



1 2025

Alle an Bord?

Religiöse Bildung
für lebendige Demokratie



zeitspRUng

zeitschrift für den religionsunterricht
in berlin & brandenburg

AKD:

Impressum

Herausgeber

Amt für kirchliche Dienste,
Goethestr. 27/30, 10625 Berlin,
Direktorin Dr. Kristina Augst (V.i.S.d.P.)

Kontakt

030/3191-278
religionspaedagogik@akd-ekbo.de
<https://akd-ekbo.de/religionspaedagogik/zeitsprung>
ISSN 1869-3571

Schriftleitung

Dr. Margit Herfarth
Christoph Kilian

Redaktion

Pascal Bullan	Dr. Margit Herfarth
Prof. Dr. Annette Edenhofer	Ina Steinmann
Prof. Dr. Philipp Enger	Christoph Kilian
Rebecca Habicht	Prof. Dr. Henning Schluß
Ulrike Häusler	Sophia Schupelius-Rudschies

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion bemüht sich, alle Rechteinhaber*innen der verwendeten Texte und Bilder zu ermitteln. Dies ist nicht in allen Fällen möglich. Ansprüche werden im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Layout/Satz

axeptDESIGN.de_Rupert Maier

Bildnachweis

Titel, S. 4, 18, 19, 20, 27, 28, 29: axeptDESIGN; S. 3: Ulrike Häusler; S. 9, 10, 11, 12, 13, 17, 21, 23: freepik.com, S. 32, 34: Margarete Blumenthal

Druck

Pinguin Druck GmbH

klimaneutraler Druck auf 100 %
Recyclingmaterial aus Altpapier
inkl. Ausgleichsabgabe für CO₂ Emissionen



Erscheinungsweise

Halbjährlich

AKD:

Vorschau

Schwerpunkt im nächsten Heft

Positionalität



Liebe Leser*innen,

alle an Bord? Das Cover nimmt einen unterrichtspraktischen Beitrag dieses Heftes auf, der die Arche Noach als Ausgangspunkt für Demokratielernen wählt. Dabei bekommen Regeln eine zentrale Bedeutung. Wie in der Arche Regeln für ein friedliches Nebeneinander gelten müssen, um das Überleben aller zu garantieren, so darf auch in einer Demokratie nicht das „Recht des Stärkeren“ herrschen. Nur dann kommen alle zu ihrem Recht. Regeln des Zusammenlebens werden dabei immer wieder ausgelotet, gebrochen, hinterfragt, verhandelt und neu vereinbart – im Klassenraum, in der Schule, in der Region, im Land, in der Weltgemeinschaft. Ein zentraler Ort, an dem das Aushandeln von Regeln und Demokratie insgesamt gelernt werden muss, ist die Schule. Daher ist Demokratiebildung ein wichtiger Baustein in der fachübergreifenden Kompetenzentwicklung des Rahmenlehrplans in Berlin und Brandenburg.

Die Beiträge in diesem Heft sollen Ihnen Lust auf eine Umsetzung der Thematik im fächerübergreifenden Arbeiten in der Schule und in Ihrem Religionsunterricht machen. Vier Hintergrundartikel und drei unterrichtspraktische Beiträge bieten Anregungen, den besonderen Beitrag des Religionsunterrichts zur Demokratiebildung zu bedenken und auszugestalten. Außerdem werden zwei demokratiepädagogische Konzepte vorgestellt, die sich für eine (religions-)pädagogische Umsetzung in der Schule anbieten.

Im Namen der Redaktion grüße ich Sie herzlich!

Ihre Ulrike Häusler

UNTERRICHT

Alles GE-REGELT auf der Arche Noach?

Demokratie lernen nach der Sintflut (Kl. 1-6)

Ane Kleine-Engel, Ulrike Häusler 4

Menschenwürde und Mitbestimmung:

Konsequenzen der Ebenbildlichkeit für ein demokratisches Miteinander (Kl. 4-6)

Ina Steinmann 9

Mensch – Würde – Bild Gottes:

Nachdenken über Voraussetzungen der Demokratie (Kl. 9/10)

Margit Herfarth, Christoph Kilian 13

Lernen im Dilemma

Einblicke ins Demokratietraining „Betzavta“

Hannah Schilling 18

Der No Blame Approach

Social-Skills im Religionsunterricht und Mobbing-Intervention

Dagmar von Falkenburg 21

HINTERGRUND

Identität, Perspektivübernahme und Demokratie

Überlegungen zu einem problematischen Verhältnis anlässlich von 30 Jahren Evangelischem RU in Brandenburg

Henning Schluß 23

Inwiefern kann Religionsunterricht ein gelingender Beitrag zur Demokratiebildung sein?

Christoph Vogel 27

Antisemitismuskritik und Demokratiebildung

Christian Staffa 29

„Setzt Euch mit dem Thema Neutralität und Positionalität auseinander!“

Interview mit Lukas Pellio

Die Fragen stellen Margit Herfarth und Christoph Kilian 32

MEDIEN

Materialien zu antisemitismus- und rassismuskritischer Bildung und Praxis 35

Filme und Literatur im AKD

zum Thema Demokratiebildung 36

Alles GE-REGELT auf der Arche Noach?

Demokratie lernen nach der Sintflut



Dr. Ane Kleine-Engel, Leiterin von ANOHA, der Kinderwelt des Jüdischen Museums Berlin

Ulrike Häusler, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin



Die Geschichte von Noach¹, der Arche und der Sintflut gehört zu den großen Erzählungen im Judentum, Christentum und Islam – auch in Bildungskontexten. Was ist dir das Wichtigste an der Sintflutgeschichte? Das fragten wir uns gegenseitig. Unsere beiden Antworten zeigen auch unterschiedliche Perspektiven unterschiedlicher Religionen: Für Ane Kleine-Engel sind die Noachidischen Gebote das Wichtigste, die nach der Sintflut ein geregeltes Zusammenleben für alle Menschen ermöglichen. Für Ulrike Häusler ist das Wichtigste der Regenbogen als Symbol für den Neuanfang und Gottes Versprechen, nie wieder eine Sintflut zu schicken. Beim Eintauchen in die Geschichte merken wir, dass unsere Perspektiven sich ergänzen.

1. Demokratie lernen mit der Sintflutgeschichte?

Warum ist es anregend, sich mit dieser Geschichte zu befassen? Die Geschichte von der umfassenden Flut – so die etymologische Bedeutung von Sintflut – ist älter als die Überlieferung der Tora, der Bibel und des Koran. Eine altbabylonische Fassung wurde im Rahmen des Gilgamesch-Epos verschriftlicht und gehört somit

zu den ältesten überlieferten, schriftlich fixierten Dichtungen der Welt. Seit vielen Generationen bietet die Sintflutgeschichte Anknüpfungspunkte, um über sich, den Umgang mit der Natur und den Menschen nachzudenken. Das kann mit religiösen Überlegungen, insbesondere der Frage nach Gott, verbunden werden. Und es gibt auch ganz weltliche Zugänge zu der Frage: Wie können wir alle gut zusammenleben? So verknüpft dieser Beitrag die Geschichte der Arche Noach mit Grundwerten unseres Zusammenlebens.

