

Loccumer Pelikan

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde
des Religionspädagogischen Instituts Loccum

rpi
loccum

ISSN 1435-8387

Ausgabe 3/2024

Gerechtigkeit

Bernhard Grümme:
Gerechtigkeit denken.
Kein harmloses Zusatze-
geschäft für Religionslehrkräfte

Nele Alice Evers:
Warum es beim Klima um
mehr als nur Eisbären geht

Sabine Schroeder-Zobel:
„Der war’s“ ... Und wer war
es wirklich? Impulse zur Arbeit
mit einem Kinderroman



EVANGELISCH-LUTHERISCHE
LANDESKIRCHE HANNOVERS



editorial <i>Silke Leonhard</i>	3
➤ GRUNDSÄTZLICH	
Gerechtigkeit in biblischer Perspektive <i>Carsten Jochum-Bortfeld</i>	4
Rechtfertigung und Moralisierungskritik <i>Alexander Dietz</i>	9
Gerechtigkeit denken. Kein harmloses Zusatzgeschäft für Religionslehrkräfte <i>Bernhard Grümme</i>	13
Religionspädagogik postkolonial hinterfragt. Ein Beitrag zur Überwindung von Rassismus <i>Britta Hemshorn de Sánchez</i>	19
Gelebte Inklusion oder große Ungerechtigkeit? Lukas 14,12-14 im armutssensiblen Religionsunterricht <i>Vera Uppenkamp</i>	23
Warum es beim Klima um mehr als nur Eisbären geht <i>Nele Alice Evers</i>	29
➤ NACHGEFRAGT	
Wie gerecht ist das niedersächsische Schulsystem? Verschiedene Perspektiven	34
➤ PRAKTISCH	
GELESEN: Christoph Drösser und Nora Coenberg: 100 Kinder <i>Lena Sonnenburg</i>	40
GESEHEN: „Was tun?“ Eine Kurzfilmreihe der Bundeszentrale für politische Bildung <i>Bianca Reineke</i>	41
GESPIELT: Das Weltspiel <i>Lena Sonnenburg</i>	43
„Der war’s“ ... Und wer war es wirklich? Impulse zur Arbeit mit einem Kinderroman <i>Sabine Schroeder-Zobel</i>	44
Ist das gerecht? – Jesus begegnet Zachäus. Eine Unterrichtsstunde zum Thema Gerechtigkeit in der Grundschule <i>Kerstin Hochartz</i>	48
Voll ungerecht! Mit dem Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1-16) in das Philosophieren über Ungerechtigkeit einsteigen <i>Christina Harder und Franziska Molitor-Harich</i>	53
Die Goldene Regel als Abschluss der Bergpredigt. Ein Unterrichtsentwurf im 8. Jahrgang <i>Simon Reinecke</i>	59
Tatort Ohr. Unterrichtsimpulse zu „True-Crime-Podcasts“ <i>Bianca Reineke</i>	65
Hart, aber ... Von fairen Fouls, Statistiken und einer Leitidee <i>Gert Liebenehm-Degenhard</i>	69
„Was ist eigentlich gerecht?“ Ein Hortprojekt <i>Lissy Weidner</i>	72
➤ INFORMATIV	
Linda Frey im Gespräch mit Dr. Dagmar Pruin, Schirmherrin des Landeswettbewerbs „Gerechtigkeit“	79
Mehr als nur ein Spiel. Die Bedeutung von Fairness im Fußball <i>Lars Dierksen</i>	82
„Wo Gerechtigkeit und Frieden sich küssen“. Kirchliche Friedensarbeit <i>Felix Paul</i>	86
Filme zum Thema Gerechtigkeit <i>Anja Klinkott</i>	88
Hilfebedürftige nicht im Regen stehen lassen! Über 15 Jahre Ricarda und Udo Niedergerke Stiftung <i>Silke Leonhard</i> ..	91
Das Startchancen-Programm (SCP) <i>Sabine Schroeder-Zobel</i>	92
➤ BETRIFFT	
Zur Einführung des gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterrichts – aktueller Stand	94
Buch- und Materialbesprechung	96
Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	97
Impressum	99



Liebe Kolleg*innen!

Was ist gerecht? Je nachdem, wer wen und in welcher Situation dazu fragt, kommen unterschiedliche Auskünfte. Zugleich geht es auch darum, nicht nur passgenaue, sondern auch grundlegend gültige Antworten zu finden. Eine Pizza wie auf dem Titelfoto gerecht zu verteilen, braucht andere Überlegungen und Maßgaben als die Rechtsprechung bei Erbstreitigkeiten und erst recht andere als die Suche nach einem gerechten Gott. Gerechtigkeit ist ein zentrales Grundthema theologischer Ethik; für religiöse Bildung spielen auch gesellschaftliche und politische Bedingungen, philosophische Überlegungen, ein biblisches Geländer und pädagogische Werte eine Rolle.

Der aktuelle **12. Landeswettbewerb Evangelische Religion** nimmt dieses bedeutsame Thema **Gerechtigkeit** auf. Wir wünschen allen teilnehmenden Schüler*innen und den begleitenden Lehrkräften wichtige Entdeckungen und eine ergiebige Beschäftigung damit und füttern mit einigen **Perspektiven** an: Gedanken zu **biblisches Wurzeln** in alt- und neutestamentlicher Differenzierung von Carsten Jochum-Bortfeld; eine **theologisch-ethische Fluchtung** von Alexander Dietz, die **göttliche und menschliche Gerechtigkeit** aufnimmt; Bernhard Grümmer Darlegung von Gerechtigkeitstheorien in religionspädagogischer Perspektive; eine postkoloniale **Hinterfragung** von Religionspädagogik durch Britta Hemshorn de Sánchez, Vera Uppenkamps Beitrag von **Inklusion** und Armutsgerechtigkeit sowie etliches mehr.

Und damit auch ein vollgestopfter Loccumer Pelikan wie dieser noch zu Ihnen fliegen kann, gibt es Grenzen: Viele, aber längst nicht alle Perspektiven sind aufgenommen – mögen die Wettbewerbsteilnehmer*innen mit ihrer Neugier spannende weitere aufgreifen. Allen religionspädagogisch Tätigen, für die Erfahrungen, Gedankenexperimente, Anforderungs-Situatio-

nen und Materialien interessant werden, seien auch die zahlreichen praktisch orientierten Beiträge ans Herz gelegt.

Auch das Motto für den diesjährigen Reformationsfeiertag am kommenden 31. Oktober stellt sich an die Seite dieser Anliegen: **Demokratie stärken**. Auf unserer Homepage und auf der entsprechenden Themenwebsite (www.reformation-neu-feiern.de) werden dazu nach und nach Gedanken und Praxisanregungen zu finden sein.

Unser **Programm für das jetzige und auch für das nächste Jahr** finden Sie im Laufe des Herbstes tagesaktuell auf unserer Website www.rpi-loccum.de (siehe auch QR-Code auf der Rückseite).

Und übrigens: Das Programm und der Anmeldebutton für das erste Schülerforum live und in Farbe nach der Corona-Zeit, das am 4. Dezember dieses Jahres unter dem Titel **Du hast Zukunft** in Hannover stattfindet, sind online: www.kirche-schule.de/schuelerforum

Es ströme aber das Recht wie Wasser und die Gerechtigkeit wie ein nie versiegender Bach (Amos 5,24). Nicht nur von diesem biblischen Propheten wissen wir, dass Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung als ökumenisches Anliegen zusammenhängen. Gerade, wo die politische Lage Krisenwüsten in den Vordergrund rückt, könnte dieser Wunsch Hoffnung geben auf das, was der biblische Vers auch wecken will: **Gerechtigkeit – ein Strom, der nicht versiegt**.

Mit herzlichen Wünschen und Grüßen für einen zuversichtlichen Herbst

Silke Leonhard

Prof. Dr. Silke Leonhard
Rektorin

CARSTEN JOCHUM-BORTFELD

Gerechtigkeit in biblischer Perspektive

Doch es ströme wie Wasser das Recht und Gerechtigkeit wie ein immer fließender Bach“ (Am 5,24; Übersetzung Rainer Kessler) Nach dem Jahreswechsel 2023/24 werden Ströme von Wasser in unseren Breiten vielleicht eher negativ bewertet. Aber in Ländern wie Israel ist Wasser einer der Garanten des Lebens. Ein immer Wasser führender Bach ist von unschätzbarem Wert, eine Lebensversicherung in regenarmen Gebieten.

Am 5,24 ist ein gutes Beispiel für das biblische Verständnis von Gerechtigkeit: Gerechtigkeit, insbesondere die Gerechtigkeit Gottes, ist etwas Lebensförderliches und -erhaltendes. Die Gerechtigkeit Gottes soll, so das Buch Amos, Entsprechungen im menschlichen Handeln finden.¹ Ein strafendes Verständnis von Gerechtigkeit, wie es sich gerade im Kontext der späteren christlichen Theologie und Frömmigkeit entwickelt hat, ist in biblischen Texten nicht zu finden. Im Folgenden wird es darum gehen, Gerechtigkeit als lebensförderliche und schöpferische Größe in seinen Facetten genauer wahrzunehmen.

Gerechtigkeit als Beziehungsbegriff

Gerade die alttestamentliche Vorstellung von Gerechtigkeit (hebräisch: *zedaka* oder *zädäk*; gerecht: *zaddik*) basiert inhaltlich auf dem altägyptischen Gerechtigkeitskonzept *Ma`at*.² *Ma`at* stellt eine von Gottheiten gegründete und verfügte Ordnung dar, die aber erst im Leben und Handeln von Menschen Gestalt gewinnt.

Gottheiten haben die gerechte Ordnung geschaffen; es liegt aber am Handeln von Menschen, ob diese Ordnung wirksam wird, und zwar im alltäglichen gesellschaftlichen Miteinander, im Einander-Helfen, im Für-andere-Dasein. In lebensförderlich gestalteten menschlichen Beziehungen ist nach diesen Traditionen Gerechtigkeit erfahrbar. Handeln kann in dieser Perspektive als gerecht verstanden werden, wenn es die Beziehungen in einer Gesellschaft und den Zusammenhalt zum Wohle aller stärkt. Ob etwas gerecht ist, zeigt sich nicht an einer Entsprechung zu einer abstrakten Norm oder einem Gesetz. Ob nur einige von gesellschaftlichem Miteinander profitieren, ob Menschen andere ausnutzen oder ausbeuten, ob Beziehungen für alle förderlich und hilfreich sind – das sind Fragen, die darüber entscheiden, ob es gerecht zugeht. Gerechtigkeit/*Ma`at* ist ein Beziehungsbegriff. In der Forschung wird deswegen von konnektiver Gerechtigkeit gesprochen. „Die Menschen sind innerhalb einer Gemeinschaft miteinander verbunden. Dementsprechend müssen sie aneinander handeln. Das Handeln eines/einer Einzelnen bleibt also ganz und gar nicht auf ihn bzw. sie selbst beschränkt, sondern das Handeln verbindet den einzelnen Menschen mit den anderen Gliedern der Gemeinschaft, so dass wir von einer ‚Verschränkung des Handelns‘ sprechen können. Diese Vorstellung wird kurz und bündig formuliert in dem Satz: ‚Der Lohn eines Handelnden liegt darin, daß für ihn gehandelt wird. Das hält Gott für *Ma`at*.“³ Da Gerechtigkeit im menschlichen

¹ Vgl. Kessler, Amos, 177f.

² Vgl. Bieberstein/Bormann, Gerechtigkeit/Recht, 197f.

³ Müllner, Herz, 49f mit Zitat von Jan Assmann, *Ma`at. Gerechtigkeit und Unsterblichkeit im Alten Ägypten*, München 1990, 65. Assmann zitiert eine Inschrift aus Ägypten um 1700 v. Chr.



Handeln Gestalt gewinnt, ist Gerechtigkeit eine fragile Größe. Handeln, das dem Miteinander und den Mitmenschen schadet, wird als ungerecht bewertet.

Im Alten Testament kann Gerechtigkeit ebenfalls als Beziehungsbegriff gesehen werden. Gerechtigkeit wird deswegen im alttestamentlichen Zusammenhang auch häufig als Gemeinschaftstreue oder Verbindlichkeit verstanden (u.a. Ps 85,11). Wie bei der Vorstellung von *Ma'at* realisiert sich Gerechtigkeit im Handeln. In 5. Mose 6,25 ist davon die Rede, dass die Menschen in Israel Gerechtigkeit erfahren werden, wenn sie die Gebote Gottes befolgen. Auch hier ist keine einfache Bindung an vorgegebene Normen gemeint: Die Gebote, um die es hier geht, wollen eine Gesellschaft mit ausgeglichenen und intakten Beziehungen, eine Gesellschaft, in der Arme ein Recht auf Versorgung und Unterstützung haben, in der niemand drangsaliert und ausgebeutet wird. Gerechtigkeit ist in dieser Perspektive stets mit konkreten Handlungen verbunden. Gebote und Gesetze sollen sich an der Gerechtigkeit orientieren.

Entsprechend zur Tradition von *Ma'at* gibt es im Alten Testament die Vorstellung der von Gott geschaffenen gerechten Ordnung, die die

Welt trägt und erhält. Die Abwesenheit von rechtem Handeln erschüttert die Grundfesten der Welt (Ps 82,5). Spr 11,23-27 beschreibt konkret, wie das Leben in dieser von Gott geschaffenen Ordnung als verschränkt und aufeinander bezogen verstanden wird: „Eine segenspendende Kehle wird gesättigt werden; wer selber trinkt, wird auch gestillt werden.“ (Bibel in gerechter Sprache) Wer für andere da ist, wer das gesellschaftliche Miteinander unterstützt, der/die wird auch von diesen Beziehungen in schwierigen Zeiten getragen.

Die Verschränkung und Verbundenheit menschlichen Lebens ist auch im Neuen Testament ein wesentlicher Aspekt von Gerechtigkeit (griechisch: *dikaioyne*, gerecht: *diakaios*). In der Rede auf dem Berg (Mt 5-7) geht es zentral um ein Leben nach der Gerechtigkeit Gottes (Mt 5,20). Die Aufforderung Jesu, nach der Gerechtigkeit zu leben, kann als bestimmendes Vorzeichen für die gesamte Rede auf dem Berg verstanden werden. In den Auslegungen der Toragebote durch Jesus wird konkret gesagt, worin diese Gerechtigkeit besteht. Mt 5-7 ist wie viele andere Passagen des Mt-Ev auch von weisheitlicher Theologie der jüdischen Tradition geprägt (Mt 6,25-34). Im Tun der Gerechtigkeit

„Das Gottsein des Gottes Israels hängt an seinen Taten für die Geringen, dass er die Macht der Gewalttätigen über die Schwachen bricht. Seine rettende Gerechtigkeit macht in besonderer Weise sein Wesen aus.“
© Fabian Melber/
Sea Watch



„Handeln ist gerecht, wenn es die Beziehungen in einer Gesellschaft und den Zusammenhalt zum Wohle aller stärkt.“
© Plant-for-the-Planet; Adria Crehuet Cano/Unsplash; Monique Wüstenhagen/Tafel Deutschland e.V.; Graham Oliver/SolStock/iStock

keit gewinnt die von Gott geschaffene Ordnung Gestalt. Wie im Alten Testament gilt für Mt 5-7: Was gerecht ist, zeigt sich im Handeln. In Mt 5,23 geht es um die Beilegung von Konflikten. Nicht gelöste Streitigkeiten werden als gravierende Gefahr für das gemeinsame Leben eingestuft. Die Bezeichnung „Bruder“ meint hier nicht unbedingt eine verwandtschaftliche Beziehung. Die Anhänger*innen Jesu verstanden sich als eine neue Familie (Mk 10,30), deren Zusammenhalt hier in Mt 5 durch das Bearbeiten von Konflikten gestärkt werden soll. In Mt 6,12, im Unser Vater, wird dies in Bezug auf das Vergeben von Schuld angewandt: „wie auch wir denen vergeben, die uns etwas schuldig sind.“ Vergeben, das kann man bei Hannah Arendt lernen, bedeutet, sich gegenseitig von den Folgen des Handelns zu entlasten. „Verfehlungen ... bedürfen der Verzeihung, des Vergabens und Vergessens, denn das menschliche Leben könnte nicht weitergehen, wenn Menschen sich nicht ständig gegenseitig von den Folgen dessen befreien würden, was sie getan haben, ohne zu wissen, was sie tun.“⁴ Für Arendt ermöglicht

erst „dieses dauernde gegenseitige Sich-Entlasten und Entbinden können“, dass Menschen in ihren sozialen Beziehungen, gerade in gesellschaftlicher Hinsicht, immer wieder neu anfangen können. Fehler und Vergehen bestimmen diese Beziehungen nicht auf ewig. Dem verschränkten und verbundenen Leben wird durch die Weisung, Schuld zu vergeben, eine Zukunft ermöglicht und eröffnet. Hier zeigt sich, wie die biblische Tradition des Vergabens Ausdruck einer lebensförderlichen und Zukunft eröffnenden Ordnung ist. In dieser Hinsicht ist Vergeben ein wesentlicher Bestandteil von Gerechtigkeit.

„
Gottes
Parteilichkeit
ist ein zentrales
Kennzeichen
des biblischen
Gerechtigkeits-
verständnisses.

“

Die Texte des Matthäusevangeliums beinhalten für gegenwärtige Kontexte ein problematisches Element. In seiner Entstehungssituation befindet sich dieses Evangelium wie auch andere neutestamentliche Schriften in einer Konkurrenzsituation mit anderen jüdischen Gruppierungen. Die Rede von einer besseren Gerechtigkeit als die der Pharisäer und Schriftgelehrten (Mt 5,20) widerspricht der biblischen Vorstellung einer konnektiven Gerechtigkeit, die menschliche Beziehungen fördert. Christliche Überbietungsvorstellungen im Gegenüber zum Judentum sollten gerade bei der Auseinander-

⁴ Arendt, Vita activa, 306.

setzung mit dem Thema Gerechtigkeit kritisch hinterfragt werden.

Gottes rettende und befreiende Gerechtigkeit

Ein weiterer zentraler Aspekt von Gerechtigkeit ist die Vorstellung der rettenden Gerechtigkeit. Gott ist gerecht, weil er Menschen aus Not und Unterdrückung befreit hat.⁵ In 1 Sam 12,7 erinnert der Prophet Samuel Israel an Gottes *zedaka*, was „Bibel in gerechter Sprache“ mit „Gerechtigkeitstaten“ übersetzt. Konkret versteht 1 Sam 12 darunter die Befreiung Israels aus der Sklaverei und dem mörderischen Imperium in Ägypten. In der Befreiung erweist sich der Gott Israels als der Gerechte (vgl. auch Ri 5,11). In Ps 82,3-4 wirft der Gott Israels den anderen Göttern vor, nicht gerecht an den Menschen zu handeln: „Schafft Recht dem Geringen und der Waise, der Gebeugten und dem Bedürftigen lasst Gerechtigkeit widerfahren! Lasst den Geringen und die Arme entkommen, entreißt sie der Hand derer, die Verbrechen begehen!“ Gott fordert von den anderen Göttern, dass sie als Retter und Helfer für die Schwachen und Geringen auftreten. Weil sie das nicht tun, sind sie keine Gottheiten. Das Gottsein des Gottes Israels hängt an seinen Taten für die Geringen, dass er die Macht der Gewalttätigen über die Schwachen bricht. Seine rettende Gerechtigkeit macht in besonderer Weise sein Wesen aus.

Mit Blick auf dieses besondere Wesen Gottes wird ein Unterschied der alttestamentlichen Vorstellung von Gerechtigkeit zu europäischen Gerechtigkeitskonzeptionen deutlich. Die Personifizierung der Gerechtigkeit (lateinisch: *iustitia*) wird in vielen bildlichen Darstellungen mit einer Waage und einem Schwert in den Händen dargestellt: das Schwert als Instrument der Bestrafung, die Waage zur Abwägung des Urteils und des Strafmaßes. All das geschieht ohne Ansehen der Person. Deshalb wird die *iustitia* mit verbundenen Augen dargestellt. Im Horizont der biblischen Texte handelt der gerechte Gott ohne Augenbinde. Gerade ein Text wie 2. Mose 3 betont, dass Gott das wahrnimmt, was Israel in Ägypten erleidet (2. Mose 3,16). Deshalb greift Gott rettend für sein Volk ein. Gottes Parteilichkeit ist ein zentrales Kennzeichen des biblischen Gerechtigkeitsverständnisses.

Das zeigt sich auch in alttestamentlichen Rechtstexten, wo sachlich die Gerechtigkeit Gottes und die der Menschen in Beziehung

gesetzt und verbunden werden.⁶ In 2. Mose 22,20-23 werden Fremde, Witwen und Waisen unter den Schutz Gottes gestellt. Wenn sie in Israel schlecht behandelt werden, hört Gott ihre Klage. Denjenigen, die Arme und Schutzlose bedrängen, werden von Gott harte Strafen angedroht. Diese angedrohte Bestrafung wird nicht als Gottes Gerechtigkeit verstanden, wohl aber das parteiliche Eintreten für Menschen, die Schutz und Rettung nötig haben. In der Perspektive von 2. Mose 22 sollen die angesprochenen Israelit*innen in ihrem gesellschaftlichen Handeln dieser Parteilichkeit Gottes entsprechen. Bemerkenswert ist die Gebotsbegründung in 2. Mose 22,20:⁷ Hier wird auf die eigenen Erfahrungen der Israelit*innen als Fremdlinge in Ägypten hingewiesen, im Sinne von: „Ihr wisst doch, wie es ist, drangsaliert und unterdrückt zu werden. Handelt nicht genau so.“ Eine vergleichbare Gebotsbegründung findet sich in 5. Mose 5,15: Das Wissen um die Härte des Lebens in der Sklaverei in Ägypten soll zur Gewährung der Sabbatruhe auch für die Versklavten im Haushalt motivieren. Wenn die Situation von Menschen in Not und Bedrängnis wahrgenommen und ihnen geholfen wird, ganz im Sinne der Gebote der Tora – dann wird im Alten Testament ein solches Handeln als gerecht qualifiziert (5. Mose 6,25).

Mt 25,31-46, das Gleichnis vom Endgericht, kann man durchaus in dieser Perspektive lesen. Diejenigen, die nach der Meinung Jesu im Leben richtig gehandelt haben, haben bedürftige und bedrängte Menschen nicht ignoriert, sondern ihnen geholfen. Deshalb werden sie in Mt 25,27 Gerechte genannt.

Paulus und Gerechtigkeit

In der protestantischen Tradition ist die Beschäftigung mit dem Thema Gerechtigkeit eng mit



Gott ist parteiisch. Anders als Justitia „handelt der gerechte Gott im Horizont der biblischen Texte ohne Augenbinde.“

*Foto: Justitia auf dem Gerechtigkeitsbrunnen in Bern
© Axel Tschentscher/
Wikimedia (CC BY-SA
4.0)*

⁵ Vgl. Kügler, Gerechtigkeit, 211.

⁶ Zum Zusammenhang von Recht und Gerechtigkeit vgl. Kessler, Weg, 432.

⁷ Vgl. Kessler, Weg, 154-156.



„Die protestantische Tradition hatte beim Thema Rechtfertigung häufig nur die Gottesbeziehung des Einzelnen im Blick. Paulus geht es um die Durchsetzung von Gottes Gerechtigkeit in der ganzen Schöpfung.“

© Katharina Kulakow / Fairtrade Deutschland e.V.

Paulus und seinen Briefen verbunden. Martin Luther hat seine Theologie der Rechtfertigung des gottlosen Sünders durch Gott allein aus Gnade maßgeblich auf Basis der paulinischen Briefe entwickelt (Röm 3,22-28). In der antiken griechischen Übersetzung des hebräischen Alten Testaments, der Septuaginta (LXX), wird das hebräische Wort für Gnade, Güte oder Zuwendung (*chesed*) mit *dikaïosyne* (Gerechtigkeit) wiedergegeben (u.a. 1. Mose 19,19 LXX). Der paulinische Gebrauch von Gerechtigkeit ist auf jeden Fall durch die Vorstellung der gnädigen Zuwendung Gottes geprägt. In Röm 1,16-17 jedoch kann man deutlich sehen, dass Paulus hier stark von der Vorstellung der rettenden und befreienden Gerechtigkeit Gottes her denkt. In Röm 1,18-3.20 zeigt Paulus, wie er die Welt, in der er lebt, sieht. Das ist kein Traktat über die Sündhaftigkeit der Menschheit, sondern es geht um die Gesellschaft des Römischen Reiches, die durchweg von einer Kultur der Gewalt geprägt ist. In dieser Gesellschaft leben Paulus und die vielen Anhänger*innen Jesu.⁸ Die dichte Beschreibung dieser Gesellschaft mündet in einer intensiven Klage der Glaubenden über diese Gewalt, in die sie selber verstrickt sind (Röm 3,10-18): „Niemand ist gerecht.“ (Röm 3,10; Übersetzung: Bibel in gerechter Sprache) Dieser so beklagenswerte Zustand kann allein durch Gott, durch seine rettende Gerechtigkeit, überwunden werden.⁹ Dies geschieht für Pau-

⁸ Vgl. Janssen, Gewalt.

⁹ Vgl. Wengst, Freut euch, 152-153; Jochum-Bortfeld,

lus durch Gottes Leben schaffendes Handeln in der Auferweckung des Messias Jesus (Röm 1,4; 3,22-26). Ein Opfer der Gewalt des Imperiums wird von Gott aus dem Tod befreit. Die Zuwendung Gottes (Röm 3,24) durchbricht die todbringenden Strukturen und Beziehungen und bringt neues Leben. Die protestantische Tradition hatte beim Thema Rechtfertigung häufig nur die Gottesbeziehung des Einzelnen im Blick. Paulus geht es um die Durchsetzung von Gottes Gerechtigkeit in der ganzen Schöpfung (Röm 1,17; 8,21). Vergleichbares findet sich in Offb 15,3-4. Dort freuen sich die Gläubigen über Gottes befreiende Gerechtigkeit, die sie aus der todbringenden Gewalt menschlicher Herrschaft befreit hat – in der Auferweckung Jesu. ◆

Literatur

- Arendt**, Hannah: Vita activa oder Vom tätigen Leben, München/Zürich 2002
- Bibel** in gerechter Sprache, hg. von Bail, Ulrike u.a., 4. Aufl., Gütersloh 2011
- Bieberstein**, Klaus/Bormann, Lukas: Art. Gerechtigkeit/Recht, in: Crüsemann, Frank u.a. (Hg.): Sozialgeschichtliches Wörterbuch zur Bibel, Gütersloh 2009, 197-203
- Jochum-Bortfeld**, Carsten: Paulus in Ephesus. Eine Expedition in die Entstehungszeit des Neuen Testaments, Gütersloh 2021
- Janssen**, Claudia: Gewalt und Mittäterschaft – Röm 1,28-32 als Spiegel einer gewalttätigen Gesellschaft, in: Kessler, Rainer / Sager, Dirk (Hg.): Von Gott reden in einer Welt der Gewalt. Biblische und heutige Perspektiven, Stuttgart 2024, 147-167
- Kessler**, Rainer: Amos, Stuttgart 2021
- Kessler**, Rainer: Der Weg zum Leben. Ethik des Alten Testaments, Gütersloh 2017
- Kügler**, Joachim: Art. Gerechtigkeit, in: Berlejung, Angelika/Frevel, Christian: Handbuch theologischer Grundbegriff zum Alten und Neuen Testament, Darmstadt 2006, 211-212
- Müllner**, Ilse: Das hörende Herz. Weisheit in der hebräischen Bibel, Stuttgart 2006
- Wengst**, Klaus: „Freut euch, ihr Völker, mit Gottes Volk!“ Israel und die Völker als Thema des Paulus – ein Gang durch den Römerbrief, Stuttgart 2008

Paulus, 200-202.

ALEXANDER DIETZ

Rechtfertigung und Moralisierungskritik

Wir leben in einer Zeit, in der sich das Alltagsleben „mehr und mehr in der Abarbeitung von explodierenden To-do-Listen“ erschöpft und in der es „keine Nischen oder Plateaus mehr [gibt], die es uns erlaubten, innezuhalten.“¹ Wir leben in einer Zeit, in der den meisten Jugendlichen der Spaß am Leben abhandengekommen ist, weil sie besorgt und ängstlich auf die Probleme der Welt schauen und sich ohnmächtig fühlen, da sie diese Probleme nicht lösen können.² Und wir leben in einer Zeit, die von einer Moralisierung aller Lebensbereiche geprägt ist. Jedes unbedeutende Gespräch über Speisepläne, Karnevalskostüme oder Urlaubsreisen wird für die Beteiligten plötzlich zur Bewährungsprobe der eigenen moralischen Identität sowie zur Anforderung moralischer Selbsterhöhung durch die moralische Abwertung der Gesprächspartner. Das führt zu Kompromisslosigkeit, Abgrenzung, Radikalisierung und Heuchelei. Und das ist auf Dauer sehr anstrengend. Was wir in unserer Zeit also offensichtlich brauchen, ist die entlastende Botschaft, dass das eigene Handeln weder den Ausgangspunkt noch das letzte Ziel unserer Existenz darstellt, dass wir unser Lebensrecht und unsere Würde nicht erst durch irgendwelche Aktivitäten verdienen müssen, dass wir weder uns selbst noch die Welt durch unser ethisches Handeln erlösen können und dass die Ethik bzw. Moral nicht das letzte Wort hat, sondern Gottes Liebe zum unvollkommenen Menschen, der mit leeren Händen vor ihm steht. Und genau dies ist der Kern der

Evangeliumsbotschaft, den die Reformatoren in der Rechtfertigungslehre entdeckten, als sie über die Frage nachdachten, was der Ausdruck „Gerechtigkeit Gottes“ bedeutet.

Aktive und passive Gerechtigkeit Gottes

Die meisten Menschen, die in den letzten zwanzig Jahren den evangelischen Religionsunterricht oder Konfirmand*innenarbeit besucht haben, haben über den bekannten Luther-Film eine Vorstellung von den inneren Kämpfen des jungen Reformators im Kloster erhalten. Der Mönch Martin Luther war verzweifelt, weil er sich zwar an alle ethischen Regeln halten, aber nicht Gottes höchstes Gebot erfüllen konnte, nämlich Gott von ganzem Herzen zu lieben. Auf unsere tiefsten Gefühle haben wir keinen direkten Einfluss durch rationale Entscheidungen. Noch dazu geschahen alle Versuche dazu nicht aus Liebe, sondern aus Angst vor dem göttlichen Gericht. Luther fühlte sich gefangen in einem Teufelskreis und begann, diesen Gott immer mehr zu hassen, der vermeintlich gerecht im Himmel thronte, auf die ungerechten Menschen hinabsah, unerfüllbare Forderungen stellte – und so gar nicht liebenswert erschien. Doch einmal, als er in seinem Turmzimmer wieder über den verhassten Ausdruck „Gerechtigkeit Gottes“ in Römer 1,17 nachgrübelte, fiel es ihm wie Schuppen von den Augen. Er hatte den Begriff immer falsch interpretiert. „Gerechtigkeit Gottes“ ist gar nicht so zu verstehen, dass es eine Gerechtigkeit gebe, die Gottes Wesen beschreibt, d.h. Gott sei gerecht, also ein gerechter Richter, der die ungerechten Menschen

”

Was wir in unserer Zeit offensichtlich brauchen, ist [...], dass die Ethik bzw. Moral nicht das letzte Wort hat, sondern Gottes Liebe zum unvollkommenen Menschen, der mit leeren Händen vor ihm steht.

“

¹ Rosa, Unverfügbarkeit, 13 und 16.

² Vgl. Calmbach u.a., Wie ticken Jugendliche?, 566.



Luther: Gott ist nicht der gerechte Richter, der die ungerechten Menschen bestraft, sondern die Gerechtigkeit kommt von Gott.

Foto: Stil aus dem Spielfilm „Luther. Er veränderte die Welt für immer“, Regie: Eric Till, Deutschland 2003, FSK ab 12 Jahre.

bestraft (dieses Verständnis nennt Luther „aktive Gerechtigkeit Gottes“). Sondern „Gerechtigkeit Gottes“ ist so zu verstehen, dass es eine Gerechtigkeit gibt, die *von Gott kommt*, die er unschenkt (dieses Verständnis nennt Luther „passive Gerechtigkeit Gottes“). Es handelte sich auf den ersten Blick nur um eine kleine grammatikalische Einsicht, aber sie hatte enorme Auswirkungen auf Luthers Gottesbild. Ihm fiel eine schwere Last vom Herzen.³ Nun erkannte Luther, dass Gott immer schon barmherzig und solidarisch mit uns Menschen ist und uns annimmt. So und nicht anders hat sich uns Gott ja auch in Jesus Christus selbst offenbart. Diese Barmherzigkeit und Solidarität müssen wir uns nicht erst durch gutes ethisches Verhalten verdienen („allein aus Gnade“). Indem Gott uns das innere Vertrauen auf diese seine Barmherzigkeit und Solidarität schenkt („allein im Glauben“), wird die gute Botschaft für unser Leben relevant, wird unsere Beziehung zu Gott in Ordnung gebracht, werden wir in Gottes Augen „gerecht“ gemacht, da Christus mit seiner Gerechtigkeit in unserem Vertrauen anwesend ist („allein durch Christus“).

Äußere und innere Gerechtigkeit des Menschen

Wenn die paulinisch-reformatorische Lehre von der Rechtfertigung sagt, dass wir Menschen in Gottes Augen „gerecht“ gemacht werden,

dann ist damit eine andere Art von Gerechtigkeit gemeint als die, die wir normalerweise meinen, wenn wir diesen Begriff im Alltag verwenden. Wenn wir sagen, dass ein Lehrer, eine Schiedsrichterin oder ein Mitarbeiter im Sozialamt „gerecht“ ist, dann meinen wir, dass die betreffende Person gerecht handelt, indem sie sich an die Gesetze hält, sich an ethischen Regeln orientiert, eine professionelle Haltung pflegt, sich unbestechlich, fair, mitfühlend und selbstbeherrscht verhält. Mit einem Wort: Sie hat es sich durch ihr Handeln verdient, gerecht genannt zu werden. Diese Form von Gerechtigkeit wird in der reformatorischen Terminologie „äußere Gerechtigkeit des Menschen“ genannt. Diese äußere Gerechtigkeit ist durchaus etwas Positives. Alle Menschen sollen und können sich an Gesetze und ethische Regeln halten, damit ein gutes Zusammenleben möglich ist. Insofern handelt es sich um eine durch ethisches Verhalten selbst erworbene Gerechtigkeit, die im Blick auf die Beziehung zu anderen Menschen relevant ist. Aber diese äußere Gerechtigkeit gehört nicht zu den wichtigsten Dingen im Leben. Sie reicht nicht in unser Innerstes hinein. Sie hat keinerlei Relevanz im Blick auf unsere Beziehung zu Gott oder auf Gottes Beziehung zu uns. Sie hat kein Erlösungspotenzial. Die Gerechtigkeit, um die es demgegenüber in der Rechtfertigungslehre geht, wird in der reformatorischen Terminologie „innere Gerechtigkeit des Menschen“ genannt. Hier geht es nicht um Ethik, sondern um die wichtigsten Dinge im Leben, um unsere ganze Person, unsere Gottesbeziehung und unsere Erlösung. Diese innere Gerechtigkeit können wir nicht durch ethisches Handeln verdienen, sondern sie kann uns nur von Gott geschenkt werden. Gott schenkt uns die innere Gerechtigkeit, d.h. er bringt unsere Beziehung zu ihm in Ordnung, indem er barmherzig Ja zu uns sagt, obwohl wir „total verkorkte Existenzen“⁴ sind und bleiben, und indem er uns dabei hilft, auf diese seine Barmherzigkeit von Herzen zu vertrauen – wie er es bei Luther getan hat.

Diese innere Gerechtigkeit – d.h. unsere Erlösung – hat nichts mit unserem Handeln zu tun. Das ist ein Gedanke, den viele wahrscheinlich gar nicht sympathisch finden. Steht dahinter nicht ein problematisches Menschenbild? Das Bild eines Menschen, der kein vollkommen freies und über sich selbst verfügendes Subjekt ist, der begrenzt und abhängig ist, der weniger in einer aktiven als in einer empfangenden Rolle

³ Vgl. Härle, Vertrauenssache, 223ff.

⁴ Bach, Dem Traum entsagen, mehr als ein Mensch zu sein, 131.

gesehen wird, der erlösungsbedürftig ist, aber in sich selbst nichts hat, womit er an seiner Erlösung mitarbeiten kann? Wird der Mensch hier nicht zu negativ betrachtet, wenn nicht sogar abgewertet? Zunächst einmal haben diejenigen, die solche kritischen Fragen stellen, vollkommen richtig erkannt, dass ein christliches Menschenbild, das von der Rechtfertigungslehre ausgeht, ein anderes Menschenbild ist als das heute vorherrschende. Aber deshalb muss es nicht als negativ oder abwertend interpretiert werden, es kann auch als realistisch, entlastend und menschenfreundlich betrachtet werden. Sind es nicht wichtige Selbsterkenntnisse für einen Menschen, dass er sein Leben nicht sich selbst verdankt, dass er sein Leben lang auch auf Gemeinschaft und Unterstützung angewiesen ist und dass er an dem Anspruch, perfekt sein zu müssen sowie sich selbst und die Welt zu erlösen, notwendig scheitert? Und ist es für ihn kein Grund aufzuatmen, wenn er darauf vertrauen darf, dass sein Lebensrecht und seine Würde nicht von seinem momentanen Grad an Unabhängigkeit, Leistungsfähigkeit und moralischer Vollkommenheit abhängen, weil sein Schöpfer Ja zu ihm sagt, so wie er ist – obwohl er so ist, wie er ist: unvollkommen und mit leeren Händen vor Gott stehend? Wer sich auf diese Perspektive einlässt, kann nicht nur sich selbst, sondern auch andere Menschen besser akzeptieren, wie sie sind. Er kann sich selbst und anderen verzeihen. Er kann sich auf seine Mitmenschen einlassen, weil er nicht ständig damit beschäftigt ist, sich selbst zu rechtfertigen, indem er sich selbst aufwertet und andere abwertet.

Die innere Gerechtigkeit – d.h. unsere Erlösung – hat nichts mit unserem Handeln zu tun. Nicht nur wegen des dahinterstehenden Menschenbildes finden viele wahrscheinlich diesen Gedanken nicht sympathisch, sondern auch wegen der Relativierung der Bedeutung von Moral und Ethik, die sich daraus ergibt. Wie eingangs erwähnt, leben wir in Zeiten einer Moralisierung aller Lebensbereiche. Wir haben uns daran gewöhnt, alles durch eine gnadenlos gesetzliche Brille zu betrachten, unsere Argumente durch moralische Schlagworte unangreifbar zu machen und uns in moralischer Selbstgerechtigkeit zu suhlen.⁵ Also fragen wir unwillkürlich: Wenn die Rechtfertigung von Gott unabhängig vom Handeln des Menschen geschenkt wird, warum sollte dann noch irgendein Mensch die Motivation haben, etwas Gutes zu tun? Ist es nicht ungerecht, wenn die Guten (natürlich wir)

”

Wenn in Gottesdienst, Religionsunterricht, Konfirmandenunterricht oder kirchlichen Denkschriften die ethische Aufforderung im Vordergrund steht, dann entsteht der Eindruck, dass es beim Christsein in erster Linie um unsere guten Werke ginge. Dadurch wird die Evangeliumsbotschaft in ihr Gegenteil verkehrt.

“

für ihr Handeln nicht belohnt und die Bösen nicht bestraft werden? Beim näheren Hinsehen erscheint diese Argumentation jedoch immer weniger überzeugend. Nach dieser Logik dürften Menschen, die keine Angst vor dem Gericht Gottes haben (also fast alle Menschen in unserer Gesellschaft), nichts Gutes tun. Wir dürften unseren Kindern auch nicht mehr sagen, dass wir sie bedingungslos lieben, da sie das zu schlechten Menschen macht. Und ja: Für alle, die glauben, sich durch ihr vermeintlich gutes Leben das Heil verdient zu haben, oder die eine innere Befriedigung bei dem Gedanken empfinden, dass andere, die ihrer Meinung nach kein so gutes Leben führen wie sie, das Heil nicht erlangen, stellt die christliche Rechtfertigungslehre eine heilsame Provokation dar. Denn danach sitzen wir vor Gott alle im gleichen Boot, stehen alle vor Gott mit leeren Händen da, sind alle auf seine Barmherzigkeit und bedingungslose Liebe angewiesen – diejenigen, die sich moralisch vermeintlich oder tatsächlich mehr Mühe geben, und diejenigen, die sich moralisch vermeintlich oder tatsächlich weniger Mühe geben. Bei der inneren Gerechtigkeit des Menschen vor Gott geht es um etwas anderes als um Moral. Moral ist gottseidank nicht alles im Leben, sie hat nicht das letzte Wort.

Gesetz und Evangelium

Aber was ist mit den ethischen Lehren und dem ethischen Vorbild Jesu? Man kann den ethischen Anspruch doch nicht einfach aus der christlichen Botschaft herausnehmen, oder? Wenn wir jetzt darüber nachdenken, welchen berechtigten Stellenwert die Frage nach gutem menschlichem Handeln bzw. Moral und Ethik im christlichen Wirklichkeitsverständnis haben, so soll damit nichts des vorher Gesagten relativiert werden. Nach reformatorischem Verständnis spricht Gott den Menschen gleichzeitig mit zwei Botschaften an: „Du wirst bedingungslos geliebt“ (diese Botschaft Gottes nennt Luther „Evangelium“) und „Du sollst lieben“ (diese Botschaft Gottes bzw. diesen ethischen Anspruch nennt Luther „Gesetz“). Es sind beides gute und lebensdienliche Botschaften Gottes. Aber es kommt alles darauf an, das genau richtige Verhältnis dieser beiden Botschaften zueinander zu finden. Daran erkennt man nach Luther, ob jemand ein guter oder ein schlechter Theologe ist. Wenn man die beiden Botschaften vermischt, dann werden sie zerstört, denn dann wird daraus: „Du musst erst lieben, damit Gott dich lieben kann“ bzw. „Du musst nicht

⁵ Vgl. Roth, Über kirchliche Propheten mit Tarifvertrag, 13 und 30ff.



„Wenn Moral zur religiösen Übung wird, um sich Anerkennung zu verschaffen, sich selbstgerecht zu inszenieren und seine Rechtfertigung selbst in die Hand zu nehmen, verdunkelt sie die Evangeliumsbotschaft.“

© Nazik Mandziuk/
Unsplash



PROF. DR. ALEXANDER DIETZ ist Professor für Systematische Theologie und Diakoniewissenschaft an der Hochschule Hannover.

lieben, denn du bist ja bedingungslos geliebt“. Man darf die Botschaften also nicht vermischen, sondern muss sie säuberlich unterschieden nebeneinanderstehen lassen. Außerdem muss die Reihenfolge stimmen: Zuerst werde ich bedingungslos geliebt. Und indem ich das verstehe, kann Vertrauen auf die Liebe als neue Grundlage meines Lebens entstehen. Und wenn ich auf die Liebe als Grundlage meines Lebens vertraue, dann wird auch etwas von dieser Liebe in meinem Leben und meinem Handeln sichtbar werden. Werke der Liebe bzw. ethisches Handeln sind aus reformatorischer Sicht niemals die Voraussetzung

für unsere Rechtfertigung, unseren Glauben bzw. unser Heil, sondern die Folge. Wenn in Gottesdienst, Religionsunterricht, Konfirmand*innenarbeit oder kirchlichen Denkschriften die ethische Aufforderung im Vordergrund steht, dann entsteht der Eindruck, dass es beim Christsein in erster Linie um unsere guten Werke ginge. Dadurch wird die Evangeliumsbotschaft in ihr Gegenteil verkehrt, das Gesetz wird zum Evangelium gemacht, Ethik bekommt eine Heilsbedeutung, die sie nach reformatorischem Verständnis gerade nicht hat.

Weil „das Evangelium insofern transmoralisch ist, als es den Menschen neu in die Beziehung zu Gott versetzt, so dass er aus der Erfahrung und Gewissheit lebt, dass die eigene Existenz nicht im eigenen Handeln gründet und nicht in diesem ihren letzten Sinn findet“,⁶ darf die christliche Botschaft nicht moralisch

verkürzt werden. Kirche müsste lautstark Kritik üben an der kompromisslosen Moralisierung aller Lebensbereiche und an der allgegenwärtigen Forderung, sich selbst und die Welt durch moralische Anstrengungen zu erlösen. Stattdessen setzt sie sich oft selbst an die Spitze des Moralisierungstrends und macht sich zur „Moralagentur“⁷. Wieder einmal erweist sich Dietrich Bonhoeffer als überraschend aktuell, als er theologisch forderte, das Moralische auf seine bestimmte Zeit und seinen bestimmten Ort zu begrenzen, damit es nicht zu einer Fanatisierung, einer gänzlichen Moralisierung des Lebens, komme, welche uns zu Heuchlern, Quälgeistern [...] mache und sowohl die tatsächliche unbedingte ethische Forderung als auch das Evangelium vernebele.⁸ Wenn Moral zur religiösen Übung wird, um sich Anerkennung zu verschaffen, sich selbstgerecht zu inszenieren und seine Rechtfertigung selbst in die Hand zu nehmen, verdunkelt sie die Evangeliumsbotschaft. Demgegenüber kann uns eine Wiederentdeckung der alten reformatorischen Unterscheidungen von Gesetz und Evangelium, von äußerer und innerer Gerechtigkeit des Menschen sowie von aktiver und passiver Gerechtigkeit Gottes immer wieder notwendige theologische Orientierung geben. ◆

Literatur

- Bach**, Ulrich: Dem Traum entsagen, mehr als ein Mensch zu sein. Auf dem Wege zu einer diakonischen Kirche, Neukirchen-Vluyn 1986
- Bonhoeffer**, Dietrich: Ethik, München 1985
- Calmbach**, Marc u.a.: Wie ticken Jugendliche? SINUS-Jugendstudie 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Bonn 2020
- Härle**, Wilfried: Vertrauenssache. Vom Sinn des Glaubens an Gott, Leipzig 2022
- Joas**, Hans: Kirche als Moralagentur?, München 2016
- Körtner**, Ulrich: Moralisierung und Entmoralisierung des christlichen Glaubens, in: Sautermeister, Jochen (Hg.), Kirche – nur eine Moralagentur? Eine Selbstverortung, Freiburg 2019, 97-116
- Rosa**, Hartmut: Unverfügbarkeit, 3. Aufl., Wien 2019
- Roth**, Michael: Über kirchliche Propheten mit Tarifvertrag. Plädoyer für eine moralische Abrüstung, Stuttgart 2022

⁶ Körtner, Moralisierung und Entmoralisierung des christlichen Glaubens, 105.

⁷ Joas, Kirche als Moralagentur?

⁸ Vgl. Bonhoeffer, Ethik, 29f. und 281ff.



Monika Skolimowska / picture alliance / dpa

BERNHARD GRÜMME

Gerechtigkeit denken

Kein harmloses Zusatzgeschäft für Religionslehrkräfte

Es war ein veritabler Bestseller, den der Philosoph Tilo Wesche im Jahr 2023 vorlegte, und mit dem er etwas unternahm, was für die derzeitigen Debatten um Nachhaltigkeit und Klimagerechtigkeit hoch relevant zu sein scheint. Danach gilt es, die *Rechte der Natur* aufzuweisen, die ihr aus eigenem Recht innewohnen und die der Mensch verletzt, wenn er die Natur ausbeutet. Nicht religiöse Begründungen, keine kommunitären Visionen des guten Lebens, sondern eine im Angesicht aller begründbare Theorie der Gerechtigkeit fungiert hier als Basis.¹ Eine Gerechtigkeitstheorie, so zeigt sich, trägt demnach etwas aus für übergreifende Sachverhalte, die in Gesellschaft und Politik, in Bildung, Kirche und Ökonomie verhandelt werden.

¹ Vgl. Wesche, *Die Rechte der Natur*.

Gilt nicht auch ähnliches für den Bereich der Bildungsgerechtigkeit? Wo wären, so ist zu fragen, gerechtigkeitsrelevante Felder der Bildungsgerechtigkeit? Und aus welchem Theorieangebot könnte ein solcher Diskurs zehren, in dem dann auch ein biblischer Bildungsbegriff relevant sein könnte? Mit diesen Fragen sind zugleich die Schritte für die folgende Argumentation genannt, die auf die These hinauslaufen wird, dass gerade religiöse Bildung eine auskunftstarke Gerechtigkeitstheorie voraussetzen muss.

Bildungsgerechtigkeit

In der deutschen Bildungslandschaft gibt es ein massives Problem der Bildungsgerechtigkeit. Bereits nach Ausweis der PISA-Studie von



Grundlage von Gerechtigkeit ist die wechselseitige Anerkennung im Sinne einer umfassenden, die Bildungssituationen und Strukturen prägenden Würdigung der Individuen in Anerkennungsprozessen als Grundlage von Gerechtigkeit.



