die z. B. Puls- und Herzfrequenz der Nutzer messen, zurückgelegte Schritte zählen. Sie dürften in jeder Beruflichen Schule sowohl im Lehrer- als auch im Klassenzimmer anzutreffen sein. All dies sind keine *robotischen* Systeme – aber etliche Roboter, die künftig in der Pflege eingesetzt werden sollen, werden mit entsprechender Technik ausgestattet.

Von den „Assistenzrobotern“ ausgegliedert und als eigene Gruppe erfasst werden in M 3 die „Mobilitätshilfen“. Exoskelette – auch sie sind bislang nur zur Erprobung und nicht in Serie erhältlich – bieten querschnittsgelähmten Patienten die Möglichkeit, maschinengestützt wieder zu gehen. Mit dieser faszinierenden Technik geht freilich eine immer größere „Entgrenzung“ zwischen Mensch und Maschine einher, die auch unter dem Aspekt der Nutzersicherheit höchste Ansprüche an die Entwicklung stellt⁴⁴.

Zu M 4 – Christoph Kehl: „Vor dem Roboter kommt die Wertefrage“

Dr. Christoph Kehl ist Experte für Technikfolgenabschätzung am Karlsruher Institut für Technikfolgenabschätzung und Systemanalyse (ITAS) und im Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag (TAB). Der Text von Chr. Kehl macht eingangs kurz auf die problematische Situation in der Pflege aufmerksam und formuliert dann eine kritische Bestandsaufnahme zu den aktuell für die Pflege verfügbaren Robotersystemen. Das wesentliche Anliegen Kehls ist jedoch, dass nicht die technischen Möglichkeiten, sondern die Frage: „Welche Pflege wollen wir haben?“ leitend für die Steuerung aller Innovationen sein sollte – „vor dem Roboter kommt die Wertefrage“. Aus der Perspektive der Technikfolgenabschätzung werden kritische Anfragen an den Einsatz und die Versprechungen zur Robotik in der Pflege gerichtet und der breitere gesellschaftliche Diskurs zu umfassenderen ethischen Fragestellungen angemahnt.

Mit seiner kritischen Bestandsaufnahme verhilft dieser Text auch dazu, die Ergebnisse zu bündeln, die sich aus den Untersuchungen der einzelnen robotischen Systeme (M 2) ergeben.

Zu M 5 – Regina Ammicht Quinn: „Unterstützen/Überwachen: Zur unklaren Rolle von Robotern für ein gutes Leben im Alter“

Prof. Dr. Regina Ammicht Quinn ist an der Universität Tübingen Professorin am Internationalen Zentrum für Ethik in den Wissenschaften (IZEW), Sprecherin des Zentrums und Direktorin des Zentrums für Gender und Diversitätsforschung (ZGD). Seit 2018 ist sie Mitglied im Lenkungskreis der Plattform „Lernende Systeme“. Der Text ist dem Transkript des Vortrags von R. Ammicht Quinn bei der Jahrestagung 2019 des Deutschen Ethikrats „Pflege – Roboter – Ethik. Ethische Herausforderungen der Technisierung der Pflege“ entnommen, der Vortragstitel stammt aus den am selben Ort veröffentlichten Vortragssfolien. Der Text wurde für den Einsatz im Unterricht gekürzt und außerdem geringfügig bearbeitet – beides ist in M 5 zur besseren Lesbarkeit nicht eigens kenntlich gemacht worden. Der Vortrag kann unter <https://vimeo.com/347062900> auch als Videomitschnitt abgerufen werden.

⁴⁴ Eine Gruppierung der Geräte, die als Unterscheidungsmerkmal u. a. auch die Dauer der Nähe zum Menschen berücksichtigt, schlägt der Maschinenethiker Oliver Bendel vor. Eine von Bendel erstellte grafische Darstellung dazu findet sich unter <https://maschinenethik.swissbooks.net/wp-content/uploads/2020/04/Pflegeroboter.png> [17.04.2020]

Im abgedruckten Textauszug geht es vornehmlich um zwei Aspekte: Die beim Einsatz von Robotik in der Pflege häufig auftretenden Wertekonflikte und um das damit einhergehende, aber eigens zu problematisierende Verständnis von Autonomie: In vielen Texten wird Menschen mit Pflegebedarf eher unreflektiert Autonomie im Sinne der Unabhängigkeit versprochen. Ammicht Quinn hinterfragt nicht nur dieses Verständnis von Autonomie, um ihm den Begriff der „relationalen Autonomie“ entgegenzusetzen, sondern auch die Körperbilder und das Verständnis von Scham, das in unserer Gesellschaft vorherrscht und das dazu führt, dass manche Menschen mit Pflegebedarf der Vorstellung, von einem Roboter gewaschen zu werden, Vorrang einräumen gegenüber der Pflege durch einen Menschen. Ammicht Quinn mahnt ebenfalls einen breiteren gesellschaftlichen Diskurs über die Vorstellungen von gutem Alter, guter Pflege und dem Wert menschlicher Pflegearbeit an.

In dieses Lehr-Lern-Arrangement sind Texte oder Medien, die Dystopien der voll automatisierten und menschenfreien Altenpflege-Einrichtung vor Augen führen (oder die z. B. irreführend eine bereits bestehende Ersetzung von Pflegekräften durch Roboter behaupten), nicht aufgenommen worden. Eine solche Form der Versorgung von Menschen ist technisch nicht absehbar, und niemand (auch kein Roboter-Hersteller oder Heimbetreiber) strebt ein solches Szenario überhaupt an. Weder die manchmal sehr optimistischen und zuweilen quasireligiös aufgeladenen Heilsversprechen mancher Hersteller noch dystopische Schreckensszenarien führen in der Diskussion darüber, welche technischen Hilfsmittel gewünscht und „erlaubt“ sein sollen, weiter. Drohszenarien leisten auch didaktisch keinen konstruktiven Beitrag. Statt über Dystopien zu reden, sollte also besser das Bestehende und Mögliche in den Blick genommen werden und über gesellschaftlich und technisch wirksame Leitbilder oder über politische Vorgaben kritisch diskutiert werden.

Zu M 6 Mensch – Würde – Technik: Eine christliche Perspektive

Die Kompetenzformulierung der BPE 6.2 zielt auf die Bewertung „aus einer theologischen Perspektive“. In Äußerungen von Vertretern der theologischen Ethik und in kirchlichen Stellungnahmen zu technikethischen Fragen wird eher selten explizit christlich oder binnentheologisch argumentiert, auch weil dies mit dem Anspruch auf Gehör in einer breiteren Öffentlichkeit kollidieren könnte. Theologische Diskurse wiederum werden leider nur selten in einer sprachlichen Form geführt, die Schülerinnen und Schüler zugänglich ist. Wie kann eine Argumentation, die „implizit“ mit Begriffen aus der systematischen Theologie arbeitet und auf „dem christlichen Menschenbild“⁴⁵ beruht, für und (im Fall einer Abiturklausur) von Schülerinnen und Schülern als „theologische Perspektive“ im Unterschied zu anderen Perspektiven kenntlich gemacht werden?