¹ Wir verwenden in diesem Text die in der jüdischen Tradition übliche Schreibweise Noach. In der christlichen Tradition wird bei deutschen Übersetzungen meist die Schreibweise Noah, in der islamischen Nuh verwendet.

Er berührt die Stichworte Regeln, Gebote, Gesetze sowie Menschenrechte², Kinderrechte³ und Demokratie.

Die biblische Sintflutgeschichte beginnt mit einem Bericht über das „böse“ Handeln des Menschen, das in Genesis 6,5 als „Gewalttätigkeit“ oder „Gesetzlosigkeit“ [hebr. *Chamas חמס*] beschrieben wird. Seit Anbeginn weiß der Mensch (Adam) um die Unterscheidung von „gut“ und „böse“ (vgl. den „Baum der Erkenntnis von Gut und Böse“, hebr. *Ez ha-Da'at Tov va-Ra'a עץ הדעת טוב ורע*, in Genesis 2,9 und 2,17). Obwohl er also stets „das Gute“ tun und damit, wie Noach, als „Gerechter“ (hebr. *Zadik צדיק*) handeln könnte, entscheidet er sich dennoch für „das Böse“. Folglich berichtet uns die Geschichte der Arche Noach, dass die Flut kommt, weil die Menschen böse handeln. Sie stehlen, lügen, schlagen sich und tun sich, ihren Mitmenschen und der Umwelt vieles mehr an. Kurz: Sie halten sich nicht an Regeln und sind dadurch im Begriff, die Welt zu zerstören. Und so besagt eine Interpretation zum Verlauf der Geschichte, dass Gott, um die Schöpfung zu bewahren und „das Böse“ fortzuspülen, eine Flut schickt. Gleichzeitig aber soll die gesamte Schöpfung (vor der Zerstörung durch den Menschen) bewahrt werden, indem alle Lebewesen des Landes und der Luft in reproduktionsfähiger Konstellation an Bord eines bewahrenden Biotops geführt werden. Auf dieser Arche können sie überleben. Am Ende der Geschichte verpflichtet sich Noach als Vertreter der Menschheit, zukünftig Regeln zu achten und Gott besiegelt den Vertrag, mit der Zusage, dass keine solche Flut durch Gott mehr ausgelöst werde.

Das spiegeln die sieben Noachidischen Gebote wider. Die Noachidischen Gebote (vgl. Genesis 9,1-13 sowie Talmudtraktat Sanhedrin 13 und 56a/b) ähneln bereits dem Dekalog, insbesondere in Bezug auf grundlegende Regeln des zwischenmenschlichen Zusammenlebens: 1) Verbot von Mord, 2) Verbot von Diebstahl, 3) Verbot von Götzanbetung, 4) Verbot von Unzucht, 5) Verbot, das Fleisch eines lebenden Tieres zu essen, 6) Verbot der Gotteslästerung, 7) die Einführung von Gerichten zur verbindlichen, gemeinschaftlichen Rechtsprechung. Nach jüdischem Verständnis sind diese sieben Gebote allgemeingültig und beziehen sich auf alle Menschen, unabhängig von Herkunft oder Religion. Jede Person, die sich an diese Gebote hält, gilt als rechtschaffen, gerecht (hebr. *Zadik צדיק*). Die Noachidischen Gebote sollen das Zusammenleben regeln, sodass die Welt nicht wieder zerstört wird. Doch von nun an müssen die Menschen selbst verantwortungsvoll handeln, sich an Regeln halten, denn Gott wird die Welt nicht durch eine zweite Flut vor der

Zerstörung durch den Menschen retten. Dies wird mit dem Regenbogen als Bund besiegelt.

Die Flut kommt also, weil die Menschen sich „böse“ verhalten. Doch was ist „böse“ und was ist „gut“? Und wer bestimmt das? Was sind die Regeln, an die Noachs Zeitgenossen sich nicht halten? Und wie funktionieren Regeln überhaupt? Ausgehend von der Geschichte der Arche Noach, an deren Ende die jüdischen Schriften die Noachidischen Gebote knüpfen, setzen sich die Kinder ganz grundsätzlich mit dem Entstehen und Wirken von Regeln auseinander – wichtig für eine friedliche Gesellschaft, Demokratie und Mitbestimmung.

Dreh- und Angelpunkt unserer Überlegungen ist das ANOHA, die Kinderwelt des Jüdischen Museums Berlin. Hier wird die Geschichte der Arche Noach immersiv inszeniert und zwar bewusst so, dass es Kindern *aller* Religionen und Weltanschauungen und somit auch Schüler*innen im Rahmen ihres Religionsunterrichts ermöglicht, sich mit ihren jeweiligen Fragestellungen und Erkenntnisinteressen dem Narrativ von der Sintflut zu nähern. Die vier von uns zusammengestellten Bausteine sind von einem im ANOHA entwickelten Workshop inspiriert. Grundlegend für die Konzeption dieses Beitrags und zugleich verbindendes Element zwischen den vier Bausteinen sind die sieben Noachidischen Gebote.

2. Kompetenzorientierte Schwerpunktsetzung für Religionslerngruppen der Jahrgänge 1-6

Die Bausteine lassen sich im Kontext von der *Frage nach einem gelingenden Miteinander und Zusammenleben* (Lebensfrage 3)⁴ thematisieren. Dabei geht es zum einen um Spielarten des Zusammenlebens, während und nach der Sintflut. Das Miteinander auf der Arche kann als Modell eines friedlichen, geregelten Zusammenlebens verstanden werden. Aber wie geht das? Frisst nicht der Löwe das Schaf an Bord? Während die nachtaktiven Tiere toben, können dann die anderen kein Auge zumachen? Die Bausteine befassen sich genau mit diesen Fragen und damit, wie das Zusammenleben gut funktionieren kann – mit Demokratie und Regeln.

Auch im Kontext der *Frage nach Orientierung und Wegweisung* (Lebensfrage 4)⁵ lassen sich die Bausteine gut einsetzen. Wir verwenden bewusst den Begriff „Regeln“. Dieser umfasst Gebote

² Weiterführende Materialien zu den Menschenrechten finden sich bei der Bundeszentrale für Politische Bildung: www.bpb.de/themen/menschenrechte oder auch didaktisch sehr gut aufbereitet bei den einzelnen Landeszentralen für Politische Bildung wie z. B. hier: www.lpb-bw.de/menschenrechte.