2001 „tragen die soziale Lage, das Bildungsniveau, die kulturellen Ressourcen und Aktivitäten sowie der Migrationsstatus von Familien sowohl gemeinsam als auch in jeweils besonderer Weise zur Entstehung und Weitergabe von Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung und im Kompetenzerwerb bei“.² Inzwischen sind seit der Veröffentlichung mehr als zwei Jahrzehnte vergangen. Verschiedene schulstrukturelle, bildungspolitische und soziale Maßnahmen wurden ergriffen, doch hat sich nach Ausweis der PISA-Studie von 2016 an den bedrückenden Ergebnissen nichts geändert.³

Nun etabliert sich derzeit bildungssoziologisch die Einsicht, dass die Corona-Pandemie nicht primär neue Probleme geschaffen hat, sondern dass sie mit ungeheurer Wucht und Brutalität vorhandene Schwächen und Defizite verstärkt und dynamisiert hat. Bereits bestehende Stratifizierungen und gesellschaftliche Desintegration wurden massiv verschärft. Wegen der immensen Zunahme an Bildungsungerechtigkeit spricht die Bildungssoziologie von einer verlorenen Generation, mit so gravierenden Konsequenzen, dass auch die jüngste PISA-Studie von 2023 den engen Zusammenhang von Migration, sozialer Lage, Gender und Inklusion als Faktoren für Bildungsungerechtigkeit weiterhin bestätigt.⁴

Nun könnte angenommen werden, dass Bildung und Schule hauptverantwortlich für diese Phänomene sind und deshalb auch der Ort sind, um diese zu überwinden. Aber angesichts struktureller Begründungszusammenhänge sozialer Ungleichheit greift ein Ansatz zu kurz, der Chancengerechtigkeit hauptsächlich als Startgerechtigkeit für alle ermöglichen will.⁵

Dazu kommt neben dem strukturell-politischen Argumentationsstrang nun allerdings ein praxeologisches Argument. In den Tiefenstrukturen des Unterrichts werden Unterschiede und Ungleichheiten gesetzt, die auch für die Bildungsungerechtigkeit verantwortlich sind. Ungerechtigkeit dringt also nicht in den Unterricht ein; sie wird dort auch durch bestimmte Mechanismen hergestellt. Der in den Kulturwissenschaften etablierte Begriff des *Othering* verweist auf die Mechanismen der Exklusion, der Essentialisierung und Marginalisierung, durch die durch Homogenisierung Differenzen

erst gesetzt werden.⁶ Ihr Charakteristikum liegt freilich darin, dass die damit verbundenen gerechtigkeitsrelevanten Implikationen sich nicht primär subjektiven Entscheidungen der Lehrkräfte verdanken. Besser lässt sich von *institutioneller Diskriminierung* sprechen, deren Brisanz gerade in ihrer Fundierung in den institutionalisierten Regeln, Routinen, Praktiken, Methoden und Didaktiken sowie den Konventionen liegt.⁷ Dazu gehören die in Sprache und habituellem Selbstverständnis vorrangig an Mittelschichten adressierte Haltung der Lehrkräfte oder die „sozial stratifizierten Wahrnehmungen von LehrerInnen“.⁸

Wesentlich mitverantwortlich für Bildungsungerechtigkeit ist aber auch eine konstruktivistische Didaktik. Vorrangig Lernende mit entsprechend hohem kulturellem und ökonomischem Kapital können vom geöffneten Unterricht profitieren. „Alle Formen des selbstgesteuerten Lernens erweisen sich mithin als sozial selektiv“.⁹

Insgesamt zeigt sich damit auf zwei Feldern ein massives Bildungsgerechtigkeitsproblem. Doch wie kann dieses näher qualifiziert werden?

Gerechtigkeitstheoretische Einordnung

Hierfür wäre nun auf den Gerechtigkeitsdiskurs zurückzugreifen, der freilich wegen seiner Komplexität nur grob in drei Zugänge typologisiert werden kann.¹⁰

Auf der einen Seite stehen egalitaristische Ansätze. Ihnen geht es darum, Gerechtigkeit nach dem Gleichheitsprinzip zu denken. Von Aristoteles bis John Rawls und Jürgen Habermas wird eine solche auf Gleichheit beruhende Gerechtigkeit vertreten. Drei Formen werden hierbei unterschieden:

- distributive, verteilende Gerechtigkeit: Alle knappen Güter müssen gleich verteilt werden.
- kommutative, ausgleichende Gerechtigkeit: Sie stellt den Beteiligten einen Ausgleich zu, so dass sie gleichgestellt werden.
- Leistungsgerechtigkeit: Gerecht ist das, was der Leistung entspricht.

² Baumert/Schümer, Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, 379.

³ Vgl. Himmelrath, Pisa-Auswertung.

⁴ Vgl. OECD, PISA 2022 Ergebnisse.

⁵ Vgl. Möhring-Hesse, Auf Bildung gereimt, 198ff.; Grümme, Bildungsgerechtigkeit.

⁶ Vgl. Freuding, Art. Othering.; Grümme, Praxeologie.

⁷ Vgl. Brake/Büchner, Bildung und soziale Ungleichheit, 113.

⁸ A.a.O., 153.

⁹ Pongratz, Untiefen im Mainstream, 153.

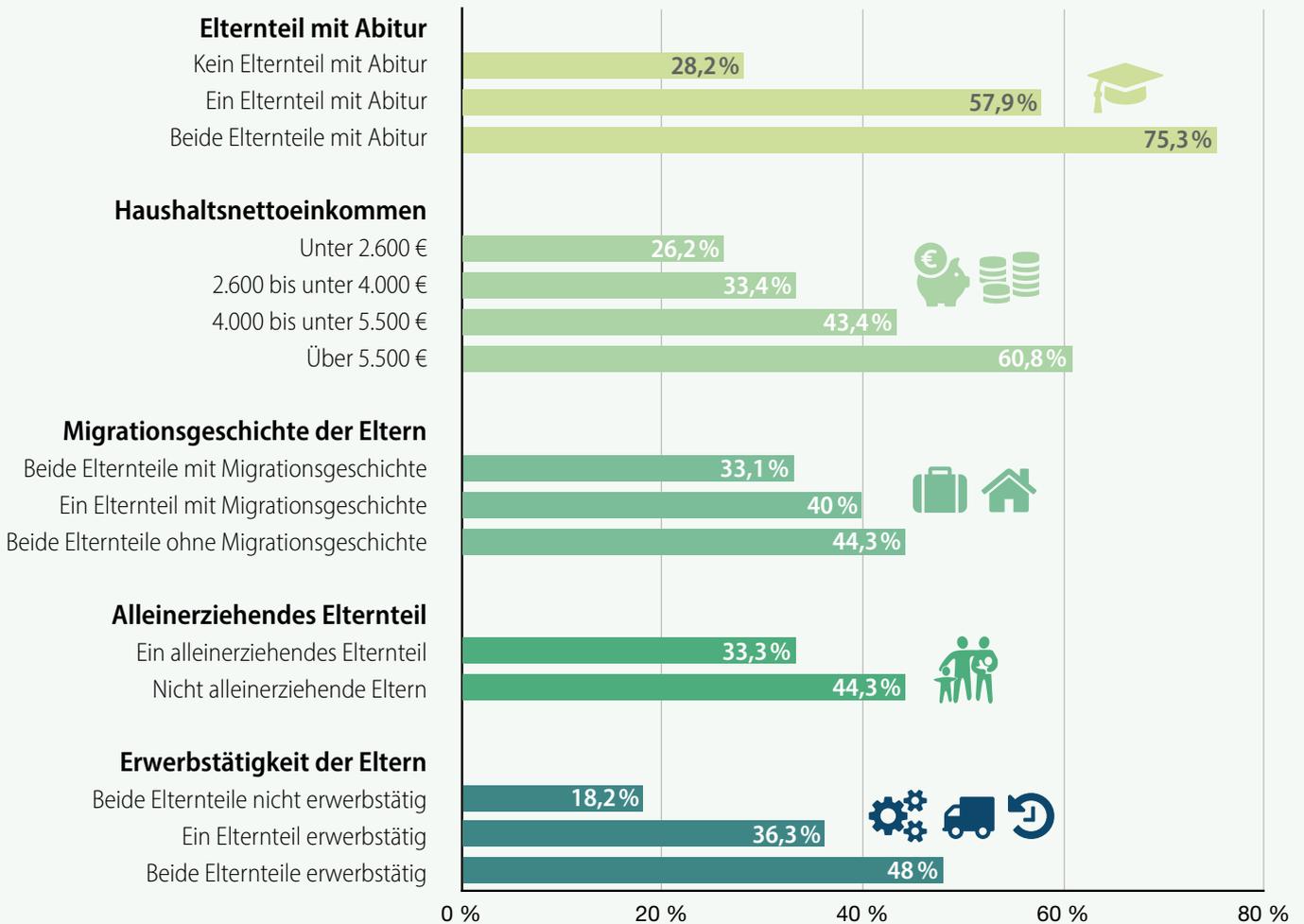
¹⁰ Vgl. Grümme, Art. Bildungsgerechtigkeit, 2f.

BILDUNGS GERECHTIGKEIT

CHANCE AUF GYMNASIUM HÄNGT VOM ELTERNHAUS AB

Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs nach Bildung, Haushaltseinkommen, Migrationshintergrund, Alleinerziehendenstatus und Erwerbstätigkeit der Eltern

Anteil der Kinder zwischen zehn und 18 Jahren, die ein Gymnasium besuchen, mit dem jeweiligen familiären Hintergrund 2023.



Quelle: Wößmann, Ludger; Schoner, Florian; Freundl, Vera; Pfaehler, Franziska: Der ifo-„Ein Herz für Kinder“ – Chancenmonitor. Wie (un-)gerecht sind die Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland verteilt?, ifo Institut, München 2023, ifo Schnelldienst, 2023, 76, Nr. 04, 29-47, <https://kurzlinks.de/p7gl>. (13.08.2024) – © Daten: ifo Institut / Grafik: Anne Sator

ARMUTSRISIKO VON KINDERN

Armutsgefährdungsquote in Deutschland 2011 bis 2023 (in %)



Anteil der Personen im ausgewählten Alter, die in einem Haushalt mit einem Einkommen unterhalb der Armutsrisikoschwelle leben.

Quelle: <https://kurzlinks.de/b0a0> (13.08.2024)
© Daten: Unicef / Grafik: Anne Sator



Distributive, ausgleichende und Leistungsgerechtigkeit
© *miodrag ignjatovic; sykono; shironosov*
(alle iStock)

Auf der anderen Seite stehen non-egalitaristische Konzepte. Nicht die formale Gleichverteilung steht im Mittelpunkt solcher Denker*innen wie Martha Nussbaum und Amartya Sen, sondern die Güter, die zum Überleben notwendig sind. Neben Nahrung, Obdach, Sicherheit, sozialer Zugehörigkeit zählt dazu auch Bildung. Diese Gerechtigkeitskonzeption visiert einen Gerechtigkeitssockel an. Sobald diese Grundgüter gegeben sind, wird über diesem Grundniveau

durchaus Ungleichheit akzeptiert.¹¹ Es geht diesem Ansatz des *capability-approach* nicht um Verteilung von Gütern und Ressourcen, sondern um Ermöglichung und Förderung von Fähigkeiten, es geht um Befähigung.

Man kann diesen beiden Ansätzen, die beide gütertheoretisch orientiert sind, noch eine dritte Argumentationsfigur an die Seite stellen. Rainer Forst radikalisiert in einer Art mittleren Position zwischen diskursethischen und kontextualisierten Begründungen die Gerechtigkeitsfrage, indem er sie in den Horizont von Anerkennung und politischer Macht stellt. Die Gerechtigkeitsfrage ist letztlich eine Frage des Rechts auf Rechtfertigung, also danach, wer eigentlich die Prinzipien von Gerechtigkeit bestimmt.¹² Gegen Nussbaum wie gegen Rawls gleichermaßen schärft Forst ein: „Gerechtigkeit fordert nicht primär, dass Menschen bestimmte Güter erhalten, sondern dass sie gleichberechtigte Akteure innerhalb einer sozialen Grundstruktur sind – und dann bestimmte Ansprüche innerhalb einer sozialen Grundstruktur erheben können“.¹³ Als oberstes Prinzip gilt das der reziproken und allgemeinen Rechtfertigung, insofern jeder Anspruch auf Rechte, Güter oder Freiheiten wechselseitig und allgemein begründet und diskursiv gerechtfertigt werden muss. Im Lichte dieses normativ gefassten Maßstabs dieser kontextuellen Theorie der Gerechtigkeit erscheinen in einer kritischen Gesellschaftsanalyse alle jene mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen und Strukturen, die „dem Maßstab reziproker und allgemeiner Rechtfertigung nicht gerecht werden und durch Formen der Exklusion, von Privilegien und Beherrschung“ gekennzeichnet sind, als ungerecht.¹⁴ Umgekehrt können dann Strukturen und Sphären von wechselseitiger Anerkennung, so Forst im Gespräch mit der Anerkennungsphilosophie Axel Honneths, gerechtigkeitsfördernde Institutionen und Verhältnisse der Sittlichkeit (Hegel) schaffen.¹⁵

Im Lichte dieser drei Ansätze der Gerechtigkeitstheorie stellen sich die eingangs erörterten Ergebnisse der Schulstudien als massive Beeinträchtigung von Bildungsgerechtigkeit dar. Deutlich ist danach das Prinzip der Vertei-

¹¹ Horster, Bildungsgerechtigkeit aus sozialphilosophischer Sicht, 13.

¹² Forst, Kritik der Rechtfertigungsverhältnisse, 32.

¹³ A.a.O., 39.

¹⁴ A.a.O., 20.

¹⁵ Vgl. Honneth, Das Ich im Wir, 63-72.

lungsgerechtigkeit verletzt. Das Prinzip der Teilhabe- und Befähigungsgerechtigkeit ist darin problematisch, dass eine reine Sockelgerechtigkeit nicht reicht, um die Rechte und die Gleichheit aller Subjekte zu begründen. Das wäre freilich noch anerkennungstheoretisch auszuarbeiten. Wechselseitige Anerkennung im Sinne einer umfassenden, die Bildungssituationen und Strukturen prägenden Würdigung der Individuen in Anerkennungsprozessen als Grundlage von Gerechtigkeit verändert auch pädagogische Verhältnisse – und damit die Schule. Damit sind Fragen nach Selektion, Inklusion und Allokation ebenso im Blick wie die nach Strukturen von Empathie, Anerkennung, von Fördern und Fordern.¹⁶

Biblische Impulse

Aus der Sicht der biblischen Überlieferung lässt sich freilich eine Radikalisierung des Gerechtigkeitsbegriffs erkennen, die kritisch wie produktiv in die Schule und den Unterricht eingebracht werden kann.

Einerseits ist Gerechtigkeit als wesentliches Element des christlichen Glaubens integrales Thema religiösen Lernens. Für diesen Glauben ist Gerechtigkeit zunächst und vor allem die Gerechtigkeit Gottes (*Zedaka*), der die Ungerechten ins Unrecht setzt und die Rechtlosen ins Recht, der ihnen Recht verschafft. Gottes Gerechtigkeit ist eine Gerechtigkeit der Liebe, die der Barmherzigkeit vermählt ist, eine parteiliche Gerechtigkeit, die sich für die Ausgegrenzten, Armen und Schwachen verschwendet, weil sie sich selber noch vor allen eigenen Intentionen und Akten vorgängig als von Gott befreit und ermächtigt erfährt.¹⁷ Darin aber liegt das Spezifische dieser alle menschlichen Bemühungen übersteigenden, überfließenden, supererogatorischen Gerechtigkeit gegenüber einer philosophisch fundierten Gerechtigkeit.¹⁸

Dies hat erhebliche bildungstheoretische Konsequenzen. Es sind diese biblischen Visionen von Gottes *Zedaka*, die im Kontext der Schule einen Beitrag leisten sollen zu einem Ler-



nen der Gerechtigkeit.¹⁹ Andererseits soll es in diesem Lernen selbst gerecht zugehen. Gerechtigkeit ist deshalb in einem normativen und kritisch-analytischen Sinne religiöser Bildung immanent. Die besondere Brisanz liegt freilich darin, dass mindestens dort, wo sich religiöse Bildungsprozesse als eine *Sprachschule der Freiheit* (Ernst Lange) verstehen, beide Seiten streng aufeinander verwiesen sind. Die Botschaft der rettenden, jedem Einzelnen gerecht werdenden und gerecht machenden Gerechtigkeit Gottes verlangt gerechte Formen religiöser Bildung. Hier wird im Vollzug selber performativ eine solche Gerechtigkeit anfangshaft realisiert, erfahrbar und so gelernt. Insofern Bildung als gottgeschenke, nicht also menschlich hergestellte Bildung zum Ebenbild Gottes zu verstehen ist und Gott will, dass „alle Menschen gerettet werden und zur Erkenntnis der Wahrheit gelangen“ (1. Tim 2,4), ist Bildung ein gottgegebenes Recht für jeden.²⁰

Kurz: Bildung und Gerechtigkeit gehören religionspädagogisch unlösbar zusammen. Bildung zur Gerechtigkeit und Bildungsgerechtig-

Agenda 2030 – Ziele für nachhaltige Entwicklung: Nur im Konzert mit den anderen UN-Entwicklungszielen ist umfassende Gerechtigkeit möglich. Doch ohne Bildung ist kein Fortschritt auf diesem Weg denkbar.
© Vereinte Nationen

¹⁶ Vgl. Stojanov, Bildungsgerechtigkeit.

¹⁷ Vgl. Werbick, Gott verbindlich, 453.

¹⁸ Vgl. Habermas, Über Gott und die Welt, 206; Schmidt, Worüber hinaus nichts Größeres getan werden kann.

¹⁹ Vgl. Mette, Art. Gerechtigkeit.

²⁰ Vgl. Grümme, Heterogenität, 245-283.

”

Bildung und Gerechtigkeit gehören religionspädagogisch unlösbar zusammen. Bildung zur Gerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit sind dabei nicht auf Individuen zu verengen, sondern auf den Horizont einer gerechten Welt für alle.

“



PROF. DR. BERNHARD GRÜMME ist Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Katechetik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Bochum.

keit sind dabei nicht auf Individuen zu verengen, weder auf deren Einstellungen noch auf deren Bildungsaspirationen, sondern auf den Horizont einer gerechten Welt für alle. „Diese umfassende Gerechtigkeit ist freilich kein Ziel, das durch Bildung oder gar durch Bildung allein erreicht werden könnte. Ebenso gilt aber, dass Bildung sich an diesem Ziel orientieren muss und ohne Bildung kein Fortschritt auf diesem Weg zu diesem Ziel denkbar ist. Dies gilt auch theologisch: Umfassende Gerechtigkeit bleibt eine Verheißung, deren Einlösung nicht in der Macht von Menschen steht, aber diese Verheißung besitzt zugleich eine Kraft, durch die Menschen nicht zuletzt im pädagogischen Bereich immer wieder neu ermutigt werden“.²¹

Ausblick

Somit wird insgesamt deutlich: Gerechtigkeits-theorien können helfen, Schule und Unterricht auf seine Relevanz für Bildungsungerechtigkeit hin zu prüfen. Dazu gehört freilich auch als wesentliches Professionalisierungselement für Religionslehrer*innen die Einübung einer selbstkritischen Haltung, die die eigenen Praktiken und *Mindsets* als Lehrkraft wahrnimmt und kritisch überprüft.²² Auch wenn Erziehung und Bildung allein Bildungsungerechtigkeit nicht beseitigen können, so zeigt sich doch deren Potential. ◆

Literatur

- Baumert**, Jürgen/Schümer, Gundel: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, 323-407
- Brake**, Anna/Büchner, Peter: Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung, Stuttgart 2012
- Forst**, Rainer: Kritik der Rechtfertigungsverhältnisse. Perspektiven einer kritischen Theorie der Politik, Berlin 2011
- Freuding**, Janosch: Art. Othinging, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex), 2023, <https://kurzlinks.de/3maq>
- Grümme**, Bernhard: Art. Bildungsgerechtigkeit, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex), 2015, <https://kurzlinks.de/lav0>

²¹ Schweitzer, Bildung zur Gerechtigkeit, 62f.

²² Vgl. Lindner, Professionalisierung für konfessionelle Kooperation – Impulse für die Religionslehrerinnen und Religionslehrerbildung.

- Grümme**, Bernhard: Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart 2014
- Grümme**, Bernhard: Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg i. Br. 2017
- Grümme**, Bernhard: Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg i. Br. 2021
- Habermas**, Jürgen: Über Gott und die Welt. Eduardo Mendieta im Gespräch mit Jürgen Habermas, in: Manemann, Jürgen (Hg.): Jahrbuch für politische Theologie Band 3, Münster 1999, 190-209
- Himmelrath**, Armin: Pisa-Auswertung. Jeder fünfte Schüler scheitert an leichten Aufgaben, in: Spiegel 2016, <https://kurzlinks.de/gjg5>. (21.02.2024)
- Honneth**, Axel: Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie, Berlin 2010
- Horster**, Detlef: Bildungsgerechtigkeit aus sozialphilosophischer Sicht, in: Meyer, Thomas/Vorholt, Udo (Hg.): Bildungsgerechtigkeit als politische Aufgabe, Bochum/Freiburg i.Br. 2011, 11-20
- Lindner**, Konstantin: Professionalisierung für konfessionelle Kooperation – Impulse für die Religionslehrerinnen und Religionslehrerbildung, in: Lindner, Konstantin u.a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell-kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br. 2017, 364-382
- Mette**, Norbert: Art. Gerechtigkeit, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex), 2016, <https://kurzlinks.de/bofv>
- Möhring-Hesse**, Matthias: Auf Bildung gereimt. Zur Bildungsoffensive in der Gerechtigkeitstheorie und -politik, in: Bitter, Gottfried/Blasberg-Kuhnke, Martina (Hg.): Religion und Bildung in Kirche und Gesellschaft. Für Norbert Mette, Würzburg 2011, 187-199
- OECD**: PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit, Bielefeld 2023, <https://kurzlinks.de/1vuu>
- Pongratz**, Ludwig: Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik, Paderborn 2009
- Schmidt**, Benedikt: Worüber hinaus nichts Größeres getan werden kann. Supererogation als paradigmatische Schnittstelle vom moralischen, ethischen und religiösen Gebrauch der Vernunft, in: Breul, Martin/Rediker, Benedikt/Schmidt, Benedikt (Hg.): Zwischen Lebensform und Weltanschauung. Religiöse Gründe in der Öffentlichkeit, Freiburg i. Br. 2023, 284-312
- Schweitzer**, Friedrich: Bildung zur Gerechtigkeit – oder: Was ist unter Bildungsgerechtigkeit zu verstehen? Evangelische Perspektiven zur aktuellen Diskussion, in: Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Hg.): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem, Münster 2007, 57-63
- Stojanov**, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs, Wiesbaden 2011
- Werbick**, Jürgen: Gott verbindlich, Freiburg i.Br. 2007
- Wesche**, Tilo: Die Rechte der Natur. Vom nachhaltigen Eigentum, Berlin 2023

BRITTA HEMSHORN DE SÁNCHEZ

Religionspädagogik postkolonial hinterfragt

Ein Beitrag zur Überwindung von Rassismus

Rassismus und Kolonialismus – ein Thema in der Religionspädagogik

Rassismus und Kolonialismus sind eng miteinander verflochten und haben sich im Laufe der Geschichte gegenseitig beeinflusst. Besonders im Zuge der Aufklärung gerieten die Kolonialmächte in einen inneren Widerspruch. Der Zeitgeist der aufkommenden Menschen- und Bürgerrechte und der Ideale von Freiheit, Gleichheit und Vernunft standen in einem diametralen Gegensatz zu dem Menschen verachtenden Handeln in den Kolonien, das durch Ausbeutung und Versklavung gekennzeichnet war. Zur scheinbaren Auflösung dieses Widerspruchs waren die parallel entstehenden pseudowissenschaftlichen „Rassentheorien“ willkommen. Diese Theorien teilten die Menschen in „Rassen“ ein und brachten diese in eine Hierarchie, bei der *weiße* Menschen ganz oben standen und Schwarze Menschen weit unten.¹

Der heutige Rassismus kann gleichzeitig auch als eine Folge, als langer Schatten des Kolonialismus, betrachtet werden.² Auch nach der formalen Unabhängigkeit der ehemaligen Kolonien endete weder das Machtungleichgewicht noch die Ausbeutung oder die Haltung der „Überlegenheit“ gegenüber den (ehemals)

kolonisierten Menschen.³ Seitdem haben sich Strukturen, Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweise ausgeprägt, die Rassismus in allen Bereichen der Gesellschaft verfestigt haben. Da Rassismus im krassen Gegensatz zur Achtung der Menschenwürde steht, die theologisch gesehen in der Gottebenbildlichkeit *aller* Menschen wurzelt, ist die Beschäftigung mit diesem Thema in religionspädagogischer Arbeit unabdingbar.

Diversitätssensible Religionspädagogik

Diversitätssensible Religionspädagogik⁴ ermöglicht Denkräume, in denen der Umgang mit Andersheit reflektiert werden kann. In dialogischen Lernprozessen können verschiedene gesellschaftliche Positionen ausgehandelt werden und kritische Selbstreflexion eingeübt werden⁵. Damit kann diversitätssensible Religionspädagogik einen zentralen Beitrag für ein gedeihliches, rassismus-sensibles und diskriminierungsarmes Zusammenleben in Schule und Gesellschaft leisten.

Religiöse Bildung ist allerdings wie alle Bildungsbereiche mit den Strukturen von Macht und Herrschaft verflochten. Sie ist daher eine Form von Wissensproduktion, die sich un-

¹ Vgl. Ogette, *exit Racism – rassismuskritisch denken lernen*, 33-41.

² Vgl. Debatte um Rassismus: Der lange Schatten des Kolonialismus, <https://kurzlinks.de/762l> (26.7.2024).

³ Dies wird am Beispiel Sprache besonders deutlich, vgl. Arndt, *Kolonialismus, Rassismus und Sprache*.

⁴ Vgl. Loccumer Pelikan 2/2024 mit dem Schwerpunktthema „Kirchengeschichte neu entdecken“.

⁵ Vgl. Bildungsplan Religion Hamburg.



Spiegelbild kolonialer Herrschaftsverhältnisse: Taufe eines Neugeborenen in der Missionsstation Mariannahill bei Durban, Südafrika, 1912.

© Photographisches Atelier Mariannahill / picture alliance / akg-images

ter anderem postkolonialer Analyse stellen muss, wenn sie ihrem Anspruch gerecht werden möchte.⁶

Postkoloniale Theorien und Praktiken

Postkoloniale Theorien und Praktiken sind nicht in einer einheitlichen Definition zu erfassen, sondern speisen sich aus verschiedenen Strömungen.⁷ Gemeinsam ist ihnen, dass sie koloniale Verhältnisse offenlegen und alternative, widerständige Ansätze erarbeiten. Dabei ist es notwendig, die Erkenntnisse verschiedener Disziplinen, wie etwa der Geschichts-, Sprach-

⁶ „Der Religionsunterricht folgt einem Verständnis von Religiosität und Interreligiosität, in dem Kontroversen und Konflikte thematisiert werden und die Vielfalt der Erfahrungen, Deutungen und Überzeugungen im Bereich von Religionen und Kulturen grundsätzlich als Reichtum und Chance wahrgenommen werden. Vor dem Hintergrund einer Geschichte und Gegenwart, die sowohl durch den Missbrauch von Religionen und anderen Lebensauffassungen als auch durch Klischees und Stereotype gekennzeichnet ist, in der Irrwege und Abgründe menschlichen Glaubens, Denkens und Handelns deutlich geworden sind, bedarf es einer bleibenden kritischen Aufmerksamkeit. Die emotionale und intellektuelle Atmosphäre im Unterricht muss von gegenseitiger Achtung und Neugier, von wachem Interesse für Eigenes und anderes getragen werden. Niemand darf sich in seiner Identität missachtet oder bedroht fühlen. Auch im Religionsunterricht dürfen Schülerinnen und Schüler nicht überwältigt werden. Was in und zwischen Religionen kontrovers ist, wird als solches thematisiert.“ Vgl. Bildungsplan Religion Hamburg, 5.

⁷ Kerner, Postkoloniale Theorien zur Einführung.

oder Kulturwissenschaft einzu- beziehen. Diese transdisziplinäre Bearbeitung findet auf zwei Feldern statt: Einerseits geht es um die kritische Aufarbeitung ehemaliger Kolonialgeschichte – für die Religionspädagogik insbesondere Missions- und Theologiegeschichte – und andererseits darum, bis heute bestehende koloniale Denkformen und hegemoniale Verhältnisse in lokalen Formen der Wissensproduktion aufzudecken und zu transformieren.⁸

Erkenntnisgewinn und Konsequenzen für die Religionspädagogik

Durch eine postkoloniale Analyse wird deutlich, dass auch in der pädagogischen Praxis bestimmte Wissensinhalte, Lebensweltbezüge und Überzeugungen betont und bevorzugt werden, während andere „genichtet“ werden, indem sie unbeachtet oder ausgeschlossen werden.⁹ Der Prozess dieser Auswahl, der sich abhängig vom jeweiligen Standort und historisch veränderlichen Werten, Normen und Intentionen entwickelt, ist Religionspädagog*innen meistens nicht bewusst, sondern wird durch die eigene Ausbildung und „gängige“ Lehrmaterialien als „normal“ bzw. gegeben empfunden. Die Ausbildung der Religionspädagog*innen steht wie viele gesellschaftliche Strukturen einschließlich der Bildungsinstitutionen in einer kolonial geprägten Tradition. In dieser Tradition sind bestimmte Denkformen, Menschenbilder, Wissensbestände und Weltanschauungen repräsentiert, während andere an den Rand gedrängt werden oder unsichtbar bleiben oder aus einer bestimmten, dominanten Perspektive interpretiert werden. Wer entscheidet beispielsweise, welche Religionen als „Weltreligionen“ anerkannt werden und welche nicht? Wie werden Länder und Menschen aus dem Globalen Süden in Religionsbüchern dargestellt? Welche Bibelübersetzung(en) wird im Unterricht eingesetzt und welche Interpretationen gewinnen so an Gewicht? Welche Spra-

⁸ Gruber, *Wider die Enttinerung*, 23-37; Gümüşay, *Sprache und Sein*.

⁹ Terkessidis, *Wessen Erinnerung zählt?*; Wiedemann, *Der lange Abschied von der weißen Dominanz*; Zur Lage, *Die koloniale Gedenktafel in St. Michaelis und ihre Rezeption*, 477-488.

che wird benutzt: Wird z. B. ein legitimer Widerstand gegen Unterdrückung durch fremde Mächte als „Aufstand“ bezeichnet und so als nicht legitim eingeführt?¹⁰

Konsequenzen für die Lernenden: *Othering*

Werden diese Entscheidungen und Prozesse in Bildungsprozessen nicht reflektiert und kritisch hinterfragt, werden ungleiche Bedingungen für unterschiedliche Gruppen von Lernenden geschaffen. Die Identifikationsmöglichkeiten der Lernenden hängen dann jeweils von Herkunft, Lebenskontext und/oder sozialer Markierung ab. Einigen wird ein Zugehörigkeitsgefühl leicht gemacht, anderen wird dies erschwert oder sogar verwehrt. Dabei finden „Othering-Prozesse“ statt – also das „als anders Markieren“ von bestimmten Personengruppen – die auf machtvoll Weise festlegen, wer zur Mehrheitsgesellschaft dazugehört und wer nicht und daher als „anders“ ab- bzw. ausgegrenzt wird. So wird über Teilhabe- und Entwicklungsmöglichkeiten der jeweiligen Lernenden entschieden.

In der Theologie und ihren Teildisziplinen lassen sich hegemoniale Selbstverständnisse auf der Makroebene („Welt-Religion“, Weltkirche), Mesoebene (institutionelle Strukturen, Curricula, Lehrbücher) und Mikroebene (Lehrende, Lernende, Bildungssettings) finden. Die asymmetrischen Mechanismen wirken auf all diesen Ebenen. Alle Formate der religiösen Bildung wie auch der schulische Religionsunterricht sind damit in die gesellschaftlich und institutionell vorhandenen hegemonialen Verhältnisse, Diskurse und die damit verbundenen Re-Produktionen von Ungerechtigkeit verstrickt.

(Religions-)Pädagogische Ideale wie Subjektorientierung, die Anerkennung von Pluralität, Differenzierung und Individualisierung als Bildungsprinzipien sowie ein bejahendes Menschenbild können den Blick auf die eigene Verwicklung in Machtverhältnisse, die häufig unterschätzt wird, verstellen. Gleichzeitig können sich diese Orientierungen als ein Potenzial für Widerstand, für die Entwicklung von Gegen Diskursen und das Empowerment von Subjekten erweisen, da Eigen-Sinn und Selbstwirksamkeit gefördert und kritisches Hinterfragen eingeübt werden.¹¹

¹⁰ Dube, Toward an Post-Colonial Feminist Interpretation of the Bible, 11-27; Henningsen, Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch.

¹¹ <https://kurzlinks.de/nodf>



Postkoloniale Studien und Theorien als Instrumentarium in Theologie und Religionspädagogik

Postkoloniale Studien und Theorien bieten hier ein Instrumentarium, um wirkmächtige Wissensbestände und Praktiken zu dekonstruieren, alternative Wissensformen zur Geltung zu bringen und widerständige Aushandlungsprozesse zu fördern.

In den letzten Jahrzehnten werden Postkoloniale Ansätze in unterschiedlichen theologischen Teildisziplinen, auch in Deutschland, rezipiert.¹²

Religionspädagogik und postkoloniale Schlüsselbegriffe

Auch an religionspädagogische Diskurse sind postkoloniale Schlüsselbegriffe wie Mündigkeit, Subjektwerdung, Multiperspektivität, Dekon-

*„Alle Formate der religiösen Bildung sind in die hegemonialen Verhältnisse, Diskurse und die damit verbundenen Re-Produktionen von Ungerechtigkeit verstrickt.“
Sternsinger © Martin Manigatterer/Pfarrbriefservice.de*

¹² Dube, Toward an Post-Colonial Feminist Interpretation of the Bible; Lan, Die Verbindung herstellen, 323-346; Sugirtharajah, Konvergente Trajektorien?, 51-69; Sarsana, Worte der Macht, 232-256; Scholz, Postkoloniales Denken in der Religionspädagogik?, 271-286; Simojoki, Ökumenisches Lernen, Hybridisierung und Postkolonialismus, 256-270; ÖRF-Themenheft 31; Henningsen, Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch; Rettenbacher, Außerhalb der Ekklesiologie keine Religionstheologie; Wiesgickl, Das Alte Testament als deutsche Kolonie; Silber, Das entkolonisierte Klassenzimmer, 13-29.

ruktion, und globale Gerechtigkeit anschlussfähig.¹³ Die bestehenden religionspädagogischen Anforderungen für Kompetenzorientierung in den Bildungsplänen sowie die Schulung des Wahrnehmens, Deutens und Handelns in der Religionspädagogik können und sollten durch postkoloniale Kritik weiter geschärft werden.

Ausblick und weiterführende Fragen¹⁴

Leitend für die Beschäftigung mit postkolonialen Perspektiven in der Religionspädagogik können folgende Fragestellungen sein¹⁵:

- Welche Potenziale postkolonialer Theorien, Praktiken und Studien lassen sich allgemein für Religionspädagogik fruchtbar machen?¹⁶
- Welche Schritte führen zu einer herrschaftskritischen Didaktik und Methodik?
- Welche Inhalte fehlen bzw. müssen durch andere Perspektiven erweitert werden?
- Welche marginalisierten oder verschwiegenen Narrative und Wissensbestände müssen im Kanon religiöser Bildung re-formuliert werden?
- Durch welche Diskurse, Bilder etc. werden „wir“- und „sie“-Gruppen erzeugt? Wer gehört zu welcher Gruppe und wie wird jeweils über diese Gruppen gesprochen? Wann/wo kommen diese Gruppen in Berührung und tauschen sich aus?
- Wo und wie finden Othering-Prozesse im Religionsunterricht und in der Gesellschaft allgemein statt?
- Wie kann sich eine postkoloniale Relektüre der Bibel gestalten?¹⁷
- Welche Formen des Widerstands – historisch und gegenwärtig – gegen hegemoniale und ungerechte Verhältnisse lassen sich aufspüren und pädagogisch fruchtbar machen?
- Durch welche Maßnahmen bzw. in welchen (Zeit-)Räumen können Religionspädagog*innen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung künftig stärker für wirkmächtige Diskurse und Praktiken sensibilisiert werden (z. B. durch Trainings)?

¹³ Scholz, Postkoloniales Denken in der Religionspädagogik?, 271-286, bes. 272-28; Pithan, u.a., Gender – Religion – Bildung, Beiträge zur Religionspädagogik der Vielfalt.

¹⁴ Vgl. dazu für die praktische Arbeit auch die Praxisbeiträge in diesem Heft.

¹⁵ Die Fragen sind angelehnt an diejenigen des ÖRF 31.

¹⁶ Autor*innenkollektiv, Rassismuskritischer Leitfaden.

¹⁷ Wiesgickl, Das Alte Testament als deutsche Kolonie.

- Wie kann das Empowerment aller an religiöser Bildung beteiligten Subjekte gefördert werden?
- Inwiefern kann mit und in der Religionspädagogik aus postkolonialer Perspektive auch Theologie neu formuliert werden?¹⁸

In allen Bereichen der Religionspädagogik müssen Aus- und Fortbildung diesbezüglich entsprechend neu und verbindlich strukturiert und gestaltet werden. ◆

Literatur

- Arndt**, Susan: Kolonialismus, Rassismus und Sprache Kritische Betrachtungen der deutschen Afrikanerminologie; <https://kurzlinks.de/tjdy> (26.7.2024)
- Autor*innenkollektiv** (Hg.): Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora, Hamburg/Berlin 2015
- Dievenkorn**, Sabine: Kritische Zeitgenossenschaft als Basis und Ziel systematischer Theologie und evangelischer Religionspädagogik – Kontextuelles Arbeiten in Schule und Kirche in Chile, Theoweb. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013) 2, 122-134 <https://kurzlinks.de/7hz5> (26.7.2024)
- Dube**, Musa: Toward an Post-Colonial Feminist Interpretation of the Bible, in: Semeia 1997
- Freie und Hansestadt Hamburg** (Hg.): Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I Religion, Hamburg, Hamburg 2022; <https://kurzlinks.de/k7kl>
- Gruber**, Judith: Wider die Entinnerung. Zur postkolonialen Kritik hegemonialer Wissenspolitiken, in: Nehring, Andreas/Wiesgickl, Simon (Hg.): Postkoloniale Theologien II. Perspektiven aus dem deutschsprachigen Raum, Stuttgart 2018
- Gümüşay**, Kübra: Sprache und Sein, München 2020
- Henningsen**, Julia: Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch. Eine thematische Diskursanalyse vor dem Hintergrund postkolonialer Theorien, Paderborn 2022
- Kerner**, Ina: Postkoloniale Theorien zur Einführung, Hamburg 2012
- Lan**, Kwok Pui: Die Verbindung herstellen. Postkolonialismus-Studien und feministische Bibelinterpretation, in: Nehring, A./Tielesch, S. (Hg.): Postkoloniale Theologien. Bibelhermeneutische und kulturwissenschaftliche Beiträge, Stuttgart 2013
- Ogette**, Tupoka: exit Racism – rassismuskritisch denken lernen, Münster 2020
- Österreichisches Religionspädagogisches Forum**: Postkolonial-theologische Perspektiven für die Religionspädagogik, ÖRF 31 (2023) 1

¹⁸ Dievenkorn, Kritische Zeitgenossenschaft als Basis und Ziel systematischer Theologie und evangelischer Religionspädagogik.

Pithan, A./Arzt, M./Jakobs, M./Knauth, T. (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zur Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009

Rettenbacher, Sigrid: Außerhalb der Ekklesiologie keine Religionstheologie. Eine postkoloniale Theologie der Religionen, Zürich 2019

Scholz, Stefan: Postkoloniales Denken in der Religionspädagogik? Spurensuche-Konvergenzen-Konkretionen, in: Nehring, Andreas & Wiesgickl, Simon (Hg.): Postkoloniale Theologien II, Perspektiven aus dem deutschsprachigen Raum, Stuttgart 2018

Silber, Stefan: Das entkolonisierte Klassenzimmer. Postkolonial-theologische Perspektiven für die Religionspädagogik, ÖRF 31(2023)1, 13-29

Simojoki, Henrik: Ökumenisches Lernen, Hybridisierung und Postkolonialismus. Versuch einer kritischen Verschränkung, in: Nehring, Andreas & Wiesgickl, Simon (Hg.): Postkoloniale Theologien II, Perspektiven aus dem deutschsprachigen Raum, Stuttgart 2018

Suarsana, Yan: Worte der Macht. Der Kolonialismus in Texten protestantischer Missionare des späten

19. und frühen 20. Jahrhundert, in: Zeitschrift für Kirchengeschichte, Bd.122

Sugirtharajah, R.S.: Konvergente Trajektorien? Befreiungshermeneutik und postkoloniale Bibelkritik, in: Nehring, A./Tielesch, S. (Hg.): Postkoloniale Theologien. Bibelhermeneutische und kulturwissenschaftliche Beiträge, Stuttgart 2013

Terkessidis, Mark: Das postkoloniale Klassenzimmer, Berlin 2021

Terkessidis, Mark: Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute, Hamburg 2019

Wiedemann, Charlotte: Der lange Abschied von der weißen Dominanz, München 2019

Wiesgickl, Simon: Das Alte Testament als deutsche Kolonie. Die Neuerfindung des Alten Testaments um 1800, Stuttgart 2018

Zur Lage, Julian: Die koloniale Gedenktafel in St. Michaelis und ihre Rezeption, in: Zimmerer, Jürgen/Todzi, Kim Sebastian (Hg.): Hamburg: Tor zur kolonialen Welt. Erinnerungsorte der (post-)kolonialen Globalisierung, Göttingen 2021



BRITTA DE HEMSHORN SÁNCHEZ ist Studienleiterin für Inklusion in Schule und Gemeinde und für Globales Lernen im PTI der Nordkirche.

VERA UPPEKAMP

Gelebte Inklusion oder große Ungerechtigkeit?

Lukas 14,12-14 im armutssensiblen Religionsunterricht

Gerechtigkeitsfragen betreffen die Religionspädagogik im Kern.¹ Auf die Frage nach der Möglichkeit und Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit lassen sich je nach Gerechtigkeitsverständnis mehrere Antworten finden. Von der gerechten Verteilung knapper Güter über Ansätze gerechter Teilhabe bis hin zu gerechten Formen von Anerkennung bieten zahlreiche Gerechtigkeitskonzepte Ideen zur Verwirklichung von gerechter Bildung.² Diesen

Konzepten liegt die Idee einer gerechten Gesellschaft zugrunde, die auf verschiedene Weisen unter dem Oberbegriff *Inklusion* realisiert werden soll. Ähnlich plural wie sich Gerechtigkeits-theorien darstellen, erweist sich auch der Inklusionsbegriff als mehrdeutig, der eine gerechte Gesellschaft in verschiedene Richtungen denkbar macht. Die Idee der Ermöglichung von Teilhabe an bestehenden Gesellschaftsstrukturen steht dabei mitunter direkt neben der Vision einer Gesellschaft, die von Grund auf Normalitätsvorstellungen hinterfragt und bestehende, machtvolle Strukturen auflöst.³

¹ Vgl. den Beitrag von Bernhard Grümme in diesem Heft, 13ff.

² Eine ausführliche Darstellung und Diskussion dieser Ansätze im religionspädagogischen Kontext ist zu finden bei: Grümme, Bildungsgerechtigkeit.

³ Vgl. Boger, Theorien der Inklusion.



Kultur- und milieuhabhängig erfahren bestimmte sprachliche Ausdrücke im Theologisieren mehr Anerkennung als andere.

© Lothar Veit/EMA

Was das für den Religionsunterricht bedeuten kann und wie Vorstellungen von inklusiver Gerechtigkeit dadurch herausgefordert werden, lässt sich an einer mehrperspektivischen Auseinandersetzung mit Lukas 14,12-14 aufzeigen. Die Begegnung mit dem biblischen Text folgt dabei der Grundidee eines armutssensiblen Religionsunterrichts, mit dem im Rahmen von inklusiver Religionspädagogik ein Beitrag zu Bildungsgerechtigkeit geleistet werden kann.⁴ Da Kinder- und Jugendarmut in Deutschland nach wie vor einen wesentlichen Einfluss auf Bildungschancen haben,⁵ kann ein sensibilisierter Umgang mit sozioökonomischer Ungleichheit (nicht nur) im Religionsunterricht der damit einhergehenden Ungerechtigkeit etwas entgegenstellen.

Kinder- und Jugendarmut im Religionsunterricht

Ausgehend von den allgemeinen Menschenrechten und den Kinderrechten lässt sich das Recht auf Bildung für alle Kinder und Jugendlichen formulieren und fordern. Dieser Rechtsanspruch erfährt im Kontext religiöser Bildung unter anderem durch ein in der Gottebenbildlichkeit des Menschen begründetes Bildungsverständnis eine normative Ausgestaltung, mit der „Verhältnisse, in denen Menschen beispielsweise

ihr Recht auf Bildung vorenthalten oder der Zugang zu Bildungsprozessen aufgrund etwa sozialer Herkunft erschwert werden, [...] zu kritisieren“⁶ sind.

Armutsbezogene Bildungsbenachteiligungen ergeben sich beispielsweise durch eine meritokratische Grundordnung, die ungleiche Voraussetzungen zum Erbringen von schulischen Leistungen nicht angemessen berücksichtigt. Bildung braucht sowohl strukturelle als auch individuelle Ressourcen, die in Deutschland ungleich verteilt sind. Dabei geht es nicht nur um finanzielle oder materielle Ressourcen, auch die soziale Eingebundenheit und Milieuzugehörigkeit, der Zugang zu anerkannten Formen von Kultur und

die gesundheitliche Versorgung spielen in Bezug auf Bildungsmöglichkeiten eine Rolle.⁷ Ein mehrdimensionales Armutsverständnis, wie es zum Beispiel im Lebenslagenansatz der AWO-ISS-Studien genutzt wird, macht diese Aspekte und deren Zusammenwirken begreifbar.⁸

Im Religionsunterricht zeigt sich das Zusammenwirken verschiedener Armutsdimensionen auf unterschiedliche Weise und trifft dabei auf fachspezifische Bedingungen, die es didaktisch zu reflektieren gilt. So wirkt das, was mit Pierre Bourdieu als *Habitus* bezeichnet werden kann, im religionspädagogischen Kontext zum Beispiel in der Form, dass bestimmte sprachliche Ausdrücke im Theologisieren mehr Anerkennung erfahren als andere. Die Anerkennung einer Interpretation der Ostererzählung mit Jesus Christus als „Zombie!“⁹ verlangt von Lehrkräften mitunter das Verlassen der eigenen sprachlichen Komfortzone, um überhaupt für Deutungen von Schüler*innen offen zu sein, die nicht über ein bestimmtes religiöses Vokabular verfügen, das mit Bourdieu zum inkorporierten kulturellen Kapital gezählt wird und nur mit Aufwand und Zeit erworben werden kann.¹⁰ Sozioökonomische Ungleichheit kann so direkt auf das konkrete Unterrichtsgeschehen einwirken und die Schüler*innen bevorteilen, die ein

⁶ Könemann, Bildungsgerechtigkeit (k)ein Thema religiöser Bildung, 51.

⁷ Vgl. Chassé/Rahn: Kinderarmut, Milieu und Bildung.

⁸ Holz/Hock: Infantilisierung von Armut.

⁹ Schimming: Der ist ausgebrochen, 92.

¹⁰ Vgl. Bourdieu: Ökonomisches Kapital, 186-188.

⁴ Vgl. Uppenkamp, Kinderarmut und Religionsunterricht.

⁵ Eidemann et al., Bildungsarmut in Deutschland, 144-147.



© Deutsches Komitee für UNICEF e.V.

für Unterricht und Religion passendes Set an Ausdrucksmöglichkeiten mitbringen, wenn diese Form der Ungleichheit nicht reflektiert wird.

Armutssensibilität und inklusive Religionspädagogik

Ansätze inklusiver Religionspädagogik machen sich zur Aufgabe, „Lernen im Zusammenhang mit den Differenzen, die über Religion, sozialen Status, sexuelle Orientierung und Geschlecht sowie über Dis/Ability entstehen“,¹¹ zu reflektieren, um Diskriminierung und Exklusion abzubauen. Ein heterogenitätsbewusster, inklusiver Religionsunterricht muss somit auch sozioökonomische Differenzen im Blick haben. Anhand der vier didaktischen Strukturen einer *inklusive Religionspädagogik der Vielfalt* lässt sich skizzieren, dass der religionsdidaktische Umgang mit Armut komplexe Herausforderungen und auch Chancen auf inhaltlicher und didaktischer Ebene bereithält:

1. Die *hermeneutisch-traditionerserschließende Struktur* fokussiert den verstehenden und deutenden Zugang zu Texten und deren Auslegungen auch in ihrer politischen und sozialen Dimension.¹² Dabei wird die existenzielle Bedeutung für heutige Kontexte erschlossen. Armutssensibel lässt sich zum Beispiel fragen, inwiefern die Perspektiven und Deutungen sozioökonomisch benachteiligter Menschen Berücksichtigung finden. Auch wird die Frage nach Gerechtigkeit mehrperspektivisch zugänglich.
2. Mit der *problemorientiert-gesellschaftsbezogenen Struktur* wird „Religion in soziale und gesellschaftliche Kontexte“¹³ gebracht. Diese Struktur „setzt auf das befreiende und kritische Potenzial von religiösen Deutungsmustern“¹⁴. Damit lassen sich strukturelle Aspekte eines Schlüsselthemas wie Armut und Reichtum zum Beispiel mit dem Fokus auf gesellschaftliche Teilhabe beto-

¹² Vgl. Knauth/Möller/Pithan: Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt, 54.

¹³ Ebd.

¹⁴ Ebd.

¹¹ Knauth/Möller/Pithan: Einleitung, 11.

- nen. So können Fragen sozialer Ungleichheit behandelt, Ungerechtigkeiten auf globaler und lokaler Ebene diskutiert sowie gesellschaftskritische Akzente gesetzt werden.
3. In der *symbol-leib-und-sprachbezogenen Struktur* „wird Religion als Sprache bzw. symbolische Sprache als religiöse Sprache erschlossen.“¹⁵ Durch die Aneignung von Sprache lassen sich biografische und gesellschaftliche Erfahrungen ausdrücken. Armutssensibilität zeigt sich hier in der Reflexion der Sprache und der Symbole, die für Armut global und lokal genutzt werden.¹⁶ Mit einer bewussten Auswahl von Begriffen lassen sich Stereotypisierungen und Reifizierungen vermeiden. Ebenso kann mit Sprache inkludierend oder exkludierend gehandelt werden.
 4. Die *interreligiös-dialogische Struktur* öffnet den Blick für Perspektiven aus anderen Religionen als der eigenen und dialogische Mehrperspektivität.¹⁷ Inwiefern sind soziale Ausgrenzungen Themen im Islam oder Judentum? Welche Begriffe und Konzepte werden in anderen Religionen genutzt, um soziale (Un-)Gerechtigkeit zu thematisieren? Nach welchen religiösen Normen werden Ungleichheiten zu Ungerechtigkeiten?