Die Schülerinnen und Schüler haben sich bereits in der Eingangsklasse mit „Aspekten des christlichen Menschenbildes“, insbesondere mit „Gottebenbildlichkeit und Menschenwürde“ sowie mit „Freiheit und Verantwortung“ beschäftigt (BPE 2.1), aber auch mit dem „Spannungsfeld von Individualität und Sozialität“ (BPE 2.3). Alle diese Aspekte können hilfreich sein, wenn es um die ethische Beurteilung von Robotik (aber auch AAL, KI ...) in der Pflege gehen soll. Die auf M 6 zur Verfügung gestellte

45 Der Begriff wird weder im Bildungsplan bei BPE 2.1 noch in dieser Handreichung mit monistischem Anspruch verwendet.

Infobox 1 führt dazu in aller Kürze den Zusammenhang zwischen Anthropologie und theologischer Ethik vor Augen.

Die Infoboxen 2–4 dienen zur Anknüpfung an bereits Gelerntes (s. o. zu BPE 2) und fokussieren dieses auf Aspekte, die für das Thema „Robotik in der Pflege“ bedeutsam werden können. Sie enthalten selbstverständlich keine hinreichenden Erklärungen der jeweiligen Theologumena.

Im vorliegenden Lehr-Lern-Arrangement haben diese Infoboxen die Funktion, im Anschluss an die Erarbeitung des Textes von R. Ammicht Quinn nach Möglichkeiten zur Verknüpfung der dort aufgeworfenen Wertefragen mit der christlichen Anthropologie zu suchen. Diese Infoboxen können den Schülerinnen und Schülern bereits vorab zur Lektüre als Hausaufgabe aufgegeben werden (verbunden mit dem Auftrag zur Wiederholung der in der Eingangsklasse erarbeiteten Bibeltexte), oder – je nach Lernstand – auch in einer eigenen Unterrichtsphase erarbeitet werden.

Den Schülerinnen und Schülern sollte dabei zweierlei deutlich werden:

Jede „theologische Perspektive“ fußt nach evangelischem Verständnis auf biblischen Texten. Aber im Bereich der Technik-Ethik (und nicht nur dort) kann und darf die Frage nach dem moralisch Guten oder moralisch Richtigen nicht einfach aus biblischen Texten abgeleitet werden.

Evangelisch verstandene Ethik formuliert keine normativen Vorgaben, für die Verbindlichkeit beansprucht würde, sondern trägt durch die Reflexion christlicher Überzeugungen und ihrer möglichen Konsequenzen zu einem eigenen ethischen Urteil bei und fördert damit auch den Prozess der gemeinsamen Urteilsbildung.

Ein eigenes, in diesem Unterrichtsentwurf nicht berücksichtigtes Thema ist der Bereich der Digitalisierung des Religiösen und des durchaus möglichen Gebrauchs der „Begleitroboter“ für religiöse Zwecke. Im Fall von „Pepper“ werden entsprechende Schritte bereits – vermutlich eher unbedarft – gegangen, wenn Pepper beispielsweise eingesetzt wird, um Bewohnern in einem Heim das tägliche Horoskop, in einem anderen Fall biblische Texte⁴⁶ vorzulesen. Daran schlossen sich andere Möglichkeiten und weitreichende Fragen an. Das Projekt „Segensroboter“ des Reformationsjubiläums 2017 – eine „roboterähnliche“ Installation – hat diesbezüglich bereits zu Diskussionen geführt.

Technischer Hinweis

Dieser Unterrichtsentwurf enthält etliche Verweise auf Medien und Quellen, die über das Internet abgerufen werden müssen.

Zur technischen Erleichterung werden diese Verweise meist durch „Kurzlinks“ und zugleich durch „QR-Codes“ bereitgestellt. Verschiedene Kurz-URL-Dienstanbieter ermöglichen es, lange und komplizierte Internetadressen für die Eingabe von Hand (Tastatur) zu vereinfachen. Hier wurde der deutsche

⁴⁶ Vgl. dazu Hoock, S. (2018). Paula hilft bei Einsamkeit und Langeweile. Online veröffentlicht am 11.11.2018 unter: <https://www.welt.de/regionales/nrw/article183584906/Roboter-in-Altenheim-Paula-hilft-bei-Einsamkeit-und-Langeweile.html> [18.04.2020]

Kurz-URL-Dienstanbieter t1p.de gewählt, der zusätzliche Sicherheitsstandards erfüllt: Alle aufgerufenen Links werden bei jeder Eingabe auf Malware und Phishing-Angriffe hin überprüft.

Auch die Arbeitsblätter für die Schülerinnen und Schüler wurden auf diese Weise gestaltet.

Ein Beispiel zur Veranschaulichung: Ein Film soll aufgerufen werden unter der Adresse <https://www.youtube.com/watch?v=UMWkSQz3aOo>

Diese Internet-Adresse wurde speziell für diese Unterrichtsmaterialien über den Kurzlink-Service „t1p.de“ vereinfacht zu <https://t1p.de/62pep-3>

Dieses Youtube-Video kann also ebenso geöffnet werden, indem dieser Kurzlink angeklickt oder indem mit der Tastatur die gekürzte Linkadresse in die Adresszeile des Web-Browsers (z. B. Firefox, Google Chrome, Internet Explorer, Microsoft Edge) eingegeben wird.

→ Die „Adresszeile“ liegt ganz oben im Web-Browser – nicht mit der „Suchzeile“ verwechseln!

Bei den meisten Web-Browsern genügt es, „t1p.de/62pep-3“ einzugeben.

Als dritte Möglichkeit führt ein ebenfalls mit t1p erstellter QR-Code über denselben Kurzlink zur ursprünglichen Internetadresse.



3.3.4 METHODISCHE HINWEISE UNTER BERÜCKSICHTIGUNG DIGITALER MEDIEN

Stunde 1 – „Wer wird Opa pflegen?“

Das Lehr-Lern-Arrangement zum Pflegeroboter setzt mit einer Anforderungssituation (M 1a) und einer kreativen Lernstandserhebung (M 1b) schülerzentriert ein.

M 1a „Wer wird Opa pflegen?“ kann den Schülerinnen und Schülern als Textblatt ausgegeben und in Kleingruppen „andiskutiert“ werden. Ebenso denkbar ist auch, dass die Lehrkraft diese Situation vorliest, bzw. frei „erzählt“: „Stellen Sie sich vor ...“ – in diesem Fall könnte auf Kopien verzichtet werden. (Dauer: Bei Lehrervortrag ohne anschließendes Gespräch ca. 3 Minuten; mit anschließender Gesprächsphase oder bei Durchführung in Form von Lektüre und Kleingruppengespräch: ca. 10 Minuten).

M 1b „Unser Pflegeroboter“ wird als Gruppenarbeit diskutiert und erstellt. Der Schwerpunkt der Erarbeitung durch die Schülerinnen und Schüler sollte auf der Erstellung des Kriterienkatalogs liegen. (Dauer: ca. 20 Minuten)

Als Produkt wird in M 1b die Erstellung eines Plakats vorgeschlagen. Das kann in Papierform oder mit einem entsprechenden Programm auch digital erstellt werden. Die Erstellung einer „Konstruktions-skizze“ kann auf manche Schülerinnen und Schüler kreativ und motivierend wirken, je nach Zeitmanagement und Kreativitätspotenzial der Kleingruppe könnte auch darauf verzichtet werden.