³ Ausführlich informiert das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung über die 54 Kinderrechte unter: www.bmz.de/de/service/lexikon/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-60262

⁴ Konsistorium der Ev. Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (Hg.): Rahmenlehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht in den Jahrgängen 1 bis 10. 2. überarb. Auflage, Berlin 2024, 29.

⁵ A.a.O., 30.

gleichermaßen wie Gesetze, Absprachen oder Rechtsparagrafen. Zusammen mit den Schüler*innen können folgende Fragen aufgeworfen und Antworten gesucht werden: Was sind Regeln? Wie entstehen sie? Warum? Wie wirken sie? Wann wirken sie nicht? Welche Verantwortung hat jeder Mensch, jedes Kind – für sich und für die Gemeinschaft? Welche universalen, unveräußerlichen Rechte gibt es für jeden Menschen, jedes Kind, jedes Lebewesen – und

wie können sie am besten gewährleistet und geschützt werden? Wie können auch Minderheiten innerhalb der Mehrheit zu ihrem Recht kommen? Wie kann ich mich beteiligen?

Die Bausteine können genutzt werden, um den verbindlichen Inhalt „Ohne Regeln geht es nicht – Dekalog und Goldene Regel“⁶ vorzubereiten.

Fachbezogene Kompetenzen (Niveaustufen des RU nach RLP der EKBO) ⁷ :		Kompetenzerwerb im RU mit den vorgestellten Bausteinen:
Die Schüler*innen können ...		
Erzählen und Darstellen (religiös bedeutsame Narrative beschreiben und zu einer Darstellung verbinden)		
<ul style="list-style-type: none"> ... biblische und religiöse Erzählungen mit eigenen Worten wiedergeben und darstellen (A) ... die Perspektivenvielfalt innerhalb einer biblischen/religiösen Erzählung mit kreativen Elementen aufzeigen (B) 	<ul style="list-style-type: none"> ... die Erzählung von Noach und der Arche mit eigenen Worten wiedergeben und einen selbstgewählten Aspekt mit Musik, durch ein Bild oder im Spiel ausgestalten. ... die Perspektiven der verschiedenen Tiere und der Menschen in der Arche aufzeigen und Fragen zur Gestaltung ihres Zusammenlebens entwickeln. 	
Urteilen und Kommunizieren (den religiösen Dialog bewusst gestalten)		
<ul style="list-style-type: none"> ... eigene Begründungszusammenhänge zu religiösen Themen unter Einbezug anderer Meinungen darstellen (C) ... religiöse Fragen aus der eigenen und anderen Perspektiven diskutieren (D) 	<ul style="list-style-type: none"> ... eigene und andere Erfahrungen mit Regeln sowie die Bedeutung von Regeln in der Erzählung von Noach und der Arche in der Gruppe erörtern. 	
Inhalte	Fachübergreifende Kompetenzentwicklung ⁸	Verbindung zu anderen Fächern ⁹
<ul style="list-style-type: none"> Erzählung von Noach und der Arche nach Genesis 6,5-9,17 Entstehung, Funktionsweise und Bedeutung von Regeln 	<ul style="list-style-type: none"> Sprachbildung Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity) Demokratiebildung Interkulturelle Bildung und Erziehung 	<ul style="list-style-type: none"> Sachunterricht (1-4): Kind (Zusammenleben, Rechte) Gesellschaftswissenschaften (5/6): Demokratie und Mitbestimmung – Gleichberechtigung für alle? Vielfalt in der Gesellschaft – Herausforderung und/oder Chance?

⁶ A.a.O., 34.

⁷ A.a.O., 23-25.

⁸ Als Teil B des Rahmenlehrplans der Länder Berlin und Brandenburg veröffentlicht: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10.pdf

⁹ <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene>

3. Bausteine und Materialien

Sollte ein Besuch im ANOHA¹⁰ nicht möglich sein, kann Baustein 3 entfallen. Baustein 1 sollte dann – wie vorgeschlagen – vertieft behandelt werden.

Baustein 1: Die Geschichte der Arche Noach



Je nach Lerngruppe kann die Geschichte der Arche Noach frei erzählt, vorgelesen oder gemeinsam laut gelesen werden. Ein Erzählvorschlag findet sich als *Material 1* auf der Homepage des zeitsprung. Wer nicht erzählen will und lieber (vor)liest, sollte einen kindgerechten Text wählen, der je nach zur Verfügung stehender Zeit gekürzt werden kann. Wir empfehlen, die Fassung der Sintflutgeschichte aus: „Erzähl es deinen Kindern“¹¹ zu verwenden, die auch im ANOHA eingesetzt wird.

An das Erzählen oder (Vor-)Lesen der Geschichte der Arche Noach schließt ein Gespräch an, das 1) das Verstehen der Geschichte sichert und 2) die Bedeutung von Regeln in der Geschichte herausarbeitet. Das Gespräch kann sich an den folgenden Fragen orientieren:

1. Zur Verständnissicherung

- Was erfahrt ihr über die Menschen vor der großen Flut?
- Welche Bedeutung hat die Arche?
- Wer wird gerettet? Warum?
- Was passiert nach der Sintflut?
- Welche Regeln gibt Gott den Menschen?
- Was bedeutet der Regenbogen in der Erzählung?

2. Zum Nach- und Weiterdenken

- Wie stellt ihr euch das Leben von Menschen und Tieren auf der Arche vor?
- Wie unterscheidet sich das Leben auf der Arche vom Leben der Menschen vor der großen Flut?
- Die Tiere haben sich nicht gegenseitig aufgefressen, auch die Menschen auf der Arche haben alle überlebt. Wie war das wohl möglich?
- Welche Bedeutung haben Regeln vor der Flut, auf der Arche, nach der Flut?

Wenn der Besuch des ANOHA nicht möglich ist und Baustein 3 wegfällt, sollte die Sintflutgeschichte an dieser Stelle vertieft

behandelt werden. Hier empfiehlt sich ein zweiter Durchgang durch die Geschichte, der mit den Schüler*innen gemeinsam gestaltet wird. Dies kann musisch-akustisch geschehen, indem die Schüler*innen z.B. mit Percussion-Instrumenten Regengeräusche produzieren, das Hufgeklapper o.ä. beim Boarden der Arche nachahmen usw. Alternativ bietet sich ein künstlerisch-ästhetischer Zugang an: Die Schüler*innen gestalten Bilder zu dem Moment der Geschichte, der sie besonders beeindruckt hat. Möglich wäre auch, dass die Schüler*innen in Gruppen Bilder zu einem Abschnitt der Geschichte entwerfen. Bei jüngeren Schüler*innen können die Bilder oder eine Auswahl zu einem Kamishibai-Erzähltheater, bei älteren zu einer Präsentation zusammengestellt werden. Beides ermöglicht abschließend ein gemeinsames Erzählen der Geschichte ausgehend von den eigenen Bildern.