Eine Herausforderung im Hinblick auf Armutssensibilität im Rahmen inklusiver Religionspädagogik besteht in der Ambiguität des Inklusionsbegriffs. Mit diesem werden verschiedene Vorstellungen von Inklusion verbunden, die nicht immer miteinander kombinierbar sind.¹⁸ Ideen eines sensiblen Umgangs mit Armut können demnach recht unterschiedlich aussehen, gerade in einem pädagogischen Zusammenhang und in Verbindung mit christlicher Theologie entstammenden Konzepten eines guten Umgangs mit Armut. So steht mitunter die Idee der Teilhabe an der Normalgesellschaft der befreiungstheologisch inspirierten Idee einer umfassenden Veränderung von Gesellschaft entgegen.¹⁹ Ein sensibler Umgang mit Armut fordert zum Aushalten dieser Spannungen auf und fokussiert dabei nicht einseitig die Förderung zur Teilhabe an einem meritokratischen System, romantisiert aber auch nicht das Ideal von Besitzlosigkeit oder behauptet, es gäbe keine Unter-

schiede in den Bildungschancen, weil doch alle gleich seien.

Für inklusive Religionspädagogik bedeutet das, auch in der thematischen Ausgestaltung von armutssensiblen Religionsunterricht darauf zu achten, dass es nicht die eine Form eines solchen Unterrichts geben kann. Zur differenzierten Ausgestaltung der Möglichkeiten wird im Folgenden das Beispiel von Lukas 14,12-14 genutzt, um anhand der hermeneutischen und der problemorientierten didaktischen Struktur inklusiver Religionspädagogik der Vielfalt inklusionsbezogene Spannungen in der mehrperspektivischen Interpretation von Armutssensibilität aufzuzeigen.

Ist das gerecht? – Mehrperspektivischer Blick auf Lukas 14,12-14

Ein hermeneutischer Zugang zur Thematik Armut und soziale Gerechtigkeit über die Vorrede zum großen Gastmahl, in der es um die Auswahl von Gästen geht, lädt zum Diskutieren im Unterricht ein. Dabei eröffnet eine armutssensible Betrachtung eine Deutungsvielfalt, die gemäß der problemorientierten Struktur Fragen sozialer Gerechtigkeit und Inklusion im Kern anspricht.

¹²Er sprach aber auch zu dem, der ihn eingeladen hatte: Wenn du ein Mittags- oder Abendmahl machst, so lade weder deine Freunde noch deine Brüder noch deine Verwandten noch reiche Nachbarn ein, damit sie dich nicht etwa wieder einladen und dir vergolten wird. ¹³Sondern wenn du ein Mahl machst, so lade Arme, Verkrüppelte, Lahme und Blinde ein, ¹⁴dann wirst du selig sein, denn sie haben nichts, um es dir zu vergelten; es wird dir aber vergolten werden bei der Auferstehung der Gerechten. *Lukas 14,12-14 (Lutherübersetzung 2017).*

Eine Frage, die beim Lesen der Verse aufkommen kann, ist die, ob das denn gerecht sein kann. In Vers 14 wird darauf eine Antwort gegeben, indem das empfohlene Verhalten mit Gerechtigkeit im Jenseits verbunden wird. Die Deutung als „inklusive Reziprozität“²⁰ ist durchaus nachvollziehbar. Durch die Zuwendung Gottes zu den Armen und die Vergeltung im Jenseits im Sinne ausgleichender Gerechtigkeit könne denjenigen Teilhabe ermöglicht werden, die sonst eher keine Einladung zu einem solchen Mahl bekämen. Allerdings zeigt das Hinzuziehen von Deutungen von marginalisierten Menschen, dass diese Verse auch ganz anders

¹⁵ A.a.O., 55.

¹⁶ Vgl. Uppenkamp: Armut und Reichtum, 265.

¹⁷ Knauth/Möller/Pithan: Inklusiver Religionspädagogik der Vielfalt, 55.

¹⁸ Vgl. Boger, Theorien der Inklusion, 7-9.

¹⁹ Vgl. Uppenkamp, Kinderarmut und Religionsunterricht, 396f.

²⁰ Kramer, Lukas als Ordner, 119.

verstanden werden können. Aus Sicht derer, die in Vers 13 genannt werden, erweist sich die Auswahl der Gäste mitunter als sehr ungerecht, denn am Ende, so zum Beispiel Dorothee Wilhelm, hätten vor allem die Gastgebenden etwas davon:

„Auf Kosten meiner und meinesgleichen sollen die Gastgeber spirituelles Kapital ansammeln; es geht um unsere spirituelle Ausbeutung. Wenn so die ‚Auferstehung der Gerechten‘ aussieht, dann handelt es sich dabei um eine Veranstaltung, bei der ich nicht dabei sein möchte.“²¹

Ein weiterer Kritikpunkt besteht darin, dass die in Vers 13 angesprochene Gruppe der gesellschaftlich Benachteiligten nicht als handelnde Subjekte dargestellt würden, sondern vielmehr als Objekte, über die entschieden wird.²² Das ist bibeldidaktisch gerade angesichts gegenwärtiger und häufiger Fremdbestimmungserfahrungen im Alltagserleben von behinderten und/oder armutsbetroffenen Menschen ein wichtiger Punkt. Die „Erfahrungsautorität“²³ marginalisierter und benachteiligter Menschen gilt es anzuerkennen und zu berücksichtigen, wenn Fragen von sozialer Gerechtigkeit und Inklusion anhand biblischer Beispiele bearbeitet werden, damit neben Teilhabe- auch Handlungsmöglichkeit als Inklusionsaspekt in die Diskussion aufgenommen und die Deutungshoheit nicht den Privilegierten überlassen wird.

Ausblick

Was für die einen als Beispiel gelungener Inklusion gilt, ist für andere eine ungerechte Zumutung. An dem Beispiel der Deutungen von Lukas 14,12-14 wird deutlich, dass Armut und soziale Gerechtigkeit als Themen anhand von biblischen Beispielen in den Religionsunterricht eingebracht werden können, dass dabei aber unterschiedliche Deutungen mitzudenken bzw. Deutungsangebote zu machen sind, um verschiedene Erfahrungen mit sozialer Eingebundenheit und Handlungsfähigkeit aufzugreifen, die Schüler*innen mitbringen. Damit lässt sich



„Durch die Zuwendung Gottes zu den Armen wird denjenigen Teilhabe ermöglicht, die sonst eher keine Einladung zu einem solchen Mahl bekämen.“

Foto: Bremer Wohltätigkeitsveranstaltung „Dein Festmahl – ein Abend für Bedürftige“
© Jan Rathke/Dein Festmahl e. V.

höchstwahrscheinlich nicht endgültig klären, was in welcher Situation gerecht ist; allerdings erfolgt dadurch eine inklusive und armutssensible religionsdidaktische Konkretisierung, die einen Beitrag zu Bildungsgerechtigkeit leisten kann.²⁴

Anschlussfragen, die im Unterricht auf der Grundlage des biblischen Beispiels besprochen werden können, sind zum Beispiel:

- Wie lässt sich ein gerechter Umgang miteinander in einer Gesellschaft gestalten, in der Menschen unterschiedlich mit Ressourcen und Fähigkeiten ausgestattet sind? Inwiefern kann christliche Sozialethik hierbei helfen? Was unterscheidet Barmherzigkeit von Solidarität?
- Wie müsste eine Geschichte aussehen, die soziale Teilhabe gerecht erzählt? Wer erzählt diese Geschichte? Wer kommt in der Geschichte zu Wort?
- Braucht man für das Erreichen von Gerechtigkeit und Inklusion die Benennung von benachteiligten Gruppen, wie sie in Vers 13 zu finden ist? Oder leistet diese Unterscheidung von Menschen eher einen Beitrag zu Ungerechtigkeit und Exklusion? ◆

²⁴ Hinweise und Anregungen zur armutssensiblen Reflexion und Gestaltung von inklusivem Religionsunterricht sind in den Leitlinien für einen inklusiven und armutssensiblen Religionsunterricht auf inrev.de zu finden: <https://inrev.de/2024/01/29/leitlinien-armut/>

²¹ Wilhelm, Wer heilt hier wen, 11.

²² Vgl. Venetz, Und du wirst selig sein, 404.

²³ A.a.O., 409.

Literatur

- Boger**, Mai-Anh: Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken, Münster 2019
- Bourdieu**, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Göttingen 1983, 183-198
- Chassé**, Karl-August/Rahn, Peter: Kinderarmut, Milieu und Bildung, in: Rahn, Peter/Chassé, Karl August (Hg.): Handbuch Kinderarmut, Opladen/Toronto 2020, 134-142
- Eidemann**, Jacqueline/Palentin, Christian/Wachs, Sebastian/Rensen, Lara-Joy: Bildungsarmut in Deutschland, in: Rahn, Peter/Chassé, Karl August (Hg.): Handbuch Kinderarmut, Opladen/Toronto 2020, 143-151
- Grümme**, Bernhard: Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart 2014
- Holz**, Gerda/Hock, Beate: Infantilisierung von Armut begreifbar machen – Die AWO-ISS-Studien zu familiärer Armut, in: Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung 75 (2006) 1, 77-88
- Knauth**, Thorsten/Möller, Rainer/Pithan, Annelie: Einleitung: Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen, in: diess. (Hg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen, Münster 2020, 11-13
- Knauth**, Thorsten/Möller, Rainer/Pithan, Annelie: Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt: Eine Grundlegung, in: diess. (Hg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen, Münster 2020, 17-63
- Könemann**, Judith: Bildungsgerechtigkeit (k)ein Thema religiöser Bildung? Normative Orientierungen in der Religionspädagogik, in: Könemann, Judith/Mette, Norbert (Hg.): Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss, Ostfildern 2013, 37-51
- Kramer**, Helga: Lukas als Ordner des frühchristlichen Diskurses um „Armut und Reichtum“ und den „Umgang mit materiellen Gütern“. Eine überlieferungsgeschichtliche und diskurskritische Untersuchung zur Besitzethik des Lukasevangeliums unter besonderer Berücksichtigung des lukianischen Sonderguts, Tübingen 2015
- Schimming**, Johannes: „Der ist ausgebrochen!“ – als Halbgott oder Zombie? Ein Gespräch über Ostern mit bildungs- und religionsfernen Kindern in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in: Büttner, Gerhard/Kraft, Friedhelm (Hg.): „He! Ich habe viel Stress! Ich hasse alles“. Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus, Stuttgart 2014, 83-94
- Uppenkamp**, Vera: Armut und Reichtum, in: Knauth, Thorsten/Möller, Rainer/Pithan, Annelie (Hg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen, Münster 2020, 257-268
- Uppenkamp**, Vera: Kinderarmut und Religionsunterricht. Armutssensibilität als religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart 2021
- Venetz**, Hermann-Josef: „Und du wirst selig sein...“. Kritische Beobachtungen zu Lk 14,14, in: Böhler, Dieter/Böhler/Himbaza, Innocent/Hugo, Philippe (Hg.): L'écrit et l'Esprit. Etudes d'histoire du texte et de théologie biblique en hommage à Adrian Schenker, Fribourg 2005, 394-409
- Wilhelm**, Dorothee: Wer heilt hier wen? Und vor allem: wovon? Über biblische Heilungsgeschichten und andere Ärgernisse, in: Schlangenbrut 16 (1998) 62, 10-12



PROF. DR. VERA UPPENKAMP ist Juniorprofessorin für Evangelische Religionspädagogik am Institut für Ethik und Theologie der Universität Lüneburg.



VORSCHAU AUF HEFT 4/2024

Schwerpunktthema:**Religiöse Bildung: mutig – stark – beherzt**

Das Heft wird einen Vorgeschmack auf den Dt. Ev. Kirchentag in Hannover geben, der in viele Bereiche von Gesellschaft, Kultur, Politik hineinreicht.

Wir beleuchten das Kirchentags-Motto mit spannenden Beiträgen von **Monika E. Fuchs** zu Kinder- und Jugendfragen, **Bernd Schröder** zur Bildungsdimension von Kirchentag, von **Florian Wilk** zur Hermeneutik und **Harald Schroeter-Wittke** zur religionspädagogischen Auslegung des biblischen Mottos, von **Michael Domsgen** zu Empowerment und mehr.

Etliche Stimmen zum Kirchentag und Praxisimpulse machen Lust und Mut auf Lesen und Mitmachen.

Erscheinungstermin: Anfang Dezember 2024

NELE ALICE EVERS

Warum es beim Klima um mehr als nur Eisbären geht

Ich bin Klimaaktivistin. Seit mehr als fünf Jahren gehe ich mit Fridays for Future auf die Straße, organisiere Klimastreiks und arbeite gemeinsam mit vielen anderen Aktivist*innen daran, dass die Klimapolitik in Deutschland endlich besser wird. Damit zum Beispiel der Regenwald stehen bleibt und die Eisbären überleben. In den fünf Jahren, die ich mich mittlerweile mit der Klimakrise beschäftige, habe ich nicht nur viel organisiert, sondern auch viele Gespräche mit anderen Aktivist*innen geführt – oder ihre Instagram-Accounts verfolgt, wenn sie am anderen Ende der Welt, auf den Philippinen oder in Brasilien, wohnen und schon wieder ein Taifun oder ein Waldbrand ihr Zuhause gefährdet, vielleicht sogar zerstört.

Diese Folgeerscheinungen der Klimakrise (oft erstmal „Naturkatastrophen“ genannt) ereignen immer häufiger. Nicht erst seit drei, vier Jahren verursachen sie immer wieder große Schäden und Katastrophen.

Klimafolgen sind schon Alltag

Hurrikan Katrina zum Beispiel traf im Herbst 2005 den Südosten der USA. Betroffen waren die Bundesstaaten Florida, Louisiana, Mississippi, Alabama und Georgia. Besonders stark traf Katrina den Großraum New Orleans. Weite Teile der Stadt standen mehrere Meter tief unter Wasser. Dabei waren die Auswirkungen ungleich spürbar: Die Bevölkerung von finanziell ärmeren, größtenteils von BIPOC¹ bewohnten Vierteln war am stärksten betroffen, da ihre Wohngebiete am schlechtesten gegen Hoch-



New Orleans nach dem Hurrikan Katrina.
© Vincent Laforet/
New York Times/
picture alliance/dpa

wasser geschützt waren. Viele von ihnen konnten sich auch nicht mit dem Auto in Sicherheit bringen – weil sie keines besaßen.

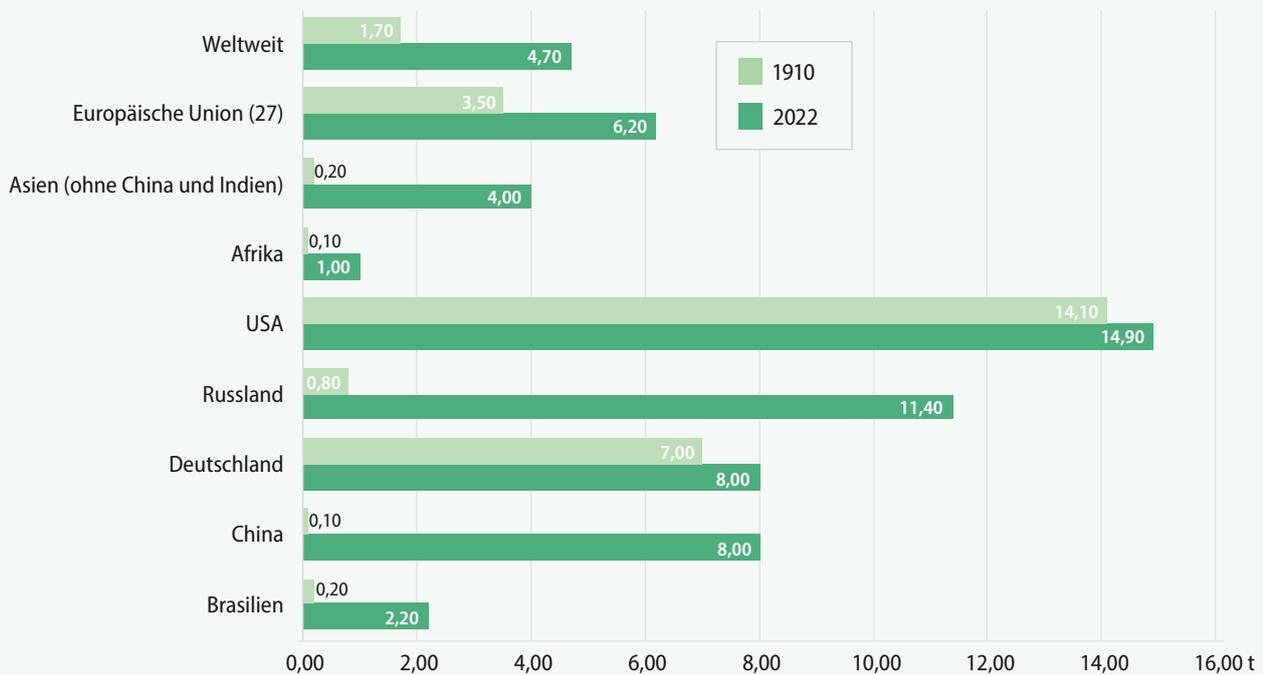
Immer häufiger werden auch heiße, trockene Sommer. Mittlerweile scheint jeder Sommer ein „Rekordsommer“ mit neuen Hitzerekorden zu sein. Während wir uns vielleicht erstmal freuen, an ein paar Tagen mehr ins Freibad gehen zu können, bedeuten die steigenden Temperaturen dramatische Folgen für die Gesundheit älterer oder vorerkrankter Menschen. Außerdem führen die hohen Temperaturen und zunehmende Extremwetterereignisse zu Ernteauffällen. Während europäische und US-amerikanische Regierungen die Einkommensausfälle der Landwirt*innen meist finanziell abfedern und Nahrungsmittel aus anderen Ländern importieren können, sieht die Lage in Westafrika und in der Sahelzone anders aus. Dort führen Ernteauffälle, egal wo auf der Welt sie auftreten, etwa zu Hungersnöten, weil die Preise für Nah-

¹ Black, Indigenous and People of Color.

KLIMA GERECHTIGKEIT

SO VIEL CO₂ WURDE UND WIRD PRO KOPF VERBRAUCHT

Jährliche CO₂-Emissionen pro Kopf 1910 und 2022 in ausgewählten Ländern und weltweit (in t)



Quelle: <https://ourworldindata.org/co2-emissions> (03.08.2024).
© OurWorldInData.org/co2-and-greenhouse-gas-emission (CC BY 4.0)/
Grafik: Anne Sator

rungsmittel auf dem Weltmarkt steigen, wenn andere Staaten mehr importieren müssen.

Ich habe es eben schon angeschnitten: Steigende Temperaturen führen auch zu mehr Extremwetterereignissen. In den vergangenen Jahren konnte immer mehr Starkregen beobachtet werden, der im schlimmsten Fall zu großen Überschwemmungen führt. So zum Beispiel im Juli 2021 im Ahrtal. Das Hochwasser zerstörte viele Orte und forderte mehr als 100 Menschenleben.

Bei Flutereignissen wie diesem und unzähligen anderen, ob aktuell in Brasilien, Anfang dieses Jahres in Ostafrika, 2023 in Indien oder anderswo, sterben in den meisten Fällen mehr weiblich sozialisierte als männlich sozialisierte Menschen. Von Erstgenannten wird oft erwartet, dass sie sich um weniger mobile Angehörige kümmern, sie haben schlechteren Zugang zu Informationen und Verkehrsmitteln und können weniger oft schwimmen. Auch Menschen mit Behinderung sind überdurchschnittlich oft stärker betroffen: Bei der Flut im Ahrtal 2021 etwa starben behinderte Menschen in einer Wohneinrichtung, weil sie nicht evakuiert wurden.

Solche Beispiele ließen sich noch viel mehr finden. Bei allen lässt sich beobachten, dass

nicht alle Bevölkerungsgruppen gleichermaßen betroffen sind. Außerdem sind oft Länder und Regionen am stärksten von den Folgen der Klimakrise betroffen, die (historisch) weniger oder kaum für sie verantwortlich sind.² Nicht nur das: An den Orten, wo die Klimakrise gemacht wird, kann man sich meist Anpassungsmaßnahmen leisten – dort, wo sie heute schon stark zu spüren ist weniger. Das klingt, objektiv betrachtet, ziemlich ungerecht.

Es geht um mehr als Klimaschutz

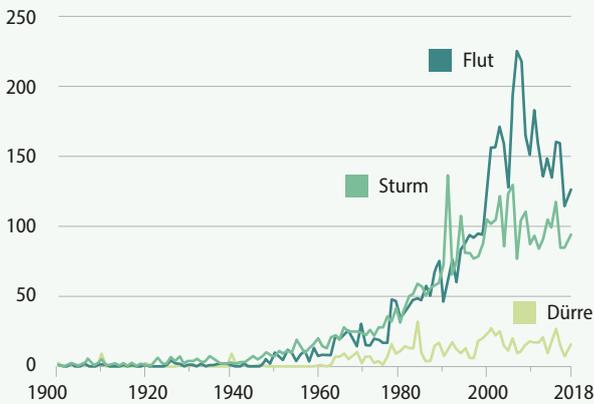
Muss unsere Klimapolitik also vielleicht nicht nur besser, sondern vor allem gerechter werden? Und sollte es vielleicht viel mehr um Klimagerechtigkeit als nur um Klimaschutz gehen? Ja.

Klimagerechtigkeit ist ein Konzept, das auf der Frage beruht, wer wie viel Verantwortung für die Klimakrise tragen sollte und wie mit dieser Verantwortung gerecht umgegangen werden kann. Klingt ziemlich simpel, aber: Was ist eigentlich gerecht? Und was ist ungerecht? Darüber machen sich Philosoph*innen seit Hun-

² Zum Beispiel: <https://kurzlinks.de/jupq> (03.08.2024)

WETTEREXTREME TREFFEN VOR ALLEM DEN GLOBALEN SÜDEN

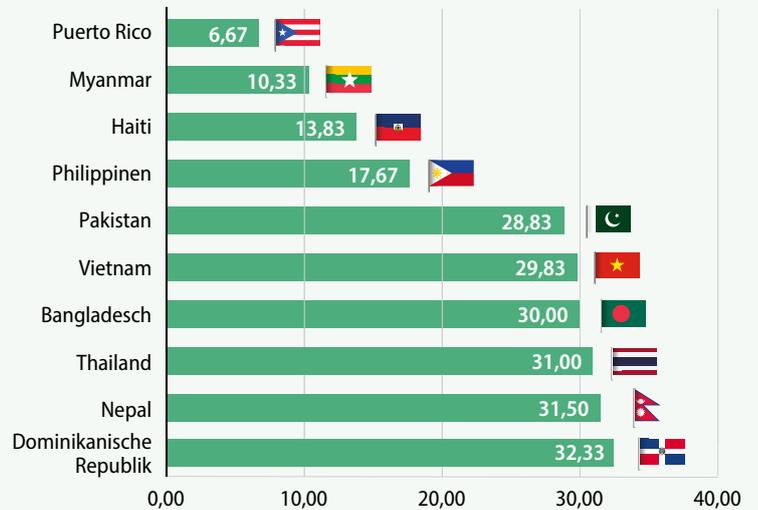
Anzahl der Wetterextreme 1900 bis 2018 weltweit



Quelle: Emergency Events Database (EM-DAT)
© Grafik Deutsche Welle / Anne Sator

Wo Wetterextreme häufig auftreten

Die zehn am meisten von Extremwetter-Ereignissen betroffenen Länder nach dem CRI* (1999 bis 2018)



*Der Global Climate Risk Index (CRI) zeigt, wie stark Länder von Extremwetter-Ereignissen (z.B. Tornados, Überflutungen, Erdbeben, Waldbrände, Dürren) betroffen sind. Je niedriger der Score, desto stärker sind sie betroffen.

© statista.com (CC BY-ND 3.0) / Grafik: Anne Sator

dernten, ja Tausenden von Jahren Gedanken. Schon der griechische Philosoph Aristoteles hat Gerechtigkeit als ein ausgewogenes Verhältnis definiert, in dem jeder das erhält, was ihm zusteht. Was das ist, kann unterschiedlich interpretiert werden. Dafür dienen unter anderem die Konzepte der Bedarfsgerechtigkeit, Leistungsgerechtigkeit, Chancengerechtigkeit, Generationengerechtigkeit und viele mehr. Daraus wiederum lässt sich die soziale Gerechtigkeit definieren, die erklären soll, wie Gesellschaften funktionieren und „gerecht“ agieren können. Organisationale Gerechtigkeit wiederum soll erklären, wie in Organisationen auf zwischenmenschlicher oder informationeller Ebene oder mit Ressourcen gerecht umgegangen werden kann. Aber wo passt da jetzt die Klimagerechtigkeit hinein?

Das Besondere an Klimagerechtigkeit ist, dass sie viele dieser Konzepte und Definitionen zusammenführt. Sie ist ein Ideal, das beschrieben wurde, um zum Beispiel politische Maßnahmen oder Verhältnisse beurteilen zu können.

Um zu verstehen, was Klimagerechtigkeit wirklich bedeutet, müssen wir zuerst die Klimakrise verstehen. Dass sie diejenigen, die sie verursacht haben, weniger betrifft als diejeni-

gen, die weniger beitragen, ist bereits klar. Das hängt damit zusammen, dass die Verursachenden der Klimakrise schon historisch betrachtet Machtsysteme etabliert und ihre Zugänge zu Ressourcen gesichert haben. Oft wurden dafür Regionen und Bevölkerungsgruppen unterdrückt und ausgebeutet. Während die Unterdrückter ihre Wirtschaften aufbauen konnten und Wachstum erlebten, das sie jetzt aufrecht erhalten wollen, erholen sich die ehemals kolonialisierten und unterdrückten Staaten erst langsam von den Folgen.

Wir müssen daher auch aufhören, die Klimakrise als rein ökologische Krise zu verstehen. Natürlich entsteht sie in ökologischen Systemen und wirkt sich auf diese aus – aber sie kann nur entstehen, weil es soziale Ungleichheiten gibt, Machtsysteme sich über Jahrhunderte entwickelt und etabliert haben und das zusammen für Teile der Weltbevölkerung so gut funktioniert, dass sie nichts ändern. Obwohl sie mit ihrem Handeln die Lebensgrundlagen aller zerstören. Die Klimakrise ist auch eine Gerechtigkeitskrise.

Wenn Klimaktivist*innen, Wissenschaftler*innen oder andere Menschen also von Klimagerechtigkeit sprechen, meinen sie Klima-



Bei den UN-Klimakonferenzen treffen sich Vertreter*innen aus fast 200 Staaten, um über internationale klimapolitische Maßnahmen und Abkommen zu diskutieren.

© COP28/Amira Grotendiek und Christophe Viseux (CC BY-NC-SA 2.0)

schutzmaßnahmen, die nicht nur Symptome, sondern Ursachen bekämpfen, also das Problem an der Wurzel packen. Es geht also nicht nur darum, CO₂-Emissionen zu verringern, sondern die Maßnahmen dazu zwischen und in Staaten gerecht zu verteilen und wenn notwendig Ausgleichsmaßnahmen zu schaffen. Ähnlich sieht es mit Kosten für Klimaschutzmaßnahmen wie Gebäudesanierungen, Energiewende etc., aber auch steigenden CO₂-Preisen aus. Außerdem stellt sich die Frage, wie alle Menschen und besonders die, die heute oder in Zukunft am stärksten von den Folgen der Klimakrise betroffen sind, an klimapolitischen Entscheidungsprozessen teilhaben können.

Ein Ansatz dazu sind internationale Klimakonferenzen wie zum Beispiel die UN-Klimakonferenz COP. Auf diesen treffen sich Vertreter*innen aus fast 200 Staaten, um über internationale klimapolitische Maßnahmen und Abkommen zu diskutieren. Die Verhandlungen auf der jedes Jahr für zwei Wochen angesetzten COP dauern in der Regel lange, da im Konsens entschieden wird. Aber: Sie führen auch zu Durchbrüchen. 2015 wurde auf der COP das „Pariser Klimaabkommen“ beschlossen, womit sich alle teilnehmenden Staaten dazu verpflichteten, die Erderhitzung auf „well below 2°C above pre-industrial levels“ zu begrenzen und das Mögliche zu tun, um sie bei 1,5°C zu stoppen.³

Außerdem wurden auf der COP27 und COP28 sogenannte „Loss and Damage Funds“ beschlossen. Staaten, die die Klimakrise verursachen, zahlen in diese ein, um jetzt oder in Zukunft stark betroffenen Staaten mit geringeren finanziellen Mitteln das Auffangen der durch die Klimakrise entstehenden Schäden zu ermöglichen.⁴

Dem Klima ist egal, was wir machen

Klimagerechtigkeit ist also als Grundlage in der internationalen Klimapolitik unerlässlich, wenn auf Augenhöhe zusammengearbeitet werden soll. Denn nur so können notwendige Maßnahmen beschlossen und Emissionsreduktionen und der damit verbundene Temperaturanstieg begrenzt werden. Aber auch in einzelnen Staaten muss Klimaschutz gerecht sein.

Der Kohleausstieg konnte und kann zum Beispiel nur funktionieren, wenn in den Abbau-

gebieten in den notwendigen Strukturwandel, Um- und Weiterbildungsmaßnahmen der in der Kohle beschäftigten Menschen investiert wird. Anpassungsmaßnahmen an Hitze sind unter anderem in dicht besiedelten Stadtgebieten besonders wichtig – und diese werden oft von finanziell schwächeren Menschen bewohnt, die nicht „einfach so“ in heißen Sommern an einen anderen Ort ziehen können. Hochwasserschutz muss ältere, behinderte, weniger mobile und mehr schutzbedürftige Menschen besonders mitdenken.

Keine Klimaschutzmaßnahme darf nur das Klima schützen, denn am Ende geht es immer um Menschen. Denn, let's face it: Dem Klima ist total egal, was wir machen. Klimaschutz bedeutet nicht nur, dass wir die Lebensgrundlagen der Eisbären retten, sondern es ist der Schutz von Menschenleben. Und: Klimapolitik bietet unendlich viele Möglichkeiten, nicht nur unsere Lebensgrundlagen zu retten, sondern unsere Gesellschaft lebenswerter zu gestalten. Auch wenn wir uns mitten in der größten Krise unserer Zeit befinden, haben wir so viele Wege, ein besseres Leben für alle zu ermöglichen. Realistisch gesehen können wir nicht mehr alles aufhalten; die 1,5°C-Grenze von Paris ist verdammt nahe und Klimakrisenfolgen sind schon heute Realität. Aber wir können und müssen alles in unserer Macht Stehende tun, um noch Schlimmeres zu verhindern.

Das wird Regierungen Geld kosten, aber weniger als spätere Klimafolgen, wenn nichts getan wird.⁵ Das wird ein anstrengender Weg, weil aktuell der politische Wille immer noch fehlt. Aber wir haben, was wir brauchen: Demokratien, Wahlen, Proteste, die Entscheidungsprozesse mit Beteiligung möglich machen. Das Wissen über die Klimakrise und darüber, wie wenig Zeit uns bleibt. Und die people power, mit der wir seit fünf Jahren auf die Straße und in politische Debatten gehen, um gerechte Klimapolitik möglich zu machen.

Bin ich also Klimaaktivistin? Nein. Ich bin Klimagerechtigkeits-Aktivistin. Ich gehe seit fünf Jahren mit Fridays for Future auf die Straße, organisiere Klimastreiks und arbeite gemeinsam mit vielen anderen Aktivist*innen daran, dass die Klimapolitik in Deutschland und auf der ganzen Welt endlich gerechter wird. Damit wir und alle Menschen in Zukunft noch auf der Erde leben können – und auch, damit die Eisbären überleben. ◆



NELE ALICE EVERS

absolviert ihr Freiwilliges Soziales Jahr Kultur in Braunschweig. Für Fridays for Future befasst sie sich u. a. mit landespolitischen Themen, der Verkehrswende und Klimabildung.

³ <https://kurzlinks.de/k4v2>, Art. 2, Abs. 1a (03.08.2024)

⁴ COP27: <https://kurzlinks.de/ol0r> (03.08.2024)

COP28: <https://kurzlinks.de/y4xq> (03.08.2024)

⁵ <https://kurzlinks.de/i8r7> (03.08.2024)



Frank Rumpenhorst/picture alliance/dpa

NACHGEFRAGT

Wie gerecht ist das niedersächsische Schulsystem?

Verschiedene Perspektiven

Um ein umfassendes Bild der Wahrnehmung des niedersächsischen Schulsystems zu zeichnen, wurden mehrere, direkt mit dem Bildungssystem verbundene Personen um ihre Meinungen gebeten. Menschen aus verschiedenen Bereichen mit unterschiedlichen Perspektiven positionieren sich dazu, inwiefern sie das Schulsystem eher als gerecht oder als ungerecht einschätzen. Diese Aussagen bieten wertvolle Einblicke in die diversen Erfahrungen und Sichtweisen der Beteiligten.

Die folgenden Abschnitte präsentieren eine Auswahl dieser Statements.

MATTEO FEIND

„LERNMITTELFREIHEIT SOLLTE WIEDER EINGEFÜHRT WERDEN“



„Wir fordern kostenlose Schülerbeförderung bis zur 13. Klasse.“
© tupungato/iStock

Unzählige Studien zeigen immer wieder, dass der Erfolg in der Schule nach wie vor noch maßgeblich vom Elternhaus der Schülerinnen und Schüler abhängt. Schülerinnen und Schüler aus finanziell schwächeren Haushalten werden in der Schule systematisch benachteiligt und können nicht teilhaben, egal ob es um Lehrbücher, die Busfahrkarte oder die nächste Klassenfahrt geht. Diese Chancengleichheit ist ein eklatanter Mangel im niedersächsischen Schulsystem. Gerade auch vor dem Hintergrund der Anschaffung von digitalen Endgeräten, welche einkommensschwache Haus-

halte vor große Herausforderungen stellt, fordern wir die Einführung der Lernmittelfreiheit.

Gleichzeitig wird diese Chancengleichheit durch den Lehrkräftemangel noch verschärft. Gerade Schulformen, die mehr Unterstützung benötigen, leiden stärker unter dem Lehrkräftemangel. Das führt dazu, dass Personal dort fehlt, wo es am dringendsten benötigt wird. Der geplante Sozialindex ist dabei der erste Schritt. Es braucht einen Sozialindex, der finanzielle und personelle Ressourcen nach den ermittelten Bedarfen verteilt.¹

Um endlich für mehr Chancengleichheit im niedersächsischen Schulsystem zu sorgen, braucht es ein Gesamtpaket. Wir fordern eine kostenlose Schülerbeförderung bis zur 13. Klasse, wie sie auch im Koalitionsvertrag der aktuellen Landesregierung aufgeführt ist. Die abgeschaffte allgemeine Lernmittelfreiheit sollte wieder eingeführt werden. Und durch einen Sozialindex sollte genug Personal an Schulen mit besonderen Herausforderungen eingestellt werden. Außerdem sehen wir die Notwendigkeit, einen offeneren Diskurs zu führen, inwiefern ein mehrgliedriges Schulsystem sinnvoll ist. Oftmals werden dort nach der Grundschule schon Chancen verbaut. Als Landeschülerrat sehen wir eine Schule für alle als notwendig. ♦

¹ Zur Erläuterung siehe den Beitrag „Das Startchancenprogramm (SCP) – ein Weg zu mehr Chancengerechtigkeit in der Schule?“ von Sabine Schroeder-Zobel, in diesem Heft, 92.

SARAH SCHRÖDER

„DIE GRÖSSTE UNGERECHTIGKEIT SIND DIE NOTEN“

Aus dem Bauch heraus: nein! Die größte Ungerechtigkeit sind die Noten. Können wir wirklich die Leistung der Kinder bewerten? Oder bewerten wir die Qualität des Elternhauses? Oder bewerten wir die genetischen Anlagen des Kindes? Oder bewerten wir gar die Qualität unseres Unterrichts? Be-

wertet jeder Lehrer gleich? Muss man Lernen überhaupt benoten? Ich wünsche mir sehr, dass unser Schulsystem weniger bewertungsorientiert und mehr lernorientiert ist. Viele Menschen stimmen bereits zu, dass die sogenannten Begabungsfächer wie Sport und Kunst nicht benotet werden sollten. Aber sind nicht auch Deutsch und Mathe Begabungsfächer?

SARAH SCHRÖDER ist Förderschullehrerin an einer Grundschule.

Die zweitgrößte Ungerechtigkeit sind die Hausaufgaben. Das eine Kind kommt nach Hause, bekommt eine warme Mahlzeit, eine Ruhephase und anschließend einen geeigneten Arbeitsplatz für seine Hausaufgaben. Bei Bedarf ist ein Erwachsener vor Ort, um Fragen zu stellen. Das andere Kind kommt nach Hause und muss für die Geschwister kochen und im Haushalt helfen. Abends hat es dann Zeit für seine Hausaufgaben, ist aber eigentlich schon zu müde dafür.

Man wird es wahrscheinlich in einer christlichen Zeitschrift nicht gerne lesen, aber ich sage, dass auch der Religionsunterricht ungerecht ist. Hier werden wichtige Werte und soziales Lernen vermittelt. Gerechter wäre daher doch ein Unterricht, der soziales Lernen für die ganze Klasse als Gemeinschaft vermittelt.

Nicht zuletzt ist auch die Umsetzung der Inklusion eine große Ungerechtigkeit an den Kindern mit besonderen Bedürfnissen. In der Grundschule gibt es für diese Kinder zwei Stunden pro Klasse pro Woche. Das große Ziel ist die Teilhabe (die Kinder sind halt dabei) auf Kosten einer qualitativ hochwertigen Förderung. Hätten wir nicht viele tolle Schulassistent*innen, wäre das System schon an die Wand gefahren.



© Ralf Geithe/iStock

Aber nicht nur für die Kinder ist das Schulsystem ungerecht. Auch bei den Lehrer*innen hängt bei gleicher Bezahlung das Arbeitspensum von Schulart und Fächerkombination ab. Aber wir sind erwachsen und können unsere Situation selbstständig ändern. Die Kinder sind im System gefangen. ◆

MARTINA WESTERKAMP

„UNSER SYSTEM IST IN WEITEN TEILEN ‚ZIEMLICH GERECHT‘“

Tatsächlich ist das niedersächsische Schulsystem vom Grundsatz her „ziemlich gerecht“. Es besteht wie in ganz Deutschland nicht nur ein umfassendes Recht auf Schule und Bildung, sondern eine Pflicht, sich bilden zu lassen. Verstöße dagegen werden in Niedersachsen konsequent geahndet.

Überall in unserem Flächenland gibt es in erreichbarer Nähe Schulen. Wir leisten uns auch „Zwergschulen“, um den Kleinen keine weiten Wege zumuten zu müssen.

Es gilt der Grundsatz in unserem Land, dass Bildung kostenlos sein muss. Die aktuelle Anregung des Bürgerrats, auch das Mittagessen in den deutschen Schulen kostenlos anzubieten, kann auch in Niedersachsen zu noch mehr Gerechtigkeit führen. Auch Privatschulen oder Freie Alternativschulen müssen in Niedersach-

sen ein gestaffeltes Schulgeld anbieten und so jedem Menschen einen Zugang ermöglichen, unabhängig von seinen finanziellen Möglichkeiten.

In Niedersachsen ist auf der Grundlage unseres Schulgesetzes jede Schule grundsätzlich eine „inklusive Schule“. Prinzipiell gilt die Wahlfreiheit. Schüler*innen bzw. Eltern können aus dem regional vorhandenen Schulangebot die Schule wählen, die sie besuchen möchten.

Das alles ist schon „ziemlich gerecht“. Und schauen Sie sich § 2 des Niedersächsischen Schulgesetzes an, den für jede Schule in Niedersachsen verpflichtenden „Bildungsauftrag der Schule“, ein geniales Statement für Gerechtigkeit in Niedersachsens Schulen. Seit kurzem fordert das niedersächsische Kultusministerium seine Schulen dazu auf, „Freiräume“ zu nutzen, um u.a. sozioökonomisch bedingte Ungleichhei-

ten durch passende Maßnahmen vor Ort auszugleichen. Das alles ist die theoretische Grundlage für „ziemlich gerecht“.

„Ziemlich“ ist eine Abstufung. „Ziemlich ungerecht“ ist bspw. in unserem Land die Tatsache, dass die infrastrukturelle Ausstattung der Schulen hinsichtlich Gebäude, Mobiliar, digitaler Ausstattung, Schulsekretariat, Sauberkeit, finanzieller Mittel für schulbezogene Projekte, Ganztagsausstattung u.a.m. abhängig ist von



„Mittagessen in den Schulen kostenlos anzubieten, kann zu noch mehr Gerechtigkeit führen.“
© CDC/Unsplash

Vermögen und Schwerpunktsetzung des jeweiligen Schulträgers. Daraus resultieren gravierende Unterschiede hinsichtlich dieser Bedingungen. Die Plausibilität für „ziemlich“ ergibt sich auch aus der unterschiedlichen alltäglichen Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrags in den Schulen und Klassenzimmern, abhängig von der Lage der Schule, abhängig von der personellen Ausstattung der Schule, abhängig von Leitbild, Schulkultur, pädagogischer Ausrichtung der jeweiligen Schule und auch Haltung und Anspruch der einzelnen Lehrkraft.

Im Kontext von „Gerechtigkeit“ stellen sich weitere Fragen: Ist die Verteilung der „besonderen Herausforderungen“ über das Land gerecht? Können diese besonderen Herausforderungen aufgefangen werden durch die Zuweisung von „Zusatzbedarfen“, für die in den schlecht versorgten Regionen dann kein Personal zur Verfügung steht? Ist die stark ungleiche regionale Unterrichtsversorgung in unserem Flächenland und auch zwischen unseren Schulformen gerecht? Ist die Verteilung der aktuell stark begrenzten Personalressourcen auf der Grundla-

ge der gültigen Erlasse noch gerecht? Muss die Verteilung der kostbaren Ressourcen auf Grundlage ganz neuer, sozialdatenbasierender Faktoren erfolgen? Müssen wir uns von überholten Traditionen im Schulsystem endlich trennen, sind bspw. „Hausaufgaben“, die tatsächlich zuhause und somit unter unterschiedlichsten Rahmenbedingungen mit keiner bis überbordender Unterstützung erledigt werden, zeitgemäß und gerecht? Kann mehr Mut zu mehr Innovation und zu noch mehr „Freiräumen“ zu gerechteren Lösungen für jedes einzelne Kind führen?

Für manche dieser Fragen sind Lösungen in Sicht, z.B. über das bundesweite Startchancenprogramm¹, das über einen Sozialindex ausgewählten Schulen zusätzliche Ressourcen und zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen zukommen lässt. Das Programm ist langfristig angelegt. Zehn Jahre lang sollen die ausgewählten Schulen besonders unterstützt werden. Sehr gut!

Unser System ist in weiten Teilen tatsächlich „ziemlich gerecht“. Aber im Hinblick auf die jeweilige individuelle Unterstützung jeder Schülerin, jedes Schülers geht ganz sicher mehr. Noch gerechter ist möglich.

Unsere Gesetze, Verordnungen, Erlasse und Handreichungen bilden einen wirksamen und zielführenden Rahmen für eine ziemlich gerechte Schule. Den Rahmen mit Leben füllen die Menschen, die tagtäglich in den Schulen und Klassenzimmern alles geben für eine gerechte Schule. Mit Mut zu neuen Lösungen im „Großen“ und im „Kleinen“, mit den an aktuelle gesellschaftliche Bedingungen angepassten Sichtweisen von Schule und Lernen vor Ort kann aus „ziemlich gerecht“ „gerecht“ werden. Die Grundbedingung dafür ist noch immer auch der „pädagogische Optimismus“ jedes und jeder Einzelnen in unserem Bildungssystem. ◆



MARTINA WESTERKAMP

ist Vorsitzende des Hauptpersonalrates im Nds. Kultusministerium.

¹ Zur Erläuterung siehe den Beitrag „Das Startchancenprogramm (SCP) – ein Weg zu mehr Chancengerechtigkeit in der Schule?“ von Sabine Schroeder-Zobel, in diesem Heft, 92.

CHRISTINE BENDRATH

„LEISTUNG IST TEIL DES SYSTEMS SCHULE“

In Deutschland kann jedes Kind zur Schule gehen. – Das finde ich gerecht! In Deutschland verpflichtet sich der Staat, jedem Kind eine grundlegende allgemeinbildende Schulbildung zukommen zu lassen. – Das finde ich gerecht! In Deutschland besteht freie Schulwahl. – Das finde ich gerecht!

Die allgemeine Schulpflicht in Deutschland ist in ihrer Grundidee zutiefst gerecht, weil damit der Staat jedem Kind, gleich welcher Herkunft, welcher persönlicher Begabung und unabhängig individueller finanzieller Möglichkeiten, eine grundlegende Bildung zugänglich macht.

Eine solche grundlegende Schulbildung zu bekommen, ist in Niedersachsen durch ein vielfältiges Angebot an Schulen in freier oder staatlicher Trägerschaft möglich. So werden grundlegende Kenntnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen in Niedersachsen (wie in den meisten anderen Bundesländern) in vier Jahren Grundschule vermittelt – die ja genau deswegen diesen Namen trägt: Grund-Schule. Vier Jahre lernen hier alle Kinder zusammen und erwerben Grundkenntnisse, um danach – ihren Fähigkeiten entsprechend – auf einer weiterführenden Schule individuell passend an diese grundlegenden Fertigkeiten anzuknüpfen und darauf aufzubauen. Um in diesen vier Jahren allerdings lernen zu können, ist es notwendig, dass alle Kinder Deutsch als Bildungssprache beherrschen. In einer veränderten Gesellschaft, in der wir inzwischen viele Kinder im Schulsystem haben, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist, müsste es jedoch viel mehr Sprachförderung geben – sei es durch Sprachlernklassen oder durch DaZ-Unterricht (Deutsch als Zweitsprache). Nur so bekommen alle Kinder eine Chance, am Bildungswesen teilzuhaben – das wäre gerecht. Diesem wird die niedersächsische Landesregierung aber leider nicht gerecht. Im Gegenteil, es sind bereits im vergangenen Jahr die DaZ-Stunden gekürzt worden und sie werden im kommenden Schuljahr noch einmal drastisch reduziert. Und so sitzen in den Klas-



sen der Grundschulen sowie auch der weiterführenden Schulen viel zu viele Schüler*innen, die Deutsch nicht auf einem angemessenen Niveau beherrschen. Dieser Umstand bremst den Lernfortschritt der gesamten Lerngruppe und belastet zudem die unterrichtenden Lehrkräfte, die gern mehr für die Betroffenen tun würden, dafür aber keine Kapazitäten frei haben.

Systembedingt nicht allen Schüler*innen gerecht werden zu können – das finde ich nicht gerecht.

Für gerecht halte ich dagegen, dass Kinder nach vier Jahren gemeinsamen Lernens auf verschiedenen Leistungsniveaus weiterlernen dürfen. Jede*r nach je eigenen Neigungen und Fähigkeiten. Denn nur so kann den Kindern in ihrer individuellen Lernpersönlichkeit gerecht geworden werden, nur so können sie „weitergeführt“ werden in ihren individuellen Lernprozessen.

Wichtig ist, zwischen leistungsgerechter Förderung der Lernenden und Persönlichkeitsbildung zu unterscheiden. Letztere ist unabhängig von auf Leistung bezogenen Lerngruppen Teil der Schulbildung an jeder Schulform. Förderung und Weiterentwicklung der individuellen Lernpersönlichkeiten und Interessen von Schüler*innen sind jedoch angewiesen auf ein mehrgliedriges und vielfältiges Schulsystem, wie es in Niedersachsen (noch) existiert

„Grund-Schule. Vier Jahre lernen hier alle Kinder zusammen und erwerben Grundkenntnisse, um danach – ihren Fähigkeiten entsprechend – auf einer weiterführenden Schule individuell passend an diese grundlegenden Fertigkeiten anzuknüpfen und darauf aufzubauen.“
© Jens Schulze/EMA

und breit aufgestellt ist. In sechs verschiedenen weiterführenden staatlichen Schulformen (Hauptschule, Realschule, Oberschule, Integrierte Gesamtschule, Kooperative Gesamtschule und Gymnasium) bietet es neben privaten Schulformen ein breit gefächertes Angebot, das für alle eine große Wahlfreiheit und vielseitige Fördermöglichkeiten zugleich bereitstellt. Innerhalb der einzelnen Schulformen werden zudem zahlreiche Wahlfächer – Sprachen, Naturwissenschaften, Sport, musische Fächer – angeboten, die der einzelnen Begabung oder dem individuellen Interesse entsprechend zusätzlich belegt werden können. Auch Fördermaßnahmen für Schüler*innen mit individuellem Förderbedarf gibt es an allen Schulformen. Somit wird das niedersächsische Schulsystem einer Vielzahl unterschiedlicher Lernpersönlichkeiten und Lerntypen auf vielfältige Weise gerecht. Das halte ich für gerecht. Dass hierbei Leistung eine Rolle spielt, ist Teil des Systems Schule, denn Lernen ist eine Leistung. Und je nachdem, wie leistungsfähig oder leistungswillig eine Schülerin oder ein Schüler ist, kann sie oder er an den unterschiedlichen Schulformen individuell passend gefördert werden. Auch das halte ich für gerecht.

Eine Einschränkung gibt es allerdings für Schüler*innen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf, für die noch vor wenigen Jahren verschiedene Formen von Förderschulen zur Verfügung standen. Wenn diese Kinder nicht inklusiv beschult werden wollen oder deren Eltern dies nicht wünschen, so haben sie oft leider keine Möglichkeit mehr, eine Förderschule zu besuchen. Sie können nicht mehr die hochspeziali-

sierte Betreuung und Förderung dieser Schulform in Anspruch nehmen, wenn sie dies für sich für gut und richtig empfinden, sondern müssen eine Regelschule besuchen. Gerade diese Familien von der Wahlfreiheit der Schulform auszuschließen, halte ich nicht für gerecht.

Für ungerecht halte ich es auch, dass die Lerngruppen an vielen weiterführenden Schulen viel zu groß sind und so eine individuelle Lernförderung durch die Lehrkräfte nur schwer möglich ist. So kann weder eine adäquate Sprachförderung bei den einen noch eine intensive inklusive Betreuung bei den anderen, weder eine Unterstützung bei individuellen Schwächen einzelner noch „normaler“ Unterricht für die Mehrheit der Lerngruppe geleistet werden – geschweige denn eine Förderung der Begabten. Letztlich kommen alle Schüler*innen zu kurz und die Lehrkräfte fühlen sich vom System allein gelassen und sind überlastet. Die Folge sind oft Stundenreduzierungen oder gar Ausfall durch Krankheit. Dabei sind die meisten Lehrkräfte, das belegen Umfragen, hochmotiviert – sie brennen für ihre Fächer und leisten über die Maße viel für ihre Schüler*innen.