Präsentation (Dauer ca. 5–10 Minuten): Die Ergebnisse der Kleingruppenphase werden einander in einem Gallery walk präsentiert. Alternative: Jeweils zwei Kleingruppen präsentieren sich gegenseitig ihre Entwürfe und vergleichen diese. Eine Bewertung der Ergebnisse erfolgt nicht.

Als letzte Phase dieser Unterrichtsstunde wird das Infoblatt M 3 ausgegeben, Text A („Pflegeroboter“ oder „Robotik in der Pflege“?) gelesen und kurz im Plenum besprochen. Die Lehrkraft kann darauf hinweisen, dass der Begriff „Pflegeroboter“ im Unterschied zur Empfehlung des Deutschen Ethikrats häufig verwendet wird. Gemeinsame Erwägungen zu möglichen Gründen für diesen Sprachgebrauch bieten sich an.

Stunde 2 – Pepper als Roboter in der Pflege

Thema der 2. Unterrichtsstunde ist der Begleitroboter Pepper. Zudem lernen die Schülerinnen und Schüler die Klassifikation der Systeme kennen. Benötigte Medien: Tablets oder PCs in ausreichender Anzahl für die Schülerinnen und Schüler.

Stunden-Einstieg:

Variante 1: *Caritas testet Pflegeroboter „Pepper“*, BR24 (2019)

Dieses 2,5-minütige Video eignet sich aufgrund seiner Kürze und seines Inhalts hervorragend für den Einstieg in diese Unterrichtsstunde. Zunächst werden zwei Seniorinnen nach ihren Erwartungen an einen neu angekündigten „Pflegeroboter“ befragt (Anknüpfung an die erste Unterrichtsstunde mit M 1b). Dann wird Pepper in seiner tatsächlichen Funktion („eher ein Entertainer als ein Pflegeroboter“) vorgestellt und in einem Punkt eine rechtliche Grenze erwähnt (Medikamentengabe)⁴⁷.

Der Film kann aufgerufen werden unter

<https://t1p.de/62pep-3>

(= <https://www.youtube.com/watch?v=UMWkSQz3aOo>)



Betrachtung des Films. Im Anschluss bekommen die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, ihre ersten Eindrücke auszutauschen (Plenum oder Murmelgruppen).

Alternativ kann zum Einstieg auch der folgende Film gezeigt werden: „Pflegeroboter“ (2019) des „bfbu ev“ (Bürgerfunk Bremer Umland e. V.; Dauer: 6 min)



<https://t1p.de/62pep-1> (= <https://www.youtube.com/watch?v=aMv18MnMxLs>)

Der kurze Film stellt Pepper etwas ausführlicher als „Pflegeroboter“ – hier „Emma“ genannt – in der evangelischen Pflegeeinrichtung Wichern-Stift Ganderkesee (bei Bremen) vor. Dort wird Pepper im Rahmen eines Forschungsprojekts der Universität

⁴⁷ Im Video angekündigt wird eine zweijährige Testphase in der Tagesstätte der Caritas-Sozialstation Erlenbach am Main. Ein Bericht aus einer fortgeschrittenen Phase der Erprobung in dieser Sozialstation ist veröffentlicht worden von Schmitt, S. (2019). *Zukunft der Pflege: Hilfe, wäscht mich bald ein Roboter?* Main-Post, online veröffentlicht am 04. Oktober 2019, aktualisiert am 07. April 2020. Verfügbar unter: <https://www.mainpost.de/regional/main-spess-art/Zukunft-der-Pflege-Hilfe-waesch-mich-bald-ein-Roboter;art20704,10325841> [14.04.2020]. Eine Video-Dokumentation dazu ist auf dem Youtube-Kanal der Main-Post unter demselben reißerischen Titel verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=4jvsHum4zqU> [14.04.2020]

Siegen und der Fachhochschule Kiel zeitweise erprobt.⁴⁸ Der Bericht lässt verschiedene Akteure zu Wort kommen und zeigt kurze Sequenzen im Einsatz bei den Senioren. Auch wenn Sätze wie „Roboter in der Pflege könnten die Heilsbringer werden“ fallen, ist der Bericht zwar wohlwollend, aber insgesamt sachlich-informierend gehalten⁴⁹.

Erarbeitungsphase: M 2a – Recherche zu Pepper (Dauer: ca. 20 Minuten)

Schritt 1: In einer kurzen Plenumsphase wird den Schülerinnen und Schülern vorab die Funktionsweise der Verlinkungen auf dem Arbeitsblatt erklärt (zur Funktionsweise der Kurzlinks und QR-Codes s. o.).

Schritt 2: In Einzel- oder Partnerarbeit recherchieren die Schülerinnen und Schüler Informationen zu Pepper und stellen die Informationen – im Idealfall digital mit einem Textverarbeitungsprogramm – zusammen. Die Zusammenstellung in digitaler Form darf im „copy and paste“-Verfahren erfolgen. Das angestrebte Ziel besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler einen Eindruck vom Gerät erhalten und die notwendigen Informationen für die spätere Weiterarbeit (s. u. zu M 5) übersichtlich aufbereiten. Die Schülerinnen und Schüler sollten auf dem Ergebnis-Blatt ca. 1/4 Seite frei lassen, damit spätere Ergänzungen zum Gerät nachgetragen werden können.

Die beiden verlinkten Texte auf dem Arbeitsblatt M 2a sind alternativ zu verstehen. Sie ermöglichen eine arbeitsteilige Partner- oder Gruppenarbeit. Beide Texte enthalten ähnliche Basis-Informationen, dann aber unterschiedliche Beispiele für Anwendungsmöglichkeiten.

Schritt 3: Besprechung von Eindrücken zu „Pepper“ und der Frage „Ist Pepper ein Pflegeroboter?“ im Plenum. Die Lehrkraft sollte nochmals auf die technischen Fähigkeiten und vor allem auf die Grenzen von Pepper hinweisen, auch wenn diese in den Texten bereits angesprochen werden.

Schritt 4: M 3 – Infoblatt „Robotische Systeme in der Pflege“

Die Schülerinnen und Schüler lesen in Einzelarbeit Teil B: „Robotische Systeme in der Pflege“ und erhalten Gelegenheit zu Verständnisfragen. Ein gesonderter Auftrag zur Texterschließung wird nicht erteilt. Die Lektüre von M 3 kann alternativ auch Hausaufgabe aufgetragen werden. Für den weiteren Verlauf des Unterrichts ist vor allem die Kenntnis der beiden erstgenannten Gruppen – „Assistenzroboter“ und „Begleitroboter“ – erforderlich.

Stunde 3 – Recherche zu vier weiteren Geräten. Benötigte Medien: Tablets oder PCs; eventuell Drucker.