Baustein 2: Aktivierungsspiel „Hüpf wie ein Hase“ mit Reflexionen und Diskussionen

Hinführung durch ein Unterrichtsgespräch zu Regeln:

- Was ist eine „Regel“?
- Welche Regeln kennt ihr?
- Um welche Regeln geht es in der Geschichte der Arche Noach?
- Erörterung einer von einem Kinde benannten Regel (z. B. „Nach dem Spielen mit dem Hund, bitte die Hände waschen“): Woher kommt diese Regel? Was macht diese Aussage überhaupt zu einer Regel? Wer hält sich daran? Warum? Wer hält sich, wann, nicht daran? Welche Konsequenzen kann das haben? etc.



Durchführung des Aktivierungsspiels „Hüpf wie ein Hase“¹² (*Material 2*) mit dem Ziel, gemeinsam Grundprinzipien von Regeln zu entwickeln, Regeln anzuwenden, zu hinterfragen und weiterzuentwickeln.

Baustein 3: Besuch im ANOHA

ANOHA, die Kinderwelt des Jüdischen Museums Berlin, befindet sich in einer ehemaligen Blumengroßhalle in Berlin-Kreuzberg. Im Zentrum stehen die große Holzkonstruktion der Arche und 150 von verschiedenen Künstler*innen gestaltete Upcycling-Tierskulpturen. Zielgruppe sind Kinder im Alter von drei bis zehn Jahren. Das Konzept des ANOHA ist immersiv. Die mit dem Begriff „Immersion“ beschriebene Vermittlungsform zielt auf ein Eintauchen in die Geschichte, und so kommt ANOHA ohne Erklärtexte aus. Es zieht die Kinder hinein in die Geschichte: Sie erleben den ansteigenden Regen, hören das herannahende tosende Wasser. Sie bauen eine Arche und testen sie im 14 Meter langen „Sintflutsimulator“. Dann helfen sie dabei, die „Tiere“ – einige der 150 kunstvoll gestalteten Upcycling-Skulpturen sind mobil – an Bord zu bringen. Sie füttern und umsorgen sie auf der Arche. Angeregt durch die ‚Anohis‘ – das sind die pädagogisch

¹⁰ ANOHA ist die Kinderwelt des Jüdischen Museums Berlin: <https://anoha.de/>

¹¹ Liss, Hanna/Landthaler, Bruno: Erzähl es deinen Kindern. Die Torah in fünf Bänden. Band 1. Bereschit – Am Anfang. 4. Aufl., Berlin 2021, 27-30.

¹² Im Zusammenhang mit dem Vermittlungskonzept für ANOHA wurde dieses Aktivierungsspiel von Ane Kleine-Engel konzipiert. Es ist auch Kernstück eines buchbaren Workshops für Grundschul Kinder.

geschulten Vermittler*innen im ANOHA – oder die Lehrperson kann das Augenmerk immer wieder gerichtet werden auf Fragen des guten Zusammenlebens auf der Arche, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Tiere und auf Vorschläge, welche Lösungen dafür gefunden werden können. Hier werden Aufgaben gelöst, die dabei helfen, dass alle an Bord der Arche gut miteinander auskommen. Da stellen sich Fragen wie: Was kann man tun, wenn die einen schlafen wollen, während die nachtaktiven Tiere munter werden und lärmern? Helfen auch hier Regeln? Und welche? usw. An Bord gibt es immer auch Kletter- und Rutschgelegenheiten und viele Mitmachaktionen, um die Kinder voll und ganz im immersiven Erleben zu halten. Aktives Handeln wie das Anknüpfen von Fell am Mammut oder beim Füttern der Tiere unterstützt das kognitive Durchdringen der Geschichte. Bis schließlich die Flut sich zurückzieht und alle wieder „festen Boden unter den Füßen“ bekommen. Am Ende machen die Kinder mit eigenen Fragen und Überlegungen auf verschiedenfarbigen Notizzetteln den Regenbogen bunt, der in der jüdischen und christlichen Überlieferung den Bund zwischen Gott und den Menschen besiegelt, und der die Rückkehr der Sonne nach dem Regen symbolisiert.

Baustein 4: Unsere „Regenbogen-Charta“ – Sieben Regeln für die Lerngruppe

Hinführung mit Wiederholung oder Beispiel „Was sind Regeln?“

- Kinder benennen ihre Erfahrungen mit Regeln. Sie kennen Regeln als mehr oder weniger verbindliche Vereinbarungen und wissen, dass mit ihnen Verantwortung verbunden ist – sogenannte Rechte und Pflichten.
- Rückgriff auf ein Beispiel aus dem Alltag der Kinder, z. B. die Regel „Das Zimmer soll aufgeräumt sein.“ Mögliche Fragen und Impulse der Lehrperson: Wann ist das Zimmer aufgeräumt? Wer bestimmt, was ein „aufgeräumtes Zimmer“ ist? Muss ich alle Socken aufräumen, oder von jedem Paar nur die linke Socke? Ist das sinnvoll? usw. Insgesamt lässt sich an solch einem Beispiel auch üben, Verhandlungen zu führen. Wenn es heißt: „Räum dein Zimmer auf“ – du aber findest, dass es ordentlich genug ist, könntest du sagen: „Ich finde, mein Zimmer sieht aufgeräumt aus ...“ Dann müssen Eltern und Kinder ggf. definieren, was ein „aufgeräumtes Zimmer“ ist... Dabei gilt es aber alle Konsequenzen zu bedenken: Wenn es so unordentlich ist, dass du nichts mehr findest, oder du dauernd stolperst..., dann ist es ggf. doch klüger, aufzuräumen. → Mitzureden bei Entscheidungen heißt auch: Verantwortung für die Entscheidung zu tragen.
- Die Kinder benennen die Bedeutung von Regeln (7 Noachidische Gebote) am Ende der Geschichte der Sintflut: Wenn Noach verspricht, dass sich die Menschheit ab jetzt an Regeln hält, dann ist nun der Mensch verantwortlich. Die Menschheit kann nicht wieder darauf hoffen, dass Gott abermals die Welt mit einer Flut vor der Zerstörung durch den Menschen rettet.

Aufgabenstellung: Wir erstellen eine Klassen-Vereinbarung, die „Regenbogen-Charta“¹³: Welche sieben Regeln für unser Zusammenleben in der Klasse/Lerngruppe wollen wir uns geben?

- Die Kinder schlagen unterschiedliche Regeln vor, die Lehrperson moderiert, notiert, bildet Cluster.
- Alle Regeln müssen auf ihre Machbarkeit für alle überprüft werden und ggf. angepasst werden. Es wird über Konsequenzen des Nichteinhaltens von Regeln gesprochen. Es kann abgestimmt werden.
- Schließlich wird ein Plakat mit den 7 Regeln gestaltet und aufgehängt. Die Kinder können gemeinsam einen Regenbogen zur Vertragsunterzeichnung daruntersetzen.