Wie ist Schule bzw. ein Schulsystem also gerecht? Gerecht ist ein Schulsystem m. E. dann, wenn es möglichst vielen Schüler*innen gerecht wird: in ihren je unterschiedlichen individuellen Lernpersönlichkeiten mit je unterschiedlichen Leistungsanforderungen und Lernförderungen in einem vielfältigen Schulsystem durch fachlich und pädagogisch gut ausgebildete, gesunde und motivierte Lehrkräfte in kleinen Lerngruppen, in denen jede*r Schüler*in individuell gefördert und gefordert werden kann. ◆



DR. CHRISTINE BENDRATH ist Vorsitzende des Philologenverbandes Niedersachsen.

GERD BRINKMANN

„JEDES KIND ALS GELIEBTES KIND GOTTES SEHEN“

Bildungsgerechtigkeit herzustellen ist seit Jahrzehnten das erklärte Ziel des deutschen Bildungssystems. Als beim sog. „Pisa-Schock“ deutlich wurde, dass der Bildungserfolg in unserem Land wesentlich stärker vom sozialen Status des Elternhauses abhängt als in anderen Ländern, wurde dies deutlich beklagt und Besserung gelobt.

Die aktuelle Studie des Leibniz-Instituts für Wirtschaftsforschung (Ifo-Institut) belegt leider,

dass hier kaum Fortschritte erzielt wurden. Bis heute hängt die Wahrscheinlichkeit für den Besuch eines Gymnasiums stark vom Einkommen und dem Bildungsniveau der Eltern ab.¹

Dieses Ergebnis gilt eindeutig auch für Niedersachsen. Die Kluft zwischen Bildungsgewinnern und Verlierern wächst sogar noch.

Was ist dagegen zu tun? In meiner Studienzeit in Schweden betrachteten die dortigen

¹ <https://kurzlinks.de/p7gl>

Lehrkräfte und Dozenten das deutsche dreigliedrige Schulsystem als ein Relikt der Kaiserzeit. Es versuche eine Gesellschaftsformation abzubilden, die längst überholt sei. Das skandinavische Gesamtschulsystem sei da fortschrittlicher, weil eben ein „Abschulen“ in eine andere Schulform nicht möglich sei. Die Schule habe Verantwortung für den Bildungserfolg jedes Kindes und müsse dafür mit den nötigen Ressourcen ausgestattet werden.

Über diese Grundsatzfragen kann man lange diskutieren und stellt dabei fest, wie stark verankert das Gymnasium im deutschen Bildungssystem ist. Der Elternwille bildet hier eben eine entscheidende Größe. Und gute Schule ist in jeder Schulform möglich.

Alle Studien zur Entstehung der Bildungsungerechtigkeit weisen zudem darauf hin, dass die frühe Kindheit viel entscheidender ist als die Schulzeit. Am Ende der Bildungsverläufe Gleichheit erzielen zu wollen, ist längst nicht so effektiv wie die Förderung von Anfang an. Kinder müssen von Beginn an gezielt gefördert werden, um herkunftsbedingte Abhängigkeiten abzuschwächen. Frühe Hilfen, Familienförderung, Sprachunterricht und eine Qualitätsoffensive für gute Kitas sind entscheidende Bausteine für mehr Bildungsgerechtigkeit. Das Leitbild der gerechten Teilhabe aller an der Gesellschaft sollte hier prägend sein. Alle Talente und Begabungen zu fördern, ermöglicht Chancen- und Teilhabegerechtigkeit.

Genau dies ist das zentrale Credo der evangelischen Schulen. Jedes Kind als geliebtes Kind Gottes zu sehen, ist hier Anspruch und Aufgabe allen pädagogischen Handelns. Dafür braucht es viele engagierte Menschen, eine gute Ausstattung und förderliche Unterstützungssysteme. Das reicht von der Schulsozialarbeit, der Schulpsychologie, genügend Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeitenden bis zur guten IT-Ausstattung. Das kostet richtig Geld. Und da die Finanzhilfe und Personalkostenerstattung im Land Niedersachsen begrenzt ist, müssen die Schulen in freier Trägerschaft ein Schulgeld von den Eltern erheben, um diese Dinge finanzieren zu können. An den kirchlichen Schulen gibt es vielfältige Möglichkeiten zur Schulgeld-Ermäßigung oder Schulgeld-Befreiung, damit der Geldbeutel der Eltern kein Kriterium für den Besuch unserer Schulen ist. Auch die Religionszugehörigkeit ist kein Kriterium. So soll jedem Kind der



Schulbesuch ermöglicht werden. Leider sind die Anmeldezahlen aber so hoch, dass wir nicht alle Schülerinnen und Schüler aufnehmen können. Ein hoher Prozentsatz unserer Schüler*innen zahlt kein oder weniger Schulgeld. Dies zeigt, dass es bei uns keine Sonderung nach Besitzverhältnissen der Eltern gibt. Wir bilden an den Schulen also eher den Durchschnitt der Gesellschaft ab.

Bei der sehr zu begrüßenden Einführung eines Sozialindex in Niedersachsen² sind auch kirchliche Schulen in der engeren Auswahl für die Aufnahme in das Startchancen-Programm.

Der Sozialindex soll helfen, zusätzliche Ressourcen gezielt dort einzusetzen, wo der Unterstützungsbedarf besonders hoch ist. Er ist damit ein wichtiger Beitrag für mehr Bildungsgerechtigkeit in Niedersachsen. Hier zitiere ich gerne unsere Kultusministerin, Frau Julia Willie Hamburg: „Lassen Sie uns gemeinsam daran arbeiten, dass der Bildungserfolg zukünftig vom Engagement eines Kindes abhängt, nicht vom Geldbeutel seiner Eltern.“³

Ihr Wort in Gottes Ohr!

„Alle Studien zur Entstehung der Bildungsungerechtigkeit weisen darauf hin, dass die frühe Kindheit viel entscheidender ist als die Schulzeit.“
© Hans-Günter Siewerin / Pixabay

² Zur Erläuterung siehe den Beitrag „Das Startchancen-Programm (SCP) – ein Weg zu mehr Chancengerechtigkeit in der Schule?“ von Sabine Schroeder-Zobel, in diesem Heft, 92.

³ Presseerklärung des Nied. Kultusministeriums Nr. 025/24 vom 15.05.2024; <https://kurzlinks.de/8t6g> (03.08.2024)



GERD BRINKMANN ist Leiter der Geschäftsstelle des Evangelischen Schulwerkes der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers.

LENA SONNENBURG


 GELESEN

100 Kinder

von Christoph Drösser und Nora Coenberg


 Christoph Drösser und
Nora Coenberg

100 Kinder

 Gabriel Verlag Stuttgart
2. Aufl. 2024
ISBN 978-3-522-30662-1
112 Seiten, 15,00 €

Auf der Erde leben rund acht Milliarden Menschen; knapp zwei Milliarden davon sind Kinder unter 15 Jahren. Eine unvorstellbar große Zahl. Darum hat Christoph Drösser, der Autor dieses Sachbuches für Kinder ab acht Jahren, überlegt, sie zu vereinfachen:

Was wäre, wenn die Welt ein Dorf von 100 Kindern wäre, die für alle Kinder der Welt stehen würden? So erhält Drösser Zahlen, die nachvollziehbar sind und von der Illustratorin Nora Coenberg geschickt auf einem Hunderterfeld dargestellt werden.

Wäre die Welt ein Dorf mit 100 Kindern, gäbe es 52 Jungen und 48 Mädchen; drei Kinder würden in Nordamerika leben, acht in Lateinamerika, sechs in Europa, 27 in Afrika, 55 in Asien – davon allein 18 in Indien und 13 in China – und ein Kind würde in Australien/Ozeanien zu Hause sein. Spannend! Und genauso geht es weiter. In sechs Kapiteln mit den Über-

schriften „Wer wir sind“, „Wie wir leben“, „Mit wem wir leben“, „Wie wir unsere Zeit verbringen“, „Wie es uns geht“ und „Was wir lernen“ erfahren Leser*innen – gestützt u.a. auf Daten des Kinderhilfswerkes UNICEF – mehr darüber, wie viele der 100 Kinder am Meer oder in den Bergen leben, verheiratet sind oder Eltern haben, die arbeitslos sind, wie viele daheim ins Internet gehen können oder Micky Maus kennen, wie viele gegen Masern geimpft sind oder eine Behinderung haben und wie viele später einmal arbeiten werden, lesen oder schreiben können werden. Kindgerecht wird auf je einer Doppelseite schließlich erklärt, welche Ursachen es für bestimmte Lebensweisen geben kann, wie das Leben einzelner zukünftig verbessert werden könnte und wie die Kinder über ihre Situation denken.

Das Buch „100 Kinder“ wurde 2021 mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis in der Kategorie Sachbuch ausgezeichnet. ◆



➤ **LENA SONNENBURG** war Dozentin für den Bereich Grundschule am RPI Loccum und ist jetzt Fachleiterin für Pädagogik am Studienseminar Hannover 1 GHRS.

© Gabriel-Verlag

90 haben sauberes Wasser

»→ Für uns Menschen in den wohlhabenden Ländern ist es selbstverständlich: Wenn wir Wasser brauchen, drehen wir den Hahn auf. Und wenn wir mal müssen, gehen wir natürlich aufs Klo. Fließendes Wasser und eine Toilette gibt es in jeder Wohnung. Aber das ist nicht überall der Fall. In vielen Ländern ist „fließendes Wasser“ das Wasser, das zum Beispiel in einem Fluss am Haus vorbeifließt. Und darin fließen vielleicht Kot und Urin aus einem Dorf ein paar Kilometer flussaufwärts mit. Wenn Menschen verschmutztes Wasser trinken, dann können sie krank werden. Und unsere Ausscheidungen enthalten ebenfalls Krankheitskeime – ganz abgesehen davon, dass es einfach eklig ist, wenn jemand die Straße als Toilette benutzen muss.

Die Vereinten Nationen geben regelmäßig einen Bericht heraus, in dem gezählt wird, wie viele Menschen an sauberes Wasser kommen und eine richtige Toilette benutzen können. Wir haben aus dem Bericht die Zahlen für das „einfache“ Trinkwasser und die „einfachen“ Toiletten herausgepickt. Was heißt das? An „einfaches“ Trinkwasser zu kommen bedeutet nicht

unbedingt, dass es eine Wasserleitung gibt, die bis ins Haus führt. Es reicht aus, wenn man innerhalb einer halben Stunde sauberes Wasser beschaffen kann. Einschließlich der Wartezeit, falls man anstehen muss. Und das Wasser kommt nicht immer aus einer Leitung. Es kann eine saubere Quelle sein, ein Brunnen oder ein Wagen, der Wasserflaschen verteilt. Auch die „einfache“ Toilette, die 78 unserer Kinder benutzen können, hat nicht unbedingt eine Wasserspülung. Es kann ein einfaches Plumpsklo sein. In den meisten Ländern ist die Versorgung in der Stadt besser als auf dem Land. Von 100 Kindern, die auf dem Land leben, haben nur 82 sauberes Wasser und 66 eine Toilette im Haus – ein Drittel hat also kein Klo!

So schlimm das alles klingt – es hat sich in den letzten 30 Jahren einiges gebessert. Im Jahr 1990 hatten von allen Kindern nur 73 sauberes Wasser und 52 eine Toilette. ✕



© Gabriel-Verlag

BIANCA REINEKE



GESEHEN

„Was tun?“

Eine Kurzfilmreihe der Bundeszentrale für politische Bildung

Manchmal reicht eine kurze Frage, reichen wenige Wörter und wir kommen trotz aller Lebens- und Berufserfahrung gehörig ins Schwitzen. Das hartnäckige „Warum?“ eines Kindes im Ki-Ta-Alltag, die fordernde „Was nun?“-Nachfrage eine*r Konfirmand*in oder eine*r Schüler*in können dazu führen, dass wir intensiv und lange nachdenken und trotzdem eine befriedigende und stimmige Antwort, mit der wir wegweisende Weisheiten mitgeben wollen, schuldig bleiben.

Noch konkreter sind klare und knappe Fragen, die uns ins Handeln zwingen, die eine direkte Aktion erfordern und uns kein „Das beantworte ich später“ ermöglichen. Es gibt keine Schlupflöcher und kein feiges Davonschleichen, wenn die junge Generation Fragen stellt, die ihre eigene (und unsere) nahe und ferne Zukunft betreffen.

Das gilt im Besonderen für die großen und die existenziellen Fragen, für die Fragen, die das Zusammenleben und das Miteinander angesichts des aktuellen Weltgeschehens, der ungerechten Verteilung der Welt und besonders



www.bpb.de/
mediathek/reihen/
was-tun



© bpb (CC BY-NC-ND)

der Umwelt betreffen. „Was können wir tun?“, „Was müssen wir tun?“ und vor allen Dingen „Was muss ICH tun?“ – all diese brennenden Fragen müssen gestellt und beantwortet werden.

Die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) hat sich unter www.bpb.de/mediathek/reihen/was-tun auf kreative und pädagogisch sinnvolle Weise mit dieser Problematik beschäftigt und 15 Kurzvideos mit dem Titel „Was tun?“ veröffentlicht, die in ihrer kompakten und klaren Art die kritischen Tatsachen deutlich benennen und nachvollziehbare, aufrüttelnde Impulse und konkrete Anregungen für das eigene Handeln benennen.

Die prägnanten, schlicht gestalteten Filme beleuchten die Probleme, denen sich nicht nur die Menschheit, sondern jede*r Einzelne akut zu stellen hat.

Das Anwachsen der Weltbevölkerung in rasanter Zeit auf bis zu zehn Milliarden Menschen wird ebenso behandelt wie die globale Bedrohung durch Klima- und Umweltkatastrophen. Dass die ohnehin ungerecht verteilten Ressourcen der Erde nur begrenzt vorhanden sind und dass sich die Ungerechtigkeiten zwischen armen und reichen Menschen generell immer weiter zuspitzen, findet seinen Raum, genau wie die Verschärfung der Konflikte zwischen nationalen und internationalen Interessengruppen, deren Eskalationen die Welt aktuell hautnah erleben muss.

Um nicht stumm und hilflos vor diesen Herausforderungen zu stehen, sondern aktive Impulse und lebendige, umsetzbare Anregungen dafür zu bekommen, wie auch im Kleinen vor

Ort gehandelt werden kann, haben die Filmemacher Dirk Wilutzky und Mathilde Bonnefoy ihre Videos erarbeitet. Sie haben dazu kompetente und charismatische Menschen aus unterschiedlichen Bereichen befragt: Aktivist*innen und Spezialist*innen aus Natur- und Sozialwissenschaft, Ökonomie, Ökologie und Philosophie.

Im Interview schildern diese die jeweilige Situation aus ihrer Sicht und schaffen so die Grundlage für das Verständnis des Status Quo. Sie sprechen dabei engagiert und mitreißend, ohne anklagend zu sein, über die Probleme, bieten Lösungsansätze und legen Ideen dar, wie die Menschheit diese Schwierigkeiten angehen – und wie sich jede*r Einzelne, der die Filme vor Laptop, Smartphone oder am Whiteboard sieht, im wahren Leben einbringen kann.

Auch didaktisch unterstützt die Website die Unterrichtenden. So setzt sich jeder der zehnbis vierminütigen Kurzfilme aus zwei ausführlichen Interviews, gefilmten Arbeitssituationen der Protagonist*innen und Bildern zur Thematik zusammen und behandelt konzentriert einen Aspekt der Gesamtproblematik von weltweiter Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit.

Auf prägnante und verständliche Weise wird die Lage durch kompetente und sympathische Fachleute beschrieben und eine mögliche Veränderung in Gang gesetzt. Die Zielgruppe „Jugendliche“ ist dabei klar im Blick der Produzent*innen. So eröffnen sich in den Kurzvideos nachvollziehbare, niedrigschwellige Ausweg-Ansätze aus den genannten aktuellen Krisen. Das Format ist nach Aussagen der Macher*innen bewusst schlicht und kurz gehalten, was stimmig erscheint.

Die Monologe und Aufforderungen sind direkt in die Kamera gerichtet und an die Zuschauenden adressiert, so dass eine echte Ansprache und eine durchweg positive Betroffenheit mit Impulsen zu Motivationsschüben erfolgt.

Komprimiert und klar fokussiert bieten diese 15 Filme zum Beispiel innerhalb einer Unterrichtsstunde oder in der Konfirmant*innenarbeit einen sehr guten, kurzweiligen und inspirierenden Einstieg in diese doch eher komplexen, unbequemen und schwierigen Themen.

Religionspädagogische Elemente sind aufgrund der politischen Basis nicht impliziert, können aber besonders unter den Aspekten „Bewahrung der Schöpfung als biblischer Auftrag“, „christliche Werte anhand der zehn Gebote“, „die Veränderung der ungerechten Verteilung in der Welt basierend auf christlicher Nächstenliebe“, „Gewaltfreiheit in der Nachfolge Jesu“ etc. umgesetzt werden. ◆



BIANCA REINEKE
ist Dozentin für
Berufsbildende Schulen
und Beauftragte für
Öffentlichkeitsarbeit
am RPI Loccum.



© Bildung trifft
Entwicklung / EPIZ –
Entwicklungspädago-
gisches Informations-
zentrum Reutlingen

LENA SONNENBURG



GESPIELT

Das Weltspiel

Du musst noch mindestens eine Figur nach Afrika stellen!“ „Nein, die kommt nach Australien!“ „Ich glaube, es passt so.“

So oder so ähnlich schallt es durch den Raum, wenn das Weltspiel gespielt wird. Das Weltspiel ist ein Aktionsspiel für zehn bis 30 Teilnehmer*innen, das auf einer 2,00 mal 2,75 Meter begehbaren, strapazierfähigen, brandschutzsicheren LKW-Plane gespielt wird. Im Laufe des Spiels geht es darum, die Verteilung von z.B. Bevölkerung, Einkommen oder CO₂-Emissionen weltweit abzubilden. Dabei kommen die Spieler*innen miteinander in angeregte Gespräche und können auf spielerische Weise globale Verhältnisse und Zusammenhänge entdecken. Um diese Verhältnisse besser wahrnehmen zu können, greift das Weltspiel nicht auf die bekannte Mercatorprojektion aller gängigen Weltkarten, sondern auf die flächen-

treue Gall-Peters-Projektion zurück. Diese wirkt zunächst zwar etwas befremdlich, ermöglicht auf den zweiten Blick jedoch umso eindrücklicher Erkenntnisse in Bezug auf Verteilungs(un)gleichheiten. Die zum Spiel gehörende Website www.das-weltspiel.com/weltspielmodule bietet verschiedenste Module für alle Schulformen an, die neben Fachinformationen für Lehrkräfte auch alle Arbeitsmaterialien zum kostenlosen Download bereithalten. Themen wie „Unsere kunterbunte Weltreise“, „Weltbevölkerung, Einkommen und CO₂-Emission“, „Frauenwelten sichtbar machen“, „Smartphone global“ oder „Textilkonsum und seine Folgen“ sind nur einige davon. Durch diese Themen unterstützt das Weltspiel nicht nur die Bildung für nachhaltige Entwicklung, sondern greift auch viele ethische Themen des Religionsunterrichts auf.

Und das Beste: Die Weltspielkarte ist seit kurzem im RPI Loccum entleihbar! ◆



www.das-weltspiel.com



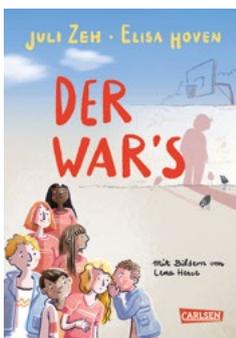
LENA SONNENBURG

war Dozentin für den Bereich Grundschule am RPI Loccum und ist jetzt Fachleiterin für Pädagogik am Studien-seminar Hannover 1 GHRS.

SABINE SCHROEDER-ZOBEL

„Der war's“ ... Und wer war es wirklich?

Impulse zur Arbeit mit einem Kinderroman



Juli Zeh und Elisa Hoven

Der war's

Mit Illustrationen von
Lena Hesse
Carlsen Hamburg
4. Aufl. 2023
ISBN 978-3-551-65308-6
ab 8 Jahren
160 Seiten, 12,00 €

In der 6a herrscht große Aufregung. Zum wiederholten Mal hat jemand Maries Schulbrot gestohlen. Nein, nicht einfach nur ein Schulbrot, sondern ein Supersandwich, denn Maries Mutter kreiert die besten Sandwiches der ganzen Klasse. Niemand sonst hat Avocado-Sellerie-Wraps oder Vollkornbrot mit Auberginen-Couscous-Petersilien-Aufstrich in der Brotdose. Marie ist empört, und mit ihr die ganze Klasse. Wer macht so etwas? Schnell finden sich eine ganze Reihe von Kindern, die nach Verdächtigen, nach Spuren und Beweisen suchen. Vor allem Torben fühlt sich dazu berufen, sein Vater ist bei der Polizei und Marie mag er ganz besonders gern.

Im spannenden Kinderbuch von Juli Zeh und Elisa Hoven sind die Rollen in der Klasse eindeutig verteilt. Marie ist das beliebteste Mädchen, Torben der coolste Junge, Miko ist ein stiller und besonders schlauer Schüler. Die drei „Supergirls“ Elfi, Pinar und Chloe kleiden sich gleich, denken das gleiche und sind auch sonst kaum zu unterscheiden. In den Pausen spielen sie das, was Marie ihnen sagt. Und dann ist da noch Konrad, der Pummelige, der gerne isst und sich besonders für Tiere interessiert.

Kein Wunder, dass Konrad sehr schnell als verdächtig gilt, schließlich hat er kurz nach dem zweiten Diebstahl Krümel auf dem Shirt. Noch viel schlimmer aber ist, dass Torben ihn irgendwann dabei beobachtet und fotografiert, wie er sich gerade an Maries Schulranzen zu schaffen macht.

Ohne Hilfe und besonderes Interesse der Lehrkräfte versuchen die Kinder, den Fall zu lösen. Dabei legen sie zunächst keine große Sorg-

falt an den Tag. Vielmehr gewinnen Vorurteile, ungerechte Verurteilungen und Unterstellungen die Oberhand. Die einzige Intervention des Klassenlehrers ist die Verordnung einer Gruppenstrafe – Mathe statt Sportunterricht – als sich kein Täter und keine Täterin freiwillig stellen will. Damit verstärkt er die Wut auf Konrad, der nun auch noch als Verantwortlicher für den verpatzten Sportunterricht gilt.

Juli Zeh und Elisa Hoven arbeiten eindeutig mit Klischees. Nicht nur bei der Charakterisierung der Kinder, sondern auch bei der Beschreibung der Schule, der technischen Ausstattung, der Lehrkräfte. Das Smartboard funktioniert schon seit Wochen nicht, es gibt so viel Vertretungsunterricht, dass sich die Kinder kaum noch an ihren Klassenlehrer erinnern, die Biologie-Lehrerin ist Quereinsteigerin und eigentlich Fußpflegerin und der Referendar darf keine kompetitiven Spiele im Sportunterricht anbieten, weil er sonst schlecht benotet wird. Das ist schon dick aufgetragen, aber entspricht eben auch der Erfahrung vieler Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte, wenn auch nicht unbedingt in dieser Dichte.

Äußerst realistisch wirkt hingegen die Darstellung des Verhaltens der Schüler*innen gegenüber dem Verdächtigen Konrad. Als Leserin habe ich im Verlauf der Erzählung ein immer mulmigeres Gefühl. Konrad wird, ganz klassisch, gemobbt. Wir lesen, wie Gerüchte entstehen, wie beleidigt und sich dabei eifrig der sozialen Medien bedient wird. Es ist gar nicht so einfach auszuhalten, wie Konrad immer weiter in die Ecke gedrängt wird, bis es sogar zu körperlicher Gewalt kommt.

So geht es auch Mika, der sich selbst nicht unbedingt als Konrads Freund sieht, aber trotzdem ein komisches Gefühl im Bauch bekommt: „Er kennt auch ein Wort dafür: Ungerechtigkeit. Er wusste gar nicht, dass einem von Ungerechtigkeit übel werden kann, sogar dann, wenn sie einen nicht selbst betrifft.“

Als Konrad körperlich von vier Kindern aus der Klasse angegriffen wird und andere dies auch noch mit ihren Handys filmen, greifen Mika und auch Marie ein.

„Verprügeln geht gar nicht!“ schreit Marie. (...) „Vier gegen einen“, sagt sie. „Total unfair.“

„Wieso vier gegen einen?“ Mika hat Konrads Schuh aufgehoben und gibt ihn zurück. „Ihr seid doch hundert gegen eins mit euren Smartphones und Chats.“

Nun kommt ein Stein ins Rollen und die Schüler*innen überlegen gemeinsam, wie sie Konrads Schuld wirklich beweisen können. Sie diskutieren dabei auch Strategien, die eher an mittelalterliche Methoden und Orakel erinnern. Es ist dann wieder der kluge Mika, der vorschlägt, eine Gerichtsverhandlung durchzuführen.

Das Buch vermittelt Kindern ab acht Jahren auf unterhaltsame und spannende Weise eine Menge Wissen über Strafverfolgung, Ermittlung und ein Strafverfahren. Die Schüler*innen der Klasse organisieren selbstständig eine „Gerichtsverhandlung“, die schließlich zu Konrads Entlastung führt. So wird gezeigt, wie irreführend, ungerecht und gefährlich Selbstjustiz sein kann und welcher Schaden angerichtet wird, wenn nicht gründlich recherchiert und untersucht wird und Vorurteile ans Ruder geraten.

Der wirkliche Täter wird hier nicht verraten. Aufmerksame Leser*innen werden vielleicht schnell einen Verdacht haben. Wichtig ist aber, dass die Gerichtsverhandlung und die zufällige Entdeckung des wahren „Täters“ die Klassengemeinschaft retten, Konrads Integrität wiederherstellen und neue Freundschaften entstehen lassen. So heißt das letzte Kapitel des Buches dann auch „Eine richtig tolle Klasse“.

Die Autorinnen von „Der war's!“ kennen sich mit Gerichtsverhandlungen aus. Juli Zeh ist neben ihrer Tätigkeit als Schriftstellerin auch noch Richterin am Verfassungsgericht in Bran-



„Konrad wird, ganz klassisch, gemobbt. Wir lesen, wie sich dabei eifrig der sozialen Medien bedient wird.“
Foto: Symbolbild
© ClarkandCompany/
iStock

denburg. Elisa Hoven arbeitet als Richterin am Sächsischen Verfassungsgerichtshof und ist außerdem Professorin für Strafrecht an der Universität Leipzig. Der letzte Teil des Buches mit dem Titel „Nachgefragt – Wie funktioniert ein Strafverfahren?“ verlässt die Geschichte und stellt in einer für Kinder verständlichen Sprache interessante Informationen zum Thema zusammen.

Das Buch bietet viele Möglichkeiten für den Unterricht. Als Klassenlektüre oder von der Lehrkraft vorgelesen, werden die Kinder schnell in die Handlung miteinbezogen. Schüler*innen, die noch besondere Hilfen im Lesen benötigen, haben einmal die aussagekräftigen Illustrationen von Lena Hesse als Verständnishilfe. Außerdem gibt es auch ein Hörbuch, das leseschwachen Kindern zur Verfügung gestellt werden könnte.

Impulse für den Bereich „Lesen“

Die Akademie für Leseförderung bietet auf ihrer Website eine Vielzahl von Praxis-Tipps für den Unterricht.¹ Für „Er war's“ eignen sich unter anderem folgende Methoden:

- Einen Video-Buchtipps erstellen: Auch in heterogenen Kleingruppen können Kinder mit unterschiedlichen Leistungsniveaus ein Kurz-

¹ Diese Einrichtung des Niedersächsischen Kultusministeriums, des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur und der Stiftung Lesen hat ihren Sitz in der Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek in Hannover. Vgl. hierzu www.alf-hannover.de/materialien/praxistipps.



www.alf-hannover.de/materialien/praxistipps

Video zum Buch erstellen. Im Video können z.B. die Hauptfiguren vorgestellt werden. (<https://kurzlinks.de/jtvu>)

- Eine Möglichkeit, sich kreativ mit einem Buch auseinanderzusetzen, bieten sogenannte „Zines“, kleine selbstgebastelte Magazine: <https://kurzlinks.de/gzxi>. Und bei YouTube wird gezeigt, wie es geht: <https://kurzlinks.de/w4e6>.



Leseförderung

© Tatyana Tomsickova / iStock

- Um insbesondere die Leseflüssigkeit der Schüler*innen zu fördern, kann das Hörbuch eingesetzt werden. Für viele Kinder ist es zudem spannend, beim Vorlesen auch mal eine andere Stimme als die der Lehrkraft zu hören und dann einen gehörten Text „mitzulesen“. Diese Methode fördert insbesondere Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, aber auch andere Kinder. Einen entsprechenden Tipp findet man hier: <https://kurzlinks.de/of12>.
- Um bestimmte Fragestellungen oder Auszüge des Buches zu diskutieren, eignet sich auch die Methode „Chatten auf Papier“. Hier wird nicht digital gechattet, sondern jede*r Schüler*in legt ein Heft an und stellt eine bestimmte Frage, klebt einen Text oder ein Bild ein oder kommentiert etwas. Diese Hefte werden dann in der Gruppe herumgereicht und alle dürfen kommentieren, etwas hinzufügen, ihre Meinung äußern usw. Wichtig ist, dass diese Hefte nicht für die Kontrolle durch die Lehrkraft gedacht sind; es geht nicht um Korrektheit und Fehler, sondern lediglich um einen lebendigen Austausch. Hier wird die Methode beschrieben: <https://kurzlinks.de/2ej7>.

VORURTEIL



Arbeitsblätter aus der ARD-Themenwoche als pdf-Download

Impulse zum Thema „Gerücht“

Als Einstieg in dieses Thema kann das Spiel „Gerüchteküche“ dienen. Dabei schreiben alle Schüler*innen in Kurzform ein Gerücht auf, das sie auf den Weg bringen wollen. Alle laufen durch den Raum und erzählen dann eine*r Partner*in ihr Gerücht. Diese*r erzählt das Gerücht dem*der nächsten Partner*in, allerdings etwas spannender, übertriebener, gefährlicher usw. Nach ein paar Minuten schreiben alle das zuletzt gehörte Gerücht auf einen Zettel. Anschließend sind diejenigen Schüler*innen die Erzähler*innen, die in der ersten Runde bisher noch kein eigenes Gerücht einbringen konnten.

Im Plenum werden dann die Endgerüchte an einer Pinnwand befestigt und vorgelesen. Diejenigen Schüler*innen, die das Gerücht in die Welt gesetzt haben, stellen den Ursprung dem Endgerücht gegenüber.

Anschließend kann im Klassengespräch oder in Kleingruppen ein Austausch über folgende Fragen stattfinden:

- Wie entsteht ein Gerücht? Welchen Weg kann es nehmen?
- Warst du schon einmal Thema eines Gerüchts? Wie hast du dich gefühlt, als du es herausgefunden hast? Wie kann man ein Gerücht richtigstellen?
- Welche Folgen kann ein Gerücht haben? Gibt es auch „gute“ Gerüchte?
- In Kleingruppen kann ein Plakat zum Thema „Gerüchte“ angefertigt werden.
- Schüler*innen, die Schwierigkeiten haben, ein Gerücht aufzuschreiben, können im Kreis ein Gerücht erzählen und verstärken. Ein Einstieg kann auch das Spiel „Stille Post“ sein.

Impulse zum Thema „Vorurteil“

Zunächst eine Partner*innenübung: Zwei Kinder stehen einander gegenüber und haben nacheinander die Aufgabe, sich gegenseitig zu beschreiben. Sie dürfen nur benennen, was sie sehen, nicht interpretieren und nicht werten. Anschließend berichten die Schüler*innen über ihre Erfahrungen mit dieser Übung. Vermutlich ist es gar nicht so einfach, nur zu sagen „Tina trägt einen Schal“, ohne den Schal noch zu bewerten („Tina trägt einen tollen“ Schal“ oder zu interpretieren („Tina trägt einen Schal, weil ihr immer kalt ist“).

Die Schüler*innen sammeln Vorurteile, die sie schon einmal gehört haben („Mädchen sind schlechter in Mathe als Jungs“) und diskutieren ihren Wahrheitsgehalt.

Die Aktion Schulstunde zur ARD-Themenwoche „Toleranz“ hat Arbeitsblätter zum Thema „Vorurteile“ entwickelt. Sie sind hier zu finden: <https://kurzlinks.de/dt53>.

Die Schüler*innen könnten den Text des Buches auf Vorurteile hin untersuchen. Zu finden ist dann z.B. „Benisha ist neu zugewandert und spricht und versteht deswegen auf keinen Fall Deutsch“, oder „Konrad ist dick und hat bestimmt deswegen das Supersandwich geklaut“. Die Auswirkungen dieser Vorurteile können dann in der Klasse besprochen werden.



Gerüchteküche.
© OJO Images/
iStock

Impulse zum Thema „Gerichtsverhandlung“

Impulse zum Thema „Mobbing“

Dieser Themenbereich erfordert besonderes Fingerspitzengefühl und Empathie der Lehrkräfte. Viele Kinder sind von Mobbing betroffen oder haben Angst davor, gemobbt zu werden. Insbesondere die Angst, zum Opfer zu werden, bringt Schüler*innen mitunter auch dazu, als Täter*innen zu handeln, auch wenn sie selbst „nur“ als Mitläufer*innen oder Zuschauer*innen agieren.

- Dieses Video von ZDFtivi erklärt Kindern in einfacher Sprache und eindrucksvollen Bildern, was sich hinter dem Begriff „Mobbing“ verbirgt: <https://kurzlinks.de/fx15>.
- Anhand des Buches „Der war’s“ kann mit der Klasse herausgefunden werden, wo Mobbing gegenüber Konrad beginnt, welchen Verlauf es nimmt und auch, wie es beendet wird.
- Wichtig ist sicherlich auch ein Gespräch über persönliche Erfahrungen mit Mobbing in einer vertrauensvollen Atmosphäre. Lehrkräfte sollten besprechen, an wen sich Kinder wenden können, wenn sie gemobbt werden und Hilfe benötigen. Auch das Thema „Cybermobbing“ sollte dabei nicht ausgespart werden, ebenfalls ein Thema der 6a in „Er war’s“.
- Um weiterhin „Anti-Mobbing“ zu trainieren, kann das Buch „Die 50 besten Anti-Mobbing-Spiele“ von Robert Rossa und Julia Rossa eine Hilfe sein: <https://kurzlinks.de/uagn>.

Im Buch informieren sich die Kinder über Gerichtsverhandlungen, die unterschiedlichen Rollen der Beteiligten und den vorgegebenen Ablauf. Eine vereinfachte Methode zur Konfliktlösung ist der Klassenrat.

Eine Beschreibung der Methode „Klassenrat“ und viele Tipps und Hinweise finden sich in dem kleinen Buch von Cornelia Wolf: „Der Klassenrat – Konflikte demokratisch lösen“.

Auf www.materialwiese.de können kostenlos begleitende Grundschul-Materialien zur Einrichtung eines Klassenrates heruntergeladen werden, z.B. Rollenkarten, Vorlagen für eine Tagesordnung usw.: <https://kurzlinks.de/mv2e>.

... und noch ein Impuls

Wenn dann noch Zeit bleibt, könnte die Klasse noch „Supersandwiches“ kreieren. Es muss ja kein „Dinkeltoast mit Rote-Beete-Petersilienwurzel-Creme“ oder „Tofuwurstbrot mit Granatapfelkernen“ werden. Guten Appetit! ◆

Literatur

Zeh, Juli/ Hoven, Elisa: Der war’s, Hamburg 2023

Rossa, Julia/Rossa, Robert: Die 50 besten Anti-Mobbing-Spiele, München 2016

Wolf, Cornelia: Der Klassenrat – Konflikte demokratisch lösen (Spickzettel für Lehrer/ Systemisch Schule machen), Heidelberg 2016



Video von ZDFtivi auf YouTube



www.materialwiese.de



SABINE SCHROEDER-ZOBEL ist Dozentin für die Arbeitsbereiche Inklusion und Förderschule am RPI Loccum.

KERSTIN HOCHARTZ

Ist das gerecht? – Jesus begegnet Zachäus

Eine Unterrichtsstunde zum Thema Gerechtigkeit in der Grundschule



*Zachäus ist reich,
weil er Menschen
betrogen hat.*
© Zhou Lii/Stock

Zachäus und die Gerechtigkeit

Zachäus ist eine der bekannteren Persönlichkeiten des Neuen Testaments und eine der vertrauteren in den gängigen Kinderbibeln und Religionsbüchern. Es ist aber auch beeindruckend, wie dieser kleine, sehr reiche Oberzöllner auf einen Baum klettert, nur damit er Jesus sehen kann. Es wundert also nicht, dass die Begegnung Jesu mit Zachäus (Lukas 19,1-10) zu den exemplarischen Bibeltexten in den Kerncurricula für die Grundschule für die Fächer evangelische und katholische Religion von 2020 innerhalb des Kompetenzbereichs „Nach Jesus

Christus fragen“ in Schuljahrgang 1/2 gehört.

Die Schüler*innen nehmen in der Begegnung Jesu mit Zachäus den Menschen Jesus in seinem Lebensumfeld wahr und beschreiben Situationen aus seinem Leben. Sie beschreiben Jesu enge Verbundenheit mit Gott und seine besondere Beziehung zu den Menschen.

In der im Folgenden ausgeführten Unterrichtsstunde „Ist das gerecht? – Jesus begegnet Zachäus“ setzen sich die Schüler*innen mit religiösen und ethischen Fragen auseinander und sprechen darüber. In der Beleuchtung der Frage nach der Gerechtigkeit in der biblischen Erzählung der Begegnung Jesu mit

Zachäus gibt es so einiges, was nicht gerecht ist, manches, was gerecht und ungerecht zugleich erscheint und nur wenig, was eindeutig gerecht ist:

- Zachäus ist reich (Lk 19,1), weil er Menschen betrogen hat (Lk 19,8). Möglicherweise tat er dies in seiner Funktion als Zöllner, da dieser Beruf ihm ermöglichte, mehr Geld von Menschen zu verlangen, als ihm die römischen Besatzer, für die er den Zoll einnahm, aufgetragen hatten. Aber das ist eher ein Vorurteil in einigen Teilen neutestamentlicher Forschung. Der Bibeltext selbst benennt dies ausdrücklich nicht. Zachäus behandelt dennoch Menschen augenscheinlich nicht gerecht.

- Obwohl Zachäus klein ist, wie der Bibeltext ausdrücklich betont (Lk 19,3), lassen die Menschen ihn nicht nach vorne an die Straße, damit er Jesus sehen kann. Das ist nachvollziehbar, aber nicht gerecht.
- Jesus „muss“ in Zachäus' Haus einkehren (Lk 19,5), obwohl die Menschen in Jericho den Oberzöllner als Sünder ansehen (Lk 19,7). Jesus geht nicht in die Häuser der Menschen, die sich zumindest selbst vermutlich als rechtschaffen und möglicherweise auch als gottesfürchtig bezeichnen würden. Er geht zu dem, der verloren ist (Lk 19,10). Das ist ungerecht aus Sicht der Menschen, aber gerecht aus Jesu Sicht.
- Zachäus verspricht nach der Begegnung mit Jesus, die Hälfte seines Besitzes den Armen zu geben und diejenigen, die er betrogen hat, vierfach zu entschädigen. Das endlich ist gerecht in jeglicher Hinsicht. Oder etwa nicht? Kann überhaupt eindeutig festgestellt werden, was gerecht ist und was nicht? Ist Gerechtigkeit nicht immer auch eine Frage der Perspektive?

Die Unterrichtsstunde findet in einer zweiten Grundschulklasse statt. Sie will den Blick der Schüler*innen, die sich entwicklungspsychologisch mehrheitlich in einer Lebensphase befinden, in der das Bewusstsein für Gerechtigkeit stark ausgeprägt ist, weiten: für die unterschiedlichen Perspektiven im Blick auf Gerechtigkeit, für die Ambivalenz der Wahrnehmung dessen, was gerecht und was ungerecht ist.

Ausgewählte Methoden und ihre didaktische Begründung

Die für den **Einstieg** gewählte Art der Zusammensetzung des Stuhlkreises (siehe ausführliche Beschreibung unten) wird den Schüler*innen ermöglichen, sich dem Thema Gerechtigkeit erfahrungsorientiert zu nähern. Die unterschiedliche Weise der Platzwahl bzw. -zuordnung wird von der Lehrkraft bewusst nicht kommentiert. Idealerweise benennen die Schüler*innen aufgrund der unterschiedlichen Möglichkeiten der Platzierung im Stuhlkreis eigenständig die Fragestellung der Unterrichtsstunde: Was ist gerecht? Sollte dies nicht der Fall sein, wird die Lehrkraft der folgenden Erarbeitung des Bibeltextes diese Frage voranstellen.



„Es ist beeindruckend, wie dieser kleine, sehr reiche Oberzöllner auf einen Baum klettert, nur damit er Jesus sehen kann.“
© ArtMarie/iStock

Die **Erarbeitungsphase** widmet sich der biblischen Erzählung der Begegnung Jesu mit Zachäus unter dem Blickwinkel der Frage nach der Gerechtigkeit. Hierzu werden Anleihen aus dem Bibliolog entnommen, dieser wird aber nicht in Reinform praktiziert. „Bibliolog ist ein Weg, gemeinsam mit einer Gruppe, Gemeinde oder Schulklasse einen biblischen Text zu entdecken und auszulegen. ... Bibliolog nimmt die jüdische Auslegungsweise des Midrasch auf, biblischen Texten (dem ‚schwarzen Feuer‘) dadurch näher zu kommen, dass die Zwischenräume der Texte (das ‚weiße Feuer‘) erzählend und kreativ gefüllt werden.“¹ Für eine sorgfältige Durchführung eines Bibliologs mit präzisiertem Echoing, Interviewing etc. bedarf es der Teilnahme der Lehrkraft an einem Bibliolog-Kurs. Eine Adaption des Bibliologs, wie sie in der beschriebenen Unterrichtsstunde geschieht, ist meines Erachtens aber durch jede Lehrkraft möglich, die Freude an dieser Form der gemeinsamen Auslegung eines Bibeltextes unter dem Aspekt des Theologisierens mit Kindern hat. Wichtig wäre es hierbei, einige dem Bibliolog entnommene Grundregeln zu beachten:

Alle sitzen im Stuhlkreis. Die Lehrkraft liest oder erzählt die Geschichte der Begegnung Jesu mit Zachäus in Sinnabschnitten. Am Ende jedes Abschnitts lädt sie die Schüler*innen ein, sich in eine Person aus der Erzählung hineinzuversetzen. Sie fordert die Schüler*innen auf, in der Ichform als diese Person zu sprechen. Am Ende der jeweiligen Sprechphase entlässt die



Wer klein ist, braucht den richtigen Platz, von wo aus er oder sie die Welt sehen kann.

© fotografixx/iStock.

¹ Pohl-Patalong, Uta: Bibliolog, Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule, Band 1: Grundformen, Stuttgart 2009, 9.



„Jesus geht zu dem, der verloren ist (Lk 19,10). Das ist ungerecht aus Sicht der Menschen, aber gerecht aus Jesu Sicht.“

© LSOphoto/iStock

Lehrkraft die Schüler*innen wieder aus ihrer Rolle und fährt mit der Erzählung des Bibeltextes fort, bis sie die nächste Rolle vorstellt und zur Übernahme dieser Perspektive auf das Geschehen auffordert. Das Besondere an dieser Erschließung eines Bibeltextes ist, dass sich die Schüler*innen, die sich in der Rolle einer Person aus dem Bibeltext äußern möchten, zunächst melden. Daraufhin kommt die Lehrkraft zu diesem Schüler bzw. dieser Schülerin, tritt neben dessen bzw. deren Stuhl (entsprechende Lücken zwischen den Stühlen beim Stellen des Stuhlkreises berücksichtigen), der Schüler bzw. die Schülerin spricht in der Rolle der biblischen Person und die Lehrkraft wiederholt das Gesagte noch einmal mit anderen Worten, wertschätzt dabei das Gesagte und verstärkt es. Die Lehrkraft beendet jede Sprechrunde mit einem Dank an die biblische Person.

Für die Erzählung nach dem Bibeltext Lukas 19,1-10 wurde sich weitestgehend an der Übertragung von Irmgard Werth orientiert², die weit über eine Übersetzung des ursprünglichen griechischen Textes hinausgeht, die Erzählung allerdings für Kinder im Grundschulalter anschaulich macht. Einige Passagen wie die zum „Gainer“ Zachäus³ wurden aus exegetischen Gründen ausgelassen.

Das anschließende Aufstellungsspiel nimmt die verschiedenen Aspekte der biblischen Er-

zählung zum Thema Gerechtigkeit auf und fordert die Schüler*innen auf, aktiv Stellung zu beziehen.

Die **Ergebnissicherung** nimmt den Einstieg der Unterrichtsstunde mit der Einstiegsfrage „Was ist gerecht?“ wieder auf. Jetzt dürfen alle ihre Plätze im Stuhlkreis frei wählen und reihum den Satz vervollständigen: „Gerecht ist, wenn ...“.

Stundenverlauf

► EINSTIEG

Vor der Unterrichtsstunde stellt die Lehrkraft den Stuhlkreis mit Lücken zwischen den einzelnen Stühlen. An den Rückenlehnen der Hälfte der Stühle kleben Zettel mit Zahlen darauf (1 bis zu der Zahl der Hälfte der Lerngruppe). Die andere Hälfte der Stühle hat keine Nummerierung. Die Lehrkraft bereitet Zettel in der Anzahl der Schüler*innen vor. Die Hälfte der Zettel hat jeweils eine Zahl, die andere Hälfte ist unbeschriftet. Alle Zettel befinden sich zusammengefasst in einem Gefäß. Die Schüler*innen ziehen beim Eintreten in das Klassenzimmer jeweils einen Zettel aus dem Gefäß. Erst wenn alle einen Zettel haben, werden gleichzeitig die Zettel auseinandergefaltet. Alle Schüler*innen ohne einen Zettel mit einer Zahl, dürfen sich unter den nicht gekennzeichneten Stühlen im Stuhlkreis einen aussuchen und sich dort hinsetzen. Dann nehmen die übrigen Schüler*innen den Platz im Stuhlkreis ein, der mit derselben Zahl ihres Zettels gekennzeichnet ist.

Möglicherweise gibt es Unmutsäußerungen der Schüler*innen über die festgelegten Sitzplätze im Gegensatz zu den frei wählbaren. Die Lehrkraft lässt ihr Vorgehen unkommentiert. Idealerweise formulieren die Schüler*innen von sich aus die Fragen: „Was ist gerecht?“ bzw. „Ist das gerecht?“.

► ERARBEITUNG

Jesus begegnet Zachäus (Lukas 19,1-10)

Lehrkraft: Ich erzähle ein Stück einer Geschichte aus der Bibel. Dann halte ich an einer Stelle an. Ich sage euch dann, wer aus der Geschichte ihr seid, und frage euch etwas in dieser Rolle. Wenn ihr als dieser Mensch aus der Bibel etwas sagen möchtet, meldet ihr euch. Ich komme zu euch. Ihr sagt, was ihr sagen möchtet,

² Werth, Irmgard: Neukirchener Kinderbibel. 18. Aufl., Neukirchen-Vluyn 2014.

³ A.a.O., 237.

und ich wiederhole es noch einmal mit meinen Worten. Alles ist richtig, was ihr sagt. Alles ist wertvoll und wichtig. Alle dürfen, aber niemand muss etwas sagen. Es wird spannend, wenn viele ganz unterschiedliche Ideen haben.⁴

Ich erzähle euch die Geschichte von Zachäus. Zachäus lebte vor langer Zeit in einem Land weit weg von hier, in Israel. Wenn man damals in einer Stadt etwas verkaufen wollte, zum Beispiel als Bauer Gemüse auf dem Markt, dann musste man am Stadttor Geld dafür bezahlen. Dieses Geld nennt man Zoll und die Menschen, an die man Zoll zahlen muss, nennt man Zöllner. Zachäus ist solch ein Zöllner. Und nun geht die Geschichte los:

An der Straße nach Jerusalem liegt die Stadt Jericho. Dort lebt ein reicher Mann namens Zachäus. Er wohnt in einem prächtigen Haus und hat alles, was er sich wünscht. Aber niemand in der Stadt kann Zachäus leiden. Niemand spricht mit ihm. Niemand grüßt ihn, wenn er über die Straße geht.

Zachäus ist ein Zöllner. Jeden Tag sitzt er im Zollhaus bei dem Stadttor und hält die Leute an, die in die Stadt gehen. Sie müssen ihm Zoll zahlen. Sonst dürfen sie nicht in die Stadt hineingehen. Zachäus verlangt viel Geld von ihnen, manchmal mehr, als er verlangen darf, und mehr als alle anderen Zöllner in der Stadt.

Lehrkraft: Du bist ein Bauer und willst das Gemüse, das du geerntet hast, auf dem Markt in der Stadt verkaufen. Am Stadttor sitzt der Zöllner Zachäus. Wenn der Zöllner Markus hier sitzt, musst du zwei Taler Zoll bezahlen. Wenn Zachäus hier sitzt, musst du vier Taler Gold bezahlen. Was denkst du, als du den Zöllner Zachäus am Stadttor sitzen siehst?

... Danke, Bauer. Ich erzähle die Geschichte weiter:

So hat Zachäus mehr Geld als alle. Aber er hat keinen Freund. Er hat das schönste Haus in der Stadt. Aber er hat keinen, der ihn dort besuchen will. Er ist der reichste, aber auch der einsamste Mensch in der ganzen Stadt.

Lehrkraft: Du bist der Zöllner Zachäus. Was denkst du, als du allein in deinem Zollhaus sitzt?

... Danke, Zachäus. Ich erzähle die Geschichte weiter:

Eines Tages sitzt Zachäus wieder in seinem Zollhaus. Viele Menschen sind an diesem Tag auf der Straße, viel mehr als sonst. Was ist heu-



Bei Zachäus ist alles doppelt so teuer wie bei den anderen Zöllnern.