Zu vier weiteren Geräten recherchieren die Schülerinnen und Schüler grundlegende Informationen in arbeitsteiliger Gruppenarbeit und erstellen zu ihrem Gerät ein Handout für die ganze Klasse. Dauer: ca.

⁴⁸ Die „kognitive Aktivierung“ ist nun auch im Pflegeheim angekommen - bei Demenzkranken hier mittels eines Memory-Spiels, für andere durch ein interaktives Quiz am Tablet des Roboters.

⁴⁹ Die Formel „unterstützen/entlasten, nicht ersetzen“ ist auch hier zu entdecken (in Verbindung mit „überwachen, sicherstellen“ und mit Verweis auf weitere im Heim eingesetzte Sensoren-Techniken).

30 Minuten. Um den Schülerinnen und Schülern die Recherche zu erleichtern, wurden die aufzurufenden Quellen vorab recherchiert und zusammengestellt. So soll vermieden werden, dass sie sich bei der Suche verzetteln. Alle diese Geräte sind für den zukünftigen Einsatz in der Pflege projektiert, lediglich „Paro“ ist regulär im Gebrauch.

Alle Schülerinnen und Schüler erhalten den identischen Arbeitsauftrag „M 2“ (er entspricht dem, was bereits zu „Pepper“ zu recherchieren war), die Kleingruppen dann jeweils eines der Arbeitsblätter M 2b–M 2e.

Die Arbeitsblätter zu den vier Geräten (M 2b–M 2e) sind gleich strukturiert: In der Regel werden Informationen direkt beim Hersteller oder Projekt-Träger recherchiert – wo es möglich ist, steht daneben ein Bericht aus neutraler Warte. Am Ende steht jeweils ein Link zu einem Film (2–3 Minuten Dauer), der das Gerät „im Einsatz“ zeigt und der zu einem kaum verzichtbaren besseren Eindruck verhilft. Der Filmeindruck wird insbesondere bei der anschließenden Erarbeitung der technikethischen Fragen (M 4) und der mit der Robotik in der Pflege einhergehenden Wertekonflikte (M 5) einen wichtigen Beitrag leisten. Den Schülerinnen und Schülern ist die Arbeitsweise von der vorangehenden Stunde her vertraut – sowohl zum Umgang mit den Materialien als auch zum anzufertigenden Produkt („Handout“) muss also nichts vorab erläutert werden.

Angestrebtes Ergebnis: Die Schülerinnen und Schüler fertigen ein übersichtliches Handout an. Sie stellen sich die Handouts gegenseitig in Papierform oder als PDF-Datei zur Verfügung. Hier gilt ebenso wie in der vorangehenden Stunde: Die Zusammenstellung der Informationen in digitaler Form darf zeitsparend durch copy and paste erfolgen. Das Ziel besteht auch hier darin, dass die Schülerinnen und Schüler einen Eindruck vom Gerät erhalten und füreinander die notwendigen Informationen zur Weiterarbeit (s. u. zu M 5) übersichtlich aufbereiten.

Mögliche Arbeitsformen – je nach Größe der Gesamtgruppe:

a) Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten in Kleingruppen zu 3–4 Schülerinnen und Schüler – je nach Gerät eventuell arbeitsteilig – die notwendigen Informationen, das Handout wird gemeinsam oder durch jede(n) für sich erstellt.

Später wird das Gerät der Gesamtgruppe anhand des Handouts und mithilfe des Films vorgestellt (Kurzpräsentation ohne weitere Präsentationsmedien, also keine ergänzenden Powerpoint-Folien o. ä.). Bei der Recherche zu 4 Geräten wären damit maximal 16 Schülerinnen und Schüler eingebunden.

b) In größeren Lerngruppen (mehr als 16 Schülerinnen und Schüler) kann die Gruppen-Aufteilung so erfolgen:

Jeweils zwei Schüler-Gruppen erarbeiten dieselben Informationen zu einem Gerät. Eine Gruppe erstellt das Handout, die andere Gruppe erstellt zum selben Gerät stattdessen eine Kurzpräsentation (ca. 4 Powerpoint-Folien). In diesem Fall sollten sich die Schülerinnen und Schüler sinnvollerweise vor der Fertigstellung von Handout bzw. Präsentation über die erstellten Medien austauschen. Die Informationen auf dem Handout und in der Präsentation müssen nicht unbedingt wortidentisch sein, sollten aber inhaltlich miteinander abgestimmt und auf Richtigkeit hin überprüft werden. Die spätere Kurzpräsentation erfolgt anhand der Präsentationsfolien und des Films – das Handout wird anschließend ausgegeben.

Präsentation der Ergebnisse:

Am Ende von Stunde 3 wird ein Gerät der Klasse präsentiert. Die Schülerinnen und Schüler erhalten Gelegenheit zu Sachfragen und zur Diskussion über das Gerät.

Die ungünstigere Alternative bestünde aus einer Präsentation von vier Gruppenarbeitsergebnissen direkt hintereinander. Das würde aber erschlagend wirken, zumal dann, wenn es sich um eine Fülle von unbekanntem, neuen Informationen handelt. Sinnvoller und abwechslungsreicher ist es, wenn jeweils zu Beginn oder (noch besser) am Ende je einer der anschließenden Unterrichtsstunden ein bis zwei Geräte vorgestellt werden.

Stunde 4 – „Vor dem Roboter kommt die Wertefrage“

Stundenbeginn: Kurz-Präsentation von einem Roboter aus der vorangehenden Gruppenarbeit zu M 2.

Zum Haupt-Thema dieser Stunde kann mit einem kurzen Einblick in die Pflegesituation in einem Seniorenheim hingeführt werden. Geeignet ist ein kurzer Ausschnitt (ca. 2 min) aus der Dokumentation

„Pflege: Wie geht es Menschen, die im Altenheim arbeiten? | 7 Tage | NDR Doku“ (2019)

<https://t1p.de/62Pflegeheim> (= <https://www.youtube.com/watch?v=Sk7WnrWVsDw>)

Gleich in der Anfangssequenz wird z. B. gezeigt, wie ein „Praktikant“ (der Protagonist der Reihe 7 Tage) einer Heimbewohnerin das Essen anreicht: Die Seniorin ist dement, sie sitzt ohne Gebiss am Tisch, pürierter Kuchen wird ihr mit dem Löffel dargereicht. Sie isst nicht selbstständig, reagiert nicht auf Ansprache, öffnet nicht den Mund, macht aber ständig Kaubewegungen. – Anhand dieser oder einer vergleichbaren Szene kann mit den Schülerinnen und Schülern angesprochen werden, welche Fähigkeiten und Kompetenzen für „gute Pflege“ notwendig sind. Einige der Begriffe, die im anschließenden Text von Chr. Kehl eine Rolle spielen, können hier schon gesammelt werden (Tafel): Einfühlungsvermögen, „taktil“ Feingefühl usw.



Gegebenenfalls sollte hier für einen möglichen Gesprächsbedarf der Schülerinnen und Schüler (Eindrücke zum Filmausschnitt oder eigene Erfahrungsberichte) Zeit eingeräumt werden.