Literatur:

► Genesis 6,5-9,17 zum (Vor-)Lesen für Kinder:

Liss, Hanna/Landthaler, Bruno: Erzähl es deinen Kindern. Die Torah in fünf Bänden. Band 1. Bereschit – Am Anfang. 4. Aufl., Berlin 2021, 27-30.

► Zu den Noachidischen Geboten und zur jüdischen Auslegung der Sintflutgeschichte:

https://de.wikipedia.org/wiki/Noachidische_Gebote [30.11.2024]

Plaut, Gunther W. (Hgg.): Die Tora in jüdischer Auslegung. 1, Bereschit. Genesis. Autorisierte Übers. und Bearb. von Annette Böckler. Gütersloh 1999.

► Anregungen zum Führen theologischer Gespräche mit Kindern zur Sintflutgeschichte:

Ertl, Brigitte/Lojewski, Susann: „Ich will da raus!“ Mit Kindern über die Sintflut-Geschichte nachdenken (Gen. 11,1-9). In: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hgg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten (JaBuKi Sonderband 1, 1). Stuttgart 2004, 44-56.

Fricke, Michael, Sintflut/Noah. In: Büttner, Gerhard et al. (Hgg.), Handbuch Theologisieren mit Kindern. Stuttgart/München 2014, 453-458.

► Theologische, religionswissenschaftliche und religionspädagogische Zugänge zu Noach und der Sintflutgeschichte:

Baumgart, Norbert Clemens: Art. Sintflut/Sintfluterzählung, in: Das Wissenschaftliche Bibellexikon im Internet (www.wibilex.de), 2005.

Gies, Kathrin: Art. Noah, in: Das Wissenschaftliche Bibellexikon im Internet (www.wibilex.de), 2012.

Steinkühler, Martina: Noah. In: Zimmermann, Mirjam/-Zimmermann, Ruben (Hgg.), Handbuch Bibeldidaktik. 2. Aufl. Wien u. a. 2018, 295-298.

¹³ Im Zusammenhang mit dem ANOHA Demokratie-Workshop wurde die „Regenbogen-Charta“ von Atalya Laufer und Johannes Schwarz konzipiert und bildet den Abschluss des buchbaren Workshops für Grundschul Kinder.



Menschenwürde und Mitbestimmung

Konsequenzen der Ebenbildlichkeit für ein demokratisches Miteinander

Ein Vorschlag zur Förderung der Demokratiebildung im Religionsunterricht im Bereich Grundschule

Ina Steinmann, Religionslehrerin in Berlin im Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg

Kinder, die im Laufe ihres Lebens zu verantwortungsbewussten und empathischen Menschen heranwachsen, die aktiv und reflektiert am gesellschaftlichen und politischen Leben teilnehmen: Wer wünscht sich das nicht?

Demokratiebildung kann und muss früh beginnen – und zwar in der Schule, die für die Schüler*innen ein wesentlicher Kontext ist, in dem sie „Gesellschaft“ erleben und mitgestalten können. Partizipationsmöglichkeiten finden sie dafür in nahezu allen Schulformen: Klassensprecher*innenwahlen, Schüler*innenparlament und Klassenrat. Auch Unterrichtsthemen wie Menschen- und Kinderrechte dienen dazu, Demokratie zu lernen.

Die Einbindung der Demokratiebildung in den RU bietet in diesem Kontext besondere Chancen, da dieser durch seine zentralen Themen wie Menschenwürde, Verantwortung und Mitmenschlichkeit direkte Anknüpfungspunkte zu einem demokratischen Bewusstsein schafft. Insbesondere im Hinblick auf das Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft, die auf den Prinzipien von Freiheit und Mitbestimmung basiert, können Schüler*innen im RU demokratische Grundhaltungen wie Toleranz und Solidarität in der Auseinandersetzung mit religiösen Perspektiven – wie der Ebenbildlichkeit Gottes in diesem Unterrichtsvorschlag – entdecken und diskutieren.

1. Stunde: „Gottesebenbildlichkeit: Alle Menschen sind wertvoll“

Diese Stunde eröffnet den Schüler*innen den Raum, über das jüdische und christliche Verständnis der Ebenbildlichkeit Gottes nachzudenken, dieses Konzept mit Artikel 1 des Grundgesetzes über die Würde des Menschen zu verknüpfen und daraus eigene Rückschlüsse über das Menschenbild zu formulieren. Die Schüler*innen können ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass jeder Mensch Würde besitzt, völlig unabhängig von äußeren oder inneren Merkmalen, und jeder Mensch damit gleichermaßen wertvoll ist.

1. Einstieg

- An der Tafel werden der biblische Vers (Gen 1,27a) sowie der Text aus Artikel 1, Absatz 1 des GG (Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt) als stille Impulse visualisiert. Die Schüler*innen dürfen frei dazu assoziieren. Auch eine Begriffsklärung schließt sich daran.
- Es erfolgt ein UG über den Begriff „Ebenbild“: *Was bedeutet es, ein Abbild von etwas zu sein? Welche Beispiele haben die Schüler*innen dazu? Sind Ebenbilder immer miteinander verwandt?* Dienliche Stichworte dazu sind z. B. Eltern, Großeltern, Kunstwerke, Fotografien etc. Vertiefende Frage: *Was bedeutet es, dass jeder Mensch nach Gottes Ebenbild geschaffen ist?*

- Es erfolgt ein LV zu Artikel 1 des GG: *Jeder Mensch hat in Deutschland Grundrechte, egal woher er kommt, wie er aussieht oder ob und an was er glaubt. Diese Rechte schützen den Menschen; kein anderes Gesetz darf gegen das Grundgesetz verstoßen. Hier betrachten wir den ersten Artikel des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland.* Vertiefende Frage: *Wieso ist es so wichtig, dass wir dieses Gesetz haben? Was wäre, wenn nicht? Was bedeutet es, dass die Würde jedes Menschen unantastbar ist?* Es werden Beispiele gesammelt, in der die Würde im Alltag der Schüler*innen verletzt wird (z. B. Beschimpfungen, Mobbing etc.).
- GA: „Werbung für die Würde!“ Arbeitsauftrag für die Schüler*innen: *Erstellt eine Collage mit Bildern und Sprüchen, die deutlich machen, dass jeder Mensch wertvoll ist. Dazu kann der Satz „Alle Menschen sind wertvoll“ als Mittelpunkt der Collage eingesetzt werden.* Niedrigschwelliges Angebot zur Sicherung: *Auch könnt ihr eure Ideen zu der Frage: „Was haben alle Menschen gemeinsam?“ auf das Plakat bringen.* Dazu können Bildimpulse in Form von verschiedenen Menschen oder diverse Zeitschriften an die Schüler*innen verteilt werden.