© galitskaya/iStock

te nur los?, fragt sich Zachäus. Was suchen die Menschen alle auf der Straße? Und er lauscht, was sie einander zurufen: „Hast du schon gehört? Jesus kommt in die Stadt. Gleich wird er da sein.“

Zachäus horcht auf. Jesus? Er hat schon viel von Jesus gehört. Ob es stimmt, was andere Zöllner erzählt haben, dass Jesus auch ein Freund der Zöllner ist? Zachäus muss es wissen, um jeden Preis. Er muss Jesus sehen, wenn er vorbeikommt.

Sofort steht er auf und geht aus seinem Zollhaus hinaus auf die Straße. Aber dort ist schon alles versperrt. Die Menschen stehen in dichten Reihen am Wegrand. Alle wollen Jesus sehen.

Lehrkraft: Du bist ein Kind, das mit seinen Eltern hierher zum Stadttor gekommen ist, um Jesus zu sehen. Deine Eltern haben dir von Jesus erzählt, dass er Menschen gesundmachen kann und dass er spannende Geschichten von Gott erzählt. Was denkst du, als du da im Gedränge zwischen deinen Eltern stehst?

... Danke, Kind. Ich erzähle die Geschichte weiter:

Zachäus aber steht ganz hinten. Sehen kann er nichts, auch wenn er sich auf die Zehenspitzen stellt. Die anderen vor ihm sind viel größer als er. Was soll er tun? Soll er rufen: „Macht Platz! Lasst mich nach vorne! Ich will Jesus sehen!“? Nein, die anderen würden ihn nur auslachen.

Da hat Zachäus einen Einfall. Ein Stück weiter steht ein (Maulbeer-)Baum an der Straße.

⁴ Einführung in den Bibliolog nach Pohl-Patalong, Bibliolog, 17f, wo sie einen Bibliolog in einer vierten Grundschulklasse beschreibt.



Jesus ruft: „Zachäus! Komm schnell herunter! Ich muss heute zu Gast sein in deinem Haus.“

Foto: Fußballidol Ronaldo begegnet einem „Flitzer“-Kind während des EM-Spiels Portugal – Türkei mit offenen Armen.

© Jürgen Fromme / picture alliance / firo Sportphoto

Schnell läuft er dort hin, klettert auf den Baum und versteckt sich zwischen den Ästen.

Da sitzt er nun in seinem feinen Gewand und wartet auf Jesus. Er achtet nicht auf die Leute, die auf ihn zeigen und über ihn lachen. Er sieht nur auf die Straße, auf der Jesus kommen soll.

Lehrkraft: Du bist noch einmal Zachäus. Was erwartest du von Jesus, wenn er gleich kommt?

... Danke, Zachäus. Ich erzähle die Geschichte weiter:

Und wirklich, da kommt er! Er geht geradewegs auf den Baum zu, auf dem Zachäus sitzt. Nun bleibt er sogar stehen, genau unter dem Baum. Er schaut nach oben. Er zeigt auf Zachäus. Er ruft seinen Namen: „Zachäus! Komm schnell herunter! Ich muss heute zu Gast sein in deinem Haus.“

Zachäus traut seinen Ohren nicht. Jesus will in sein Haus kommen? Jetzt sofort? Sogleich klettert er vom Baum und führt Jesus zu seinem Haus. Weit öffnet er die Tür und lässt Jesus eintreten. Dann bittet er ihn zu Tisch, setzt ihm köstliche Speisen vor und schenkt ihm edlen Wein ein. „Herr“, ruft er voll Freude, „jetzt will ich nichts mehr für mich allein haben. Ich will von nun an alles mit den Armen teilen. Und was ich anderen weggenommen habe, das will ich vierfach zurückgeben. Ich verspreche es dir.“

„Ja“, sagt Jesus, „alle sollen nun wissen, dass auch du zu Gott gehörst. Denn heute ist Heil in dein Haus gekommen.“

Lehrkraft: Draußen vor dem Haus stehen viele Menschen. Du bist eine*r von ihnen. Was denkst du darüber, dass Jesus zu Zachäus gegangen ist und nicht zu dir?

... Danke, Mensch. Ich erzähle das Ende der Geschichte:

Aber draußen vor dem Haus stehen viele Menschen. „Was?“, rufen sie empört. „Bei diesem Zöllner kehrt Jesus ein? Weiß er denn nicht, wie schlecht Zachäus ist?“

Aufstellungsspiel

Die Lehrkraft befestigt an einer Wand des Klassenzimmers (beispielsweise an die Tafel) einen grünen lachenden Smiley, an der gegenüberliegenden Wand einen roten traurigen Smiley (beide etwa in DIN A4-Größe auf Augenhöhe der Schüler*innen). Sie liest im Folgenden nacheinander vier Handlungen von Personen aus der gerade gehörten und erlebten biblischen Erzählung der Begegnung Jesu mit Zachäus vor und bittet die Schüler*innen, sich auf die Seite des grünen lachenden Smileys zu stellen, wenn sie das, was die biblische Person tut, gerecht finden – und auf die Seite des roten, weinenden Smileys, wenn sie das, was die Person tut, ungerecht finden. Nach jeder Aufstellung befragt die Lehrkraft einzelne Schüler*innen, warum sie dort stehen, wo sie stehen.

Die Lehrkraft befestigt an einer Wand des Klassenzimmers (beispielsweise an die Tafel) einen grünen lachenden Smiley, an der gegenüberliegenden Wand einen roten traurigen Smiley (beide etwa in DIN A4-Größe auf Augenhöhe der Schüler*innen). Sie liest im Folgenden nacheinander vier Handlungen von Personen aus der gerade gehörten und erlebten biblischen Erzählung der Begegnung Jesu mit Zachäus vor und bittet die Schüler*innen, sich auf die Seite des grünen lachenden Smileys zu stellen, wenn sie das, was die biblische Person tut, gerecht finden – und auf die Seite des roten, weinenden Smileys, wenn sie das, was die Person tut, ungerecht finden. Nach jeder Aufstellung befragt die Lehrkraft einzelne Schüler*innen, warum sie dort stehen, wo sie stehen.

- Zachäus nimmt mehr Geld von den Händlern, die in die Stadt kommen, als er muss.
- Die Menschen lassen Zachäus nicht nach vorne an die Straße, damit er Jesus sehen kann.
- Jesus geht zu Zachäus nach Hause und nicht zu jemand anderem.
- Zachäus teilt sein Geld mit den Armen.

▶ ERGEBNISSICHERUNG

Alle Schüler*innen setzen sich mit der Lehrkraft in den Stuhlkreis. Für alle gilt jetzt die freie Platzwahl. Die Schüler*innen erinnern sich noch einmal an die Ausgangsfrage der Unterrichtsstunde und vervollständigen reihum unkommentiert den Satzanfang: „Gerecht ist, wenn ...“ ◆



KERSTIN HOCHARTZ

ist am RPI Loccum Dozentin für Haupt-, Real- und Oberschulen sowie Vokation.

CHRISTINA HARDER UND FRANZISKA MOLITOR-HARICH

Voll ungerecht!

Mit dem Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1-16) in das Philosophieren über Ungerechtigkeit einsteigen

Stell dir vor, an deiner Schule gibt es zwei Leistungskurse im Fach Erdkunde. In dem einen stellt der Lehrer jedes Jahr die selben Klausuren. In dem anderen Erdkundekurs, den du selbst belegst, sind die Aufgaben vorher nicht bekannt. Für deinen Kurs ist es also schwerer, gute Noten zu schreiben. Ihr müsst mehr Zeit und Mühe für die Klausurvorbereitungen aufwenden und schreibt dennoch im Durchschnitt schlechtere Noten als der Parallelkurs. Eure Erdkundelehrerin stellt zwar anspruchsvolle, aber faire Klausuren.¹

Wie würdest du das finden? Voll ungerecht?!

Was würdest du tun? Dich bei der Schulleitung beschweren? Bedenke: Die Klausuren in deinem Kurs würden nicht leichter werden. Euer Arbeitsaufwand und die Ergebnisse bleiben die gleichen.

Voll ungerecht, weil die anderen weniger geleistet haben, aber das gleiche bekommen

In dem Gedankenexperiment arbeiten die einen mehr als die anderen. Dennoch bekommen die, die mehr geleistet haben, am Ende nur gleich viel oder weniger, in diesem Fall schlechtere

Noten. Diese Situation wird von den meisten Menschen intuitiv als ungerecht empfunden. Auch wenn eine Beschwerde bei der Schulleitung nicht zu einer Verbesserung der eigenen Situation führen würde, entsteht hier das Bedürfnis nach einer als gerecht empfundenen Anpassung des Verhältnisses zwischen Arbeitsaufwand und Lohn: Wer mehr leistet, soll auch mehr bekommen. Wer weniger leistet, soll weniger bekommen, auf keinen Fall das gleiche, erst recht nicht mehr!

Philosophieren über Ungerechtigkeit

Ob in der Schule, am Arbeitsplatz, in der Familie oder in anderen sozialen Kontexten: Wenn Menschen sich ungerecht behandelt fühlen, steigt der Adrenalinspiegel. Sie regen sich auf, werden wütend. Konflikte entstehen. Wer hingegen das Gefühl hat, es gehe weitgehend gerecht zu, ist sich dessen häufig nicht einmal bewusst. Wozu auch, wenn alles im Lot zu sein scheint? Aus diesem Grund setzen die hier vorgestellten Ideen für einen Einstieg ins Philosophieren nicht bei Gerechtigkeit an, sondern bei der häufig intuitiv empfundenen Ungerechtigkeit.

Philosophie von Jugendlichen über empfundene Ungerechtigkeit

Beim didaktischen Ansatz des Philosophierens sind die Fragen und Vor-Urteile der Jugendlichen konstitutiv für den Verlauf des Diskurses. Daher werden Diskursräume für das Philosophieren in der Regel mit einem Impuls eröffnet, der es den Jugendlichen ermöglicht, eigene Fragen zum Thema zu formulieren ebenso wie eigene Vor-Urteile und Standpunkte zu klä-



DIE MATERIALIEN

zu diesem Beitrag sind im Downloadbereich unter www.rpi-loccum.de/pelikan als pdf-Datei abrufbar.



¹ Im Magazin der Süddeutschen Zeitung vom 1. Oktober 2004, 6, wurde dieses Problem eines Oberstufenschülers aus Berlin unter der Rubrik „Die Gewissensfrage“ behandelt. Der Artikel mit der Frage des Schülers und der interessanten Antwort von Rainer Erlinger findet sich im Archiv der SZ: SZ-Archiv-20240421_093221.

ren. Zu Beginn geht es also um die Philosophie von Jugendlichen.²

Am Anfang steht das Ungerechtigkeitsempfinden der Jugendlichen: Was finden sie so ungerecht, dass sie sich darüber aufregen? Gegen welche empfundenen Ungerechtigkeiten möchten sie angehen? Warum finden sie Entscheidungen und Zustände ungerecht? Nach welchen Maßstäben urteilen sie?



Was finden Jugendliche so ungerecht, dass sie sich darüber aufregen? Nach welchen Maßstäben urteilen sie?

© Chris Fertnig/Stock

Die Jugendlichen werden in den hier vorgestellten Ideen mit einem szenischen Spiel zum Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg sowie einer anschließenden Fragerunde (Mt 20,1-16) auf dem „Heißen Stuhl“ herausgefordert, diese Fragen für sich zu klären.

Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1-16) als Einstiegsimpuls

An diesem Gleichnis haben sich schon viele (Un-)Gerechtigkeitsgeister geschieden. Der darin entwickelte Begriff von Gerechtigkeit widerspricht nämlich häufig einem intuitiv marktwirtschaftlich geprägten Gerechtigkeitsdenken: Es ist voll ungerecht, wenn am Ende alle den gleichen Lohn erhalten, obwohl sie unterschiedlich viel geleistet haben!

Mit dem Gleichnis wird als Einstiegsimpuls gearbeitet. Ziel ist es, einen Reflexionsprozess

über eigene Vor-Urteile und Maßstäbe für (Un-)Gerechtigkeit in Gang zu setzen.

Das Gleichnis findet sich ohne synoptische Parallele im Matthäusevangelium. Es folgt unmittelbar auf die Frage der Jünger nach ihrem Lohn dafür, dass sie all ihren Besitz und ihre Familien zurückgelassen haben, um Jesus nachzufolgen. Bereits hier deutet die Antwort Jesu darauf hin, dass die Gerechtigkeit im *Reich Gottes* nach Maßstäben ausgerichtet ist, die viele Menschen intuitiv als ungerecht empfinden (vgl. Mt 19,30).

Die Parabel von den Arbeitern im Weinberg handelt von einem Gutsbesitzer, der auf dem Marktplatz Tagelöhner für die Arbeit in seinem Weinberg anwirbt. Er tut dies jedoch nicht nur am Morgen, sondern noch vier weitere Mal im Laufe des Tages. Sogar zwei Stunden vor Ende des Arbeitstages geht er noch einmal auf den Marktplatz, um Arbeiter anzuwerben. Auf der Ebene der Handlung könnte man daraus auf eine schlechte Einschätzung der anfallenden Arbeit durch den Weinbergbesitzer und seinen Verwalter schließen. Demnach kann er scheinbar nur stundenweise absehen, wie viel Arbeit anfällt und wie viele Arbeiter er benötigt. Denkbar wäre aber auch eine besonders effektive Betriebsführung, nach der auf jeden Fall verhindert werden soll, dass zu viele Arbeiter angestellt werden.³ Das nach menschlichen Maßstäben überraschende Verhalten des Weinbergbesitzers am Ende des Gleichnisses lässt aber vermuten, dass es sich hier zwar ohne Frage um einen Geschäftsmann handelt, zugleich aber um einen gütigen Menschen, der die Not der Tagelöhner und ihrer Familien sieht. Er möchte möglichst vielen Tagelöhnern Arbeit zu einem fairen Lohn geben, damit sie ihre Familien versorgen können. Deshalb geht er immer wieder zum Marktplatz.

Der Weinbergbesitzer hält sich an das Gesetz. Er handelt mit den zuerst angestellten Arbeitern einen Tageslohn aus und vereinbart einen mündlichen Arbeitsvertrag. Am Ende des Tages weist er seinen Verwalter an, die Löhne auszuzahlen (vgl. Lev 19,13; Dtn 24,14f). Besonders wird die Anstellung der letzten Arbeiter hervorgehoben. Zum einen wird hier die Regel durchbrochen, dass der Gutsbesitzer jede dritte Stunde zum Marktplatz geht. Er geht hier bereits nach zwei Stunden wieder auf den Marktplatz. Zum anderen wird der Dialog zwischen Weinbergbesitzer und Arbeitern genau beschrieben. Daraus geht hervor, dass die Arbeiter bisher keine Arbeit gefunden haben. Die

² Zum Einstieg mit der Philosophie von Jugendlichen und der zirkulären Struktur des philosophischen oder theologischen Gesprächs mit den drei Teilen Philosophie von, Philosophie für, Philosophie mit vgl. z.B. Harder, Hier geht's um voll was Wichtiges, in: Loccumer Pelikan 1/2022, 51, https://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel1_22/1_22_Harder2

³ Vgl. Schottroff, Überkommene Betriebsführung?, 22.



Die Spielerinnen des PSV Eindhoven fordern auf ihren T-Shirts gleichen Lohn für gleiche Leistung – auch im Profifußball.
© Joris Verwijst/ Orange Pictures/ picture alliance/ BEAUTIFUL SPORTS

Gründe jedoch bleiben offen. Überraschend ist am Ende die Auszahlung der Löhne: Alle Arbeiter erhalten den gleichen Lohn; und zwar in jener Höhe, die die ersten Arbeiter mit dem Weinbergbesitzer ausgehandelt haben. In dem Text ist von einem Denar (= ein Silberstück) die Rede. Das entsprach im 1. Jahrhundert n. Chr. im Gebiet Israels vermutlich dem Tageslohn, den ein Arbeiter benötigte, um eine Familie versorgen zu können.⁴

In dem Gleichnis geht es also um einen Gerechtigkeitsbegriff, der nicht dem Maßstab der erbrachten *Leistung*, sondern dem Maßstab des *Bedarfes* zum (Über-)Leben Vorrang gibt.⁵

Die Reaktion der ersten Arbeiter macht deutlich, dass dieser Gerechtigkeitsmaßstab intuitiv als ungerecht empfunden wird; und zwar von denen, die mehr geleistet haben. Sie beginnen, sich zu beschweren: voll ungerecht! Der Weinbergbesitzer lässt sie jedoch nicht einfach mit ihrem Ärger stehen, sondern versucht sie von der Richtigkeit seines Handelns zu überzeugen. Er wirbt um Verständnis, indem er ihnen zwei Fragen stellt: „Kann ich mit meinem Besitz nicht machen, was ich will? Oder seid ihr neidisch, weil ich so großzügig bin?“

Der Weinbergbesitzer gibt den ersten Arbeitern damit die Chance zur Einsicht, dass sie kei-

nen Grund zum Ärger haben. Sie haben den gesetzeskonformen und fair ausgehandelten Lohn erhalten. Erst im Vergleich mit den später hinzugekommenen Arbeitern, die weniger geleistet haben, empfinden sie den Lohn als ungerecht.

Das eigene Ungerechtigkeitsempfinden hinter einem Schleier des Nichtwissens auf dem Prüfstand

Wer ist ganz frei davon, sich darüber zu ärgern, wenn andere das gleiche bekommen, obwohl sie (vermeintlich oder tatsächlich) weniger leisten? Wer ist frei davon, sich erst im Vergleich mit anderen ungerecht behandelt zu fühlen? So geht es den Schüler*innen des Erdkunde-kurses, die sich für gute Noten mehr anstrengen müssen als die anderen, genauso wie den Arbeitern des Weinberges, die für den gleichen Lohn mehr leisten müssen.

Doch wer kennt schon die Situation der Beschenkten? Wer kennt ihre Hintergründe, vielleicht ihre Not und ihren Bedarf? Sollen Situation, Hintergründe und Bedarfe denn keine Rolle spielen, wenn es um die Verteilung von Gütern geht? Außerdem stellt sich die Frage, ob die scheinbar Beschenkten wirklich im Vorteil waren und sind: Anders als die ersten Arbeiter*innen, konnten sie nicht sicher sein, ob

⁴ Vgl. a.a.O., 23; auch: Luz, Evangelium nach Mt, 335.

⁵ Vgl. auch den Beitrag von Bernhard Grümme in diesem Heft, 13



Die Arbeiter im südafrikanischen Weinberg bekommen sicherlich nicht den selben Lohn wie die Arbeiter in Deutschland – für die selbe Leistung. Ist das gerecht?

© Jacob Ammentorp Lund/iStock; U. J. Alexander/iStock

sie ihre Familien am Abend versorgen können. Wer kann schon ihre Sorgen ermessen? Auch bei den Schüler*innen der beiden Erdkundekurse stellt sich diese Frage: Anders als die scheinbar beschenkten Schüler*innen des einen Erdkundekurses können sich die Schüler*innen des anderen Kurses sicher sein, dass sie von ihrer Lehrerin gut auf die Abiturprüfungen vorbereitet werden.

Mal angenommen: Kein Mensch weiß, ob er selbst oder andere Personen in einem Anfangszustand vor jeder Verteilung von Gütern arm oder reich, krank oder gesund, schwach oder stark, weniger oder mehr intelligent ist. Wie würden die Menschen dann über eine gerechte und ungerechte Güterverteilung entscheiden? Welche Regeln würden sich Menschen hinter einem *Schleier des Nichtwissens* für eine gerechte Gesellschaftsordnung geben?

Der amerikanische Philosoph John Rawls hat sich dieses Gedankenexperiment ausgedacht. Ihm ging es darum, dass Menschen hinter einem „Schleier des Nichtwissens“ vernünftige Regeln für eine gerechte Gesellschaft finden,

und zwar ohne von eigenen Interessen geleitet zu sein. Natürlich ist sich jeder Mensch seiner eigenen sozialen Stellung und Voraussetzungen in der Regel bewusst. Sie haben ihn in seinen Wertvorstellungen geprägt. Rundum neutrale Urteile über ungerechte und gerechte Verteilung sind daher unwahrscheinlich. Dennoch lohnt der Versuch, einmal in die Haut und Rolle anderer hineinzuschlüpfen und nichts zu wissen über die Situation, die Hintergründe, die Not, die Bedürfnisse der anderen Personen. Es lohnt der Versuch, Jugendliche dazu herauszufordern, hinter einem Schleier des Nichtwissens das eigene Ungerechtigkeitsempfinden auf den Prüfstand zu stellen.

Ein szenisches Rollenspiel hinter einem Schleier des Nichtwissens

Eingestiegen wird mit einem szenischen Rollenspiel zu dem Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg. Die Materialien zu diesem Praxisartikel enthalten in **M1** nach einer kurzen Hinführung Informationen zum sozialgeschichtlichen Hintergrund des Gleichnisses, die Spielregeln und Aufgabenstellungen für die jeweiligen Rollen in dem szenischen Spiel sowie das szenische Spiel mit der Erzählung⁶, den Regieanweisungen und Zwischenfragen des*der Erzähler*in bzw. Spielleiter*in. In **M2** finden sich die Rollenkarten mit detaillierten Informationen zu den Protagonisten in der Handlung des Gleichnisses, in **M3** die weiterführenden Aufgaben für die ans szenische Spiel anschließende Fragerunde auf dem „Heißen Stuhl“.

Der „Schleier des Nichtwissens“ betrifft in dem szenischen Spiel nicht die einzelnen Personen selbst. Die sieben Jugendlichen, die in die Rolle einer der Protagonisten des Gleichnisses schlüpfen, kennen den sozialen Status ihrer jeweiligen Personenrolle, deren Situation, deren Bedarf an Gütern zum Leben. Davon wissen jedoch weder die anderen Mitspieler*innen noch die beobachtenden Zuschauer*innen. Sie sehen lediglich, was die Personen im Gleichnis tun und sagen. Über ihre Hintergründe und Situation wissen sie zudem nur das, was sich aus der Erzählung des Gleichnisses erfahren lässt. Darüber hinaus kennen alle Beteiligten die Pointe des Gleichnisses nicht. Diejenigen, die das Gleichnis kennen, werden gebeten, sich zunächst mit Äußerungen zurückzuhalten.

Der*die Erzähler*in führt als Spielleiter*in durch das szenische Spiel. Es bietet sich an,

⁶ Nach der Übersetzung der Basisbibel.

dass die Lehrperson diese Rolle übernimmt. Er*sie spricht ihnen die Redeanteile jeweils vor. Die Darsteller*innen sind aufgefordert, diese Sätze mit eigenen Worten nachzusprechen, und zwar in einem Tonfall, einer Lautstärke und einer Haltung, die nach ihrer Auffassung die Situation der betreffenden Person widerspiegeln. Während und am Ende des szenischen Spiels werden einzelne Protagonist*innen ebenso wie die Zuschauer*innen wiederholt um ihre Eindrücke und ihr Zwischenurteile gebeten.

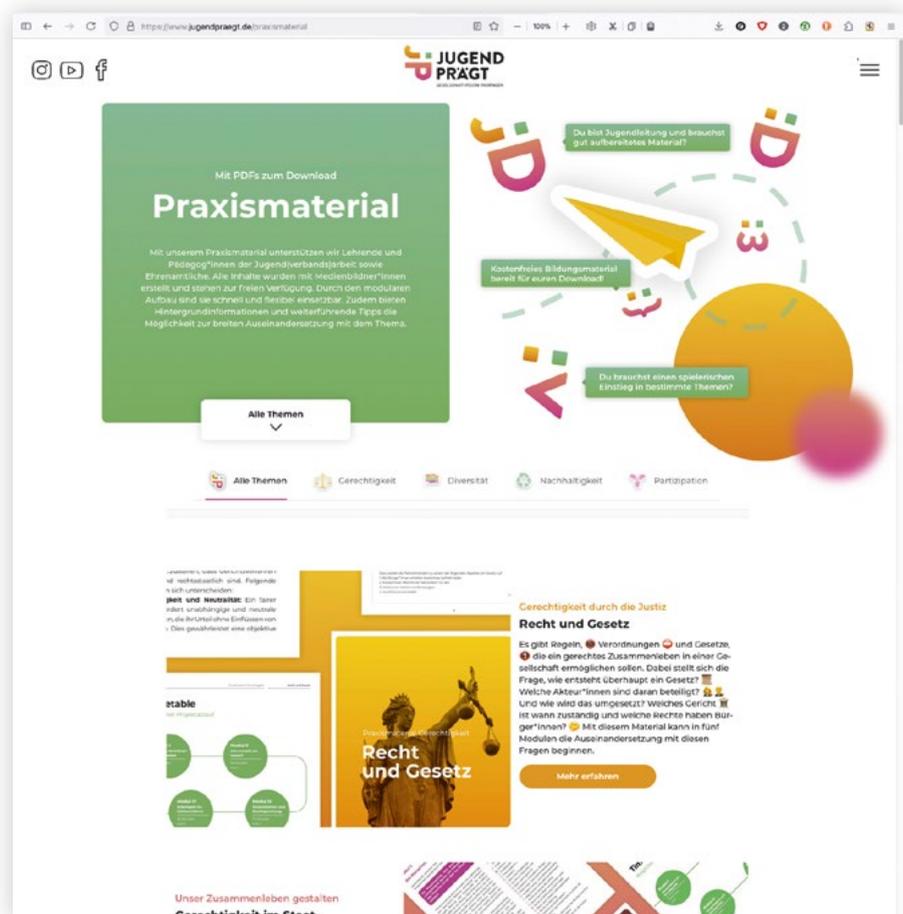
Die sieben Darsteller*innen bleiben nach dem szenischen Spiel vorerst in ihren Rollen. Sie befinden sich nach wie vor hinter einem Schleier des Nichtwissens, was den sozialen Status und die Situation der anderen Personen in dem Spiel betrifft. Ebenso wenig wissen die Zuschauer*innen etwas über die Hintergründe der Protagonist*innen.

Die Protagonist*innen dürfen einander Fragen stellen. Auch die Zuschauer*innen fühlen den Personen des Gleichnisses auf den Zahn: Findet es bspw. Arbeiter*in Nr. 5 gerecht, dass er*sie genauso viel bekommt wie Arbeiter*in Nr. 1? Oder umgekehrt: Warum kann sich Arbeiter*in Nr. 1 nicht einfach über den ausgehandelten, gerechten Lohn freuen? Warum fühlt er*sie sich ungerecht behandelt? Und der*die Weinbergbesitzer*in: Hätte er*sie Arbeiter*in Nr. 1 nicht wenigstens einen Bonus geben können?

Wird sich der Ärger des*der ersten Arbeiter*in über die gefühlte Ungerechtigkeit abmildern, wenn sie von der Situation, den Sorgen und den Bedürfnissen der anderen erfahren? Werden die Zuschauer*innen ihre Urteile nach dem szenischen Spiel noch einmal überdenken, wenn sich der Schleier des Nichtwissens allmählich hebt?

Philosophie für Jugendliche: Gerechtigkeitstheorien

In welche Richtungen sich der philosophische Diskurs über Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit weiterbewegt, wird weitgehend von den Fragen und Standpunkten der Jugendlichen konstituiert.



Sehr gute kostenlose Materialien zu den verschiedenen Maßstäben für Gerechtigkeit finden sich auf der Website „Jugend prägt“ des Landesjugendrings Thüringen: www.jugendpraegt.de

Wichtig für einen anschließenden Diskurs ist allerdings, dass die Maßstäbe für Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit festgehalten werden, die sich aus der Arbeit mit dem Gleichnis ergeben haben: Leistung sowie Bedarf/Bedürfnis. Möglicherweise sind auch bereits Maßstäbe ins Spiel gebracht worden wie: Gleichheit und Chancengleichheit. Sehr gute kostenlose Materialien zu den verschiedenen Maßstäben für Gerechtigkeit ebenso wie zu Gerechtigkeitstheorien in der Philosophiegeschichte finden sich auf der Internetseite „Jugend prägt“ des Landesjugendrings Thüringen e.V.⁷ Darüber hinaus finden sich hier weitere Praxismaterialien und Anregungen rundum das Thema Gerechtigkeit.

Interessant zum Weiterdenken könnte die Gerechtigkeitstheorie des US-amerikanischen Philosophen Robert Nozick sein. Nozick verfasste 1974 sein Buch „Anarchie, Staat, Utopia“ dediziert als Gegenentwurf zu Rawls Werk „Eine Theorie der Gerechtigkeit“ (1971). Er verwarf Argumente zur Verteidigung einer sozialen Gerechtigkeit und eines regulierenden Sozialstaates. Zur Verteidigung eines freien Marktes oh-

⁷ <https://www.jugendpraegt.de> (03.08.2024)

ne staatliche Eingriffe entwickelte er normative Argumente. Seiner Auffassung nach werden Güter auf einem freien Markt gerecht verteilt, wenn sie auf fairem Wege erworben werden. In diesem Fall erhielte der Maßstab der Leistung Vorrang vor einem sozialstaatlichen Gerechtigkeitsverständnis, das die Bedürfnisse der Schwächsten berücksichtigt, so wie es bei Rawls der Fall ist.

Kritik an Rawls Gerechtigkeitstheorie übt auch der indische Wirtschaftswissenschaftler und Philosoph Amartya Sen. Er kritisiert, es handle sich bei Rawls Gerechtigkeitsansatz um eine Theorie, die den globalen Wertepluralismus außer Acht lasse und deshalb kaum weltweit zu verwirklichen sei. Sen gibt hingegen einem „auf Verwirklichung konzentrierten Vergleich“ den Vorzug. Er möchte konkrete Ungerechtigkeiten in der Welt in den Blick nehmen. Ziel müsse es sein, diese konkreten Ungerechtigkeiten zu beseitigen. Das könne jedoch nicht mit theoretischen, universal gültigen, institutionalisierten Regeln für eine weltweite gerechte Gesellschaft erreicht werden, weil die Maßstäbe für (Un-)Gerechtigkeit weltweit zu verschieden seien. Aus diesem Grund setzt Sen nicht auf absolute, universale Maßstäbe für Gerechtigkeit, sondern auf verschiedene Möglichkeiten, mit denen alle beteiligten Seiten in Freiheit konkrete Ungerechtigkeiten beseitigen können.⁸

Philosophie *mit* Jugendlichen: Ungerechtigkeiten im 21. Jahrhundert

Vom Ansatz Amartya Sens aus könnten die Jugendlichen eine Brücke zu konkreten aktuellen Ungerechtigkeiten schlagen. Ausgangspunkt war ihr Empfinden für Ungerechtigkeit. Darauf zurückgreifend bietet sich eine Auseinandersetzung mit Ungerechtigkeiten im 21. Jahrhundert an. Mit seinem Buch „Gerechtigkeit im 21. Jahrhundert“ hat der Klimaforscher Mojib Latif einen Essay-Band herausgegeben, in dem renommierte Forschende aus Natur- und Geisteswissenschaften der Akademie der Wissenschaften in Hamburg Ungerechtigkeiten in verschiedenen Bereichen aufzeigen und Lösungsansätze anbieten: u.a. Klimaungerechtigkeit für kommende Generationen, Ungerechtigkeiten in der Pflege, Ungerechtigkeit als Grund und als Folge von Kriegen, Ungerechtigkeiten in der Energieversorgung usw.

⁸ Vgl. dazu Neuhäuser, 91-121.

Möglicherweise führt die Auseinandersetzung mit dem Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg aber auch direkt in eine Debatte über das Bürgergeld oder das bedingungslose Grundeinkommen. Auch hier stehen ein marktwirtschaftlicher Leistungs- und ein sozialstaatlicher Bedürftigkeitsgedanke einander gegenüber.

Zu guter Letzt: Gottes Gerechtigkeit

Am Ende bekommt jeder, was er verdient. Das wäre gerecht. Und wenn einer gerecht ist, dann doch wohl Gott, oder?

Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg beginnt Jesus mit den Worten: „Das Himmelreich gleicht einem Gutsbesitzer ...“ und es endet: „Die Ersten werden die Letzten sein, und die Letzten werden die Ersten sein.“ Gottes Gerechtigkeit stellt demnach alle menschlichen Vorstellungen von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit auf den Kopf. Nach Leistung und Verdienst urteilt er dem Gleichnis zufolge nicht. Heißt das aber auch, dass gute Werke und Aufopferung gar nicht belohnt werden? Lohnt es sich dann überhaupt, Gutes zu tun, wenn am Ende sowieso alle das Gleiche bekommen?

Gott ist offenbar immer für Überraschungen gut. Aber, was ist, wenn mir diese Überraschungen gar nicht gefallen? Ein berechenbarer Gott, der nach eindeutigen Gerechtigkeitsmaßstäben belohnt oder bestraft, wäre irgendwie besser zu handhaben. Mensch, voll ungerecht!⁹ ◆

Literatur

- Landesjugendring** Thüringen e.V.: Jugend prägt, www.jugendpraegt.de
- Latif**, Mojib (Hg.): Gerechtigkeit im 21. Jahrhundert. Zwischen Klimawandel und Künstlicher Intelligenz, Freiburg i.B. 2023
- Luz**, Ulrich: Das Evangelium nach Matthäus, 3. Teilbd., Evangelisch-Katholischer Kommentar zum Neuen Testament Bd. 1, Zürich/Düsseldorf/Neukirchen-Vluyn 1997
- Neuhäuser**, Christian: Amartya Sen. Zur Einführung, Hamburg 2013
- Schottroff**, Luise: Effektive Betriebsführung? Jesu Gerechtigkeit im Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg, in: Katechetische Blätter 1999/1, 22-27

⁹ Weiterführende Literatur siehe unter Frauhammer, Assata/Töpperwien, Meike: Voll ungerecht! Über Fairness und Gerechtigkeit, Weinheim/Basel 2024; Sandel, Michael. J: Gerechtigkeit. Wie wir das Richtige tun, Frankfurt a.M. 2024 .



CHRISTINA HARDER
ist Schulpastorin an
der IGS Osterholz-
Scharmbeck.

**FRANZISKA
MOLITOR-HARICH** ist
an der IGS Osterholz-
Scharmbeck Lehrerin
für Katholische Religion
und Mathematik.

SIMON REINECKE

Die Goldene Regel als Abschluss der Bergpredigt

Ein Unterrichtsentwurf im 8. Jahrgang

Interesse, Kompetenzen und Zielsetzung

Die „jesuanische Botschaft“ lohnt sich als primärer Unterrichtsgegenstand: Insbesondere dass Jesus Grundgedanken einer „neuen Sozialordnung verkündigt und punktuell praktiziert hat“¹, wird in der vorliegenden Sequenz zur Bergpredigt aufgegriffen, um deren auch „revolutionären“ Charakter im 8. Jahrgang am Gymnasium zu vermitteln. Diese Grundgedanken dienen dabei kompetenzübergreifend als Lösungsansatz aktueller ethischer Problemstellungen und sind zugleich essenziell mit dem Themenbereich „Gott“ verbunden.

In der fokussierten Unterrichtsstunde der Sequenz tritt das Leitthema „Verantwortlich handeln“ in den Vordergrund und es gilt, „die Relevanz der biblischen Botschaft für aktuelle Konflikte und eigene Handlungsmöglichkeiten“ zu fördern und zu prüfen. Dies geschieht anhand der situierten Lernaufgabe des „Twixproblems“, eines performativ zu lösenden Grundproblems einer ungerechten Verteilung und der daraus folgenden nötigen Entscheidung. Bei ethischen Abwägungen wird die Ich-Identität besonders durch Perspektivwechsel gefördert – unterstützt durch die Wahrnehmung, dass solche Entscheidungssituationen eine religiöse Relevanz innehaben. Zur Systematisierung dieser ethisch-religiösen Zusammenhänge werden inhaltsbezogene Kompetenzen aus dem Leitthe-

ma „Rechtfertigung – Befreiung zum Leben“² geschärft, besonders im Blick auf die Verhältnisbestimmung zwischen Gottes-, Selbst- und Nächstenliebe. Für die Schüler*innen ist das Doppelgebot der Liebe eine bekannte Blaupause, die sie auf der Basis von Anforderungssituationen bzw. situierten Lernaufgaben analysieren können.



© Tobias Frick / fundus-medien.de

Die Goldene Regel zeigt den Schüler*innen im Kontext der Bergpredigt ein „einzelnes Beispiel für den Zuspruch und Anspruch Gottes“³ auf, das sich in der Zuwendung zu den Menschen und den daraus erwachsenden ethischen Forderungen verorten lässt. Im Diskurs dieses Themenfelds wird die prozessbezogene Kom-

¹ Vgl. im Folgenden: Kerncurriculum Ev. Religion Gym Sek I.

² A.a.O.,18.

³ Ebd.

petenz gefördert, „religiöse und ethische Argumente auf mögliche Entscheidungssituationen“⁴ zu beziehen. Damit verbinden sich diese Ziele: Die Schüler*innen

1. geben die Kernaussagen der Bergpredigt wieder (AFB I),
2. erörtern biblische Lehren anhand einer ethischen Problemstellung (AFB III) sowie
3. skizzieren die Funktionsweise der Goldene Regel und wenden sie auf eine ethische Problemstellung an. (AFB I/AFB II)

Theologische Gedanken

Die Bergpredigt ist ein Produkt diverser Einzelüberlieferungen, die von dem Autor des Matthäusevangeliums in Mt 5-7 zusammengeführt wurden.⁵ Bei der Bergpredigt handelt es sich um die erste öffentliche Rede Jesu im Matthäusevangelium; viele Aussagen können wahrscheinlich auf Jesus zurückgeführt werden. In ihr wird die Botschaft des kommenden Gottesreiches auf mehreren Ebenen konkretisiert. Typisch ist hierbei der Aufruf zur Umkehr und zum Handeln nach dem Vorbild der besseren Gerechtigkeit, die zwar auch in den Geboten der Tora offenbart wurde, durch Jesu Handeln und Botschaft jedoch ihre Konkretion findet. Jesus radikalisiert in der Bergpredigt das Gesetz der Tora und führt von einem kasuistischen Rechtsverständnis weg.⁶ Er stellt das Liebesgebot in den Mittelpunkt seiner Botschaft und fordert eine bessere Gerechtigkeit, die den Menschen schon im Handeln Gottes entgegenkommt. Jesu Autorität ist für die Lehre der Bergpredigt dabei maßgeblich; sein Leben, Sterben und die Auferstehung legitimieren die Botschaft vom Anbrechen des Reiches Gottes. Diese Botschaft legitimiert nicht nur seine Auslegung der Tora, sondern zeigt auch die religiöse Dimension der moralischen Forderungen der Bergpredigt auf. Die im Vaterunser geäußerte Bitte „Dein Reich komme“ verweist auf die zugrundeliegende Funktionsweise des moralischen Handelns: „Nicht das Verhalten produziert das Reich, sondern das Reich gibt die Freiheit zum rechten Verhalten.“⁷

In der Bergpredigt wird der Heilsglaube in Beziehung zum ethischen Handeln gesetzt.⁸ Als Grundlage dieser Beziehung dient dabei das ge-



Behandelt
andere
Menschen
genau so,
wie ihr selbst
behandelt
werden wollt.
Denn so steht
es im Gesetz
und bei den
Propheten.

(Mt 7,12
BasisBibel)



Was du nicht
willst, dass man
dir tu, das füg
auch keinem
anderen zu!

(Tob 4,15
BasisBibel)



schilderte Gottesverhältnis, welches schon am Beginn in den Seligpreisungen und der Zuwendung an die Marginalisierten und Leidenden verdeutlicht wird. Doch auch im Kern der Bergpredigt findet sich im Vaterunser die Botschaft der Zuwendung Gottes zu uns Menschen wieder. Dieses neue Gottesverhältnis ermöglicht wiederum die Umkehr der Menschen und eine bedingungslose Zuwendung gegenüber seinen Nächsten.⁹

Im Doppelgebot der Liebe – ein prominenter hermeneutischer Zugang zur Erschließung der Bergpredigt – spiegeln sich diese beiden Ebenen einer christlichen Ethik ebenso wider. In der beschriebenen Stunde liegt der Fokus auf der ethischen Dimension der Bergpredigt; die Stunden 8 bis 12 haben sich jedoch ausführlich mit der „Botschaft vom gnädigen und gerechten Gott“¹⁰ befasst.

Positionierung und die Rahmung der Goldenen Regel machen deren Verwurzelung in der Bergpredigt deutlich. Sie findet sich in Mt 7,12a und bildet damit den Abschluss des verkündigenden Hauptteils (Mt 5,17 bis 7,12.¹¹ Sie gilt – auch im Verhältnis zur Tora – „als Summe von Gesetz und Propheten“ (V.7,12b). Ihr vorangestellt findet sich in Mt 7,7-11 ein Abschnitt zu Vertrauen und Bitten, der das liebevolle, gebende Verhältnis Gottes zu den Menschen beschreibt. Gottes Handeln im Modus der „besseren Gerechtigkeit“ steht der menschlichen Handlungsnorm vor – die Goldene Regel ist nicht „bloßes“ Gesetz, sondern Aufforderung, Gottes Handeln gegenüber den Menschen gleichermaßen Folge zu leisten.

Dabei ist die Goldene Regel nicht genuin christlichen Ursprungs. Die ersten Überlieferungen einer solchen ethischen Forderung können schon im Sophismus des 5. Jahrhunderts v.Chr. gefunden werden, aus der es wiederum die jüdische Tradition entlehnte (Tob 4,15). Jesus könnte diese antike Maxime des von Mitmenschlichkeit geleiteten Handelns aufgegriffen und gelehrt haben.¹² Auch im Lukasevangelium findet sich die Goldene Regel in Lk 6,31 – lediglich als Teil einer Aufzählung verschiedener Verhaltensnormen zum Thema der Feindesliebe. Ähnliche Regeln sind übrigens in fast allen größeren Religionen und der Philosophie zu finden.

Im biblischen Kontext lassen sich zwei un-

⁴ A.a.O.,16.

⁵ Vgl. hier und im Folgenden Bormann, NT.

⁶ Vgl. Fiedler, Mt, 106.

⁷ Bormann, NT, 108.

⁸ Vgl. Kollmann, NT kompakt, 333.

⁹ Vgl. Grundmann / Fascher, Mt, 225.

¹⁰ Kerncurriculum Gym Sek I, 21.

¹¹ Vgl. Bormann, NT, 92.

¹² Vgl. Kollmann, NT kompakt, 334.

terschiedliche Ausführungen der Regel finden: einerseits die passive negative Variante der Goldenen Regel wie bei Tob 4,15, andererseits die positive, aktive Formulierung bei Mt 7,12. Inwiefern darin theologisch überhaupt von einer Differenz im Sinngehalt die Rede sein kann oder ob diese sich doch unterscheiden¹³, dazu bestehen unterschiedliche Auslegungen. Hier gehen wir vom prohibitiven Charakter von Tob 4,15 aus und der Aufforderung zur Initiative bei Mt 7,12. Der hervorgehobene Aufforderungscharakter in der positiven Formulierung bei Mt kann mit der aktiven Handlungsaufforderung des Doppelgebotes in Verbindung gebracht werden und zeigt auch eine Abwendung von der rabbinischen Kasuistik.¹⁴

Für das in der Stunde zu behandelnde „Twixproblem“ hat dieses Verständnis weitreichende Folgen, da lediglich bei der Befolgung der positiven aktiven Formulierung alle Schüler*innen den gleichen Anteil an Süßigkeiten erhalten würden. Bei der passiven negativen Variante würden hingegen nur die ursprünglichen Besitzer ihre Süßigkeiten behalten.

Abschließend müssen noch die Grenzen der Goldenen Regel und ihrer Umsetzbarkeit benannt werden. Ihre Argumentation beruht darauf, dass es mithilfe eines Perspektivwechsels gelingt, den Wünschen und Neigungen des Gegenübers nachzukommen. Da die eigenen Wünsche und Neigungen und die des Gegenübers jedoch subjektiv sind, kann es beim Perspektivwechsel zu einer Art „Übertragungsfehler“ kommen, so dass das Interesse des Gegenübers nicht wirklich gewahrt wird. Außerdem könnten die eigenen Interessen durch eine uneingeschränkte Perspektivübernahme in den Hintergrund geraten. Hierbei ließe sich das Gebot der Nächstenliebe jedoch heranziehen, in welchem die Selbstliebe gleichwertig zur Nächstenliebe gesetzt wird. Ebenfalls kann es bei Funktionsträger*innen der Gesellschaft zu Interessenskonflikten kommen. So wäre es z.B. schwierig für Richter*innen, Urteile zu fällen unter der Maxime der Goldenen Regel, da nur die wenigsten Angeklagten gerne eine Strafe entgegennehmen.

¹³ Vgl. Fiedler, NT; Grundmann / Fascher, Mt, 226.

¹⁴ Vgl. a.a.O., 227.



*Die Goldene Regel an der Fassade einer evangelischen Grundschule in Köthen weisen den Schülern einen Weg zu respektvollem Umgang.
© Jan Woitas/
picture alliance/ZB*

Alle biblischen Texte werden in der Übersetzung der BasisBibel verwendet.

Didaktische Überlegungen

Das Stundenthema greift die vielseitigen Aspekte der *Bergpredigt* auf und spitzt diese in Richtung der *Goldenen Regel* zu. Deren Aufforderung, zu einem gesellschaftlichen Wandel beizutragen, hat auch in der aktuellen Lebenswelt der Schüler*innen Anschlusspunkte. Durch Medien, aber auch durch ihre persönlichen Erfahrungen besitzen die Schüler*innen ein Bewusstsein für die herrschende soziale Ungerechtigkeit. Besonders der Ukrainekrieg und die damit verbundene Inflation sind den Schüler*innen präsente Themenfelder. Diese abstrakten Themen wurden für die Schüler*innen im letzten Jahr zunehmend persönlich greifbar, durch die Begegnung mit gleichaltrigen Geflüchteten und den im familiären Umfeld spürbaren Preissteigerungen. Doch auch im zwischenmenschlichen Miteinander, insbesondere mit Gleichaltrigen, begegnen den Schüler*innen Situationen der Ungerechtigkeit und des Konfliktes, mit denen diese umgehen müssen.

Das „Twixproblem“ macht dabei das Stundenthema für die Schüler*innen zugänglicher, da in ihm das Grundproblem einer ungerechten Verteilung und die Lösung anschaulich dargestellt und bearbeitet wird.



Unterrichtsbaustelle:
Auf das Fundament
einer Pyramide
werden Symbole
platziert, die dazu
dienen, sich das
Wertfundament
der Bergpredigt zu
erschließen.
© Simon Reinecke

In diesem Alter kann von deren Fähigkeit zum Perspektivwechsel und zum abstrakten Denken zur Erschließung der Goldenen Regel ausgegangen werden. Das Stundenthema greift Aspekte der ethischen Orientierung auf, bietet den Schüler*innen eine Handlungsmaxime an und fördert somit ihre zukünftige Urteilskompetenz und Dialogkompetenz in lebensnahen Entscheidungssituationen. Diese Kompetenzen sind sowohl auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene relevant, da eine demokratische Gesellschaft mündige Bürger*innen benötigt, als auch auf der persönlichen Ebene.

Inmitten der primär ethischen Dimension der Stunde soll durch den Rückgriff auf die vergangenen Stunden die religiöse Dimension nicht außer Acht gelassen werden.¹⁵ Der Kontakt zwischen persönlichem Gottesbild und den tradierten Gottesbildern spielt hierbei eine wichtige Rolle. Die Erfahrungen mit der eigenen Religiosität stammen zumeist aus der besuchten Konfirmand*innenarbeit.

Bei der *Unterrichtsbaustelle* handelt es sich um einen didaktischen Weg, auf dem die Schüler*innen performativ das Wertfundament der Bergpredigt errichten. Hierzu wurde in einer der ersten Stunden ein Fundament

(pyramidale Form) aus großen Steinen erbaut; diese Steine mussten hierfür nach bestimmten Vorgaben von den Schüler*innen errichtet werden.¹⁶ Dieses Fundament wurde mit einem von den Schüler*innen errichteten Kartenhaus verglichen und mit dem Gleichnis vom Hausbau (Mt 7,24-27) in Verbindung gebracht. Repräsentativ für die Bergpredigt stand ab dieser Stunde immer das Fundament vor der Klasse und wurde mit Symbolen versehen, so dass die Schüler*innen sich das Wertfundament der Bergpredigt erschließen können. Die auf den Steinen stehenden Symbole symbolisieren dabei das Thema der vorangegangenen Stunden. Zum Anfang jeder Doppelstunde werden die Themen der Bergpredigt anhand der Symbole wiederholt und mit variierenden Fragen besprochen. So wurde beispielsweise beim Thema „Gebet“ deren Gottesbild abgefragt, was sich aus den Seligpreisungen ergeben könnte. In der vorgestellten Stunde wird die goldene Regel im Symbol eines „goldenen Schlusssteins“ durch Schüler*innen aufgelegt, dieser letzte Stein wird

¹⁵ Der Rückgriff geschieht primär durch die Unterrichtsbaustelle.

¹⁶ Eine Baustelle wurde simuliert, auf der verschiedene Regeln zur „Arbeitssicherheit“ festgelegt wurden. So durften die Schüler*innen nur einen Finger benutzen, um den Stein zu bewegen, sie mussten einen Helm tragen (die andere Hand auf den Kopf) und sie mussten dabei still sein (Lautstärke auf der Baustelle wurde so simuliert.)

dabei ebenfalls nach bestimmten Vorschriften aufgebaut.¹⁷ Der Schlussstein wird mit den Pyramiden der Ägypter in Verbindung gebracht, da dieser ebenfalls vergoldet war und man von dessen Form die gesamte Form der Pyramide ableiten konnte.

Dieses Prinzip der Ableitbarkeit und das Bild des Steins als Gipfel der Pyramide verbinden sich mit der Stellung der Goldenen Regel als Abschluss des Hauptteils der Bergpredigt und dessen Rolle als ethische Maxime. Die verschiedenen Bausteine zeigen ebenso auf, dass die Bergpredigt nicht als ein Fels entstanden ist, wie es uns das Gleichnis in Mt 7,24-27 vermittelt; vielmehr besteht es aus unterschiedlichen Einzelaussagen Jesu. Der wiederholende, rituelle Charakter der Methode sorgt zudem dafür, dass auch bei ethisch geprägten Stundenthemen die Ebene der Gottesliebe und die religiöse Dimension nicht vernachlässigt wird, wodurch wiederum der religiöse Aufbau der Bergpredigt verdeutlicht wird.