Der auf M 4 abgedruckte Text „Vor dem Roboter kommt die Werte-Frage“ konfrontiert die Schülerinnen und Schüler mit Anfragen aus der Technikethik, führt sie zur Wahrnehmung möglicher Bedürfnisse von Pflegenehmenden und Pflegenden und verhilft ihnen zur Bewertung des aktuellen technischen Entwicklungsstands. Das Arbeitsblatt ist so gestaltet, dass die Antworten direkt unter der Frage notiert werden können. Die Aufgaben können in Einzel- oder Partnerarbeit oder aber (Aufgaben 2–3) in arbeitsteiliger Gruppenarbeit bearbeitet werden. Es wäre denkbar, je nach Arbeits- und Lernstand, den Schwerpunkt vor allem auf die Aufgabe 3 zu setzen. Aufgabe 4 kann in eher technischer, aber auch in sozial-ethischer Perspektive diskutiert werden.

Auf die Antworten zu Aufgabe 1 (erster Lese-Eindruck der Schülerinnen und Schüler) sollte nach der gründlicheren Erarbeitung des Textes durch Aufgabe 2–4 in einem Plenumsgespräch nochmals eingegangen werden.

Als mögliche Vertiefung (Referat, GFS) bietet sich eine Erschließung des Leitbilds „Gute Pflege“ an. Eine hilfreiche Vertiefung zu diesem Leitbegriff (VIP) findet sich in der Stellungnahme des Deutschen Ethikrats auf S. 21–28.

Stunde 5–6 – „Unterstützen/Überwachen: Zur unklaren Rolle von Robotern für ein gutes Leben im Alter“

Beginn: Kurz-Präsentation von einem (oder zwei) Robotern aus der Gruppenarbeit zu M 2.

Hinführung zum Text von R. Ammicht Quinn durch das Video: „Pepper spricht im Seniorenheim mit den Bewohnern“ (2018)

<https://t1p.de/62pep-4> (= <https://www.youtube.com/watch?v=aNSGlqPa2Vc>)



Im Film wird eine kurze Sequenz vom Einsatz Peppers in einem Seniorenheim gezeigt. Im Blickpunkt steht eine Seniorin, die dem Gerät zum ersten Mal begegnet.

Der Projektmitarbeiter F. Carros (Universität Siegen) richtet an die Betrachter des Films die Frage: Hätte der Roboter zum Anfang des Gesprächs sagen sollen: „Ich bin ein Roboter“? Im Anschluss fordert er die YouTube-Nutzer zur Reaktion auf: „Wir fragen uns, ob das ethisch vertretbar ist: Es ist ein bisschen manipulativ – aber die Frau war glücklich“.

Hier wird einer der im Text von Regina Ammicht Quinn (s. u.) formulierten Wertekonflikte explizit angesprochen – der Konflikt zwischen dem Wunsch nach Zuwendung und der Gefahr der Täuschung. Tatsächlich reicht die Manipulation („Täuschung“) in diesem Fall noch deutlich weiter: Der Roboter reagiert gar nicht „von sich aus“ bzw. durch seine Programmierung. Vielmehr ist es der im Raum abseits sitzende Projektmitarbeiter selbst, der die „Antworten“ Peppers durch Tastatur-Eingabe simuliert.⁵⁰ Dies ist im Übrigen ein „typischer“ Pepper-Effekt, der in vielen Videos von Pepper ähnlich inszeniert wird, ohne dass das ersichtlich gemacht würde.

Die Schülerinnen und Schüler äußern zur Frage von F. Carros ihre ersten Einschätzungen.

Mögliche Methoden: Ampelspiel oder digitale Abfrage (z. B. mit Plickers oder minnit').

Es wäre zwar denkbar, dass die Schülerinnen und Schüler ihre persönliche Einschätzung auch als Antwort in der Kommentarfunktion zum Youtube-Video eintragen – zumal sich dort (Stand Mai 2020) noch niemand geäußert hat. Da dazu aber die Anmeldung mit einem privaten Account bei youtube/google erforderlich ist, sollte davon zumindest als direktes Unterrichtsprojekt abgesehen werden. Wenn sich Schülerinnen und Schüler im Anschluss an den Unterricht zu einer persönlichen Stellungnahme auf youtube entschließen, spricht selbstverständlich nichts dagegen.

Im Anschluss lesen die Schülerinnen und Schüler den Text M 5 „Unterstützen/Überwachen: Zur unklaren Rolle von Robotern für ein gutes Leben im Alter“ und bearbeiten die Aufgaben 1–3 (Einzel- oder Partnerarbeit). Für eine gründliche Erarbeitung sollte die Zeit dafür nicht zu knapp eingeplant werden. Aufgabe 3 sollte in jedem Fall in Partnerarbeit bearbeitet werden. Naheliegender ist die Bearbeitung in denjenigen Kleingruppen, die in Stunde 3 die Geräte erarbeitet haben.

*50 Dieselbe Szene ist in der Dokumentation *Schöne neue Pflegewelt? Digitalisierung im Altenheim (45-minütige Fassung; dazu s. u. bei Medienhinweise) festgehalten, und zwar ab min. 31:01. Ab Min 32:00 wird der Täuschungsvorwurf vom Kommentator des Films explizit erhoben. Ein Statement von F. Carros dazu ab Min 32:16. Es bleibt die Frage: Heiligt in diesem Fall der Zweck („wenn es hilft, wenn es den Menschen guttut...“) die Mittel?**

Die Ergebnisse werden im Plenum besprochen. Im Anschluss daran erfolgt die Bearbeitung von Aufgabe 4 zusammen mit M 6.

Auch wenn M 6 zumindest in den Infoboxen 2–4 an bereits in der Eingangsklasse Erarbeitetes anknüpft (BPE 2.1 und 2.3), sollte für die Bearbeitung von Aufgabe 4 ausreichend Zeit gewährt werden. Durch die Verbindung der in den Texten von Kehl (M 4) und Ammicht Quinn (M 5) aufgeworfenen Fragestellungen mit den Texten von M 6 wird die in der Kompetenzformulierung geforderte „theologische Perspektive“ zur Geltung gebracht.

Ausblick – Metareflexion, Klausurvorbereitung

Durch folgende Möglichkeiten könnte ein Lehr-Lern-Arrangement zu BPE 6.2 abgeschlossen werden:

- a) Zurück zur Anforderungssituation. Rollenspiel „Familienkonferenz“.
- b) Vorbesprechung einer möglichen Klausur- oder Abitur-Aufgabe zum Thema der BPE 6.2.

Im Plenum werden – mit Unterstützung durch die Lehrkraft – wesentliche inhaltliche Aspekte gesammelt. In EA oder PA erstellen die Schülerinnen und Schüler eine mögliche Gliederung zur Bearbeitung einer Klausur- oder Abituraufgabe.

- c) Nochmalige Abfrage (z. B. Plickers oder minnit') zum Video aus Stunde 5 „Pepper spricht im Seniorenheim mit den Bewohnern“ (2018): Haben sich Einstellungen und das Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler nach der Bearbeitung von M 5 und M 6 verändert?