2. Erarbeitung

- Die Lehrkraft setzt als visuelle Brücke das Wort „WERTvoll“ zwischen beide Textausschnitte und wartet Schüler*innen-Äußerungen dazu ab. Vertiefende Fragen zu der Erarbeitung: *Wie lässt sich das Wort „WERTvoll“ mit der biblischen Grundlage/mit dem Gesetzestext verbinden? Wie kann das Wort „WERTvoll“ beide Perspektiven miteinander verbinden?*

3. Reflexion & Abschluss:

- Nach der GA erfolgt die offene Diskussion: *Was bedeutet es für mich persönlich, dass alle Menschen nach Gottes Ebenbild geschaffen sind? Was bedeutet es für mich persönlich, dass die Würde des Menschen unantastbar ist? Welche Konsequenzen hat das für meinen Blick auf andere Menschen/mein Verhalten gegenüber anderen Menschen? Was bedeutet das für uns als Klasse?*

Kompetenzentwicklung

Kompetenzen der Unterrichtseinheit von ca. 4 Stunden für die 4.–6. Klasse¹

Lebensfrage 4: Fragen nach Orientierung und Wegweisung	
Thematischer Schwerpunkt: Verantwortlich handeln	
Inhalt (Jg. 1–6): Ohne Regeln geht es nicht – Dekalog und Goldene Regel	
Fachbezogene Kompetenzen	Inhaltsbezogene Kompetenzen
<p>Wahrnehmen und Deuten (Niveaustufe D)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler*innen können religiöse und existenzielle Perspektiven aus unterschiedlichen Medien herausarbeiten <p>Urteilen und Kommunizieren (Niveaustufe C)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler*innen können eigene Begründungszusammenhänge zu religiösen Themen unter Einbezug anderer Meinungen darstellen 	<p>Die Schüler*innen können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • ... die religiöse Perspektive der Gottesebenbildlichkeit des Menschen aus Gen 1 und die politische Bedeutungssetzung der Würde des Menschen aus dem GG 1 herausarbeiten sowie zueinander in Beziehung setzen. • ... eigene Aussagen über den Wert und die Würde jedes Individuums formulieren sowie ihre eigene Verantwortung in der Gemeinschaft vor dem Hintergrund von Gerechtigkeit und Solidarität begründen und Möglichkeiten der Teilhabe aufzeigen.
Fachübergreifende Kompetenzentwicklung (RLP Berlin und Brandenburg, Teil B) ²	
<p>3.3 Demokratiebildung</p> <p>Die Schüler*innen können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • ... die Bedeutung von demokratischen und religiösen Werten wie Gerechtigkeit und Solidarität anhand von Beispielen erläutern. • ... Chancen und Grenzen demokratischer Prinzipien wie gesellschaftlich-politischer Diskurse, Abstimmungen und der Akzeptanz von Mehrheitsentscheidungen diskutieren und sich dazu begründet positionieren. 	

¹ Basierend auf: Konsistorium der Ev. Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (Hg.): Rahmenlehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht in den Jahrgängen 1 bis 10. 2. überarb. Auflage, Berlin 2024.

² Teil B des Rahmenlehrplans der Länder Berlin und Brandenburg (https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10.pdf), S. 26.

2. Stunde: „Verantwortung: Für mich, für dich, für uns“



In dieser Stunde wird die Verbindung zwischen Gottesebenbildlichkeit/Menschenwürde und menschlicher Verantwortung gezogen: Wenn alle Menschen nach Gottes Bild geschaffen und daher wertvoll sind bzw. die Menschenwürde unantastbar ist und jedem gilt, sind alle auch dazu aufgerufen, Verantwortung zu übernehmen: Diese Verantwortung gilt dabei nicht nur sich selbst gegenüber, sondern auch für die Gemeinschaft. Durch das Bewusstsein der Gottesebenbildlichkeit/Menschenwürde ergibt sich, dass individuelles Handeln Konsequenzen für das Wohl anderer hat.

1. Einstieg:

- Den Einstieg bildet die *Kurzgeschichte: „Zoff auf dem Hof“*. Nach dem Vorlesen schließt sich ein Unterrichtsgespräch an: *Wer hat hier Verantwortung für wen und für was? Was bedeutet es, Verantwortung zu übernehmen?* Dabei werden die Rollen der Klasse, des Lehrers und der Streitenden beleuchtet und hinterfragt. Die Geschichte ist dabei insofern offen, dass Schüler*innen eigene Lösungsstrategien bzw. Herangehensweisen für die Feststellung der Verantwortlichkeit einbringen können.



2. Erarbeitung:

- Hier steht die Frage nach einer Definition für Verantwortung im Fokus: *Was ist Verantwortung?* Dazu wird der individuelle, lebensweltliche Bezug der Schüler*innen zu diesem Thema herangezogen: Sie benennen Beispiele aus ihrem Alltag, in denen sie sich oder anderen Verantwortung zuordnen, wie z. B. Aufgaben/Pflichten zu Hause, in der Schule, im Freundeskreis. Diese werden von der Lehrkraft kurz verschriftlicht und in Form einer Mindmap an der Tafel gesammelt (Post-it).
- Anhand der Sammlung kann anschließend eine gemeinsame Definition erstellt werden, was Verantwortung für die Klasse ausmacht.
- Nach der Sammlung der Ergebnisse werden die Schüler*innen angeleitet, ihre individuellen Ergebnisse (z. B. mit der Think-Pair-Share-Methode) dahingehend zu reflektieren: *Wie verändert sich unser Verständnis von Verantwortung, wenn wir, wie es im Judentum und Christentum gilt, annehmen, dass jede Person (in unserer Klasse) Gottes Ebenbild ist? Oder, anders gefragt: Wenn wir das bedenken, was im Grundgesetz steht? Und was bedeutet das für unsere eigene Verantwortung (in der Klasse)?*

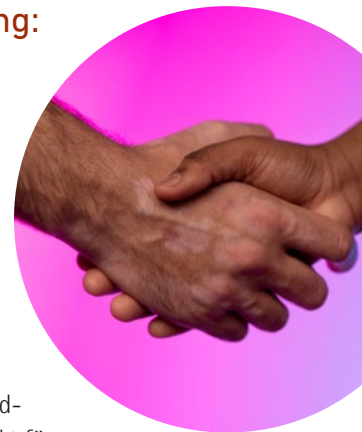
- Daran schließt sich die Diskussion an: *Welche Verantwortung haben wir als Klasse füreinander? Welche Verantwortung haben wir in der Schule?* (z. B. Klassenräume, Toilettenräume, Mensa) *Wie können wir besser aufeinander achten?* (z. B. Klassenregeln neu formulieren)

4. Abschluss/Transfer:

- Ein Gruppenplakat wird erstellt. Dazu schreiben die Schüler*innen Beispiele auf bunte Karteikarten, wie sie Verantwortung übernehmen wollen und kleben diese auf das gemeinsame Plakat.