Die Unterrichtsbaustelle hat im Unterrichtsverlauf mehrere didaktische Funktionen inne. Einerseits soll es den Schüler*innen eine Hilfestellung bieten, den Überblick über die Inhalte der Bergpredigt zu behalten. Andererseits verdeutlicht die Aktivierung aller Schüler*innen zur Errichtung der Spitze die textinterne Bedeutung der Goldenen Regel innerhalb der Bergpredigt. Dennoch könnte es manchen Schüler*innen schwerfallen, bezogen auf die Bergpredigt zu argumentieren. Dies könnte mehrere Gründe haben, so könnten die Schüler*innen bei der Wiederholung der Symbole nicht zugehört haben, oder ihnen fehlt die Fähigkeit, die Aussagen zu abstrahieren und auf andere Situationen anzuwenden. Als Lösung dieses Problems sollte die Lehrkraft ggf. einschreiten, den Schüler*innen im Diskurs Anregungen liefern und zur Not als Gesprächsleitung fungieren.

Methodischer Unterrichtsgang

● EINSTIEG

Die Unterrichtsstunde beginnt mit der gemeinsamen Betrachtung der Unterrichtsbaustelle; hierbei werden die verschiedenen Bausteine und deren Symbole mit Hilfe des Beamers vergrößert. Die Schüler*innen wiederholen so am Anfang der Stunde die Inhalte der Bergpredigt und erhalten jeweils ein neues Symbol, welches

die vorangegangene Doppelstunde symbolisiert. Neben der Wiederholung der Inhalte kommt der Aspekt der jeweiligen Ergebnissicherung hinzu. Die Deutung der Symbole wird im Gespräch durchgeführt, so dass die Lehrkraft ggf. Rückfragen zu bestimmten Aspekten der Bergpredigt stellen kann. Da diese Methode einen wiederkehrenden Charakter aufweist, kann sie als Stundenanfangsritual gedeutet werden. Der Übergang zwischen dieser Phase zum folgenden Impuls wird durch den Hinweis auf den letzten noch offenstehenden Platz auf dem Fundament gestaltet und mit einer Belohnung für die Mitarbeit verbunden.

Es folgt die Überleitung der Lehrkraft:

„Wir sind ja schon weit gekommen, aber da fehlt noch etwas auf der Spitze und darum soll es heute gehen, doch vorher möchte ich euch für eure tolle Mitarbeit belohnen.“

● IMPULS

Im Impuls wird das sogenannte „Twixproblem“ aufgeworfen, welches sich durch eine ungleiche Verteilung von Gütern (Twix) unter den Schüler*innen zeigt.¹⁸ Es folgt eine kurze Diskussion darüber, wie sich die Schüler*innen jeweils dazu verhalten, die von der Lehrkraft recht schnell unterbrochen wird mit der Ansage:

„Ich hab das jetzt so verteilt, die haben sich das auch redlich verdient und dürfen sich deswegen auch erstmal ein bisschen ausruhen. Also legt eure Köpfe auf den Tisch und macht die Augen zu, dann bekommt ihr euer Eigentum, nachdem ihr euch ausgeruht habt.“

Die anderen Schüler*innen erhalten in dieser Situation die Möglichkeit, sich einen Twix-Schokoriegel in ihre Schüssel zu stehlen. An diesem Punkt muss von unterschiedlichen Szenarien ausgegangen werden: Entweder sie stehlen alles oder nur einen Teil. Je nach Szenario muss die Lehrkraft nun reagieren. Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass die Schüler*innen alles stehlen. Nachdem die andere Gruppe nun erwacht ist, folgt wiederum eine verbale Auseinandersetzung zu dem Thema, auch hier versucht die Lehrkraft erst das Gespräch als LSG zu leiten und gibt die Aufgabe in den Raum: „Wir sind hier ja schließlich im Religionsunterricht, also irgendwas muss ja in der Bibel bzw. Bergpredigt stehen, wie wir dieses Problem lösen können und wem die Süßigkeiten zustehen.“ Im Idealfall bildet sich eine konkurrierende Gruppendynamik zwischen beiden Seiten

¹⁷ Hand auf den Kopf, ein Finger darf benutzt werden, jeder darf nur einmal berühren und absolute Stille.

¹⁸ Lediglich einer Klassenseite werden Twix zugesagt.



DER VERLAUFSPLAN

der Unterrichtsreihe sowie das Arbeitsblatt M 1 sind im Downloadbereich unter www.rpi-loccum.de/pelikan als pdf-Datei abrufbar.



heraus, welche sich in einem Streitgespräch unter den Schüler*innen entlädt, bei welchem die Schüler*innen sich gegenseitig abwechselnd drannehmen. Falls dies nicht der Fall ist, leitet die Lehrkraft das Gespräch an.

► ERARBEITUNG

An einem bestimmten Punkt im Gespräch wird die Lehrkraft zum Impuls zur Goldenen Regel überleiten,

Lehrkraft: Wir haben hier heute viel Gutes hören können und wir könnten nach einigem davon die Twix verteilen. Aber wie ihr seht, fehlt hier ja noch was auf unserem Fundament. Welche Form hat unser Fundament eigentlich?

Schüler*innen: Trapez

Lehrkraft: Ja, aber es ist ja noch nicht ganz fertig; welche Form könnte es noch haben?

Schüler*innen: Pyramide

Lehrkraft: Wenn ihr an eine ägyptische Pyramide denkt, wie sah dort die Spitze aus?"

Schüler*innen: Golden

Lehrkraft: „Eine solche goldene Spitze setzt bitte gleich auf unser Fundament auf ...“



© Oleksandr Blishch/IStock

Die Schüler*innen erhalten die Aufgabe, den goldenen Schlussstein zu finden und auf die Pyramide aufzusetzen. Hierbei dürfen sie nicht reden, nicht mit dem Stein gehen, ihn nur mit einem Finger und ihn auch nur einmal berühren. Diese Vorgaben werden mit der „Baustellenordnung“ begründet.

Die Besonderheit der Goldenen Regel wird durch den betriebenen Aufwand hervorgehoben und die Konkurrenzsituation des Twixproblems wird durch ein kooperatives Spiel aufgehoben.

Nachdem die Schüler*innen den Bau vollendet haben, wird die Frage nach der Symbolik der goldenen Spitze und deren Parallelen zur Gol-

denen Regel innerhalb der Bergpredigt gestellt, die Antwort wird zusammengefasst.¹⁹

Um nach diesen zahlreichen interaktiven Elementen eine Ruhephase in das Unterrichtsgeschehen zu bringen, setzen sich die Schüler*innen näher mit der Goldenen Regel auseinander, indem sie das Arbeitsblatt **M 1** bearbeiten.

► ERGEBNISSICHERUNG

Abschließend werden die Ergebnisse im Plenum besprochen und das „Twixproblem“ wird durch die Anwendung der Goldenen Regel gelöst. Da in einer Packung Twix jeweils zwei Stücke Schokolade sind, teilen sich die Schüler*innen die Süßigkeiten so, dass aus zehn Packungen 20 einzelne Schokoriegel werden. Die schriftliche Lösung des anfänglichen Problems und die Vollendung der Unterrichtsbaustelle fungieren als Ergebnissicherung; zum Abschluss erhalten Schüler*innen die Twix. ◆

Literatur

Bormann, Lukas (Hg.): Neues Testament. Zentrale Themen, Neukirchen-Vluyn 2014

Deutsche Bibelgesellschaft: BasisBibel. Altes und Neues Testament die Kompakte, Stuttgart 2021

Fiedler, Peter: Das Matthäusevangelium, Stuttgart 2006

Grundmann, Walter / Fascher, Erich: Das Evangelium nach Matthäus. 3. Aufl., Berlin 1972

Heller, Thomas: Bergpredigt (Mt 5-7), bibeldidaktisch, Sekundarstufe, WiReLex 2017, <https://kurzlinks.de/rypb>

Kollmann, Bernd: Neues Testament kompakt, Stuttgart 2014

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum Evangelische Religion Gymnasium. Sek I, Hannover 2016 (KC)

Obst, Nawal: Die goldene Regel. Vertiefung der Bibelarbeit, 2020, <https://kurzlinks.de/gpww> (02.08.2024)

Schlag, Thomas/Suhner, Jasmine: Liebe, WiReLex 2021, <https://kurzlinks.de/xqjs>

Schnelle, Udo: Theologie des Neuen Testaments, Göttingen, Bristol 2016

¹⁹ Die Spitze schließt die Pyramide ebenso ab wie die Goldene Regel den Hauptteil der Bergpredigt. von der Form der Spitze kann die Form der gesamten Pyramide abgeleitet werden; anhand der Goldenen Regel können Lösungsvorschläge gefolgert werden.



SIMON REINECKE ist Vikar in der Gemeinde St. Michaelis in Lüneburg.



CRIMESCENE

© michaklootwijk/iStock

BIANCA REINEKE

Tatort Ohr

Unterrichtsimpulse zu „True-Crime-Podcasts“ im Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen

Woher auch immer sie kommt, die Faszination an Kriminalgeschichten: Es ist ein generationsübergreifendes Phänomen, das sich seit Jahrhunderten durch die Menschheitsgeschichte zieht. Die Palette reicht von Schauer Geschichten am Lagerfeuer hin zu Gruselromanen der Gotik, über „Cosy Crime“ à la Agatha Christie hin zu pathologisch sehr detaillierten Krimis. Das Medium Film hat dieses Genre noch weiter vertieft und um die Dimension des Sehens erhöht. Und nun hat sich im Smartphone-Zeitalter eine weitere Art der mörderischen Faszination etabliert, die ihre Anhänger fesselt und in Scharen an die kleinen weißen In-Ear-Kopfhörer treibt: True-Crime-Podcasts.

Dabei steht gar nicht das grausame Verbrechen im Mittelpunkt, obwohl auch das einen

Schauer über den Rücken der Zuhörenden jagt; es geht vielmehr um die Motive für die Taten, es geht um den ungläubigen und angstvollen Blick in die tiefen Abgründe der menschlichen Seele, die Menschen zu Mördern macht. Es geht um die Geschichten, die vor der Tat passieren. Es geht um den Versuch, eine Erklärung dafür zu finden, warum manche nur noch eine Straftat als Ausweg aus ihren Problemen sehen.

Gerichtsreporterin Gisela Friedrichsen, die seit Jahrzehnten über Straftaten und Prozesse u.a. für den Spiegel berichtet, stellt klar: „Nichts interessiert die Menschen so sehr als das, was andere einander antun. Das sind auch Stellvertreter-Geschichten. Man hört, andere tun ihren Mitmenschen schreckliche Dinge an und werden dafür bestraft. Da kommt die Welt dann wieder in Ordnung, die durch das Verbrechen, durch die Tat in Unordnung gebracht worden



Nichts interessiert die Menschen so sehr wie das, was andere einander antun – und dafür bestraft werden. Da kommt die Welt dann wieder in Ordnung.

© gorodenkoff/iStock

ist. Es ist ein gewisses Bedürfnis, das man sieht: Das Böse passiert zwar, aber es erfolgt auch eine Reaktion darauf.“¹

Vielen der Romane, Filme und der Podcasts fehlt aber eine andere, eine sehr besondere – auch theologische – Ebene des Verbrechens. Die meisten setzen vor der Tat an und schildern den Verlauf der Tat bis hin zur Urteilsverkündung. Sie analysieren und hinterfragen aber nicht, was aus denen wird, die mit den Auswirkungen eines derartigen Einschnittes in ihre Gegenwart weiterleben müssen. Bei aller Beschäftigung mit dem Motiv der Täter*innen findet die Situation der Opfer und der Hinterbliebenen oft wenig Raum. Hier kann der Religionsunterricht Ebenen eröffnen, die theologische Themen behandeln, seelsorgerlich-diakonische Angebote erschließen und Räume der Bewältigung schaffen.

Statistisch gesehen² sind es junge Hörer*innen, oftmals weiblich, die True-Crime-Podcasts konsumieren. Die Erklärung dafür ist relativ simpel: Sie kommen den medialen Konsumgewohnheiten der jungen Menschen entgegen. Gehört werden können Podcasts, wann immer es zeitlich passt und gewünscht ist. „On demand“ ist das, was die Schüler*innen in ihrer Mediennutzung gewöhnt sind. Das Format Podcast ist niedrighschwellig, da neben kostenpflichtigen Anbietern auch unzählige freie Podcasts verfügbar sind, die eine Fülle von Hörmöglichkeiten erschließen, wenn auch mit Werbeunterbrechung, was aber den jungen Hörer*innen wiederum aus Streamingdiensten und YouTube bekannt und vertraut ist.

Für Berufsbildende Schulen bieten sich eine Unterrichtseinheit / Unterrichtsstunden dazu an. Das durchschnittliche Alter der Hörer*innen von True Crime Podcast ist 14 bis 29 Jahre³ und in dieser Altersspanne bewegt sich ein Großteil der BBS-Schüler*innen. Die Arbeit mit Podcasts ist also inmitten der Realität der jungen Menschen verortet. Leben sie doch größtenteils mit ihren Smartphones, sind wie mit einer Nabelschnur mit ihrem Device verbunden und bewegen sich mit ihren Kopfhörern in ihrer eigenen Welt. Gerade die Schüler*innen Berufsbildender Schulen, die sich in der Phase des Lebens befinden, in der sie sich beruflich orientieren und auf dem Weg in ihre Zukunft sind, stellen sich den elementaren Fragen des Daseins und su-

chen nach Erklärungen und Sinn für schwierige Momente und lebenseinschneidende Erlebnisse.

Auch wenn in den wenigsten Biografien (die Anzahl der gewaltkriminalistischen schweren Delikte im Jahr 2022 betrug laut Bundesministerium des Inneren 214.099 Fälle⁴) schwere und traumatische Verbrechen ihre Spuren hinterlassen, ist gerade die intensive Beschäftigung mit dem „worst case scenario“ für viele junge Menschen eine Art Ventil, um mit ihren Ängsten umgehen zu können. Psychologisch gesehen ist die Frage an das eigene Ich „Was ist das Schlimmste, was mir passieren kann?“ gefolgt von der Frage „Und was mache ich dann?“ eine anerkannte Methode, mit Zukunftsängsten und Weltschmerz umgehen zu können. „Defense Vigilanz“, also eine Art verteidigende Wachsamkeit, hilft dabei, sich den Risiken des Lebens zu stellen. Wer sich möglichst wachsam mit einem Thema beschäftigt, das Angst macht, gewinnt an Stärke.⁵ Die Auseinandersetzung mit dem, was uns am meisten Furcht bereitet, kann also aufbauend für die eigene Resilienz sein. Vielleicht kommt gerade daher die ungeheuer große Faszination besonders junger Menschen für True-Crime-Podcasts.

Im Unterricht kann damit auf die Lebenswirklichkeit und auch auf die Mediennutzung der Schüler*innen eingegangen werden. Zudem bieten die Niedrighschwelligkeit und die immens große Verfügbarkeit und Aktualität von True-Crime-Podcasts einen Zugang zu Schüler*innen, der auf dem neuesten Stand ist. Und nicht zu unterschätzen ist die Tatsache, dass mit diesem Medium auch diejenigen erreicht werden können, die mit schriftlichen Texten Schwierigkeiten haben, da es schwerpunktmäßig um Audiodateien und selbst geführte Interviews geht.

Die persönliche Betroffenheit bei True-Crime-Podcasts kann allerdings sehr intensiv sein, da einige der Geschichten im Milieu und in der Lebenswelt der Schüler*innen spielen und es Wiedererkennungsmomente in Situationen, Lebenskonstellationen und Geschehnissen geben kann. Hier muss immer darauf geachtet werden, dass durch die Lehrkraft deutlich gemacht wird, wie statistisch selten schwere Verbrechen in Deutschland sind und dass die Wahrscheinlichkeit, Opfer eines solchen zu werden, sehr gering ist.⁶ Die Lehrkraft sollte die Schüler*innen der Klasse schon einige Zeit kennen und sicher gehen, dass es in den Biografien

¹ <https://kurzlinks.de/wwzj>

² <https://kurzlinks.de/6jnm>; <https://kurzlinks.de/wubx>

³ Ebenda

⁴ <https://kurzlinks.de/gku0>

⁵ Corinna Perchtold-Stefan im MDR zu „Die Faszination True Crime“, <https://kurzlinks.de/vend>

⁶ Siehe unten 4.

der zu Unterrichtenden keine persönlichen kriminalgeschichtlichen Erfahrungen gibt. Ob eine der True-Crime-Podcast Folgen einzelne und mehrere Schüler*innen triggert, ist im Bereich des Möglichen. Dies sollte im Vorfeld der Unterrichtseinheit thematisiert werden. Auch die Podcaster geben vor ihren Folgen und in den Shownotes diese Hinweise, daher kann bereits bei der Auswahl der Podcast-Episode darauf geachtet werden.

Lernfelder und Kompetenzen

Eingeordnet werden können die Unterrichtsimpulse in den Niveaustufen 2, 3, 4 und 6 sowie in folgende Lernfelder:

1. Den Menschen aus christlicher Perspektive wahrnehmen,
2. Verantwortungsbewusst handeln,
3. Menschen in Leid und Hoffnung begleiten.

Kompetenzbezüge ergeben sich wie folgt:

Die Schüler*innen nehmen hoffnungsstiftende Aspekte in der Lebensgeschichte und im Verhalten anderer Menschen wahr und setzen sich angesichts des Leids mit der Frage nach Gott auseinander, sie zeigen dabei die Bereitschaft, Glauben und Lebenserfahrung aufeinander zu beziehen und Konzepte für sich und andere zu entwickeln, die in Krisen und Katastrophen Gottes Hilfe und Kraft aufzeigen.

Sie beschreiben Lösungswege aus Krisensituationen des Lebens anhand von biographischen Brüchen und leiten die Bereitschaft zu solidarischem Miteinander in Bezug auf Gerechtigkeit aus der Orientierung am Wirken Jesu ab. Sie sind dadurch in der Lage, ihre eigene Zukunft resilient und gerecht gegenüber anderen zu gestalten.

Sie kennen Vergebung als christliche Antwort auf die Frage nach Schuld und Vergebung, können die Grenzen der menschlichen von denen der göttlichen Vergebung unterscheiden und entwickeln eine eigene Haltung, die ihnen und anderen dabei hilft, Situationen zum Thema Schuld und Gerechtigkeit zu meistern.

Die Schüler*innen entwickeln anhand der Botschaft Jesu Kriterien für den Umgang mit Werte- und Gerechtigkeitskonflikten im strafrechtlichen und opferschutzorientierten Kontext. Sie nehmen kritisch Stellung zur theologischen Frage der Gottesebenbildlichkeit von Straftätern und können eine Position dazu einnehmen.

Nicht zu unterschätzen ist die Förderung unterschiedlicher Arbeitsmethoden und der Medienkompetenz durch die kreative Arbeit mit Podcasts. In den Impulsen für den Unterricht wird die Erstellung eigener Podcasts behandelt. Blended Learning (eine Kombination aus E-Learning und klassischem Lernen im Präsenzunterricht) bietet sich bei diesem Format an.



*Die persönliche Betroffenheit bei True-Crime-Podcasts kann allerdings sehr intensiv sein, da einige der Geschichten in der Lebenswelt der Schüler*innen spielen.*
© Mika Baumeister / unsplash

Obwohl es juristisch in Ordnung ist, Podcasts in der Schule gemeinsam zu hören, ist es sinnvoller, nur einen Teil als Teaser einzuspielen und den gesamten Podcast zuhause weiter hören zu lassen. So können die Unterrichtsinhalte aus der Schule zuhause vertieft werden, um darauf schließlich in der nächsten Stunde wieder aufzubauen. („Flipped Classroom“).

Neben der Förderung der Medienkompetenz durch die Verwendung von Technik (jedes Smartphone und Tablet kann zur Podcast Aufnahme genutzt werden⁷) erfolgt auch eine Persönlichkeitsentwicklung. Die Arbeit an einem eigenen Podcast erfordert Kleingruppen- und Teamarbeit, sowie das Herausgehen aus

⁷ Die meisten Tablets und Smartphones haben bereits eine App wie „Sprachmemos“ oder „Sprachnotizen“ vorinstalliert, mit der sich einfache Audio-Aufnahmen machen lassen. Für das reine Mitschneiden von Gesprächen für Podcasts reichen diese Apps aus. In iPad-Klassen bzw. mit Schul-iPad-Koffern ist das Ganze noch unkomplizierter umzusetzen. Link zu Apple: <https://kurzlinks.de/6m81>. Ziel der Erarbeitung muss nicht unbedingt die Veröffentlichung sein.



DIE IMPULSE FÜR DEN UNTERRICHT

sind im Downloadbereich unter www.rpi-loccum.de/pelikan als pdf-Datei abrufbar.





© Paulina Krasa & Laura Wolters

 MORDLUST



<https://mordlust-podcast.podigee.io>

der Komfortzone bei Interviews mit Externen. Die Festlegung des Schwerpunktes des Themas, die Faktenrecherche, die Aufgabenverteilung etc. schult die „Softskills“ der Schüler*innen.

Information zum True-Crime-Podcast „Mordlust – Verbrechen und ihre Hintergründe“

Die beiden Journalistinnen Paulina Krasa und Laura Wolters haben ihr deutschsprachiges Format, das sich größtenteils um Kriminalfälle mit deutscher Beteiligung dreht, im Juli 2018 gestartet und seitdem eine steile Erfolgskurve vorgelegt. Inzwischen (Stand Mai 2024) gibt es 151 Folgen, die anfangs vom ZDF produziert wurden⁸. „Mordlust“ ist auf Platz eins der beliebtesten deutschen True-Crime-Podcasts und hat seine eigene Instagram-Seite mit mehr als 300.000 Followern. Das Konzept des Podcast ist sehr zielgruppenorientiert, hat einen großen Wiedererkennungswert und wird in authentischer, gendergerechter Sprache zweier junger Erwachsenen gehalten. Er ist daher sehr gut für BBS-Schüler*innen geeignet.

Ein musikalischer Einspieler eröffnet die jeweilige Folge, die von liebevoll-freundschaft-

⁸ Website des Podcast: Mordlust-Podcast (podigee.io)

lichem Geplänkel über den Alltag der beiden Frauen kurz eingeführt wird. Das Oberthema des aktuellen Podcast wird vorgestellt und von einem Hinweis zum Umgang der Journalistinnen mit True Crimes begleitet. Hier sind es einmal die sensiblen Triggerwarnungen⁹ mit genauen Zeitangaben, die den Hörer*innen die Möglichkeit geben, diese Parts zu skippen, aber auch die offene Ansage, dass beide Frauen durchaus mal zu humorvollen und ironischen Aussagen neigen, dies aber „comic relief“ sei – also eine Art „Galgenhumor zur Verarbeitung“ aufgrund der oft grausamen, kaum zu ertragenden Fälle. Diese Kommentare seien „nicht deskriptisch“ gemeint sei.

Die Autorinnen stellen jeweils das von ihnen erarbeitete und anonymisierte Verbrechen mit samt der Vorgeschichte in erzählerischer Form vor. Zwischendurch wird die Handlung von beiden spontan kommentiert und es kommt auch zu Gefühlsäußerungen. Gerade hier finden sich die Schüler*innen oft in ihrer eigenen Betroffenheit wieder, was zu einer intensiven Beschäftigung mit den Themen, die angesprochen werden, führen kann. Am Ende der Schilderung werden Expert*innen zu verschiedenen Ebenen, die der Fall eröffnet, befragt.¹⁰

Die Podcast-Folge 141 „Wir haben ihren Sohn“¹¹ zu Gier, Neid und Entführung, sowie die Folge Nummer 142 „Der letzte Wille“¹² zum Thema Liebe, Geld und Erbschaft bieten sich aufgrund der einerseits sehr lebensnahen Themen für den Religionsunterricht an. Gleichzeitig gibt es in beiden Episoden eine gewisse gesunde Distanz zu den Verbrechen, die ein Triggern der Klasse relativ unwahrscheinlich macht.

Ideen für den Unterrichtseinsatz

Im Mittelpunkt der Arbeit steht die Beschäftigung mit den o.g. Podcasts und der Erstellung eigener Podcasts mit dem Handy. Beide Episoden lassen die Hörenden vermutlich etwas fassungslos und auch schockiert zurück. Da es in allen Geschichten gezeichnete Überlebende und trauernde Hinterbliebene gibt, bieten sich verschiedene Herangehensweisen an, die auch gut dafür geeignet sind, in Gruppenarbeiten un-

⁹ Gewarnt wird u.a. bei den Themen häusliche Gewalt, Kindesmissbrauch, Mord an Kindern, sexuelle Gewalt.

¹⁰ Hier äußern sich u.a. Fach Anwalt*innen, Psycholog*innen etc.

¹¹ Infos und Shownotes zur Episode „Wir haben Ihren Sohn“: <https://kurzlinks.de/cm3h>

¹² Infos und Shownotes zur Episode „Der letzte Wille“: <https://kurzlinks.de/ojox>

terschiedliche Ergebnisse zu erstellen, die anschließend in der Klasse präsentiert werden.¹³

Interessanterweise stellen die Podcaster*innen in ihren Werken – und besonders in den beiden ausgewählten Folgen – religionspezifische Fragen in den Mittelpunkt, weil kriminelle Taten und ihre Auswirkung die existenzielle Substanz des Menschseins anrühren. Von der

¹³ Befinden sich in der Klasse aber junge Menschen, die zu sehr von den wahren Kriminalfällen getroffen sind, ist als didaktische Reserve die Möglichkeit gegeben, einen Podcast zu gestalten, der Verbrechen aus der Bibel aufnimmt und präsentiert. Die Fülle der Bibel-Geschichten von Mord und Totschlag im Alten und Neuen Testament muss vorher sortiert und Schüler*innengerecht ausgewählt werden, damit auch hier kein Trigger ausgelöst wird. Traditionsabbruch und religiös-weltanschaulich gemischte BBS-Klassen haben oftmals keinerlei persönlichen Bezug mehr zu biblischen Figuren und Geschichten, so dass das Spannungsmoment und das Neue dieser Erzählungen eine große Chance zur Entdeckung von Bibel-Geschichten sind. Vom Mundraub Adam und Evas, über den Brudermord von Kain an Abel, hin zum Verrat an Jesus durch Judas oder dem Überfall zwischen Jerusalem und Jericho, wo ein Samariter zum Helden wird, gibt es eine bunte Vielfalt an Schilderungen voller Verbrechen. Die Beschäftigung damit impliziert auch immer die theologische und religionspädagogische Fragestellung nach Gerechtigkeit, Sünde, Vergebung und Sühne. (Literatur: Bertram Salzmann: Kriminalgeschichten der Bibel, Stuttgart 2003)

Theodizee-Frage, gerade in Bezug auf Straftaten an Unschuldigen (Entführung in Folge 141) über die Frage der Definition von Sünde und Vergebung (Erberschleichung und räuberische Gewalt unter Eheleuten in Folge 142), die beide durch juristische Verfolgung nicht unbedingt befriedigende Antworten finden, wird hier alles angesprochen, von den Autorinnen aber unbeantwortet gelassen. Die angerissenen Themen reichen bis hin zu den Grundfragen nach Sühne und Gerechtigkeit, was den Schüler*innen beim Hören schnell klar wird. So können anhand wahrer Kriminalgeschichten theologische und religionspädagogische Themen im Unterricht behandelt werden.

Themen der zu erarbeiteten Aufnahmen/ Podcasts:¹⁴

1. „Was bleibt nach True Crime?“ Unterstützung, Trost und Hilfe für Opfer und Hinterbliebene¹⁵
2. „True Crime, also wahres Verbrechen. Und auch wahre Gerechtigkeit?“ Wie unterscheiden sich juristische und christliche Gerechtigkeit?

¹⁴ Siehe „Impulse für den Unterricht“.

¹⁵ Diakonie, Gemeinde, Weißer Ring etc.



BIANCA REINEKE

ist Dozentin für Berufsbildende Schulen und Beauftragte für Öffentlichkeitsarbeit am RPI Loccum.

GERT LIEBENEHM-DEGENHARD

Hart, aber ...

Von fairen Fouls, Statistiken und einer Leitidee

Steilvorlage

Eine gewisse Härte gehört für mich einfach zum Fußball,“ unterstreicht Robert Andrich. Mit Bayer Leverkusen gewann der defensive Mittelfeldspieler in der letzten Saison das Double aus Meisterschaft und Pokalsieg. Mittlerweile gehört er zu einem viel beachteten Akteur in der DFB-Nationalmannschaft. Er gilt als einer der „Worker“, die der Bundestrainer fürs Nati-

onalteam gefordert hatte. „Eine gewisse Härte gehört für mich einfach zum Fußball. Aber ich bin dabei nicht unfair.“¹ Hart, aber fair! Ein fußballerisches Leitmotiv, immer wieder anerkennend zitiert und verknüpft mit den Tugenden Leidenschaft, Einsatzwille, Kampf und Biss. Und erwartet, vermisst oder

¹ Vgl. 11 FREUNDE 271/2024.



Replika
des offiziellen
Spielballs der
UEFA Euro 2024
© Bildersindtoll/
wikimedia



*Faires Tackling
– die Lahmsche
Variante in einem
Freundschaftsspiel
Deutschland –
Brasilien 2011.
© Norbert Schmidt/
picture alliance (4)*

vehement eingefordert durch die Trainer, Fans, Mitspieler und Medien.

Hart, aber fair! In jedem ‚aber‘ verbergen sich aufschlussreiche Kontroversen: In diesem ‚aber‘ stehen sich mehrere konkurrierende Normen gegenüber. Auf der einen Seite die erstrebte Härte, als Ausdruck des Siegeswillens und als vorausgesetzte Leistungsnorm – und auf der anderen Seite der Anspruch, fair zu spielen. Damit präsentiert jedes Fußballspiel, gleich in welcher Liga oder Altersgruppe, ein grundlegendes Dilemma: Fußball ist ein Spiel, bei dem Fairplay und Respekt einen so hohen Stellenwert innehaben, dass die Verbände immer neue Kampagnen starten und alle Kinder dies vom ersten Training an kennenlernen sollen – Fußball als „schönste Nebensache der Welt“. Ein Sport, der in Sommermärchen-Zeiten Fans unterschiedlicher Nationen zusammenführen kann. Zugleich geht es immer um Sieg oder Niederlage – auch die Kleinsten wollen und sollen gewinnen. Der Erfolg zählt. Und diese beiden Normen sind nicht (leicht) in Einklang zu bringen.

Abseits

Wie also mit diesem Dilemma umgehen? Eine Variante deutet Robert Andrich an. Fairness schließt auch die Möglichkeit ein, „eklig“ zu spielen. „Eklig sind Kleinigkeiten: Mal vorsichtig auf den Fuß treten oder im Zweikampf bleiben, wenn der Ball schon weg ist, um den Gegner ein bisschen aus dem Konzept zu bringen. Manchmal habe ich einen Gegner auch auf dem Kieker und nehme eine Gelbe Karte in Kauf, um es ihm zu zeigen. Viele Dinge auf dem Platz bekommt man auf der Tribüne ja gar nicht richtig mit.“ Ich gebe zu, Andrichs Fairness-Vorstellung entspricht nicht meiner Definition. Sie ist jedoch weit verbreitet. Studien mit Jugend-

lichen zeigten, dass die Bereitschaft der jungen Sportler, ein absichtliches Foul zu begehen, mit der Dauer der Vereinsmitgliedschaft zusammenhängt. Je länger jemand im Verein spielt, desto eher war er bereit, unfair zu kicken. „Ich werde lieber unfair Meister als fair Letzter“, so ein C-Jugendspieler. Oder: „Fairness bedeutet nach Möglichkeit, fair zu spielen und wenn es sein muss, fair zu foulen.“ Ich verstehe schon, was gemeint ist. Fouls, die nicht darauf zielen, den Gegner zu verletzen, keine übertriebenen Unsportlichkeiten, also keine ‚brutalen Fouls‘. Foul ist nicht gleich Foul. Faire Fouls sind taktisch motiviert, um einen Angriff zu unterbrechen. Diese werden von Trainer*innen, Eltern, Mitspieler*innen, Fußballkommentator*innen sogar verlangt. Sie bleiben jedoch ein Widerspruch in sich und spiegeln das Dilemma, erfolgreich und fair gleichzeitig zu spielen. Die Ursachen für diese Entwicklung sind vielfältig (Erwartungen der Trainer, Eltern, Vereine, Verhalten der*des Schiedsrichter*in). Es bleibt dennoch eine Art Doppelmoral. Es entspricht zwar nicht der Regel, ein Foul zu begehen, aber es entspricht der Norm, erfolgreich zu sein. ‚Natürlich‘ habe auch in meiner aktiven Fußballzeit lieber gewonnen als verloren und natürlich sehe ich meine Lieblingsmannschaft immer noch lieber erfolgreich als scheitern. Mit den fairen Fouls bin ich aber immer noch nicht zufrieden. Darum hier ein

Einwurf

Die 69. Minute im Freitagabend-Spiel der Bayern in Frankfurt. Eintrachts Stefan Aigner hinterläuft den Bayern-Kapitän Philipp Lahm und wird steil Richtung Tor geschickt. Lahm ist hinten dran. Er weiß in diesem Moment: Das wird brenzlich. Die Entscheidung ist schnell gefällt:



Gekonnt hakt sich Lahm bei seinem Gegenspieler ein. Dann lässt er sich fallen und zieht Aigner so mit runter. Der Schiedsrichter entscheidet völlig zu Recht auf Freistoß für Frankfurt, zeigt Lahm zudem wegen des taktischen Fouls die Gelbe Karte. Das nahezu Unglaubliche: Die Datenbank zeigt, es ist das erste Foul von Lahm seit über einem Jahr. Von September 2014 bis Oktober 2015 ist Philipp Lahm ohne Foul ausgekommen! Einer der weltbesten rechten Verteidiger und Mittelfeldspieler und einer der erfolgreichsten deutschen Fußballer überhaupt: Vielfacher Deutscher Meister, Champions-League-Sieger, Weltmeister. Von Pep Guardiola geadelt als der ‚intelligenteste Spieler‘, dem er begegnet sei. Die Statistiken offenbaren verblüffende Zahlen: Wenige Fouls, einige Gelbe Karten, ja – aber in 385 Bundesliga-Spielen war keine einzige Rote dabei. Es ist also möglich, erfolgreich zu spielen und in sehr vielen Situationen fair zu sein. Leistungswille und körperbetonten Einsatz² zu zeigen, ohne eklig zu sein!

Naiv bin ich nicht. Dass es (un)beabsichtigte Fouls geben wird und Überreaktionen, weiß ich. Begeistert von Philipp Lahms Modell, das Dilemma aus Erfolgsorientierung und Fairplay zu balancieren, bin ich immer noch. Es zeigt, was an Fairness im erfolgsorientierten Gerangel spielbar ist.

Matchplan

Manchmal, in unbeobachteten Momenten, dribbelt sich darum eine Idee an den Wächtern der Sieg-oder-Niederlage-Mentalität vorbei. Ich stelle mir vor, wie es wäre, wenn der Fußball ei-

² Für alle, die sich Fußball ohne Grätschen nicht vorstellen können, hier eine Lahmsche Variante: <https://kurzlinks.de/inys>

ner neuen Leitidee folgte. Eigentlich einer alten pragmatischen Utopie. „Behandelt andere Menschen genauso, wie ihr selbst behandelt werden wollt“, Jesus – nach Matthäus.³ Diese Vorstellung eines Fairplay ist für mich unüberholt. Ich stelle mir vor, wie viele Tore in einem Fußballspiel fielen, wenn auf die taktischen Fouls verzichtet würde. Auch die eigene Mannschaft würde dadurch mehr Tore erzielen. Es gäbe immer noch Leidenschaft, Erfolgswille, Kampf, Sprints und Kopfbälle. Es gäbe jedoch weniger Spielunterbrechungen, weniger Verletzungen. Dafür mehr Jubel, mehr Spannung und mehr Respekt. Stimmt, es gäbe dann ebenso den Verzicht auf den eigenen Vorteil, sogar Nachteile würden in Kauf genommen. (Dazu könnte ein anderer Alt-Star, Miro Klose, eine Geschichte erzählen, als er sich traute, den Schiedsrichter auf ein von ihm regelwidrig erzieltes Tor hinzuweisen, das dann natürlich nicht zählte.)

Vermutlich, denkt es dann in mir, wenn die Kurzpaskkombinationen der Gedanken sich der Torlinie nähern, vermutlich wäre dann auch nicht mehr der Sieg der alleinige Maßstab des Erfolgs. Das Spiel wäre es. Die geteilte Freude. Die Erschöpfung. Und der Respekt, den die Mitspieler*innen teilen.

Coaching Zone

„Behandelt andere Menschen genauso, wie ihr selbst behandelt werden wollt“: Für Jesus war dies ja die Zusammenfassung aller wesentlichen Lebensregeln. Ein erstaunlich unspektakulär, konsens- und leistungsfähiges Kriterium für ein menschengerechtes Miteinander. Auch neben dem Platz, mitten im Alltag. ◆

³ Matthäus 7,12 (Übersetzung der BasisBibel).



GERT LIEBENEHM-DEGENHARD ist

Dozent für Religionspädagogik im Elementarbereich am RPI Loccum.

LISSY WEIDNER

„Was ist eigentlich gerecht?“

Ein Hortprojekt

In den Sommerferien dürfen sich zwei Kitas in unserem Kirchenkreis eine religionspädagogische Projektwoche wünschen. Für den Sommer 2022 hatten sich Hortkinder aus der Stifts-Kita in Wunstorf das Thema „Was ist eigentlich gerecht?“ gewünscht.

Wir verabredeten, das Thema an fünf Vormittagen folgendermaßen aufzufächern:

1. Was kann Gerechtigkeit in der Familie heißen?
2. Was heißt Gerechtigkeit in der Gesellschaft?
3. Wie heißt in der Schule (und bei den Eltern auf der Arbeit) „Gerechtigkeit“?

4. Was heißt: „Gerecht sein“ bei Gott? (Dies spielt ja gerade bei Kindern muslimischen Glaubens eine große Rolle, von denen es viele in der Stifts-Kita gibt!)
5. Wir erträumen wie die Menschen der Bibel eine gerechte Welt

So wurde das Thema vom innersten Kreis nach außen und von dem bisher Erlebten in Zukunftsvisionen hinein entfaltet. Dazu habe ich entsprechende Bibeltexte ausgesucht.

Im Folgenden werden zwei der fünf Tageseinheiten vorgestellt.

Tag 1: Der Vater und seine zwei Söhne – Gerechtigkeit in der Familie (Lukas 15,11-32)

Material:

Matten, Namensschilder, Gitarre, Liedzettel, Kerze im Glas, Klangschale, Kreuz, Samttuch, Emojis, Flipchart und Stifte dafür, langes Tau, Stationsfiguren und Klötze, blaues Tuch, Zettel „Hans“ und „Klaus“, rote und grüne Karten

Raumgestaltung und Setting:

Die Matten liegen sternförmig im Kreis. Vor jeder Matte steht ein großes Namensschild. In der Mitte Kerze im Glas, Klangschale, Kreuz.

An einer Seite ist ein Tau ausgelegt mit vier Stationen aus Holzspielzeug zur biblischen Geschichte:

- Hof = Hans zu Hause;
- Figur mit Festkleidung = Hans in der Stadt;
- Schwein = Hans bei den Schweinen;
- Hof = Hans wieder zurück.

▶ ANKOMMEN (ca. 10 Min.)

- Begrüßung, Vorstellungsrunde
- Lied: Einfach spitze, dass du da bist ... (Liederheft „Kirche mit Kindern“ Nr. 17)
- Runde mit Emojis: Wie bin ich heute Vormittag hier?

▶ EINFÜHRUNG INS THEMA (ca. 5 Min.)

Erzieher*in:

Diejenigen, die im April mit mir diese Woche geplant haben, haben sich das Thema gewünscht:



DIE ÜBRIGEN DREI TAGESEINHEITEN

sind im Downloadbereich unter www.rpi-loccum.de/pelikan als pdf-Datei abrufbar.





„Was ist eigentlich gerecht?“ Ihr habt das alle schon beides erlebt: dass etwas ganz gerecht war zu Hause, in der Schule oder auch hier im Hort – oder dass es eben ungerecht war. Deshalb will ich heute mit euch sammeln, was *ihr* bisher gerecht oder ungerecht fandet. Fangen wir mit „ungerecht“ an:

Tafel/Flipchart

- Satzanfang an schreiben:
»Ungerecht ist, wenn«
→ sammeln und notieren
- Danach: »Gerecht ist, wenn ...«

KÖRPERWAHRNEHMUNG VON TEXTELEMENTEN (ca. 5 Min.)

... Und jetzt geht mal langsam durch diesen Raum, so, als ob ihr Sorge habt, was passieren wird, wenn ihr da ankommt, wo ihr gerade hinget ... und jetzt so schnell ihr könnt, als wollt ihr endlich irgendwo weg.

Jetzt geht so durch den Raum, als ob ihr die Größten seid – wie fühlt sich das an? Und jetzt so, als ob ihr die Kleinsten seid – wie fühlt sich das an?

Wie sieht es aus, wenn man so richtig faul ist, zeigt das mal – und was ist das für ein Gefühl? Und jetzt, wenn man ganz, ganz fleißig ist ...

Wie sieht es aus, wenn man auf der Arbeit ist – und wie, wenn man feiert?

Nun stellt euch wieder in den Kreis und stellt euch vor, ihr habt plötzlich ganz, ganz viel Geld. Wofür würdet ihr das ausgeben? (*Sammeln*)

Jetzt setzt euch wieder auf euren Platz, denn ich erzähle nun die erste Geschichte und dafür bin ich jetzt Klaus (*blaues Tuch umlegen*).

GESCHICHTE ERZÄHLEN (ca. 25 Min.)

Die Kinder bewegen sich dabei von Station zu Station mit. Jedes Kind hat je eine rote Karte (= ungerecht, geht gar nicht!) und eine grüne Karte (= gerecht), mit denen es an den entsprechenden Stellen abstimmen darf:

1. Station: Hof

»Ich bin Klaus, und ich wohne in Israel. Bei uns ist es meistens ganz schön heiß. Und wir haben einen Bauernhof: Mein Vater, meine Mutter, mein kleiner Bruder und ich. Allein schaffen wir die ganze Arbeit natürlich nicht – aber wir haben auch Arbeiter im Stall und auf dem Feld. Und wir Jungs packen natürlich feste mit an!

Na ja – ehrlich gesagt, hauptsächlich ich. Mein Bruder Hans hat schon als kleines Kind lieber gefaulenzt als geholfen. Wenn wir z.B. zum Unkraut jäten auf dem Feld waren, hat er immer so lange geholfen, bis Vater um die Ecke war – und sich dann in der Sonne schlafen gelegt. Und bis jetzt: Eigentlich kann sich mein Vater immer nur auf mich wirklich verlassen, wenn's ums Arbeiten geht ...

Aber was Hans *heut* gemacht hat, das finde ich richtig schlimm:

Bei uns in Israel bekommt immer der älteste Sohn den Hof, wenn er erwachsen ist. Dafür

Das sind Klaus, sein kleiner Bruder Hans und ihr Vater. Hans hat den Vater gebeten, ihm sein Erbe auszubezahlen. Klaus ist empört: Während er schuftet, will sich Hans in der Stadt ein schönes Leben machen. Ist das gerecht?
© CasarsaGuru/iStock(2); juraj kral/iStock



„Hans hatte super tolle Klamotten an, tausend Freundinnen und Freunde.“
© NiKIta Filippov / iStock

gibt er dem Bruder, wenn er einen hat, genau die Hälfte von dem Geld, was der Hof Wert ist. So ist es gerecht, denn der Bruder kann dann eine Ausbildung machen, sich z.B. eine Werkstatt einrichten als Zimmermann oder selbst ein Stück Land kaufen und auch Bauer werden, wie er will.

Aber mein kleiner Bruder Hans, der noch gar nicht erwachsen ist, geht heute einfach zu unserem Vater und sagt: „Ich hab keinen Bock mehr auf Bauernhof, ich will in die Stadt. Ich will, dass du mir heute schon das Geld gibst, was ich mal kriegen soll.“

Ich glaub, mein Schwein pfeift! Was bildet der sich ein!

Und das Verrückte: Vater hat ihm tatsächlich das ganze Geld gegeben und hat ihn ziehen lassen.«

 **Kartenabstimmung:**
Ist das gerecht oder ungerecht?

2. Station: Figur mit Festkleidung

»Ich bin stinksauer! Ich steh' hier Tag für Tag auf dem Feld und arbeite – und mein Freund Ruben war gestern in der Stadt und hat erzählt, dass er Hans gesehen hat. Der hatte super tolle Klamotten an, tausend Freundinnen und Freunde – und die lud er ständig zum Essen ein und gab ihnen einen aus. Feiner Herr!

Will der nie arbeiten?

Ich hab's den Eltern gar nicht erzählt – die würden ja noch trauriger ...«

 **Kartenabstimmung:**
Ist das gerecht oder ungerecht?

3. Station: Bei den Schweinen

»Der Sommer war tierisch heiß – es hat fast gar nicht geregnet. Auf den Feldern wächst ganz wenig, das Korn reicht gerade so für uns selbst und die Arbeiter. In den Läden gibt es kein Brot mehr zu kaufen.

Und wisst ihr was? Mein Freund Ruben musste gestern mal wieder in die Stadt. Und da hat er gehört, wie sich zwei Freunde über meinen Bruder unterhalten haben: „Wisst ihr, wo Hans geblieben ist, seit er alles Geld ausgegeben hat!“, hat der eine gefragt. „Nee“, hat der andere geantwortet. „Ich aber“, sagt der eine wieder. „Ich musste auf den Hof ins nächste Dorf, nach Brot fragen – und auf der Schweinewiese im Dreck zwischen den Schweinen saß Hans! Der hatte ganz dreckige Klamotten an und sah völlig abgerissen aus. Und ich hörte, wie er echt Selbstgespräche hielt. ‚Ich hab so Hunger, und ich darf nicht mal vom Schweinefutter essen‘, hat er gesagt. ‚Die Arbeiter auf dem Hof von meinem Vater haben es bestimmt besser als ich als Sohn. Vielleicht kann ich Vater ja fragen, ob ich sein Arbeiter werden darf.‘“

Na, der soll mal wagen, hier anzukommen! Jetzt will ihn der Vater hier auch nicht mehr sehen! Und ich sag's euch ganz ehrlich: Geschieht ihm Recht! So unzuverlässig, wie der immer war!«

 **Kartenabstimmung:**
Ist das gerecht oder ungerecht?

4. Station: Wieder am Hof

»Nein, nein, nein! Das darf alles nicht wahr sein! Ich komm müde vom Feld und rieche leckeren Lamnbraten. Und ich höre Musik. Und ich frag einen Arbeiter: „Was ist denn hier los?“ Und er sagt: „Dein Vater macht ein riesiges Fest! Dein Bruder Hans ist zurückgekommen. Ich musste ihm schon ein Bad einlassen und Festkleider hinstellen, die er nach dem Baden anziehen kann – und jetzt soll ich ein Lamm vorbereiten.“

Ich dreh durch. Ich kehr sofort wieder um und geh zurück aufs Feld.

Scheißegel, ob ich jetzt kein Essen abkriege – aber ich feiere garantiert kein Fest für meinen blöden Bruder! Für mich hat der Vater noch nie so ein Fest gemacht!« –

»Oh, da hinten kommt er, der Vater. Er hat mich offensichtlich gesucht. „Klaus, wo bleibst du? Komm, bade noch schnell und zieh Festkleider an – Hans ist zurück.“ Er legt mir die Hand auf die Schultern.

Und ich weiß nicht mehr, was ich jetzt bin: Wütend oder tieftraurig. Eigentlich beides.

„Das ist ungerecht, Vater“, sag ich. „Von Kind an arbeite ich hier und bin fleißig, ich hab dich doch nie enttäuscht. Aber für mich hast du noch nie so ein Fest gefeiert. Und jetzt kommt da Hans, dieser Nichtsnutz, und du tust so, als sei nichts gewesen.“ Ich fang an zu weinen. „Das ist einfach so ungerecht“, schluchze ich.«

Vater sagt eine Weile nichts. Er schaut mich liebevoll an. Das tut gut!

Dann hör ich seine Stimme: „Klaus, mein Lieber, mein lieber zuverlässiger Sohn! Du wirst diesen Hof mal erben – dir gehört doch alles, was mir gehört. Und wenn du dir das wünschst, mach ich gern auch mal so eine Feier für dich – ich wusste gar nicht, dass du dir das wünschst.“

Aber sieh mal: Hans war für mich wie tot und jetzt ist er plötzlich wieder mitten unter uns. So, als ob er tot war und plötzlich wieder lebendig geworden ist.

Dass er jetzt anständig mitarbeiten muss, ist ihm klar – aber das hat Zeit bis morgen. Heut muss gefeiert werden – und es wär so schön, wenn du dabei wärst!”

Seine Stimme wird leiser, und dann sagt er noch: „Wenn du dich mitfreuen könntest ...“

Und jetzt steh ich da. Und ich weiß einfach nicht, was ich tun soll.«

Tuch ablegen, Ende der Geschichte.

In der Pause wird die Schlusszene (z.B. mit Kett-Material) aufgebaut: Hof, Menschen, die feiern, Hans, Vater, Mutter, Arbeiter – etwas mit Abstand: Feld, Klaus.

▶ VERTIEFUNG I (ca. 20 Min.)

Die Namen der Brüder werden an das Tau der Geschichte gelegt: Oberhalb der Linie steht KLAUS, unterhalb HANS.

Nehmt mal die Emojis aus der Mitte und legt sie für Hans und für Klaus aus. Wer fühlt sich wie an den vier Stationen vom Weg der Geschichte?

- 👤 Kids legen Emojis
- 🗣️ Gespräch darüber

▶ VERTIEFUNG II (ca. 15 Min.)

In der Bibel steht nicht, wie die Geschichte weitergeht. Wir wissen bis heute nicht, ob Klaus mitgefeiert hat oder nicht. Ich möchte euch einladen, die Geschichte weiter zu spielen. Ihr könnt die Figuren bewegen und ihnen eine Stimme geben. Es gibt kein Richtig oder Falsch



Als Hans das Geld ausgegangen war, saß er völlig abgerissen im Dreck.
© Steffen Schellhorn / epd-bild / gemeindebrief.de

– es geht nur drum, wie ihr denkt, wie es weitergegangen sein kann.