3.3.5 ARBEITSMATERIALIEN/AUFGABEN

Die Arbeitsblätter M 1 bis M 6 sind in einem eigenen Dokument beigefügt.

3.3.6 WEITERFÜHRENDE HINWEISE/LINKS

MEDIENHINWEISE

- 1) Willinger, I (2019). *Hi, Ai*. Hamburg: Rise and Shine Cinema.

Dieser sehr sehenswerte 90-minütige Dokumentarfilm begleitet unkommentiert zwei Protagonisten: Eine Familie in Japan, die mit dem Roboter „Pepper“ lebt (Pepper wurde zur Demenzprophylaxe für die Großmutter erworben) und den Texaner Chuck, der sich die KI-gesteuerte Sexpuppe „Harmony“ als Lebensgefährtin angeschafft hat. Darin integriert gewährt der Film einen Einblick in die große Bandbreite der aktuellen Roboterentwicklung weltweit. Rezension: <https://www.kino-zeit.de/film-kritiken-trailer-streaming/hi-ai-2019>; Trailer: <https://vimeo.com/310599944> [05.05.2020]. Der Film kann, wenn nicht als ganzer, auch ausschnittsweise gemeinsam angeschaut und besprochen werden. Er ist im Ökumenischen Medienladen zum Entleihen und als Online-Medium verfügbar.

2) *Schöne neue Pflegewelt? Digitalisierung im Altenheim*. DokThema, BR Fernsehen (2018), 45-minütige Fassung. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=ZiUxr6R41xM> [05.05.2020].

oder

Schöne neue Pflegewelt? Digitalisierung im Altenheim. Arte (2018), 30-minütige Fassung. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=gv3UTSUD08g> [05.05.2020].

Diese Dokumentation führt den Schülerinnen und Schülern gleichermaßen die Arbeit einer Pflegekraft, die Situation der Pflege in Deutschland und den hierzulande möglichen Einsatz moderner Technik vor Augen. Sie begleitet die junge Pflegerin P. Schneider bei Ihrer Arbeit in einem mit moderner digitaler Technik („AAL“) ausgestatteten Seniorenpflegeheim und gewährt dabei einen Einblick in die aktuelle Pflegesituation in Deutschland und den derzeit möglichen Einsatz von KI und Robotik in der Pflege. Der Film beleuchtet sowohl die Vorteile der neuen Technik (Überwachungssystem; Telemedizin), wirft aber auch einen kritischen Blick auf derzeit breit propagierte robotische Lösungen (z. B. Waschen und Körperpflege durch Roboter).

3) *PARO, ein Roboter mit Charme – Eine Dokumentation von Leonie Bredl* (2012).

Die nur online verfügbare 20-minütige Dokumentation zeigt den Einsatz der Roboter-Robbe „Paro“ im „Richard-Bürger-Heim“ (Stuttgart): <https://www.youtube.com/watch?v=KNM5OrZO8-w> [05.05.2020].

UNTERRICHTSMATERIALIEN ZUR ROBOTIK IN DER PFLEGE

Rabe, K. (2018). Pflege 4.0. Unterrichtsideen für die Jahrgänge 10–13. *Loccumer Pelikan* 02/18, 43–48. Der Unterrichtsentwurf und ein Link zum Materialanhang sind verfügbar unter: https://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel2-18/2-18_rabe

Schmidt, F. (2016). Arbeitsblatt Pflegeroboter. Online-Material zu: *Leben leben. Ethik Oberstufe*, Stuttgart: Klett. Verfügbar unter: https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/ON_694040_8jd9jz_pflegeroboter.980959.pdf

MÖGLICHKEITEN ZUR VERTIEFUNG, INDIVIDUELLEM UND PROJEKTHAFTEN LERNEN SOWIE FÜR FÄCHERÜBERGREIFENDE PROJEKTE:

Projekt: Befragung von Pflegekräften

Wie kann es gelingen, die Bedürfnisse der pflegebedürftigen Menschen stärker für die Frage eines guten Lebens im Alter, guter Pflege und schließlich bei der Entwicklung technischer Assistenzsysteme einzubeziehen? Wie erhebt man den tatsächlichen Bedarf von pflegerischer Unterstützung und die Akzeptanz technischer Hilfsmittel z. B. bei Demenzkranken?

Eine Befragung von Pflegekräften vorbereiten und durchführen oder bereits bestehende Untersuchungen sichten und vorstellen. Veröffentlichte Analyseinstrumente und Fragebögen können (modifiziert) als Vorlage für eigene Projekte dienen. Dazu z. B. Becker (2018), Loidl (2018), Kuhlmeier (2019).

Das Leitbild „Gute Pflege“ – Ein fächerübergreifendes Projekt (v. a. im SG und SGG).

Eine Vertiefung zu diesem Leitbegriff findet sich in der Stellungnahme des Deutschen Ethikrats (s. u.) auf S. 21–28.

Sind Roboter und digitale Personen (Hologramme) die besseren Menschen?

Die Schülerinnen und Schüler untersuchen an einem Beispiel, wie Beziehungsroboter („Begleitroboter“) schon heute in der Welt von jüngeren Menschen Platz finden.

Literaturhinweis: Potschka, Chr. (2020). Soziale, künstlich intelligente Roboter – Neue „makellose“ Sozialpartner?! *Feinschwarz.Net. Theologisches Feuilleton* [Online]. Verfügbar unter: <https://www.feinschwarz.net/soziale-kuenstlich-intelligente-roboter-neue-makellose-sozialpartner/>

Ein verwandtes, aber eigenes Projekt wäre die Auseinandersetzung von mit KI ausgestatteten Sex-Robotern – z. B. im Anschluss an Döring (2018) oder an den Film „Hi AI“.

Die Schülerinnen und Schüler recherchieren (auf Grundlage von M 2) weitere Robotik-Systeme für die Pflege, z. B.:

HOSPI – Hinweise dazu z. B. bei Ehrenberg-Silies (2015)

HOLLIE – Hinweise dazu z. B. unter <https://www.fzi.de/de/forschung/projekt-details/hollie/>
GARMI (s. o.); VIVA; Exoskelette (z. B. HAL) u. a.

Ein Modell ethischer Urteilsbildung

In den meisten Schulbüchern für den Evangelischen Religionsunterricht an der Gymnasialen Oberstufe finden sich Modelle/Schritte zur ethischen Urteilsbildung. Die Schülerinnen und Schüler vergleichen die in diesem Lehr-Lern-Arrangement vollzogenen Arbeitsschritte mit einem dieser Modelle.

Religion und Roboter – Wie geht das zusammen?

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit dem „Segensroboter“ (Reformationsjubiläum 2017) auseinander.

Die Schülerinnen und Schüler beurteilen den Einsatz von Begleitrobotern – z. B. Pepper – zu religiösen Zwecken.