3. Stunde: „Mitbestimmung: Gemeinsam gestalten“

In dieser Stunde steht die Mitbestimmung als Ausdruck des Respekts vor der Würde jedes Einzelnen im Mittelpunkt. Durch die Anerkennung der Gottesebenbildlichkeit in jedem Menschen wird die Deutungsdimension von Mitbestimmung klarer: Wenn alle wertvoll sind, haben auch alle das Recht, ihre Stimme einzubringen. Dieses Verständnis fördert die Akzeptanz und den Respekt für die Meinungen anderer und schafft einen Raum, in dem alle Stimmen gehört werden, aber auch Chancen und Grenzen innerhalb des Prozesses der Mitbestimmung erkannt werden können.



1. Einstieg:

- Anspiel: Nach der Begrüßung erklärt die Lehrkraft, dass sie sich heute nicht zwischen zwei Stundeneinstiegen entscheiden konnte und deshalb beide präsentiert. Dazu geht sie jeweils aus dem Raum: Beim ersten Hineinkommen verdeutlicht die Lehrkraft nach der erneuten Begrüßung, dass sie heute alle Entscheidungen im Klassenzimmer allein trifft. Keine Schüler*innen-Äußerung wird dazu gehört. Nach einem *reset* erfolgt die Alternative: Dieses Mal jedoch mit Wahlmöglichkeiten (z. B. zu Thema, Sozialform, Arbeitsmaterial, Sitzordnung) und anschließender Abstimmung.
- Reflexion im Plenum: *Wie hat es sich angefühlt, wenn nur einer entscheidet? Wie hat es sich angefühlt, als alle mitbestimmen konnten? Welche Rolle spielen dabei Erklärungen/Argumente für die Entscheidung?*

2. Erarbeitung:

- In dieser Phase soll Bestimmung und Mitbestimmung deutlich differenziert betrachtet werden. Dazu benennen die Schüler*innen Beispiele aus ihrer Lebenswelt: *Wo bestimme ich mit? Wo wird über mich (fremd-)bestimmt?* Auch sollen die Schüler*innen an dieser Stelle kritisch reflektieren, wo sie selbst Grenzen oder Chancen der Mitbestimmung und Fremdbestimmung erkennen.

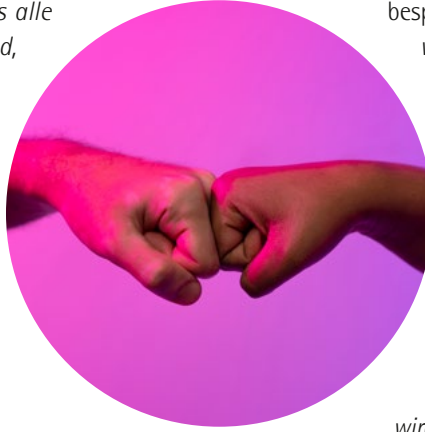
- Anschließend wird im Plenum gesammelt: *Wo können wir als Klasse mitbestimmen und wo nicht?* (z. B. Klassendienste, Regeln, Projekte, Klassenfahrten)

3. Reflexion:

- Offene Diskussion: *Warum ist es wichtig, dass alle mitbestimmen dürfen? Was bedeutet es, die Meinung anderer zu respektieren, auch wenn sie anders ist als die eigene? Wie können wir, angesichts der Grundlage, dass alle wertvoll und nach Gottes Bild geschaffen sind, in unserer Klasse sicherstellen, dass jede Stimme zählt und respektiert wird?*

4. Abschluss:

- Die Schüler*innen schreiben oder malen ihre Wünsche und Ideen zum Thema „Mitbestimmung“ auf. Diese Wunschzettel werden ausgestellt und z. B. in einem Galeriegang erkundet.



4. Stunde: „Solidarität: Zusammen sind wir stark“

In dieser Stunde wird Solidarität als weitere Konsequenz der Gotesebenbildlichkeit erarbeitet: Sie beruht darauf, dass jeder Mensch wertvoll ist und die Menschenwürde durch Zusammenhalt und gegenseitige Unterstützung geachtet wird. Solidarität wird dadurch als gelebte Verantwortung verstanden.

1. Einstieg:

- Die *Kurzgeschichte „Ein tierisches Team“* wird vorgelesen. Im Anschluss werden besondere Fähigkeiten aller Tiere benannt sowie mögliche Konsequenzen für die Problemlösung erläutert, wenn eines der Tiere fehlen würde. Das Unterrichtsgespräch behandelt die Fragestellung: *Warum war es wichtig, dass die Tiere zusammengehalten haben? Was wäre passiert, wenn ein Tier sich nicht beteiligt hätte?* "



2. Erarbeitung:

- Gemeinsam wird im Plenum der Solidaritätsbegriff entfaltet: *Solidarität bedeutet, dass man anderen hilft und zusammensteht, besonders wenn jemand in Not ist, die Würde oder Rechte eines Menschen bedroht sind. Wie verhält sich das in der Geschichte? (Warum schweigen die Tiere erst? Was motiviert sie, ihre Fähigkeiten einzubringen?)* Hier wird deutlich: Solidarität gilt nicht nur im Zusammenstehen gegenüber gemeinsamen Zielen, sondern auch in der Hinwendung zur Bedürftigkeit und Not einzelner.

- Im Anschluss können eigene kleine Szenen oder Rollenspiele entwickelt werden, in denen einzelne Parteien entweder ggü. einem gemeinsamen Ziel oder einer benachteiligten Person/Gruppe solidarisch handeln.

3. Reflexion:

- Vertiefend wird der Solidaritätsbegriff in Anbetracht der Gotesebenbildlichkeit ausgehend von den Rollenspielen besprochen: *Was bedeutet es in den Szenen, wenn wir uns bewusst machen, dass alle Menschen Gottes Ebenbild bzw. in ihrer Menschenwürde unantastbar sind?*

4. Abschluss:

- *Wo erleben die Schüler*innen in ihrem Alltag Situationen, in denen Menschen ihrer Würde beraubt werden, indem sie z. B. nicht respektiert oder ungerecht behandelt werden?*¹ *Was können wir konkret tun, wenn wir sehen, dass die Würde eines Menschen verletzt wird? Welche Möglichkeiten haben wir als Klasse, um auf Missstände aufmerksam zu machen und uns solidarisch zu verhalten?*

- Die Schüler*innen entwickeln Ideen, wie sie in diesen Situationen handeln können und welche Formen von Unterstützung möglich sind. Dabei können Beispiele aus dem näheren Umfeld oder der Welt gesammelt werden, wie z. B. Nachbarschaftshilfen, Organisationen, Demonstrationen.