👤 **Stellgeschichte der Kinder**

bei Bedarf auch zwei oder drei Variationen

🗣️ **Wie findet ihr das?**

▶ **BEWEGUNGSPAUSE (ca. 15 Min.)**

▶ **SCHLUSSRITUAL (ca. 15 Min.)**

Ihr habt am Anfang gesammelt, was gerecht und was ungerecht ist. Und jetzt frag ich euch am Ende: Ist der Vater von Hans und von Klaus eigentlich gerecht?

🗣️ **Gespräch darüber**

Die Geschichte, die ich euch erzählt habe, hatte Jesus mal erzählt. Und er erzählte sie, weil er zeigen wollte, wie Gott gerecht ist. Und das schreib ich jetzt mal auf:

📝 **Tafel/Flipchart**

»„Gerecht“ heißt bei Gott: Jede und jeder bekommt eine neue Chance. Gott freut sich über jeden, der wieder zurückkommt, nachdem er etwas falsch gemacht hat!«

Wer von euch will, kann das mal ausprobieren. Ich mache euch das mal mit (Gruppenleitung) vor. Dazu stellen wir das Schwein mal in unsere Mitte.

- ➔ sich „zu den Schweinen“ setzen;
- ➔ an eine Situation denken, in der ich Mist gebaut habe;



Der verlorene Sohn kehrt nach Hause zurück und wird vom Vater mit offenen Armen empfangen.
© Halfpoint/iStock

→ die Hand gereicht bekommen: „N., Gott sagt zu dir: ‚Du bekommst immer eine neue Chance. Ich freu mich, wenn du wieder bei mir bist!‘“

Wenn keine*r mehr in die Mitte will: Amen.

▶ SCHLUSSGEBET, VATERUNSER, SEGENSLIED

„Hambani kahle – gehen wir in Frieden“
(Liederheft „Kirche mit Kindern“ Nr. 54)

Tag 2: Der Prophet Amos – Gerechtigkeit im Land (Amos 5,11-24)¹

Material:

Matten, Namensschilder, Flipchart, Stifte dafür, sechs Murmeln für jedes Kind, ein Würfel, zwei braune Kett-Tücher, zwei grüne Kett-Tücher, pro Erwachsene und pro Kind zwei kleine Goldsteine (Nuggets oder einfach aus Goldpapier geschnittene Rechtecke), Gitarre, Liedzettel, Kerze im Glas, Klangschale, Kreuz, Samttuch, Emojis, rote und grüne Karten, rotes Tuch, Klötze und Bäume, Figuren, dünne Schnur, blaues Chiffontuch, Teelicht, Feuerzeug

Raumgestaltung und Setting:

Matten liegen sternförmig im Kreis, für jede und jeden eine eigene. Vor jeder Matte steht ein großes Namensschild. In der Mitte Kerze im Glas, Klangschale, Kreuz.

▶ ANKOMMEN (ca. 15 Min.)

- Begrüßung, Vorstellung für die, die gestern nicht da waren
- Lied: Einfach spitze, dass du da bist ... (die Kinder erdichten einen neuen Vers)
- Runde mit Emojis: Wie bin ich heute Vormittag hier?

▶ SPIEL (ca. 10 Min.)

Jedes Kind hat sechs Murmeln (Kugeln, Nüsse, was auch immer). Reihum wird gewürfelt. Wer eine gerade Zahl würfelt, muss dem*der rechten Nachbar*in mindestens halb so viele Murmeln abgeben, wie diese*r schon hat (bei

¹ Diese Einheit nimmt in der Gestaltung der Geschichte die Idee des Entwurfes aus „Amos – Gerechtigkeit soll sein!“ auf, in: Maike Lauther-Pohl und Jochem Westhof: Gott ist dabei. 60 biblische Geschichten entdecken und gestalten, Ostfildern 2019, 122ff.

ungerader Anzahl an Murmeln wird aufgerundet). Bei einer ungeraden Zahl dagegen passiert nichts. (Also wird, wer einmal viel hat, immer reicher werden!)

- 👍👎 **Kartenabstimmung:**
 Wie fandet ihr das Spiel?
 Waren die Spielregeln gerecht?
 Warum/warum nicht?

▶ GESCHICHTE (ca. 15 Min.)

Erzählende*r mit rotem Tuch als Amos, in der Mitte liegen bereit: zwei braune Kett-Tücher, zwei grüne Kett-Tücher, Klötze und Bäume, Figuren, dünne Schnur, blaues Chiffontuch, Teelicht, Feuerzeug

»Hallo ihr Lieben, heute bin ich Amos. Ich lebe hier in diesem Land Israel (*braune Tücher auslegen*) und ich bin Prophet. Den Beruf kennt ihr heut vielleicht gar nicht: Ein Prophet ist einer, der ganz genau auf Gott hört. Jeden Tag und jede Nacht bin ich ganz aufmerksam, ob ich seine Stimme höre. Mal in mir drin, mal durch einen Sturm oder ein Feuer, mal in einem Traum. Und dann muss ich das unserm König und dem ganzen Volk Israel sagen, damit sie Gottes Willen tun. Denn das haben wir schon ganz oft gemerkt: Gottes Regeln sind so gut, dass es allen im Land gut geht, wenn wir uns daran halten.

Bei uns in Israel ist es meistens warm. Und es wachsen viel Gras und Blumen und Getreide (*grüne Tücher*). Und Bäume mit Früchten haben wir auch (*Bäume*). Die Menschen haben alle ein kleines Stück Land, das ihnen gehört. Da bauen sie Obst und Gemüse und Getreide an, das sie dann essen. Alle haben genug und werden satt (*Fäden ziehen, Menschen in die Parzellen*). Und am Rand unserer Siedlung fließt ein Fluss vorbei (*blaues Chiffontuch*).

Aber vor drei Jahren war die Ernte schlecht. Es hatte viel zu wenig geregnet, und alles war vertrocknet. Überall gingen das Korn, Gemüse und Obst kaputt, da war nur noch braune Erde. Und Bäume ohne Früchte (*grüne Tücher wegnehmen – nur in der Ecke am Fluss lassen!*).

Nur hier ganz an der Ecke der Siedlung, am Fluss, wuchs noch richtig viel. Da wohnte Mesoch. Der war jetzt der Einzige, der viel zu essen hatte.

Sein Nachbar Abner kam rüber. „Kannst du mir Getreide, Gemüse und Obst verkaufen, Mesoch?“ Aber Mesoch war ein ganz Schlauer. „Nee“, sagte er. „Aber du kannst mir dein Stück Land geben – dann gebe ich dir genug zu essen



Seit 2010 ist das Recht auf Zugang zu sauberem Wasser ein von der UNO anerkanntes Menschenrecht.
 © Jörg Böhling/
 Brot für die Welt

ab.“ Und da verkaufte Abner sein Land. Nur eine kleine Ecke zum Wohnen durfte er behalten (*Grenze verschieben*).

Die anderen kamen auch zu Mesoch. Und mit jedem machte er es genauso (*Grenzen alle neu ...*). Bis das Land so aussah: Mesoch gehörte fast alles – und die anderen hatten fast nichts.

Im nächsten Jahr hatten sie alle kein Land mehr, um Getreide zu säen. Außer Mesoch – der baute achtmal so viel an wie sonst. Und als das Getreide und die Früchte reif waren, sagte er: „Ihr könnt das jetzt bei mir kaufen – aber ihr müsst viel Geld bezahlen!“ Abner und die anderen waren ganz erschrocken. Woher sollten sie so viel Geld nehmen? Sie konnten nur gerade so viel bezahlen, dass wenigstens ihre Kinder nicht vor Hunger weinten.«

- 👍👎 **Kartenabstimmung:**
 Ist das gerecht?

»Mesoch wurde ganz reich (so wie *vorhin, der*die am Ende alle Murmeln hatte*). Und dann feierte er ein großes Fest. Ein Erntedankfest für Gott (*Teelicht an*). Er machte Musik, sang: „Danke für diese gute Ernte“ und betete: „Danke, großer Gott, dass du mich so reich gemacht hast.“

In dieser Nacht hörte ich im Traum ganz deutlich Gottes Stimme.

„Amos“, sagte er, „du musst zu Mesoch gehen. Sag ihm: ‚Du ungerechter Mann! Ich will deinen Dank und deine Lieder nicht (*Kerze aus!*). Ich will Gerechtigkeit! Gib den andern von deinem Reichtum ab – das wäre ein Erntedankfest, über das ich mich freue!‘“



Gerechte Wasserverteilung und kluge Bewässerungstechnik sorgen dafür, dass auch in trockenen Regionen Landwirtschaft betrieben werden kann.
© Jörg Böhling / Brot für die Welt

Gleich am nächsten Morgen bin ich zu Mesoch und hab ihm das gesagt.

„Was will Gott von mir?“, hat Mesoch geantwortet. „Ich hab alles ganz zu Recht gewonnen. Die andern haben mir schließlich freiwillig ihr Land verkauft. Was kann ich dafür, wenn die so dumm sind.“

Da bin ich richtig wütend geworden: „Mesoch, weißt du nicht, dass es Gottes Geschenk war, dass unser Fluss deinem Acker damals Wasser gegeben hat? Wie kannst du mit dem, was Gott dir schenkt, andere arm machen? Ja, du hast Recht: Du hast gegen kein Gesetz verstoßen, als du das ganze Land gekauft hast. Aber Gott will es anders. Gott will mehr als nur Recht. Gott will Gerechtigkeit!“

(Tuch ablegen) Das war die Geschichte.«

🗨️ Gespräch darüber

Was meint ihr: Ob Mesoch sich wohl geändert hat?«

▶ PAUSE (ca. 10 Min.)

▶ VERTIEFUNG I (ca. 15 Min.)

Ihr seht das Land der kleinen Siedlung, in der Mesoch und Abner und die andern leben. So, wie die Grenzen jetzt sind, findet Gott das ungerecht. Aber Mesoch findet es in der Geschichte aus der Bibel gerecht, weil die anderen ihm ja freiwillig ihr Land verkauft haben.

Wie fändet ihr die Grenzen gerecht? Mag das mal jemand zeigen und die Grenzen auf dem Stück Land hier wieder neu ziehen?²

🗨️ Grenzen neu ziehen

Die Kinder, die mögen, können die Grenzen neu ziehen und begründen, warum es so gerecht ist.³

🎵 Lied des Amos

Mein Gott, das muss anders werden ...
(Liederheft „Kirche mit Kindern“ Nr. 18)

▶ VERTIEFUNG II (ca. 40 Min.)

Jetzt möchte ich das Spiel ganz vom Anfang noch mal mit euch spielen. Aber ich habe die

Spielregel geändert: Wer eine gerade Zahl würfelt, muss der*dem rechten Nachbar*in mindestens halb so viele Murmeln abgeben, wie er*sie selbst hat (*bei ungerader Murmelzahl wird also aufgerundet*). Bei einer ungeraden Zahl dagegen bekommt er*sie halb so viele Murmeln von dem*der Nachbar*in.

Nach einer Weile wird das Spiel abgebrochen.

👍👎 Kartenabstimmung:

War das gerecht?

Warum? Was war anders/besser?

💡 Satz für diesen Tag

„Gerecht“ heißt bei Gott: Alle Menschen sollen genug zum Leben haben. Die, denen Gott viel schenkt, sollen auch viel abgeben. Gesetze in einem Land sollen nach Gottes Willen nie so sein, dass die Reichen immer reicher und die Armen immer ärmer werden.

▶ SCHLUSSRITUAL (ca. 15 Min.):

Jedes Kind erhält zwei „Goldsteine“.

Reich sein heißt nicht nur, viel Geld oder viel Land haben. Ich kann auch reich an Liebe sein, reich an Platz zum Spielen, reich an Spielzeug oder an leckerem Essen. Und arm kann ich auch sein, wenn mir Freunde fehlen oder jemand, der mir zuhört.

Ihr könnt mal alle überlegen, wo ihr reich seid: Wovon habt ihr viel? Das sind eure zwei Goldsteine.

Und jetzt überlegt euch, ob ihr davon was abgeben könnt. Und wer das kann, legt es in die Mitte und sagt, was es ist. Ich fang mal an.

👍👎 Goldstein in die Mitte

🗨️ erzählen, wofür er steht

Mag noch jemand was in die Mitte legen?

Wenn keine*r mehr was legt: Ihr habt gehört, was da alles in der Mitte liegt. Liegt da was, wo ihr tief in euch drin wisst: Da bin ich arm? Davon hab ich ganz wenig? Dann dürft ihr euch den Goldstein aus der Mitte nehmen.

▶ SCHLUSSGEBET, VATERUNSER, SEGENS LIED

„Hambani kahle – gehen wir in Frieden“
(Liederheft „Kirche mit Kindern“ Nr. 54) ◆

² Zur Vertiefung siehe auch den Beitrag „100 Kinder“ von Lena Sonnenburg in diesem Heft, 40.

³ In der Erprobung nahm ein Mädchen am Ende alle Grenzen weg, stellte die Figuren im Kreis auf und sagte: „Am besten arbeiten alle überall zusammen und teilen am Ende alles, was sie geerntet haben. Und dann machen sie ein Fest.“ Das hatten wir nicht erwartet!



LISSY WEIDNER

ist als Pastorin und Religionspädagogin im Kirchenkreis Neustadt-Wunstorf tätig.

IM GESPRÄCH

„Jugendliche haben ein sehr feines Gefühl für Gerechtigkeit“

Linda Frey im Gespräch mit der Schirmherrin des Landeswettbewerbs „Gerechtigkeit“, der Präsidentin von Brot für die Welt, Pfarrerin Dr. Dagmar Pruin

Linda Frey: Brot für die Welt, Landeswettbewerb Evangelische Religion zu Gerechtigkeit. Was verbindet diese zwei Themen?

Dr. Dagmar Pruin: Brot für die Welt bedeutet Einsatz für Gerechtigkeit weltweit in mehr als 80 Ländern, aber auch an vielen Orten hier bei uns. In jeder Kirchengemeinde in Deutschland wird in der Weihnachtszeit mindestens einmal für Brot für die Welt gesammelt und in jeder Landeskirche haben wir hauptamtliche Brot für die Welt-Beauftragte, die unsere Themen in Schulen, Gemeinden und in die Zivilgesellschaft tragen. In Niedersachsen sind sie in Hannover, Oldenburg, Leer und Braunschweig ansässig. Als Präsidentin von Brot für die Welt gibt mir dies ein Gefühl einer großen Zusammengehörigkeit innerhalb der „evangelischen Familie“. Deshalb freut es mich sehr, dass ich Schirmherrin des Landeswettbewerbs sein darf.

Gerechtigkeit spielt in der Arbeit und den Slogans unserer Kampagnen immer eine zentrale Rolle. So haben wir beispielsweise seit den 80er-Jahren bei unserem Slogan „Den Armen Gerechtigkeit“ den Begriff der Gerechtigkeit und nicht der Solidarität bewusst vorangestellt. Es geht um globale Gerechtigkeit. Alle Menschen sind gleich an Rechten geboren. Jeder Mensch hat das Recht auf gleiche Lebenschancen – egal wo er oder sie lebt. Unsere Partnerorganisationen tragen seit Jahrzehnten in tausenden Projekten auf unterschiedliche Art und Weise dazu bei.

Es ist wichtig, dass sich junge Menschen in Deutschland zur Frage der globalen Gerechtigkeit austauschen, sich aber auch aktiv einbringen können. Dies geschieht durch Angebote

von „Brot für die Welt“, aber auch durch Ihren Landeswettbewerb, der Jugendliche dazu anleitet, sich mit dem Thema Gerechtigkeit auseinanderzusetzen. Gerade der Religionsunterricht bietet hierfür Raum. Uns alle bringt der christliche Anspruch zusammen, über die Würde des Menschen und die Gleichheit der Menschen ins Gespräch zu kommen und dafür einzustehen!

Daher finde ich es sehr schön, dass Sie das Thema Gerechtigkeit für den Landeswettbewerb gewählt haben.

Ich selbst komme aus Niedersachsen und bin da auch zur Schule gegangen, daher freue ich mich auch persönlich, Schirmherrin dieses niedersächsischen evangelischen Landeswettbewerbes zu sein.

Frey: Gerechtigkeit ist ein großes Wort in vielen Zusammenhängen: weltpolitisch, historisch, juristisch und auch theologisch. Sie sind in Ihrer Biografie auf einigen dieser Ebenen geografisch sowie beruflich von Ostfriesland über Jerusalem, Washington und Stellenbosch unterwegs (gewesen). Gibt es aufgrund Ihrer Lebens- und Berufserfahrung so etwas wie ein globales Gefühl von Gerechtigkeit?

Pruin: Ein globales Gefühl gibt es sicherlich nicht einfach so – ich sehe es eher als einen Prozess des Aushandelns. Auf der einen Seite gibt es ein starkes Gefühl dafür, wenn Verhält-



Dagmar Pruin
© Hermann Bredehorst/
Brot für die Welt

nisse ungerecht sind oder werden. Das hat etwas Universelles, eine Ungerechtigkeit zu fühlen und sich nach Gerechtigkeit zu sehnen. Auf der anderen Seite ist das Empfinden, was gerecht und ungerecht ist, in vielen Situationen auch immer neu auszuhandeln.

Ein globales Gefühl von Gerechtigkeit – oder Gerechtigkeit in einer globalisierten Gesellschaft beinhaltet die Verpflichtung, die gesellschaftliche Ordnung und das Zusammenleben so zu regeln, dass sie allen daran Beteiligten, insbesondere aber den Benachteiligten, zugutekommen. Dafür stehe ich in meiner aktuellen Aufgabe als Präsidentin von Brot für die Welt und der Diakonie Katastrophenhilfe, aber auch auf der Basis meiner kirchlichen Prägung und Sozialisation und weiteren beruflichen Erfahrungen, die immer an der Schnittstelle von Politik, Zivilgesellschaft und Kirche oder Religion waren. Da kann frau etwas bewegen – national und international.

Ich komme aus einem kleinen ostfriesischen Dorf und einem kirchlich engagierten Elternhaus. Kirche war in meiner Jugend in den 1980er-Jahren ein Ort der Bildung und der politischen Aktion. Friedensbewegung, Umweltbewegung – in meinem Fall auch stark die Frage der Erinnerungspolitik, die in den Kirchen auf dem Land eine starke Bedeutung hatte.

In Südafrika habe ich viel erfahren über die Aufarbeitung der Verbrechen der Vergangenheit durch die Einrichtung einer Wahrheits- und Versöhnungskommission unter dem Vorsitz von Desmond Tutu. Es wurde auf eine gewisse Form von Gerechtigkeit verzichtet, weil es erst einmal darum ging, die Wahrheit aufzudecken. Während ich in den USA war, ging es stark um das Themenfeld Politik und Religion. Wie gerecht ist es aus Sicht der Amerikaner*innen, dass in Deutschland eine bestimmte Religion einen anderen Status hat als eine andere? Wieso kann – so der damalige Stand – eine Nonne im Habit unterrichten, aber eine Muslima mit Kopftuch in einigen Bundesländern nicht? Es gibt immer wieder Punkte, die neu ausgehandelt werden müssen.

Als Geschäftsführerin von Aktion Sühnezeichen Friedensdienste hatte ich den Fokus auf Friedens- und Versöhnungsarbeit gesetzt – immer in einem politischen Kontext gemeinsam mit Partner*innen. Gerechtigkeitsfragen waren immer ein Thema für mich und sind es jetzt bei Brot für die Welt ganz zentral: Klimagerechtigkeit, soziale Gerechtigkeit, Ernährungsgerechtigkeit, Gendergerechtigkeit. Die nachhaltigen Entwicklungsziele der Vereinten Nationen (Sustainable Development Goals) kann man als poli-

”

Menschen, die von Armut und Ausgrenzung betroffen sind, müssen ihren gerechten Anteil an wirtschaftlicher Entwicklung, politischer Teilhabe und natürlichen Ressourcen erhalten. Daran arbeiten wir Tag für Tag mit unseren Partnern in aller Welt.

“

”

Gerechtigkeit ist ein Zustand, in dem wir mit geradem Rücken stehen und uns in die Augen sehen

“

tische Umsetzung für die Erreichung einer globalen Gerechtigkeit ansehen: „Leave no one behind – Niemanden zurücklassen“ ist das Motto. Und „Niemanden zurücklassen“ ist auch das Ziel von Brot für die Welt. Niemand soll in der globalen Entwicklung zurückgelassen werden; Menschen, die von Armut und Ausgrenzung betroffen sind, müssen ihren gerechten Anteil an wirtschaftlicher Entwicklung, politischer Teilhabe und natürlichen Ressourcen erhalten. Daran arbeiten wir Tag für Tag mit unseren Partnern in aller Welt.

Frey: Die Begriffe „ungerecht“ und „gerecht“ finden sich in der Sprache der Jugendlichen eher selten. Hashtags mit diesem Bezug tauchen in den Sozialen Netzwerken kaum auf, die aktuelle Top Ten wird da von #cannabis und #love angeführt. Wie begegnen Ihrer Erfahrung nach Schüler*innen dem Thema Gerechtigkeit?

Pruin: Ich erlebe Schüler*innen hauptsächlich, wenn sie sich für unsere Themen interessieren. Wir haben unterschiedliche Materialien¹, die wir zur Verfügung stellen. Zum Beispiel das Material „Global lernen“² zum Thema Gerechtigkeit wird stark nachgefragt, aber auch das Bildungsmaterial zum Thema „Handabdruck“³ erfährt große Beliebtheit. Daran zeigt sich, dass Schüler*innen sich für diese Themen interessieren. Sie erfassen Gerechtigkeit meines Erachtens anders. Zum Beispiel unter den Fragestellungen: „Wie willst du leben? Willst du auf Kosten anderer leben? Was gehört für dich dazu, zu einem Leben, das dich glücklich macht?“ In diesen Themen findet man Gerechtigkeit implizit wieder. Mir fällt auf, dass viele Jugendliche ein sehr bewusstes Gefühl dafür haben, dass sie nicht auf Kosten anderer leben wollen. Dies sieht man auch daran, dass sich viele Jugendliche vegetarisch ernähren, weil sie es dem Planeten nicht zumuten möchten, Fleisch zu essen. Jugendliche haben ein sehr feines Gefühl für Gerechtigkeit, auch wenn sie es nicht immer konkret so benennen.

Frey: „Gemeinsam für Gerechtigkeit!“ war der Titel eines Brot für die Welt-Blogs von 2019. Dieser Satz gilt als eines der Hauptanliegen des Hilfswerkes.

¹ <https://kurzlinks.de/qq6u>

Die Brot für die Welt-Jugend hat ein Planspiel mit dem Ziel entwickelt, Jugendliche für ihr Engagement für eine nachhaltige und gerechte Schulspeisung zu befähigen. Hier gehen sie aktiv in Rollen und probieren verschiedene konstruktive Lösungen aus.

² <https://kurzlinks.de/13tv>

³ <https://kurzlinks.de/bv77>



Wenn Sie dieses in die Lebenswelt der Jugendlichen übersetzen, die nicht mehr mit „Brot für die Welt“, mit den orangenen Spendendosen im Gemeindesaal, aufgewachsen sind: Was ist Ihnen dabei für Jugendliche, was für die Schule wichtig?

Pruin: „Brot für die Welt“ ist heute auf Sozialen Medien viel stärker vertreten und spricht junge Menschen direkter an. Besonders wichtig ist es mir, dass die Jugendlichen mitwirken können. So haben wir einen Schwerpunkt auf die Frage gelegt: „Was können wir von den jungen Menschen lernen?“ Zu meiner Amtseinführung haben wir das „Futureboard“ für junge Menschen eingerichtet. Junge Menschen aus Deutschland und der Welt, die zum Teil Aktivist*innen und Influencer*innen sind, beraten mich zu unterschiedlichen Themen, teilen ihren Blick auf unsere Arbeit und fordern uns durch ihre Fragen und Anregungen auch heraus. Es geht darum, den Anliegen der jüngeren Generation noch mehr Gehör zu verschaffen. Seit 2017 gibt es außerdem die Brot für die Welt-Jugend – ein Netzwerk junger Leute, das von Jugendlichen initiiert wurde und bundesweit engagierte Jugendliche zusammenbringt, zu globalen Gerechtigkeitsfragen arbeitet, prak-

tische Aktionen initiiert und einmal im Jahr das „Youthtopia“-Treffen organisiert, zu dem alle interessierten Jugendlichen eingeladen sind. Vielleicht ist das für die Teilnehmer*innen am Landeswettbewerb ja auch interessant. (www.brot-fuer-die-welt.de/jugend/dabei-sein)

Wir haben Aktionen wie den vorhin schon erwähnten „Handabdruck“. Dort können sich die jungen Menschen selbst gestaltend einbringen, sich aktiv für Gerechtigkeit einsetzen und wirksam werden.

Extrem wichtig ist auch, dass gute Nachrichten geteilt werden. Durch die Arbeit von „Brot für die Welt“ und unserer Projektpartner*innen werden viele Menschen darin unterstützt, sich selbst zu helfen. Als Teil einer weltweiten Bewegung für Globale Gerechtigkeit will Brot für die Welt Menschen einladen, sich gemeinsam zu engagieren. Dafür können die Beispiele unserer Partnerorganisationen sehr motivierend wirken. Mit unseren virtuellen Projektbesuchen können auch junge Menschen spielerisch erfahren, wie durch gemeinsames Handeln Gerechtigkeit hergestellt werden kann und lassen sich davon motivieren und begeistern.

Es ist ganz wichtig, dass Jugendliche hier wieder miteinstimmen in den Einsatz für Ge-

„Mir fällt auf, dass viele Jugendliche ein sehr bewusstes Gefühl dafür haben, dass sie nicht auf Kosten anderer leben wollen.“

Foto: Eröffnung der Aktion „5000 Brote – Konfis backen für Brot für die Welt“, 2023 in Loccum.

© Jens Schulze/EMA

**Gerech-
tigkeit**

Landeswettbewerb
Evangelische Religion

2024/2025
Um den Preis der
Prophetischen Kirche
in Niedersachsen

rpi

loccum
Religionspädagogisches
Institut Loccum

EVANGELISCH-LUTHERISCHE
LANDESKIRCHE NIEDERSACHSEN
Lilhornweg 10-12
31547 Rehburg-Loccum
Tel. 05766 / 81-139
E-mail: Linda.Frey@evlka.de
www.rpi-loccum.de

initiiert und gefördert durch:
**HANNS-LILJE-
STIFTUNG**
Gefördert durch:
**HEINRICH
DAMMANN
STIFTUNG**

Konföderation
evangelischer Kirchen
in Niedersachsen

Adressat:innen
Schüler:innen des 10. Jahrgangs, der Einführungsphase und gymnasialen Oberstufe an Gymnasien, Gesamtschulen und Beruflichen Gymnasien, die am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen

Beiträge
Portfolios als Einzel- oder Gruppenbeiträge

Preise
Sieben Preise in Höhe von 150,- € bis 600,- € sowie Buchpreise

Termine
Anmeldeunterlagen: ab 19. August 2024
Anmeldeschluss: 20. September 2024
Einreichen der Beiträge: bis 12. Februar 2025

Schirmherrschaft
Pfarrerin Dr. Dagmar Pruin, Präsidentin Brot für die Welt und Diakonie Katastrophenhilfe; stellv. Vorstandsvorsitzende des Evangelischen Werks für Diakonie und Entwicklung e.V.

Ausschreibung unter www.rpi-loccum.de

Das Plakat zum Landeswettbewerb „Gerechtigkeit“

© Gestaltung: com.on werbeagentur, Minden;

© Foto: Arno Senoner/Unsplash



DR. DAGMAR PRUIN

ist Präsidentin von „Brot für die Welt“ und der „Diakonie Katastrophenhilfe“

LINDA FREY

ist Dozentin für Gymnasium und Gesamtschule am RPI Loccum.

rechtigkeit, dass sie den Glauben an eine gute Zukunft haben, aktiv werden und etwas bewegen können. Junge Menschen können der Gerechtigkeit auf die Füße helfen – und der Hoffnung.

Frey: Es gibt kein genuines Verb zu Gerechtigkeit; dabei impliziert Gerechtigkeit doch auch einen Prozess. Was wäre Ihr persönliches Verb, das sich mit Gerechtigkeit verbindet?

Pruin: Ein Verb, das für mich passen würde ist „aufstehen, sich aufrichten“. Gerechtigkeit ist ein Zustand, in dem wir mit geradem Rücken stehen und uns in die Augen sehen. Gerechtigkeit ist das Gegenteil von gebeugt sein. Und ich verbinde damit, dass viele Menschen oft einen

hohen Einsatz leisten und ein großes Risiko eingehen, wenn sie aufstehen, um ihre Rechte einzufordern.

Frey: Welche Rolle kann das Christentum zur Gerechtigkeitsfrage übernehmen?

Pruin: Ich denke gerade an das Gleichnis vom verlorenen Sohn. Der eine Sohn lässt sich sein Geld auszahlen und lebt in Saus und Braus, der andere Bruder bleibt bei seinem Vater und arbeitet. Am Ende lässt der Vater trotzdem ein Fest für den zurückgekehrten Sohn organisieren, obwohl dieser sein gesamtes Erbe verprasst hat. Oder ich denke an die Geschichte von Maria und Martha. Martha ist sehr bemüht und arbeitet emsig und Maria wäscht Jesus die Füße.

Die Bibel gibt keine einfache Antwort auf die Frage nach Gerechtigkeit, auch hier muss man ins Tun und ins Aushandeln kommen.

Eine andere biblische, christliche Botschaft ist aber auch, dass Gerechtigkeit immer nur global gedacht werden kann. Es gibt keine Gerechtigkeit für eine einzelne Gruppe, die gleichzeitig andere ausgrenzt und sich abschirmt. Die Menschenwürde ist unteilbar. Es kann nur funktionieren, wenn sich alle daran beteiligen und nicht auf Kosten anderer leben.

Auch die Vision, die sich im Ersten und Zweiten Testament wiederfindet: Gott will die Gerechtigkeit, Gott unterstützt die Gerechtigkeit und sie ist auch seine Angelegenheit. Es ist ein Anspruch, der an uns gestellt wird – Gerechtigkeit zu leben. Die Zehn Gebote zum Beispiel leiten dazu an, gerecht in der Welt zu leben. Nach der Befreiung aus Ägypten gibt er den Menschen diese Gebote, im Sinne von: Gestaltet euer Leben in meinem Sinne mit der Verheißung. So dass es möglich ist, dies auch zu tun. Ich glaube auch, dass Menschen dies wirklich wollen. Das Christentum kann die Wunde offenhalten – es herrscht erst Gerechtigkeit, wenn sie für alle gilt, und gleichzeitig gilt die Verheißung, dass dies auch geht und gelingen kann. ◆

LARS DIERKSEN

Mehr als nur ein Spiel

Die Bedeutung von Fairness im Fußball

Fußball ist weit mehr als nur ein Spiel. Es ist eine Leidenschaft, die Menschen auf der ganzen Welt verbindet. Doch was macht diesen Sport so besonders? Ein wesentlicher Aspekt ist die Fairness. Fairness ist der Grundstein dieses Sports und macht den Bereich Fußball auch zu einem Vorbild für andere Bereiche in der Gesellschaft.

Fairness ist ein Konzept, das auf dem Prinzip der Gerechtigkeit basiert. Es beinhaltet die Behandlung aller Beteiligten mit Respekt und Gleichheit. Im Sport, speziell im Fußball, bedeutet Fairness, die Regeln zu respektieren, den Gegner anständig zu behandeln und den Geist des Wettbewerbs zu wahren.

Fairness auf dem Spielfeld

Das Fußballregelwerk des Deutschen Fußball-Bundes umfasst knapp 100 Seiten. Dort ist alles geregelt – vom Spielfeld über die Abseitsregel bis hin zum Herzstück der Regeln: Regel 12 – Fouls und sonstiges Fehlverhalten.

Das Wichtigste ist also erst einmal, dass sich die Spieler*innen an dieses Regelwerk halten. Dafür gibt es Schiedsrichter*innen wie mich, die die Aufgabe haben, das Spiel im Sinne der Regeln zu leiten und Fehlverhalten mit Konsequenzen zu bestrafen. Konsequenzen können bspw. Frei- und Strafstöße sein, aber auch Gelbe und Rote Karten. Schiedsrichter*innen versuchen, eine gerechte Entscheidung zu treffen und niemanden zu benachteiligen. Leider ist dies nicht immer möglich. Schiedsrichter*innen sind Menschen und Menschen machen Fehler, so wie auch Spieler*innen Fehler machen und bspw. am leeren Tor vorbeischießen. Dies ist wichtig zu akzeptieren.

Auf dem Spielfeld ist Fairness also von größter Bedeutung, da hier die Spiele entschieden



werden. Fairness bedeutet, die Regeln zu respektieren, Fouls zu vermeiden und den Gegnern mit Respekt zu begegnen. Es bedeutet auch, sich nicht durch unsportliches Verhalten oder Schauspielerei einen Vorteil zu verschaffen. Faire Spieler*innen sind nicht nur bessere Sportler*innen, sondern auch ein Vorbild für seine*ihre Mannschaftskamerad*innen und die jüngere Generation von Fußballspieler*innen.

Respekt und Fair Play

Aber Fairness geht über das Einhalten der Regeln hinaus. Besonders Fair Play spielt hier eine Rolle. Das bedeutet, dass sich alle Menschen auf dem Sportplatz mit Respekt begegnen und den Geist des Sports wahren. Dies umfasst Ehrlichkeit, Verantwortungsbewusstsein und So-

*Bundesligaspiel
Bayer 04 Leverkusen
vs. Bayern München,
19. März 2023:
Der Schiedsrichter
entschuldigt
sich nach dem
Videobeweis bei
Spieler Amine Adli
und nimmt die gelbe
Karte zurück.
© nordphoto GmbH/
Meuter/picture
alliance*

lidarität. Ein*e Spieler*in kann auch zugeben, dass er*sie zuletzt am Ball war und die andere Mannschaft dadurch einen Eckstoß bekommt. Trainer*innen müssen sich ihrer Verantwortung bewusst sein und sich entsprechend als Vorbilder verhalten oder wenn es zu Anfeindungen gegen Spieler*innen kommt, dann können sich beide Mannschaften geschlossen hinter diese Spieler*innen stellen und Solidarität bekennen. Auch das alles hat mit Fairness zutun.

Darüber hinaus ist ein respektvoller Umgangston extrem wichtig. Der Spruch „wie man in den Wald hineinruft, so schallt es heraus“ ist hierbei sehr passend. Denn wenn ich einem Menschen mit Respekt begegne und z. B. in einem angemessenen Umgangston mit diesem spreche, dann wird sich mein Gegenüber ebenfalls eher respektvoll verhalten und auch mir mit einem guten Umgangston entgegen. Respektvoller Umgang beruht immer auf Gegenseitigkeit.

Respekt und Fairplay sind eng mit Fairness verbunden und spielen eine entscheidende Rolle im Fußball. Respekt bedeutet, die Gegner*innen, Schiedsrichter*innen und Fans anzuerkennen und mit Würde zu behandeln, unabhängig von den Umständen des Spiels. Fairplay geht noch einen Schritt weiter und umfasst die Bereitschaft, fairen Wettbewerb über den Sieg zu stellen. Faire Spieler*innen erkennen an, wenn Gegner*innen hart kämpfen und verdient gewinnen und akzeptieren Niederlagen mit Anstand.

Fairness neben dem Platz

Die Bedeutung von Fairness beschränkt sich nicht nur auf das Spielfeld. Sie erstreckt sich auch auf das Verhalten der Spieler außerhalb des Platzes. Spieler*innen aus dem Profifußball sollten sich bewusst sein, dass sie Vorbilder für junge Menschen sind und sich entsprechend verhalten sollten. Das bedeutet, dass sie sich nicht nur respektvoll und fair auf dem Platz verhalten sollten, sondern auch gegenüber den Fans, Trainer*innen, Schiedsrichter*innen und der Öffentlichkeit. Dies beinhaltet die Anerkennung von guten Leistungen, die Unterstützung von gegnerischen Teams in schwierigen Zeiten und die Vermeidung von unsportlichem Verhalten, sei es auf Social Media oder bei öffentlichen Auftritten. Faire Spieler*innen repräsentieren ihren Verein und den Sport in jeder Situation mit Stolz und Integrität.

Auch für die Vereinsführung sollte Fairness eine große Rolle spielen. Die Kommerzialisie-

rung im Fußball schreitet immer weiter voran und finanzielle Aspekte werden für Vereine immer wichtiger, denn Fußball hat sich zu einem Milliarden-Dollar-Geschäft entwickelt. Der Sport sollte also trotzdem transparent und fair verwaltet werden, d.h. faire Verträge für Spieler*innen und auch ein Engagement des Vereins gegen Korruption und gegen andere unlautere Praktiken.

Fairness und soziale Verantwortung

Fußball ist mehr als nur ein Spiel; er hat auch eine enorme soziale Bedeutung. Als einer der beliebtesten und zugänglichsten Sportarten der Welt trägt der Fußball eine große Verantwortung gegenüber der Gesellschaft. Fairness im Fußball bedeutet auch, sich für Gleichberechtigung, Inklusion und soziale Gerechtigkeit einzusetzen. Dies beinhaltet die Bekämpfung von Diskriminierung, Rassismus und anderen Formen von Ungerechtigkeit, sowohl auf als auch neben dem Platz. Ein fairer Fußball fördert die Vielfalt und stärkt Gemeinschaften durch den Sport.

Das Schöne am Fußball ist, dass alle Menschen ungeachtet ihrer Herkunft, Hautfarbe, Religion, Sprache, Behinderung, Alter, geschlechtlichen oder sexuellen Identität an diesem Sport teilhaben können. Fußball steht für Gleichberechtigung, Chancengleichheit, Toleranz und Vielfalt. Fußball hat die Kraft, Gemeinschaften zu vereinen und positive Veränderungen zu bewirken, indem er Fairness und Inklusion fördert. Dieser tolle Sport hat auch einen großen Einfluss auf die Gesellschaft, denn vom Fußball kann man sich vieles anschauen.

Die Bedeutung von Fairness im Sport in ethischer und moralischer Hinsicht, insbesondere im Fußball

Die Bedeutung von Fairness im Sport, insbesondere im Fußball, kann nicht genug betont werden, da sie nicht nur ethische und moralische Werte repräsentiert, sondern auch die Integrität und den Geist des Sports fördert. Fairness ist eine grundlegende Voraussetzung für den reibungslosen Ablauf eines Spiels und die Wahrung des Fairplay-Gedankens trägt wesentlich zur positiven Entwicklung von Spieler*innen, Teams und der gesamten Sportgemeinschaft bei.

Ethik und Moral sind entscheidende Aspek-

te, wenn es um Fairness im Sport geht. Fairness bedeutet, dass alle Beteiligten sich an Regeln halten und gleiche Chancen erhalten, um erfolgreich zu sein. Im Fußball beispielsweise müssen Spieler*innen fair spielen, indem sie nicht betrügen, foulen oder absichtlich die Gegner*innen benachteiligen. Trainer*innen sollten Fairness lehren und fördern, indem sie ihre Spieler*innen ermutigen, hart zu arbeiten und die Gegner*innen mit Respekt zu behandeln. Schiedsrichter*innen spielen eine entscheidende Rolle bei der Aufrechterhaltung der Fairness, indem sie gerechte Entscheidungen treffen und Regelverstöße angemessen ahnden. Zuschauende wiederum sollten fair und respektvoll gegenüber Spieler*innen und anderen Zuschauenden sein, ohne Feindseligkeit oder Diskriminierung.

Die ethische Dimension von Fairness im Sport erstreckt sich auch auf Themen wie Doping, Korruption und die Einhaltung von Regeln und Vorschriften. Doping untergräbt nicht nur den fairen Wettbewerb, sondern gefährdet auch die Gesundheit der Athlet*innen und den moralischen Wert des Sports. Korruption, sei es durch Schiedsrichter*innen, Funktionär*innen oder Spieler*innen, untergräbt das Vertrauen in den Sport und führt zu einem Verlust an Glaubwürdigkeit und Integrität. Die Einhaltung von Regeln und Vorschriften ist ebenfalls ein ethisches Gebot, da sie sicherstellt, dass alle Beteiligten nach denselben Standards spielen und keine unfairen Vorteile erlangen.

Darüber hinaus trägt Fairness im Sport zur persönlichen Entwicklung der Spieler*innen bei, indem sie ihnen wichtige Werte wie Respekt, Teamarbeit, Selbstbeherrschung und Verantwortung vermittelt. Durch Fairplay lernen Spieler*innen, mit Siegen und Niederlagen umzugehen. Sie lernen auch, dass der Weg zum Erfolg nicht durch unfaire Mittel, sondern durch harte Arbeit, Engagement und Zusammenarbeit erreicht wird.

Im Fußball, einem der beliebtesten und am weitesten verbreiteten Sportarten der Welt, ist Fairness von entscheidender Bedeutung für die Zukunft des Spiels. Als globales Phänomen mit Millionen von Fans und Spieler*innen auf der ganzen Welt hat der Fußball eine einzigartige Möglichkeit, positive Werte zu fördern und ein Beispiel für Fairplay und Ethik zu setzen. Durch die Förderung von Fairness im Fußball können wir sicherstellen, dass dieser faszinierende Sport weiterhin ein Symbol für Gemeinschaft, Respekt und Integrität bleibt.



Was kann jeder Einzelne tun?

Jeder Einzelne, sei es als Spieler*in, Trainer*in, Schiedsrichter*in oder Fan, hat die Möglichkeit, zur Förderung der Fairness im Fußball beizutragen. Spieler*innen können durch ihr eigenes Verhalten auf dem Spielfeld und neben dem Platz als Vorbilder dienen. Trainer*innen können Fairness und Respekt als zentrale Werte in ihrem Team fördern. Schiedsrichter*innen können konsequent und gerecht handeln, um ein faires Spiel zu gewährleisten. Fans können ihre Teams mit Leidenschaft unterstützen, ohne dabei respektlos zu sein gegenüber Gegnern oder Schiedsrichter*innen. Darüber hinaus können alle Beteiligten aktiv dazu beitragen, Diskriminierung und Ungerechtigkeit im Fußball zu bekämpfen, indem sie sich für Inklusion und Gleichberechtigung einsetzen.

Fußball als Vorbild

Fairness ist das Herzstück des Fußballs. Sie definiert die Werte, die den Sport so besonders machen und den Menschen Freude bringen. Sie umfasst nicht nur die Einhaltung der Regeln, sondern auch Respekt und Fair Play auf und neben dem Platz. Die Werte des Sports und den respektvollen Umgang miteinander sollten wir auf unseren täglichen Alltag übertragen. Gerechtigkeit ist ein hohes Gut, was zur Wertschätzung jedes einzelnen Menschen beiträgt und zu einem friedlichen Zusammenleben führt.

Der 26. Spieltag der Bundesliga stand unter dem Motto „TOGETHER! STOP HATE. BE A TEAM“. © Markus Gilliar/GES/picture alliance



LARS DIERKSEN ist Schiedsrichter, Student des Sportbusiness Managements und Kolumnist.

FELIX PAUL

„Wo Gerechtigkeit und Frieden sich küssen“

Kirchliche Friedensarbeit

Ahnlich wie das Themenfeld Frieden wirkt auch das Thema Gerechtigkeit häufig sehr groß, allumfassend und schwer greifbar. Um dem Ganzen noch mehr Komplexität zu geben, spricht man von einem „positiven Frieden“¹, wenn die Gerechtigkeit in einer Gesellschaft steigt und die Gewalt abnimmt. Nach einem gewaltsamen Konflikt schweigen zwar die Waffen, doch so richtig friedlich wird es erst, wenn Gerechtigkeit herrscht. „Transitional Justice“ beispielsweise beschreibt den Prozess von einer von Gewalt geprägten Gesellschaft nach einem Konflikt, zurück zur Verständigung und schließlich Versöhnung zu gelangen². Dabei spielt die Zivilgesellschaft, zu der ich die Kirche mitzählen würde, eine zentrale Rolle. Denn sie trägt diesen Prozess aus, definiert die Gerechtigkeit und wendet sie an.

Wie kann man sich dem Begriff also annähern? Wenn wir Gerechtigkeit nicht in der engen Definition einer wiederherstellenden Gerechtigkeit der Rechtsprechung begreifen, bekommt man den Eindruck, dass sie sich wie ein Netz in die gesellschaftlichen Sphären webt. Gerechtigkeit kann ein Auffangnetz der sozialen Gerechtigkeit, ein Sicherheitsnetz der Verteilungsgerechtigkeit oder eines, an dem man in Form der Chancengerechtigkeit zu klettern vermag, sein. Diese Begriffe sind nicht exkludierend und haben Überschneidungen. Ein Netz

eben. Es berührt die Menschen in ihrem Alltag und bietet gleichzeitig die Grundlage für ebendiesen. Als Kirche müssen wir uns dafür einsetzen, diese Gerechtigkeit zu erhalten, sie sogar zu fördern. Nicht nur innerhalb unserer eigenen Gemeinden und Umfelder, sondern idealerweise mit einem erkennbaren Nutzen für die Gesellschaft als Ganzes. Das inkludiert caritative, diakonische Arbeit sowie Bildungsangebote zur Sicherung der Chancengerechtigkeit.

Die theoretische Ebene ist damit zumindest angedeutet. Wie sieht es aber in der Praxis aus? Wir feiern schließlich 75 Jahre Grundgesetz, beziehungsweise 34.

Was wir können

Unsere Kirche stellt ihre Friedensarbeit in den Dreiklang von Gerechtigkeit, Frieden, Bewahrung der Schöpfung. Dabei ist vor allem die innergesellschaftliche Gerechtigkeit auf dem Weg zu einem gerechten Frieden maßgeblich. Dazu gibt es einiges, was die Kirche in ihrer Funktion für die Zivilgesellschaft leisten kann. Allein das Engagement der vielen Ehrenamtlichen und auch der Hauptamtlichen trägt tagtäglich dazu bei, dass unsere Gemeinschaft gerechter, klüger und resilienter wird.

Gerechtigkeit lässt sich wie oben bereits benannt unterschiedlich interpretieren. Mit den Angeboten der Friedensorte, der religionspädagogischen Institute und Arbeitsstellen, der Erwachsenenbildung, der Konföderation und der

¹ Galtung, Theories of peace, 12.

² Vgl. Fischer, Transitional Justice, Theory and Practice.

einzelnen Referate für inhaltliche Begleitungen wie sie im Haus kirchlicher Dienste zu finden sind, wird viel Potenzial geschaffen.

Über gerechte Demokratie, die Gefahr von Populismus und Polarisierung lässt sich im Antikriegshaus Sievershausen viel Kompetenz finden. Historisch-politische Bildung als Grundlage für respektvolles, inkludierendes Miteinander findet sich gleich bei mehreren Friedensorten³ wie z. B. in der Gedenkstätte Lager Sandbostel und im Anne-Frank Haus Oldau. Mit dem Schwerpunkt Flucht und Migration in der Dokumentationsstätte Gnadenkirche Tidofeld wird ein Beitrag zum Verständnis von Integration geleistet und die Menschheitsgeschichte als Migrationsgeschichte verstanden. Internationale Verständigung in gerechtem und fairem Miteinander wird in Hermannsburg vermittelt. Friedensethische und -theologische Reflexion wie zum Thema Gerechtigkeit und Frieden finden sich in der Woltersburger Mühle. Klimagerechtigkeit in einer Form, mit der in täglicher Überlegung ein Beitrag zur Nachhaltigkeit geschaffen werden kann, findet sich in der Arbeit des Friedensortes „Lernen eine Welt zu sein“ in Hildesheim – geübt im Miteinander im Sinne ziviler Konfliktbearbeitung wiederum im Friedensort Osnabrück.

Es gibt viele weitere, zielgruppenspezifische Angebote, um mit dem Thema Gerechtigkeit in Kontakt zu kommen. Initiativen wie „Kirche für Demokratie – gegen Rechtsextremismus Niedersachsen“ stellen ein Sammelbecken von Einzelpersonen, Gruppen, Gemeinden, Landeskirchen und Institutionen dar, welche die Gerechtigkeit in den Blick und in die Mitte nehmen.⁴ Kirchliche Netzwerke wie der Arbeitskreis „Gerechtigkeit, Frieden, Bewahrung der Schöpfung“ sind Elemente der Auseinandersetzung im ökumenischen Miteinander. Durch die Kooperation mit zivilgesellschaftlichen Organisationen und staatlichen Bildungseinrichtungen ergibt sich ein breites Netzwerk, welches zum Teil sogar bundesweit aufspannt, wie reliGlobal.⁵

Für wen wir wirken

Die lange Beschreibung unterschiedlicher Aspekte und Angebote lässt bereits darauf schließen, dass die Zielgruppen für diese Arbeit sehr breit aufgestellt sein können. Von klein auf lässt sich eine gerechte Gesellschaft üben. Ich erinnere mich daran, wie auf unserem Kirchpark-



„Über gerechte Demokratie, die Gefahr von Populismus und Polarisierung lässt sich im Antikriegshaus Sievershausen viel Kompetenz finden.“
© Elvin Hülser

platz mal das Projekt „Stormini“ des Kreisjugendringes Stormarn gastierte. Eine Kleinstadt in der Stadt, geführt von Kindern und Jugendlichen mit eigenen Wirtschaftsabläufen, Entscheidungsgremien und Konfliktlösungen. Die dort erfahrene Selbstwirksamkeit und das Gerechtigkeitsempfinden beeindruckt mich bis heute. Im Kleinen lässt sich das auch durch Aktions- und Projektstage gestalten, wie mit dem Planspiel „Civil Powker“⁶ oder einer Friedensfachkraft der Friedensbildung Niedersachsen.⁷

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass wir Gerechtigkeit durchaus als festes Element einer friedlichen Gesellschaft definieren können. Die Verantwortung dafür liegt bei uns und in unserer Ausgestaltung des Zusammenlebens. Um die Wirklichkeit zu gestalten, die es ermöglicht, dass Gerechtigkeit und Frieden herrschen. ◆

Literatur

Fischer, Martina: Transitional justice and reconciliation: Theory and practice, <https://kurzlinks.de/q94t>

Galtung, Johan: Theories of peace. A synthetic approach to peace thinking. Oslo: International Peace Research Institute 1967



FELIX PAUL

ist Referent für Friedensarbeit im Haus kirchlicher Dienste der Landeskirche Hannovers.