Literaturhinweise

Ammicht Quinn, R. (2019a). Transkript des Vortrags bei der Jahrestagung 2019 des Deutschen Ethikrats „*Pflege – Roboter – Ethik. Ethische Herausforderungen der Technisierung der Pflege*“, S. 42–46. Verfügbar unter: <https://www.ethikrat.org/fileadmin/PDF-Dateien/Veranstaltungen/jt-26-06-2019-transkription.pdf>

Ammicht Quinn, R. & Spindler, M. (2019b). Zwischen Fürsorge und Kontrolle: Ethische Überlegungen zu Techniken für ein gutes Altern. [Online]. *EthikJournal* 5 (2019/1). Verfügbar unter: https://www.ethikjournal.de/fileadmin/user_upload/ethikjournal/Texte_Ausgabe_1_11_2019/Ammicht_Quinn_1.Nov_FINAL.pdf

Becker, H. (2018). Robotik in der Gesundheitsversorgung: Hoffnungen, Befürchtungen und Akzeptanz aus Sicht der Nutzerinnen und Nutzer. In: O. Bendel (Hrsg.), *Pflegeroboter* (S. 229–248). Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-22698-5_13

Bendel, O. (2018). Überlegungen zur Disziplin der Maschinenethik. *Aus Politik und Zeitgeschichte. Künstliche Intelligenz*, 6–8/2018, 34–38. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/apuz/263673/kuenstliche-intelligenz>

Bendel, O. (Hrsg.). (2021). *Maschinenliebe. Liebespuppen und Sexroboter aus technischer, psychologischer und philosophischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer (angekündigt).

Deutscher Ethikrat (Hrsg.). (2020). *Robotik für gute Pflege. Stellungnahme*. Verfügbar unter: <https://www.ethikrat.org/fileadmin/Publikationen/Stellungnahmen/deutsch/stellungnahme-robotik-fuer-gute-pflege.pdf>

Dietz, A. (2014). Roboter in der Altenpflege, *Pastoraltheologie* 103, 496–517.

Döring, N. (2018). Sollten Pflegeroboter auch sexuelle Assistenzfunktionen bieten? In: O. Bendel (Hrsg.), *Pflegeroboter* (S. 249–267). Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-22698-5_14

Ehrenberg-Silies, S. (2015). Horizon-Scanning: Robotertechnologien für eine alternde Gesellschaft, *TAB-Brief* 46, 49–51. Verfügbar unter: <https://www.tab-beim-bundestag.de/de/pdf/publikationen/tab-brief/TAB-Brief-046.pdf>

Früh, M. & Gasser, A. (2018). Erfahrungen aus dem Einsatz von Pflegerobotern für Menschen im Alter. In: O. Bendel (Hrsg.), *Pflegeroboter* (S. 37–62). Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-22698-5_3

- Graf, B. & King, R. S. (2016). Pflegewagen werden intelligent, *Pflegezeitschrift* 69(6), 373–375.
- Kehl, Chr. (2018a). Wege zu verantwortungsvoller Forschung und Entwicklung im Bereich der Pflegerobotik: Die ambivalente Rolle der Ethik. In: O. Bendel (Hrsg.), *Pflegeroboter* (S. 141–160). Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-22698-5_8
- Kehl, Chr. (2018b). Robotik und assistive Neurotechnologien in der Pflege – gesellschaftliche Herausforderungen, *TAB Arbeitsbericht* 177. Verfügbar unter: https://www.tab-beim-bundestag.de/de/pdf/publikationen/zusammenfassungen/TAB-Arbeitsbericht-ab177_Z.pdf
- Kehl, Chr. (2018c). Entgrenzungen zwischen Mensch und Maschine, oder: Können Roboter zu guter Pflege beitragen? *Aus Politik und Zeitgeschichte. Künstliche Intelligenz*, 6–8/2018, 22–28. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/apuz/263673/kuenstliche-intelligenz>
- Kehl, Chr. (2020). Vor dem Roboter kommt die Wertefrage, *Bonner Perspektiven* 01/2020, 47–48. Verfügbar unter: https://www.bapp-bonn.de/files/Bonner_Perspektiven_01-2020.pdf
- Körtner, U. H. J. (2010). *Die Ethik von Ambient Assisted Living* [Online]. Verfügbar unter: <https://sciencev2.orf.at/stories/1664302/index.html>
- Körtner, U. H. J. (2015). Ethische Herausforderungen zwischen Autonomie und Angewiesenheit. Nächstenliebe, Freiheit und Fürsorglichkeit, *Bethel Wissen*, 1, 29–31. Verfügbar unter: https://www.bethel-wissen.de/obj/SaNa_bethel-wissen_01_2015_web_2018-2Aufl.pdf
- Körtner, U. H. J. (2017). *Grundkurs Pflegeethik*, 3. Aufl. (UTB). Wien: Facultas Universitätsverlag
- Kreis, J. (2018). Umsorgen, überwachen, unterhalten – sind Pflegeroboter ethisch vertretbar? In: O. Bendel (Hrsg.), *Pflegeroboter* (S. 213–228). Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-22698-5_12
- Kuhlmeier, A., Blüher, S., Nordheim, J. & Zöllick, J. (2019). *Technik in der Pflege – Einstellungen von professionell Pflegenden zu Chancen und Risiken neuer Technologien und technischer Assistenzsysteme. Abschlussbericht für das Zentrum Qualität in der Pflege (ZQP)*[Online]. Verfügbar unter: <https://www.zqp.de/wp-content/uploads/ZQP-Bericht-Technik-prof-Pflege.pdf>
- Loidl, A. (2018). *Pflegeroboter in der stationären Altenpflege. Intelligente Technik zur Linderung des Pflegenotstandes?* Masterarbeit, Johannes Kepler Universität Linz. Verfügbar unter: http://www.aph-marienheim.at/aktuell/2018/Masterarbeit_Loidl_2018.pdf
- Schulz, S. & Barth, Th. (2006). Paro, der Glückmach-Roboter. *Der Spiegel*, online veröffentlicht am 24.10.2006. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/pluesch-tech-fuer-senioren-paro-der-gluecklichmach-roboter-a-443593.html>

Thommes, K., Hoppe, J. A. & Jelonek, V. (2019). *ORIENT. Robotik in der Pflege* [Online]. Paderborn: Universität, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften. Verfügbar unter: https://wiwi.uni-paderborn.de/fileadmin/dep11s4/Roadmap_Projekt_Orient.pdf

Ohly, L. (2019). *Ethik der Robotik und der künstlichen Intelligenz*. Berlin: Peter Lang.