⁶ Vgl. z.B. Bittl, Karlheinz: Civil Powker – ein Lernspiel zu zivilem Engagement in internationalen Konflikten, in Loccumer Pelikan 4/2018, <https://kurzlinks.de/y9fk>

⁷ <https://kurzlinks.de/4111>. Siehe im RPI auch www.rpi-loccum.de/Arbeitsbereiche/Themen/Frieden.

³ <https://www.friedensorte.de>

⁴ <https://www.ikdr-niedersachsen.de>

⁵ <https://reliGlobal.org>

ANJA KLINKOTT

Filme zum Thema Gerechtigkeit

Wir alle wünschen uns, dass es auf der Welt gerecht(er) zugehen möge. Für gefühlte und tatsächliche Ungerechtigkeiten lassen sich viele Beispiele finden. Gerechtigkeit ist für eine Gesellschaft ein hohes Gut, denn nur mit dem Vertrauen auf gleiche und faire Behandlung aller, Schutz der Schwächeren und Sanktionen von Missbrauch lassen sich demokratische Werte wie Solidarität und Zusammenhalt erhalten und fördern.



ANJA KLINKOTT ist Medienpädagogin im Arbeitsfeld Bücherei- und Medienarbeit im Haus Kirchlicher Dienste.

Die nachfolgenden Spielfilme, Dokumentationen und Kurzfilme erzählen Geschichten über Geschlechter- und Generationengerechtigkeit, über soziale Teilhabe und ökologisches Handeln. Sie alle stehen auf der Medienplattform der Hannoverschen Landeskirche in der Bücherei- und Medienarbeit zur Verfügung und können unter www.medienzentralen.de/hannover heruntergeladen oder entliehen werden.



Die göttliche Ordnung
Petra Volpe
Schweiz 2016

Die göttliche Ordnung

Petra Volpe
Schweiz 2016
Spielfilm 92 Minuten
empfohlen ab 14 Jahren

Die junge Hausfrau und Mutter Nora führt 1971 ein traditionelles Frauendasein in einem Schweizer Dorf. Mit Plänen für einen beruflichen Wiedereinstieg scheitert sie an Mann und Schwiegervater. Dann jedoch beginnt Nora, sich für das Frauenwahlrecht in ihrem Kanton einzusetzen. Mit dieser Entscheidung geraten das Familiengefüge und ihre Ehe erheblich ins Wanken. Doch von Noras politischen Ambitionen

lassen sich auch weitere Frauen in der Umgebung anstecken, die nicht nur für gesellschaftliche und politische Gleichstellung kämpfen, sondern auch der bestehenden pruden Sexualmoral den Kampf ansagen.

Der humorvolle Spielfilm gibt einen Einblick in die Schweizer Frauenbewegung, die sich für eine politische und gesellschaftliche Gleichstellung einsetzt. Die Frage, ob tatsächlich eine „göttliche Ordnung“ hinter patriarchalen Strukturen und traditionellen Rollenbildern steht, kann ebenso thematisiert werden wie die für eine gerechtere Chancen-, Bildungs- und Ressourcenverteilung zwischen den Geschlechtern notwendigen gesellschaftlichen Strukturen. ◆

Capernaum – Stadt der Hoffnung

Nadine Labaki
Frankreich/Libanon/USA 2018
Spielfilm 122 Minuten
empfohlen ab 14 Jahren

Vor einem Gericht in Beirut steht der erst zwölfjährige Zain als Ankläger. Er verklagt seine Eltern, weil sie ihn in eine Welt voll Vernachlässigung geboren haben. In Rückblenden wird von seiner Kindheit in einem Beiruter Armenviertel berichtet, von vielen Kindern auf zu wenig Raum, fehlenden Bildungsmöglichkeiten, früher Verantwortung und Perspektivlosigkeit. Zain will erreichen, dass der Richter seinen Eltern weitere Schwangerschaften verbietet.

Der unter anderem mit einem Oskar ausgezeichnete dokumentarisch anmutende Spielfilm der libanesischen Regisseurin Nadine Labaki widmet sich Fragen der Sozial- und Generationengerechtigkeit. Ihr Film gibt damit stellvertretend Menschen eine Stimme, die häufig übersehen werden und deren Anliegen auch bei globalen Entscheidungen keine Berücksichtigung finden.

Der Spielfilm eignet sich auch für den Einsatz im Sekundarbereich II in den Fächern Sozialkunde, Politik und Ethik. Er lädt dazu ein, über diverse Lebensperspektiven, Handlungsoptionen und Chancengleichheit zu philosophieren. ◆



Capernaum – Stadt der Hoffnung
Nadine Labaki
Frankreich/Libanon/USA 2018

The Hate U Give

George Tillmann jr.
USA 2018
Spielfilm 128 Min
empfohlen ab 12 Jahren

Die junge farbige Starr Carter lebt mit ihrer Familie in einem Viertel von Afroamerikaner*innen, besucht aber eine Schule für fast ausschließlich reiche, weiße Schüler*innen. In beiden Lebensrealitäten ist sie gut integriert. Das ändert sich allerdings, als ihr farbiger Kindheitsfreund bei einer Polizeikontrolle vor ihren Augen erschossen wird. Starr soll als Zeugin vor Gericht für die Black-Lives-Matter-Bewegung aussagen und gerät zwischen alle Fronten. Nur mühsam

findet sie heraus, wer sie sein will und wo sie steht.

Der Spielfilm nach dem gleichnamigen Roman von Angie Thomas zeigt Fragen zur sozialen Gerechtigkeit, Rassismus und dem Schutz vor Willkür staatlicher Institutionen konsequent aus der Perspektive der jungen Afroamerikanerin.

Das amerikanische Beispiel kann Jugendliche motivieren, über eigene Erfahrungen mit Alltagsrassismus in Deutschland nachzudenken. Auf Grundlage von Artikel 3 GG können Beobachtungen thematisiert werden, ob und in welcher Weise diese gesetzlichen Vorgaben im Alltag bei diversen sozialen Gruppen verzerrt oder verweigert werden. ◆



The Hate U Give
George Tillmann jr.
USA 2018

Was ist gerecht? in: Die großen Fragen des Lebens

Sebastian Freisleder
Deutschland 2015
Trickfilm 4 Min.
empfohlen ab 8 Jahren

Drei Kinder machen einen Ausflug und haben unterschiedlich großes Gepäck dabei. Eines von ihnen ist verletzt und ein Kind ist deutlich kleiner als die beiden anderen. Wer soll nun wieviel tragen? Mit dieser und anderen Alltagsfragen zur Gerechtigkeit beschäftigt sich der kurze Trickfilm und bietet damit schon Grundschüler*in-

nen die Möglichkeit, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen.

Der Film ist einer von fünf originellen Kurzfilmen, die dazu einladen, sich mit „großen“ Fragen aus Philosophie und Ethik auseinanderzusetzen. Die Filme fordern auf spielerisch-kreative Weise zu eigenständigem Denken und zur Diskussion heraus. Ergänzende Arbeitsmaterialien¹ enthalten methodische Anregungen für ein gelingendes (philosophisches) Gespräch, den Austausch von Argumenten sowie den Umgang mit unterschiedlichen Meinungen. ◆



Was ist gerecht?
Sebastian Freisleder
Deutschland 2015

¹ pdf-Download unter <https://kurzlinks.de/rmzo>



Warum bin ich Hartz IV?

Holger Preuße,
Stefan Pannen
Deutschland 2018

Warum bin ich Hartz IV? In: Aufstehen – Eine Filmreihe über Jugendarmut

Deutschland 2020
Dokumentation 10 Min.
empfohlen ab 12 Jahren

Sehr offen berichtet der 15-jährige Yannik-Pascal, was für ihn der Begriff „armutsbetroffen“ bedeutet. Seine Familie besteht aus acht Personen, und er lebt von „Hartz IV“ (heute „Bürgergeld“). Der Teenager berichtet von Schikanen, aber auch von Freundschaften und von Menschen, mit denen er sich austauschen kann. Besonders berührend sind die Fürsorgegedanken gegenüber seinen Eltern.

Es erfordert großen Mut, das zu erzählen, was Yannik in knapp zehn Filmminuten aus seinem Leben preisgibt: Dass das Geld nicht immer reicht, auch nicht zum Sattwerden. Dass

er die Eltern nicht mit eigenen Problemen „belasten“ mag.

Die 13 Filme der Reihe „Aufstehen“ des Wuppertaler Medienprojekts lassen Kinder und Jugendliche zu Wort kommen, die armutsbetroffen sind oder waren. Durch die Interviews und Beobachtungen geben die Filme Einblicke in die Welt dieser jungen Menschen, in die Herausforderungen, mit denen sie konfrontiert sind, und ihre Bemühungen, sich weder Würde noch Selbstachtung nehmen zu lassen.

Für Kinder und Jugendliche in Schule und Gemeinde bietet diese filmische Auseinandersetzung mit dem Thema die Gelegenheit, eigene Ansichten und Vorurteile zu hinterfragen. Zur Arbeit im Religionsunterricht bietet sich dazu das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1-16) an, in denen es um Leistungs- und Gerechtigkeitsprinzipien geht. ◆



Zu gut für den Müll – Wie wir Essen retten können

WDR-Rundfunk
Deutschland 2019

Zu gut für den Müll – Wie wir Essen retten können

WDR-Rundfunk
Deutschland 2019
Dokumentation 44 Min.
empfohlen ab 12 Jahren

Mai Thi Nguyen-Kim berichtet in der Folge „Zu gut für den Müll“ aus der Reihe „Quarks & Co“ über Lebensmittelvernichtung in Deutschland und die lokalen und globalen Auswirkungen. Die Folge beschäftigt sich mit Rechtsgrundlagen und Verbraucher*innenansprüchen, aber auch mit Beispielen, wie diese Lebensmittelverschwendung minimiert werden könnte.

Ist es gerecht, wenn Menschen nicht genug zu essen haben, während einwandfreie Lebensmittel aufgrund rechtlicher Vorgaben oder optischer Makel im Müll landen? Was kann jede*r Einzelne von uns tun, um den ökologischen Fußabdruck beim Kauf und Verzehr von Lebensmitteln so gering wie möglich zu halten? Anhand der kurzen Dokumentation lassen sich Verteilungs- und Sozialgerechtigkeit und der im Film präsentierten Lösungsvorschläge thematisieren. Eventuell bietet sich mit dem Film auch ein Schülerprojekt mit dem lokalen Supermarkt an.

Bis 22.10.2024 ist die Doku auch in der ARD-Mediathek unter <https://kurzlinks.de/m5bq> noch verfügbar. ◆



Auge um Auge

Steve Bache,
Mahyar Goudarzi,
Louise Peter
Deutschland 2016

Auge um Auge

Steve Bache, Mahyar Goudarzi, Louise Peter
Deutschland 2016
Animationsfilm 5 Min.
empfohlen ab 16 Jahren

Der Amerikaner Frederic Baer sitzt nach dem Mord an einer jungen Mutter und ihrer kleinen Tochter im Gefängnis und wartet seit über einem Jahrzehnt auf seine Hinrichtung. In der kurzen Animation berichtet er aus seinem Leben, seiner Kindheit und seinem Abgleiten in die Kriminalität. Sein eigenes Urteil betrachtet er emotionslos.

Der Kurzfilm beeindruckt – außer durch das authentische Gespräch mit dem verurteilten Straftäter – durch die Visualisierung mittels der sogenannten Rotoskopie. In diesem Fall wurden eigene Bilder und originale Filmaufnahmen von Hand nachgezeichnet. Beides zusammen fügt sich zu einem beklemmenden Filmdokument, das Täter und Opfer gleichermaßen ein Gesicht gibt. Für Jugendliche bietet der Film Gelegenheit, über Gerechtigkeit von Strafprozessurteilen, über Schuld und Sühne, Täter und Opfer und die Todesstrafe zu diskutieren.

Der Film ist online verfügbar unter <https://stevebache.de/eye-for-an-eye>. ◆

SILKE LEONHARD

Hilfebedürftige nicht im Regen stehen lassen!

Über 15 Jahre Ricarda und Udo Niedergerke Stiftung¹

Was heißt Gerechtigkeit auf „diakonisch“? Gerecht wird es da, wo – buchstäblich um Gottes willen! – allen Menschenwürde garantiert wird, wo alle Menschen Zugang zu Lebens-Mitteln, medizinischer Versorgung, Bildung haben – kurzum: wo keine Armut, keine Not herrscht, in Katastrophen geholfen wird, Solidarität wächst und etliches mehr gelebt wird, was Dienst am Nächsten und Übernächsten bedeutet. Was dem Erhalt und der Förderung des Lebens zur Seite dient, sich dem unterstellt, ist diakonisch² – was dem Wohl des Nächsten in Nächstenliebe zugutekommt, ist caritativ. Die Palette ist breit und reicht von Hilfe im Alltag bis zur Organisation von Unterstützung, um genau diese mit den nötigen Ressourcen wie Geld und Menschen überhaupt erst zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang hat mich die Begegnung mit einer Stiftung besonders berührt.

Was für manche besonders und ein „Zusätzlich“ zu sein scheint, ist für Ricarda und Udo Niedergerke logisch und damit in gewisser Weise selbstverständlich. Als Ärztespaar, Gynäkologin und Internist, haben sie ihre Tätigkeiten als Hilfe in Not verstanden und nach Kräften geholfen, medizinisch und darüber hinaus. Nach der Übergabe ihrer Praxen an die Nachfolgenden 2007 wollten sie diese Hilfe nicht beenden; so kam es zur Gründung der nach ihrem Namen benannten Stiftung, mit der sie „gesellschaftli-

che Teilhabe und ein selbstbestimmtes Leben in Würde“ mit Herzblut fördern. Damit kann auch von einem Ruhestand der beiden überhaupt nicht die Rede sein. Seit 2008 ist die Stiftung als Treuhandstiftung der Bürgerstiftung Hannover am Leben, um Menschen in Not bürgerschaftlich engagiert zu helfen, sich noch viel mehr für Gerechtigkeit im Hannoverschen Leben einzusetzen, als dies vermutlich vorher der Fall war. Seit nunmehr über 15 Jahren geht es darum, Menschen nicht im Regen stehen zu lassen und dafür zu sorgen: Wer durch die Maschen des Gesundheitsnetzes gerät, darf nicht fallen gelassen werden. Es gilt, Menschen in der gesundheitlich-sozialen Sackgasse so zu unterstützen, dass sie die Kurve zu einem würdigen Leben in Teilhabe kriegen.

Genauer zu Ziel und Tätigkeiten: Zentrum des Stiftungszweckes ist die Förderung der Wohlfahrtspflege durch finanzielle Mittel, die an gemeinnützige Einrichtungen gehen – aber ebenso an die individuelle Unterstützung von Menschen in Not. Obdachlose, Menschen ohne Krankenversicherung, Geflüchtete und andere Hilfebedürftige werden durch Gesundheitsmaßnahmen, Bildungsprojekte, Integrationsmaßnahmen und etliches mehr nicht nur bedacht, sondern ihnen wird konkret geholfen. Was in der Anfangsphase der Stiftung Kapital und die Unterstützung vieler prominenter Multiplikator*innen brauchte, ist im Laufe der Jahre nicht nur fortgesetzt worden, sondern hat sich im Raum Hannover auf berührende Weise bekannt gemacht. Immer wieder neue Bedarfslagen wurden nicht nur entdeckt, sondern unterstützt. Dabei spielt der Kontakt zu wohlthätigen Organisationen, Kirche, Diakonie, Caritas und regionalen Initiativen eine große Rolle.



*Ricarda und Udo Niedergerke vor dem Hotel „Zentrum Hannover“, das die Stiftung mit ihren Partnern während der Corona Pandemie für Wohnungslose angemietet hatte.
© 2020 Ole Spata / picture alliance / dpa*

¹ www.niedergerke-stiftung.de

² Vgl. auch kompakt das IöThe Argumentarium Nr. 5/2018: Was ist eigentlich gerecht?, hg. v. Ulrich Körner, Autorin Anna Katharina Moser: <https://kurzlinks.de/0z46>

Wenn in der Stadt Hannover geschätzt bis zu 4.000 Menschen ohne festen Wohnsitz, viele davon aus Osteuropa, leben und etwa 500 davon regelmäßig ohne Dach über dem Kopf übernachten, ist Hilfe gefragt – für die akuten und die tiefer liegenden Bedarfe. Im Kontaktladen Mecki werden wohnungslose Menschen bedacht und ihnen wird zugehört; dank Spenden der Stiftung konnten die Öffnungszeiten erweitert und die Zugänge für Hilfebedürftige sicherer werden. In Straßenambulanzen wird unbürokratisch medizinische Hilfe geleistet. Der Verkauf des Straßenmagazins „Asphalt“ durch Obdachlose verhilft zur Wertschätzung und Anerkennung sozial benachteiligter Personen; die Verkäufer*innen haben in der dunklen Winterkälte leuchtende Funktionswesten erhalten. Der Kältebus der Caritas wird dank Spenden mit Schlafsäcken eingerichtet, die Wärme ermöglichen. Überhaupt wird an kleinen und großen Stellen Geld und medizinische Unterstützung geleistet. Integrationskurse, kostenfreie Schwimmkurse, die Einrichtung von Krankenwohnungen und etliches mehr an Projekten zur Beendigung von Wohnungslosigkeit und Armut werden durch Gelder der Stiftung mitfinanziert. Während der Zeit der Corona-Pandemie, als der Rückzug in die Häuser anstand, galt der Blick der Helfenden insbesondere der Be-

schaffung von Tests und Unterkünften für Obdachlose. Zwei Krankenwohnungen der Diakonie sind geschaffen worden, in Verbindung mit Kirchengemeinden, um obdachlosen Menschen vor allem im Anschluss an Klinikaufenthalte medizinische Betreuung und Pflege zukommen zu lassen; für die nächsten fünf Jahre stellt die Stiftung dafür rund 150.000 Euro bereit, um die Arbeit abzusichern. Dabei spielt die Frage eine Rolle: Was und wie geht es weiter, wenn die Entlassung aus dem Krankenhaus ansteht? Es gibt gute Chancen, auf diese Weise Wohnungslosen zu einer Wohnung zu verhelfen. Auch die medizinische Versorgung der Tiere der Obdachlosen wird durch Kooperation der Stiftungen unterstützt; ein ambulanter Veterinärdienst sorgt dafür, dass Impfungen und Behandlungen der tierischen Partner durchgeführt werden. Denn: Sind die Tiere wohlauf, tut dies auch den Obdachlosen gut!

Bei allem ist auch Kunst mehr als ein ästhetisches Medium: Eine Wanderausstellung mit Fotografien von der „Platte“ und einem Sonderheft der Straßenzeitung „Asphalt“ wird die Lage der Straße denen ansichtig, die bisher keinen Blick dafür hatten. Als Ziel benennen die beiden Niedergerkes: Straße ade. Man könnte es auch nennen: Welcome Gerechtigkeit! ◆



PROF. DR. SILKE LEONHARD

ist Rektorin des RPI Loccum und Apl. Professorin am Fachbereich Ev. Theologie der Universität Frankfurt am Main.



SABINE SCHROEDER-ZOBEL

Das Startchancen-Programm (SCP)

Ein Weg zu mehr Chancengerechtigkeit in der Schule?



SABINE SCHROEDER-ZOBEL ist Dozentin für die Arbeitsbereiche Inklusion und Förderschule am RPI Loccum.

Nach langen und zähen Verhandlungen haben sich das Bundesbildungsministerium und die Länder auf das bisher größte Bildungsprogramm in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland geeinigt: das Startchancen-Programm (SCP). Über eine Laufzeit von zehn Jahren wollen der Bund und die einzelnen Länder jährlich jeweils bis zu eine Milliarde Euro für das Startchancen-Programm zur

Verfügung stellen. Offizieller Beginn war der 1. August dieses Jahres 2024.

Immer wieder waren nationale und internationale Bildungsstudien zu dem Ergebnis gekommen, dass die schulischen Leistungen in Deutschland in starkem Maße mit der sozialen Herkunft der Schüler*innen gekoppelt sind. Das Programm soll dem entgegenwirken und will für mehr Chancengleichheit und Teilhabe auch sozial benachteiligter Kinder, Jugendlicher und

junger Erwachsener sorgen. Insgesamt geht es um eine Stärkung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens in Deutschland.

Folgende Ziele des Programms wurden von Bund und Ländern formuliert:

- Die Zahl der Schüler*innen, die die Mindeststandards in Mathematik und Deutsch nicht erreicht haben, soll halbiert werden und die persönliche Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung soll im Vordergrund stehen. Dies hat dann wieder Auswirkungen auf Berufs- und Ausbildungsreife sowie die demokratische Teilhabe.
- Auf institutioneller Ebene soll die Schul- und Unterrichtsentwicklung gefördert und weiterentwickelt werden.
- Die Förderung auf systemischer Ebene bezieht sich auf die Entwicklung und Professionalisierung von Unterstützungssystemen.

Das Programm umfasst drei Säulen:

- Investitionen in eine zeitgemäße und förderliche Lernumgebung (z.B. Neubau-, Umbau-, Erweiterungs- und Modernisierungsmaßnahmen, Einrichtung von besonderen Räumen zur Motivations- und Kompetenzsteigerung usw.)
- Chancenbudgets für bedarfsgerechte Lösungen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung (spezifische Unterstützung der Arbeit vor Ort sowie zielgerichtete Fortbildungen und Maßnahmen zur themenbezogenen Vernetzung, Stärkung der Schulautonomie; die Schulen können das Chancenbudget in eigener Verantwortung einsetzen)
- Personal zur Stärkung multiprofessioneller Teams (z.B. individuelle Beratung und Unterstützung der Lernenden, Förderung der Elternarbeit, zusätzliche Stellen für Schulsozialarbeit, Hilfen bei der Inanspruchnahme von staatlichen Leistungen, Entwicklung einer positiven Schulkultur usw.)

Die teilnehmenden Schulen, bundesweit sollen es 4.000 sein, werden nach einer Art „Sozialindex“ ausgewählt. Die Kriterien wurden speziell nach den Vorgaben des Bundes entwickelt und beinhalten Indikatoren wie z.B. den Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund, den Anteil der Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im



© BMBF

Bereich Lernen oder Emotional-soziale Entwicklung sowie weitere Kriterien mit unterschiedlicher Gewichtung. Dem niedersächsischen Kultusministerium liegen diese Daten bereits vor. Es ist nicht notwendig, sich als Schule zu bewerben. Die Auswahl wird insbesondere anhand der Dimensionen „Armut“ und „Migration“ vorgenommen.

Das erste Jahr soll zunächst dem Aufbau und der Etablierung der notwendigen Strukturen sowie den Absprachen zwischen der Schulgemeinschaft, dem Schulträger und dem jeweiligen Regionalen Landesamt für Schule und Bildung dienen.

Kritik am Startchancen-Programm bezieht sich insbesondere auf die Auswahl bestimmter Schulen, die durch die Teilnahme profitieren werden. So wird unter anderem die gleichmäßige Vergabe der finanziellen Mittel an alle Schulen gefordert. Bund und Länder haben sich aber darauf geeinigt, genau dort zu unterstützen, wo diese Förderung am dringendsten benötigt wird, und den Fokus auf die notwendige Verbesserung der Chancengleichheit zu legen. Um den größtmöglichen Nutzen aus dem Startchancen-Programm zu ziehen, wird es wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden. Dabei ist eine enge Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern unerlässlich.

Ausführliche Informationen zum Startchancen-Programm sind hier zu finden:

- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF: <https://kurzlinks.de/vjvy>
- Niedersächsisches Kultusministerium: <https://kurzlinks.de/hxh8>

 **STARTCHANCEN PROGRAMM MK NDS**



<https://kurzlinks.de/hxh8>

 **STARTCHANCEN PROGRAMM BMBF**



<https://kurzlinks.de/vjvy>

BETRIFFT:

Zur Einführung des gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterrichts – aktueller Stand

Mit dem Schuljahr 2025/2026 beginnt in Niedersachsen die schrittweise Einführung des gemeinsam verantworteten Christlichen Religionsunterrichts (CRU). Hier finden Sie alle Informationen zum Stand der Vorbereitungen.

Die Vorbereitungen für die bevorstehende Einführung des gemeinsam von evangelischen Kirchen und katholischen Bistümern verantworteten „Christlichen Religionsunterrichts“ (CRU) nehmen an Fahrt auf. Dieser Prozess der Einführung ist mit organisatorischen Fragen verbunden, die nacheinander angegangen werden.

Es ist weiterhin das ausdrückliche Ziel der katholischen und evangelischen Seite, den CRU zum Schuljahr 2025/2026 – vorbehaltlich der Entscheidung des Landes Niedersachsen – schrittweise an allen Grundschulen und allen Schulen des Sekundarbereichs I in Niedersachsen einzuführen. Derzeit ist von einem aufwachsenden Modell auszugehen. Damit könnte der neue Unterricht im Schuljahr 2025/2026 in den Jahrgangsstufen 1 und 5 beginnen.

Bereits im Februar 2024 haben die Kommissionen mit der Erarbeitung der curricularen Vorgaben für alle Schuljahrgänge der Grundschule und des Sekundarbereichs I begonnen. Für den Sekundarbereich I werden für alle Schulformen gemeinsam gültige curriculare Vorgaben entwickelt. Eine erste Fassung der curricularen Vorgaben soll im Frühjahr 2025 vorliegen. Für die Berufsbildenden Schulen laufen die Planungen für eine entsprechend spätere Einführung des CRU. In einem nächsten Schritt könnte dann die Weiterentwicklung des CRU auch in die gymnasiale Oberstufe hinein avisiert werden.

Die kirchlichen Fortbildungsanbieter haben bereits inhaltliche Fortbildungen zu einer stärkeren ökumenischen Ausrichtung in ihr Angebot aufgenommen und entwickeln zudem entsprechende Formate zur Unterstützung der Multiplikator*innen, Lehrkräfte und Fachgruppen auf dem Weg zum CRU. All diese Fortbildungen werden ab dem kommenden Schuljahr den CRU in ihr Programm einbeziehen. Diese Angebote sind hier aufrufbar: <https://kurzlinks.de/5jhg>. Zudem sollen auch vonseiten der Schulverwaltung des Landes die üblichen Veranstaltungsformate im Rahmen der Implementierung des CRU stattfinden.

Darüber hinaus ist es seitens der Kirchen beabsichtigt, Unterrichtsmaterialien zur Verfügung zu stellen und Vorschläge zu erarbeiten, die bei der Erstellung von schuleigenen Arbeitsplänen vor Ort hilfreich sind. Diese Pläne sollen in Ruhe entwickelt werden und mit der Einführung des CRU wachsen.

Auch Hinweise darauf, wie die eingeführten Lehrwerke vorübergehend sinnvoll genutzt werden können, werden durch die kirchlichen Fortbildungsanbieter zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus laufen bereits die Vorbereitungen der Verlage an, passgenaue Lehrwerke für den CRU zu erstellen.

Für aktuelle Informationen zum CRU empfiehlt sich ein Blick auf die CRU-Website. ◆

*Ökumenische Schulreferent*innen*

 CRU-WEBSITE



www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/christlicherRU

her Religionsunterricht

ROADMAP CRU

Für das letzte Jahr vor dem Start des CRU in Niedersachsen haben die ökumenischen Schulreferent*innen eine weitere Roadmap (Juli 2024) entworfen. Dieser Zeitplan soll als Ergänzung zu der bisherigen Roadmap aktuell und kompakt über die nächsten Arbeitsschritte auf dem Weg zu einem gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterricht in Niedersachsen informieren (<https://kurzlinks.de/ucg9>).



OPEN-ACCESS-NEUERSCHEINUNG

Im Zuge der Konzeptionierung eines niedersächsischen CRU ist jetzt auch dieser Sammelband erschienen mit folgender Information:

„Religionsunterricht ist nach dem Grundgesetz ordentliches Lehrfach in den öffentlichen Schulen, doch die Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler zu einer Religionsgemeinschaft ist inzwischen alles andere als selbstverständlich. Das hat Auswirkungen auf die Gestaltung religiöser Bildung an öffentlichen Schulen, auf ihre Inhalte, ihre Didaktik, aber zunehmend auch auf ihre Organisation. Die beiden christlichen Kirchen in Niedersachsen arbeiten an ei-

nem neuen Reformmodell, einem von beiden Kirchen gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterricht. Dieser soll über die bisherigen Kooperationsansätze hinausgehen und wirft zahlreiche verfassungs- und kirchenrechtliche, aber auch theologische, insbesondere religionspädagogische Fragen auf. Der vorliegende Band greift diese Herausforderungen auf, dokumentiert bestehende Kontroversen und fragt nach den weiteren Perspektiven.“

Silke Leonhard

Hans Michael Heinig, Ansgar Hense, Konstantin Lindner und Henrik Simojoki (Hg.):

Christlicher Religionsunterricht (CRU)

Rechtswissenschaftliche und theologisch-religionspädagogische Perspektiven auf ein Reformmodell in Niedersachsen.

Mohr Siebeck, Tübingen 2024, ISBN 978-3-16-163650-9, Open Access eBook (pdf), <https://kurzlinks.de/9g43>

Buch- und Materialbesprechung

„NIEMAND DARF VERLOREN GEHEN!“ ODER „NIEMAND DARF AUSGEGRENZT WERDEN!“?



Juliane Ta Van, Katharina Biermann, Janine Wolf und Jens Dechow (Hg.)

„Niemand darf verloren gehen...?!“
Interdisziplinäre
Perspektiven im
Schnittfeld von
Bildungsgerechtigkeit
und evangelischem
Bildungshandeln

Waxmann Verlag
Münster 2024
ISBN 978-3-8309-4826-1
138 Seiten, 34,90 €

»„Niemand darf verloren gehen!“ Ausgrenzung problematisieren – Bildungsgerechtigkeit fördern! So lautete das Motto der Tagung im Frühjahr 2023 an der Universität Münster, deren Beiträge nun in diesem Sammelband nachzulesen sind. Die Vorträge und Workshops setzten sich dabei mit einem Plädoyer der 11. Synode der EKD von 2010 für mehr Bildungsgerechtigkeit auseinander. Wie sieht es 2023 aus und was hat sich in gut einem Jahrzehnt geändert? Ist ‚Bildungsgerechtigkeit‘ der passende Begriff für die Thematisierung bildungsbezogener Ausgrenzungen, wenn Handeln ermöglicht werden soll? Welche Handlungsmöglichkeiten gibt es und welche Erfahrungen, von denen gelernt werden kann? Aus theologischer sowie erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Perspektive werden diese Fragen im Schnittfeld von Bildungsgerechtigkeit und evangelischem Bildungshandeln diskutiert.

Mit Beiträgen von Melissa Aust, Lilo Brockmann, Stefan Heuser, Markus Hölscher, Gudrun Quenzel, Silke Reindl, Antje Roggenkamp, Marlon Stermann, Barbara Strumann, Caroline Teschmer, Vera Uppenkamp und Ulrike Witten.«

So beschreibt der Waxmann-Verlag in seinem Programm das im April 2024 erschienene Buch.

Zu Beginn führen Jens Dechow und Katharina Biermann ins Thema ein und berichten, wie die evangelische Perspektive und das Ziel, Bildungsgerechtigkeit zu fördern und Ausgrenzungen zu benennen, die Motivation für die Tagung gaben (7-13). Die Autor*innen der Einführung benennen die Corona-Pandemie als verstärkenden Faktor für die ungleichen Bildungsverhältnisse sowie die durch die PISA-Studie von 2022 belegte These, dass der schulische Erfolg eines Kindes in hohem Maße vom Bildungsstand der Eltern, dem sozialen Milieu, dem Geschlecht usw. abhängen. Dechow und Biermann geben einen sorgfältigen Überblick über die folgenden Beiträge, von denen sich die meisten auf Vorträge und Workshops be-

ziehen, die während der Tagung im April 2023 gehalten wurden. Um einen Überblick über den Ablauf der Tagung und die angesprochenen Themenbereiche zu erhalten, eignet sich insbesondere der Beitrag von Melissa Aust, Markus Hölscher und Marion Stermann (117ff.), die als Student*innen teilgenommen haben und ihre persönlichen Eindrücke wiedergeben.

Es war sicherlich für alle Autor*innen spannend, die im Plädoyer der 11. Synode der EKD genannten Thesen zur Bildungsgerechtigkeit unter den aktuellen Gegebenheiten zu untersuchen und insbesondere bezogen auf den Religionsunterricht auf ihre Aktualität und Sinnhaftigkeit hin zu überprüfen. Die Beiträge sind nicht nur für Lesende aus dem universitären Bereich und die Teilnehmer*innen der Tagung lohnend, sondern sicherlich auch für Religionslehrkräfte, die sich für den aktuellen Stand der Forschung interessieren. Allen Beiträgen liegt zugrunde, dass die Begriffe Bildungsgerechtigkeit, Ungleichheit, soziale Ungerechtigkeit, Chancengleichheit usw. heute neu verstanden und gelesen werden und dabei die Krisen der letzten Jahre mitbedacht werden müssen. Die Subjektorientierung (Caroline Teschmer, 33ff.) und das Mitgefühl als eine zu fördernde Fähigkeit, die Wichtigkeit von kritischer Selbstwahrnehmung und einer notwendigen Haltungsänderung (Ulrike Witten, 93ff.), beide hier beispielhaft herausgegriffen, bieten Handlungsperspektiven mit Blick auf die Zukunft. Auch der Ansatz der Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt (Vera Uppenkamp, 21ff.) zeigt unter anderem Perspektiven auf, wie Bildungsgerechtigkeit verstanden und ihrem Anspruch begegnet werden kann.

Die Ergänzungen der Thesen von 2010, neu ausgelegt und auf die Zukunft ausgerichtet von Antje Roggenkamp, geben sicherlich die Intention der Tagung von 2023 wieder: „Niemand, aber wirklich niemand, darf verloren gehen“, schreibt sie zum Schluss ihres Beitrages und des Buches.

Sabine Schroeder-Zobel

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

EINSCHULUNG FÜR VIELE ELTERN EINE FINANZIELLE BELASTUNG

Die Diakonie in Niedersachsen fordert mehr staatliche Hilfen für Schulstarter mit wenig Geld

Die Diakonie in Niedersachsen hat anlässlich der Einschulung der neuen Erstklässler mehr staatliche Hilfen für Schulstarter mit wenig Geld gefordert. „Die Leistungen müssen dringend angepasst werden, vor allem vor dem Hintergrund der Inflation“, sagte die langjährige Sozialberaterin und Bereichsleiterin Birgit Wellhausen. Es gehe darum, Familien mit wenig Einkommen zu entlasten und Kindern unabhängig vom Geldbeutel der Eltern einen guten Start ins Schulleben zu ermöglichen.

In Niedersachsen wurden dieses Jahr rund 82.000 Jungen und Mädchen eingeschult. „Der Schulanfang stellt für jede Familie eine finanzielle Belastung dar“, sagte Wellhausen. Eltern müssten dabei mit Kosten zwischen 200 bis 600 € rechnen. „Für Familien, die wenig Geld zur Verfügung haben, ist das eine fast unlösbare Aufgabe.“ Vom Schulranzen über Hefte und Bastelsachen bis hin zu Sportschuhen, Schulbüchern, Trinkflaschen oder Brotdosen müsse alles neu angeschafft werden.

Und in jüngster Zeit sei alles teurer geworden – so hätten sich die Preise für Zeichenblöcke und Hefte 2023 um 13,6 Prozent erhöht. Zusätzlich kämen von den Schulen häufig noch Listen mit weiteren Materialien. Zwar könnten Eltern beim Schulstart sparen und manches weglassen. „Aber das sind dann die schönen Dinge, die die Einschulung zu einem einmaligen Erlebnis machen wie die Schultüte.“

Alleinerziehende besonders betroffen

Wenn Kinder an der Schule schlechter ausgerüstet seien als andere, sei dieser Mangel für die Mitschüler sichtbar und auch für sie selbst spürbar, sagte Well-

hausen: „Sie merken: Ihnen fehlt etwas, und das versuchen sie oftmals zu kompensieren. Das bedeutet eine enorme Anstrengung, und diese Energie fehlt diesen Kindern dann häufig für das Lernen. Damit sind die Startbedingungen für die Kinder nicht gleich.“

Besonders betroffen seien Alleinerziehende, erläuterte Wellhausen. Bei ihnen sei die Armutgefährdungsquote sehr hoch. In Niedersachsen liege sie bei mehr als 40 Prozent. Wellhausen empfiehlt betroffenen Familien, sich von Experten beraten zu lassen, auf welche staatlichen Leistungen sie Anspruch haben. „Nicht alle Leistungen sind den Familien bekannt.“ Und die Antragstellung sei kompliziert, da manche Verfahren voneinander abhängen und in einer bestimmten Reihenfolge beantragt werden müssten.

Die Sozialberaterin sprach sich zudem für eine Lernmittelfreiheit aus und verlangte die Förderung von gesundem Schulesen. „Denn mit einem leeren Magen lernt es sich nun mal schlecht.“ Beratungsstellen der Diakonie und anderer Träger unterstützten betroffene Familien im „Dschungel der Antragsstellung“. An vielen Orten gebe es auch diakonische Schulstarterpakete mit Ranzen, Sporttasche und häufig auch einer Schultüte.

So viel zahlen Eltern bei der Einschulung ihres Kindes

Besonders Eltern mit schmalen Portemonnaie müssen sich beim Schulstart ihrer Kinder oft ganz schön strecken, um die benötigten Dinge finanziell stemmen zu können. Die Sparkasse hat einmal genau nachgerechnet, welche Kosten auf die Eltern bei der Einschulung der Erstklässler zukommen.

- **Schulranzen:** Sollte gut sitzen und möglichst leicht sein, dabei aber ein ausreichendes Fassungsvermögen haben. Wichtig: Reflektoren für den Schulweg. Kosten: 70 bis 300 €.
- **Accessoires:** Dazu gehören Federmappe, Turnbeutel, Brotdose, Trinkflasche, Schirm oder Regencap. Kosten: 35 bis 125 €.
- **Arbeitsmaterialien:** Dazu gehören Hefte, Blöcke, Schnellhefter, Zeichenblöcke, Bastelsachen, Kreide, Stifte, Patronen und Buchumschläge. Kosten: 60 bis 150 €.
- **Schuhe:** Benötigt werden Sportschuhe für draußen und für die Halle sowie ggf. Hausschuhe für das Klassenzimmer und den Hort. Weil das Kind wächst, werden rasch neue Größen benötigt: Kosten: 25 bis 70 € für ein paar Sportschuhe, 15 bis 40 € für ein Paar Hausschuhe.
- **Schreibtisch:** Am besten höhenverstellbar und mit gekippter Arbeitsfläche. Kosten: 100 bis 300 €.
- **Schultüte:** Soll den Kindern den Schulanfang versüßen. Entweder selbstgebastelt oder als fertige Tüte im Handel erhältlich. Inhalt variiert von Süßigkeiten, nützlichen oder spielerischen Geschenken bis hin zu Geldbeträgen. Kosten: 10 bis 50 € für fertige Schultüten, 50 bis 200 € für die Füllung.

Familien, die Bürgergeld beziehen, können zum Schulstart für ihre Kinder jährlich Leistungen für Bildung und Teilhabe beantragen. Zu Beginn eines Schuljahrs erhalten sie pro Kind zunächst 130 € und dann im zweiten Halbjahr noch einmal 65 €. ◆

Michael Grau, epd, 06.08.2024

ABITURPREIS EVANGELISCHE RELIGION

407 Abiturientinnen und Abiturienten erhielten bei den Entlassungsfeiern an den Gymnasien und Gesamtschulen in diesem Jahr eine Urkunde und einen Buchpreis für herausragende Leistungen im Abitur im Fach Evangelische Religion. Das bedeutet einen deutlichen Anstieg gegenüber dem Jahr 2023, in dem alle Kirchen zusammengerechnet auf eine Anzahl von 349 Preisträger*innen kamen. Erstmals wurden in diesem Jahr wurden die Preisträger*innen niedersachsenweit mit einer gemeinsamen Urkunde der fünf Kirchen der Konföderation gewürdigt.

Der diesjährige Buchpreis will wie immer ein Zeichen setzen und zum Nachdenken anregen: „Streit um das Heilige Land. Was jeder vom israelisch-palästinischen Konflikt wissen sollte“ von Dieter Vieweger hat in seiner Neuauflage besondere Aktualität in dem neu aufgeflamten Nahostkonflikt und der daraus resultierenden heftigen Diskussion auch an deutschen Schulen und Hochschulen.

In zahlreichen Mails haben uns persönliche Anmerkungen der Lehrkräfte erreicht, die sich bei „Kirche“ bedanken, dass sie die Arbeit der Fachgrup-

pen Religion auf diese Weise nachhaltig unterstützt und ein deutliches Zeichen für die Relevanz des Faches Religion an den Schulen setzt. In vielen Meldungen wurde zudem der Stolz spürbar, mit dem unsere Kolleg*innen von den Ergebnissen ihrer Abiturient*innen berichtet haben.

Nach dem Abitur ist vor dem Abitur: Auch für 2025 ist es schon beschlossene Sache, dass es wieder einen gemeinsamen Preis der evangelischen Kirchen in Niedersachsen geben wird. (EMA, 02.08.2024) ◆

„BESUCH EINER EVANGELISCHEN SCHULE HINTERLÄSST SPUREN“

Die Zahl der Kirchenmitglieder mag sinken, doch in einem wichtigen Bereich wächst die Evangelische Kirche: bei den Schulen. Das ist das Ergebnis einer EKD-weiten Studie. In den vergangenen Jahren ist vor allem die Zahl der Grundschulen gewachsen.

„Unsere Schulen haben einen sehr guten Ruf wegen ihrer innovativen Pädagogik“, sagte Gerd Brinkmann vom Evangelischen Schulwerk der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers dem Online-Portal evangelisch.de. „Die Eltern spüren, dass ihr Kind sehr gut wahrgenommen wird und die individuelle Entwicklung wichtig ist.“

Obwohl bisher nicht erforscht sei, welchen direkten Einfluss der Besuch

einer evangelischen Schule auf die Kirchenmitgliedschaft hat, bestehe die Hoffnung, dass der Schulbesuch prägt, so Brinkmann. „Wir gehen davon aus, dass der Besuch einer evangelischen Schule Spuren hinterlässt. Wir hoffen, dass Andachten, Gottesdienste, Seelsorge und die besondere pädagogische Arbeit der Lehrkräfte positiv in Erinnerung bleiben.“

Ein konkretes Beispiel für die Vielfalt und die Beliebtheit sei die bilinguale evangelische Grundschule in Wolfsburg. Trotz einer Erweiterung könne die Schule nicht allen Bewerberinnen und Bewerbern einen Platz anbieten. „Die Schule ist schon jetzt die größte Grundschule in freier Trägerschaft in Nieder-

sachsen“, sagt Brinkmann. Weil die Anmeldezahlen so hoch seien, wolle man künftig durchgängig vier Parallelklassen bilden. „Trotzdem können wir bei Anmeldungen zum Schuljahr 2024/25 fast einem Drittel der Bewerber keinen Schulplatz mehr anbieten, weil wir keine Raumkapazität mehr haben.“

Gegenüber der jüngsten EKD-Erhebung aus dem Jahr 2018 zeige sich eine Zunahme im Bereich der Grundschulen auf 206 im Jahr 2023, während es fünf Jahre zuvor deutschlandweit noch 196 gewesen seien, heißt es in der neuen „Statistik Evangelische Schulen in Deutschland“. (EMA, 28.07.2024) ◆

REFORMATIONSTAG 2024: DEMOKRATIE STÄRKEN

„Reformation neu feiern: Demokratie stärken“ – unter dieses Motto stellen die evangelischen Kirchen in Niedersachsen in diesem Jahr den Reformationstag am 31. Oktober.

„2024 haben wir das 75. Jubiläum des Grundgesetzes gefeiert. Und gleichzeitig sind unsere demokratischen Strukturen in Deutschland, Eu-

ropa und weltweit grundlegend in Frage gestellt“, schreibt die Landeskirche auf der Website www.reformation-neu-feiern.de. „Als Christ*innen stehen wir engagiert, kritisch und konsequent für die Demokratie ein. ... Wir möchten auch am Reformationstag dazu beitragen, die politische Kultur konstruktiv weiterzuentwickeln.“

Auf der Website www.reformation-neu-feiern.de gibt es Materialien für den Reformationstag, die Anregungen geben für Gottesdienste, weitere Veranstaltungen und Aktionen rund um den Reformationstag. (EMA, 06.08.2024) ◆

IMPRESSUM

Der »Loccumer Pelikan« informiert über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Er berichtet über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit. Die vierte Ausgabe eines Jahres informiert über das Veranstaltungsprogramm des RPI für das folgende Jahr.

Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccumer Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage kostenlos. Spenden zur Deckung der Produktions- und Versandkosten sind erwünscht.

Herausgeber:

Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12
31547 Rehburg-Loccum

Telefon: 05766/81 - 136
E-Mail: rpi.loccum@evlka.de
Internet: www.rpi-loccum.de

Bankverbindung:
IBAN: DE36 5206 0410 0000 0060 50
BIC: GENODEF1EK1

Erscheinungsweise: vierteljährlich
Auflage: 9.000
Druck: Bruns Druckwelt, Minden

Redaktion:

Linda Frey, Prof. Dr. Silke Leonhard,
Sabine Schroeder-Zobel, Lena Sonnenburg,
Dr. Matthias Surall

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen

vor. Die Rechte an den Artikeln liegen bei den jeweiligen Autor*innen. Die Redaktion bemüht sich, alle Rechteinhaber der verwendeten Texte und Bilder zu ermitteln. Dies ist nicht immer in allen Fällen möglich. Berechtigte Ansprüche werden natürlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Abonent*innenbetreuung:

Dörthe Klüsener, Telefon: 05766/81 - 140
E-Mail: Doerthe.Kluesener@evlka.de

Layout & Bildredaktion:

Anne Sator

Anzeigen/Beilagen:

Moderation & Kommunikation Anne Sator,
Tel.: 01 71/3 204780, mail@anne-sator.de

Titelbild: © Prostock-Studio / iStock

MITARBEITER*INNEN DIESES HEFTES

Dr. Christine Bendrath,
Philologenverband Niedersachsen,
Sophienstr. 6, 30159 Hannover,
bendrath@phvn.de

Gerd Brinkmann,
Evangelisches Schulwerk
der Landeskirche Hannovers,
Schiffgraben 20, 30159 Hannover,
gerd.brinkmann@evlka.de

Lars Dierksen, NFV-Heim Marklohe,
Am Schiefen Berg 31, 31608 Marklohe,
kontakt@schiri-kolumne.com

Prof. Dr. Alexander Dietz,
Hochschule Hannover, Fakultät V,
Blumhardtstr. 2, 30625 Hannover,
alexander.dietz@hs-hannover.de

Nele Alice Evers, aliceforfuture@gmail.com

Matteo Feind, Landesschülerrat
Niedersachsen, Geschäftsstelle Berliner
Allee 19, 30175 Hannover,
matteo.feind@sr-nds.de

Linda Frey, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum, linda.frey@evlka.de

Michael Grau, epd, mgrau@epd.de

Prof. Dr. Bernhard Grümme,
Universität Bochum,
Universitätsstraße 150, 44801 Bochum,
Bernhard.Gruemme@rub.de

Christina Harder, IGS Osterholz-Scharmbeck,
Mensingstr. 56, 27711 Osterholz-
Scharmbeck, christina.harder@evlka.de

Britta Hemshorn de Sánchez,
PTI der Nordkirche, Standort Hamburg,
Königstraße 54, 22767 Hamburg,
britta.hemshorn@pti.nordkirche.de

Kerstin Hochartz, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
kerstin.hochartz@evlka.de

Prof. Dr. Carsten Jochum-Bortfeld,
Institut für Theologie, Universität
Hildesheim, Universitätsplatz 1
31141 Hildesheim,
jochum@uni-hildesheim.de

Anja Klinkott, Haus kirchlicher Dienste,
Archivstr. 3, 30169 Hannover,
medienverleih@kirchliche-dienste.de

Prof. Dr. Silke Leonhard, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
silke.leonhard@evlka.de

Gert Liebenehm-Degenhard, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
gert.liebenehm@evlka.de

Franziska Molitor-Harich,
IGS Osterholz-Scharmbeck,
Mensingstr. 56,
27711 Osterholz-Scharmbeck,
franziska-molitor@igschule-ohz.de

Felix Paul, Haus kirchlicher Dienste,
Archivstraße 3, 30169 Hannover,
felix.paul@evlka.de

Dr. Dagmar Pruin, Brot für die Welt,
Caroline-Michaelis-Str. 1, 10115 Berlin,
c/o kristina.schoger@brot-fuer-die-welt.de

Bianca Reineke, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
bianca.reineke@evlka.de

Simon Reinecke, Simon.Reinecke@evlka.de

Sarah Schröder, Oststadtschule Wunstorf,
Wilhelmstraße 31, 31515 Wunstorf,
sarah.schroeder@gso-iserv.de

Sabine Schroeder-Zobel, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
sabine.schroeder-zobel@evlka.de

Lena Sonnenburg, c/o RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
lena.sonnenburg@evlka.de

Prof. Dr. Vera Uppenkamp,
Universität Lüneburg,
Institut für Ethik und Theologie,
Universitätsallee 1, 21335 Lüneburg,
vera.uppenkamp@leuphana.de

Lissy Weidner, lissy.weidner@evlka.de

Martina Westerkamp,
Niedersächsisches Kultusministerium,
Hans-Böckler-Allee 5, 30173 Hannover,
Martina.Westerkamp@mk.niedersachsen.de

Willkommen in der Lernwerkstatt



Besuchen Sie unsere aktuelle Ausstellung:

Spannung, Spiel und Spaß im Religionsunterricht

Lassen Sie sich von erprobten Unterrichtsmaterialien inspirieren.
Nutzen Sie mit Ihrer Fachkonferenz gern die Möglichkeit, von uns begleitet
in den Räumen der Lernwerkstatt zu tagen.



Erkunden Sie unser Materialangebot und weitere Informationen im Internet unter:
www.rpi-loccum.de/material/lernwerkstatt



Zum Landeswettbewerb Ev. Religion
2024/25: Gerechtigkeit



Veranstaltungsübersicht