Wagner, C. (2009). „Tele-Altenpflege“ und „Robotertherapie“: Leben mit Robotern als Vision und Realität für die alternde Gesellschaft Japans. In: M. Godzik (Hrsg.), *Japanstudien. Altern in Japan, Jahrbuch des Deutschen Instituts für Japanstudien 21*, 271–298. Verfügbar unter: https://www.dijtokyo.org/wp-content/uploads/2016/09/JS21_wagner.pdf

4 Umsetzungsbeispiele für Vertiefung – individualisiertes Lernen – Projektunterricht (VIP)

Im Bildungsplan ist für jede Klassenstufe ein Zeitkontingent für „Vertiefung – individualisiertes Lernen – Projektunterricht“ – abgekürzt VIP – vorgesehen. Für die Eingangsklasse und die Jahrgangsstufe 1 sind dies 20 von insgesamt 80 Stunden, für die Jahrgangsstufe 2 sind es 16 von insgesamt 64 Stunden. Damit ist für die Umsetzung der im Bildungsplan geforderten Ziele und Inhalte ein großer unterrichtlicher Freiraum (1/4 der Gesamtstundenzahl) geschaffen, den die Fachlehrerinnen und Fachlehrer für eigene Schwerpunktsetzungen im Sinne der bestmöglichen Unterstützung der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler nutzen können. Die im Bereich VIP vorgesehene Unterrichtszeit soll insbesondere ermöglichen, die Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen und sowohl ihre fachlichen wie auch personalen Kompetenzen angemessen zu fördern. Der Bereich VIP ist im Bildungsplan am Ende der Bildungsplaneinheiten einer Klassenstufe ausgewiesen, die dafür vorgesehene Unterrichtszeit wird jedoch nach fachlichen und didaktischen Gesichtspunkten in die für die Erarbeitung der einzelnen Kompetenzen vorgesehene Unterrichtszeit integriert.

Unter **Vertiefung** werden Methoden wie Übungen, Anwendungen und Wiederholungen zusammengefasst. Sie dienen dazu, das in den Bildungsplaneinheiten Erarbeitete zu festigen, Ergebnisse zu reflektieren und in neuen Kontexten anzuwenden. In dem in der Handreichung dargestellten Umsetzungsbeispiel zur Bildungsplaneinheit 5.4: „Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Bedeutung von Tod und Auferstehung Jesu Christi auseinander“ (Kapitel 3.2) wird vorgeschlagen, zur Vertiefung von Deutungen von Kreuz und Auferstehung biografiebezogen vorzugehen: Welche Bedeutung hat der Kreuzestod Jesu für Menschen mit konkreten Leiderfahrungen, beispielsweise aufgrund von Missbrauch oder einer unfallbedingten Behinderung, und welche Kraft schöpfen sie aus der christlichen Auferstehungshoffnung? Welche Antworten finden Menschen persönlich auf die im Bildungsplan dieser Einheit vorangestellte didaktisierende Leitfrage: „Was dürfen wir hoffen?“ Oder bei der Analyse von Traueranzeigen: Welche Vorstellungen über ein Leben nach dem Tod kommen in ihnen zum Ausdruck? Lässt sich in ihnen eine spezifisch christliche Auferstehungshoffnung identifizieren? Vertiefend sind ebenso die in M 14 geforderten Stellungnahmen zu einzelnen Aussagen im Kontext der christlichen Auferstehungshoffnung. Diese Aussagen können beispielsweise als Ausgangspunkt für das Theologisieren mit Schülerinnen und Schülern herangezogen werden, wodurch sie ihre eigenen Deutungen ins Gespräch bringen können und zu eigenständigem theologischen Denken angeregt werden.

Zum **individualisierten Lernen** gehören Aspekte wie selbstorganisiertes Lernen, Lernvereinbarungen und Binnendifferenzierung. Beim individualisierten Lernen wird der Fokus darauf gelegt, dass sich in einer Lerngruppe mit unterschiedlichen (Vor-)Kenntnissen und Leistungspotenzialen, Interessen und Motivlagen sowie sozialen und kulturellen Hintergründen befinden. Ziel ist es, dass Schülerinnen und Schüler selbst Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen und eigene Stärken und individuelle Entwicklungsbedarfe erkennen. Dabei werden sie in ihrer Selbstregulation von den Fachlehrerinnen und Fachlehrern konstruktiv unterstützt, indem diese den Lernenden Raum für ihre individuelle Kompetenzentwicklung geben. Individualisiert zu lernen geschieht nicht nur in Einzelarbeit, sondern findet auch im Kontext kooperativer Lernformen statt.

Ausdruck findet individualisiertes Lernen beispielsweise im Führen eines Lernlogbuches (siehe oben Kapitel 3.2, M 14), in dem v ihren eigenen Lernfortschritt dokumentieren und bewerten, Lerninhalte kritisch reflektieren, offene Fragen identifizieren und somit ihren weiteren Lernbedarf feststellen.

Ein weiteres Element für individualisiertes Lernen ist die Binnendifferenzierung. Im Umsetzungsbeispiel zu BPE 5.4 wird in M 4-6 die Aufgabenstellung der zweiten Expertengruppe dahingehend differenziert, dass Schülerinnen und Schüler entweder selbst nach lebensrelevanten Deutungen des Kreuzestodes Jesu suchen – die anspruchsvollere Variante – oder dass sie sich unter Zuhilfenahme eines neuen Arbeitsblattes M 7 mit vorgegebenen Zitaten auseinandersetzen und dort vorgefundene Deutungen nachvollziehen. Einen weiteren Vorschlag zur Aufgabendifferenzierung bietet M 10, in dem von den Schülerinnen und Schülern die Analyse eines längeren Textes gefordert wird. Vorgeschlagen wird dazu die PLATO-Methode, bei der die Arbeitsaufträge mithilfe von Operatoren ausgedrückt werden. Wahlweise – und für die Bearbeitung weniger abstrakt formuliert – werden texterschließende Fragestellungen angeboten, die einen erleichterten Zugang zum Text und seiner Analyse anbieten.

Der unter VIP vorgesehene **Projektunterricht** ermöglicht das Bearbeiten von Themenstellungen im Team, von der zielgerichteten Planung über die Durchführung bis zur Präsentation eines Ergebnisses. Dabei kann ein Bezug zum weiteren Unterrichtsgeschehen, zu anderen Fächern und zur gesellschaftlichen Lebenswelt hergestellt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei die Möglichkeit erhalten, eigene Interessen einzubringen. Im Bildungsplan wird eine Vielzahl von Beispielen für Projektunterricht vorgeschlagen: Experteninterviews, konfessionell-kooperative Unterrichtsphasen, fächerverbindende Projekte, interreligiöse Begegnungen, außerschulische Lernorte, Kirchenpädagogik, Erlebnispädagogik, szenische Interpretation, Theaterpädagogik, Audio- und Videobeiträge sowie Blogs, Wikis und Internetseiten planen, gestalten, veröffentlichen, kollaborative digitale Arbeitsformen, Planspiel, Schulgottesdienste und andere liturgische Formen, Spiritualität erleben. Auf das Umsetzungsbeispiel zu BPE 5.4 bezogen wäre eine Möglichkeit für Projektunterricht, ein Experteninterview mit einer Hospizmitarbeiterin oder einem Hospizmitarbeiter vorzubereiten, durchzuführen und zusammenzufassen. Die Schülerinnen und Schüler können sich in diesem Projekt mit dem Themenfeld Leid, Tod und Sterben, Trauer und Trost auseinandersetzen und prüfen, welche Bedeutung die christliche Auferstehungshoffnung im Blick auf die Begrenztheit des Lebens entfalten kann. Bezüge zur aktuellen gesellschaftlichen Diskussion zur Sterbehilfe, zu anderen Fächern (Biologie, Gemeinschaftskunde), zu anderen Bildungsplaneinheiten (Gott, Welt und Verantwortung, Kirche) können geknüpft werden.