- Als Abschlussprojekt können auf Grundlage der gesammelten Missstände aus der Reflexionsphase gemeinsame Ideen und Aktionen erarbeitet werden, in denen die Schüler*innen solidarisch und gewaltfrei protestieren und ihre Meinung zum Ausdruck bringen können. Folgende Aktionen sind je nach Umfang und Zeitaufwand denkbar:

- 1) Ein offener Brief an die Schulleitung oder den Elternbeirat, in dem sie auf problematische Situationen aufmerksam machen und konkrete Lösungsvorschläge darbieten (Baustein 3. Stunde).
- 2) Eine Plakataktion oder Ausstellung in der Schule, die auf das Thema Menschenwürde und Solidarität aufmerksam macht (Baustein 1. Stunde).
- 3) Ein Projekt oder ein Aktionstag, um für mehr Zusammenhalt und Respekt innerhalb der Klasse/Schule einzutreten (z. B. in Absprache mit den Klassenleiter*innen der Jahrgangsstufe) (Baustein 2. Stunde).

¹ Beispiele können ungerechte Behandlung von Mitschüler*innen, mangelnde Hygiene in Gemeinschaftsräumen, Missachtung von Meinungen, Mobbing, Diskriminierung oder Ausgrenzung im Umfeld der Schule oder der Gesellschaft sein, u. a. aufgrund von Obdachlosigkeit oder körperlicher oder geistiger Beeinträchtigung.



Mensch – Würde – Bild Gottes:

Nachdenken über Voraussetzungen der Demokratie

Dr. Margit Herfarth, Christoph Kilian, Studienleiter*innen im AKD

Einleitung:

Wenn der Religionsunterricht „die in der Gottebenbildlichkeit verankerte und deshalb jeder Staatsform vorgängige unantastbare Würde des Menschen thematisiert und zur daran orientierten Verantwortungsübernahme im Gemeinwesen ermutigt“, leistet er seinen Beitrag zur Demokratiebildung. Das Fazit des Artikels von Christoph Vogel in dieser zeitspRUNG soll in dieser Unterrichtseinheit unterrichtspraktisch umgesetzt werden.

Der Lernweg führt dabei von einem Gedankenexperiment zur „Zufälligkeit der Geburt“ zum Nachdenken über die Zusammenhänge von gutem Leben, von Glück und von Würde hin zur Auseinandersetzung mit dem jüdisch-christlichen Konzept der Gottebenbildlichkeit, aus der sich die Menschenwürde ableiten lässt. Ein zentrales, durchgängiges Element der Unterrichtseinheit ist die Metakognition, die sich hier vor allem auf die kommunikativen Prozesse bezieht und dadurch den Diskurs als demokratische Kernkompetenz schulen soll.

I. Gedankenexperiment – Die Zufälligkeit der Geburt

Jeden Tag kommen in Deutschland ungefähr 1900 Kinder zur Welt. Keines dieser Kinder hat sich die eigenen Eltern und deren Lebenssituation selbst ausgesucht.

Und nun das Gedankenexperiment: Stelle dir vor, dass du eines dieser Kinder bist. Du musst mit Faktoren leben, die du nicht selbst gewählt hast: Welche Hautfarbe hast du? Sind deine Eltern reich oder arm? Hast du eine Behinderung oder nicht? Hast du eine angeborene Erkrankung bzw. ein Erkrankungsrisiko? Bist du psychisch gesund? Welches Geschlecht hast du? Welche sexuelle Orientierung? Welche Muttersprache? Welche Familiengeschichte? Gehört deine Familie einer Religion an oder nicht?

All das weißt du (noch) nicht und du kannst darüber nicht selbst entscheiden.

Kompetenzentwicklung

Kompetenzen der Unterrichtseinheit von ca. 6 Stunden für die 9.-10. Klasse¹

Lebensfrage 4: Fragen nach Orientierung und Wegweisung

Thematischer Schwerpunkt: Verantwortlich handeln

Fachbezogene Kompetenzen	Inhaltsbezogene Kompetenzen
<p>Die Schüler*innen können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... Handlungsvollzüge und Texte bezüglich ihrer religiösen Aussagen interpretieren. (<i>Wahrnehmen und Deuten, Niveaustufe F</i>) ... insbesondere aus moderner Kunst, Literatur und Musik Bezüge zu religiösen Traditionen und Texten herstellen. (<i>Wahrnehmen und Deuten, Niveaustufe G</i>) ... in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen. (<i>Urteilen und Kommunizieren, Niveau-stufe F</i>) ... einen religiösen Dialog im Bewusstsein eigener Orientierungen und unter Beachtung der Orientierungen anderer führen. (<i>Urteilen und Kommunizieren, Niveau-stufe G</i>) 	<p>Die Schüler*innen können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... die Diversität der Einflussfaktoren auf individuelle Lebenssituationen herausarbeiten und vergleichen sowie davon grundlegende Voraussetzungen einer Gesellschaft für ein gutes Leben ableiten. ... verschiedene Definitionen für ein gutes Leben formulieren und diese zueinander in Beziehung setzen. ... notwendige Entfaltungsmöglichkeiten für ein glückliches Leben im „Proberaum für das Leben“ herausarbeiten, davon konkrete politische Forderungen ableiten und eigene Handlungsmöglichkeiten zu deren Umsetzung entwickeln. ... eigene Definitionen für den Begriff der Menschenwürde formulieren, diese vergleichen und zu den Begriffen „Glück“ und „gutes Leben“ in Beziehung setzen sowie anhand möglicher Situationen der Verletzung der Menschenwürde prüfen. ... zentrale Aspekte des jüdisch-christlichen Verständnisses der Gottebenbildlichkeit erläutern und dessen Auswirkungen auf das Verständnis der Menschenwürde beurteilen. ... konkrete Handlungsmöglichkeiten für den Schutz der Menschenwürde vor Verletzungen entwickeln.

Fachübergreifende Kompetenzentwicklung (RLP Berlin und Brandenburg, Teil B)²

3.2 Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity)

- Die Schüler*innen „erwerben die Fähigkeit, sich eigene, tatsächliche und zugeschriebene Merkmale bewusztzumachen, die eigene Lebenssituation und Lebensweise zu reflektieren und einen Perspektivwechsel im Hinblick auf die Lebenssituationen anderer vorzunehmen. Sie entwickeln eine auf der Grundlage der Achtung der Unveräußerlichkeit der Menschenwürde fundierte Haltung in Bezug auf den Umgang mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten.“

3.3 Demokratiebildung

- Die Schüler*innen entwickeln mittels der Metakognition zu den unterrichtlichen Diskursen die Fähigkeiten, „verantwortlich an gesellschaftlichen und politischen Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen teilzunehmen, eigene Intentionen zu verhandeln, unterschiedliche Interessen auszuhalten und in Konflikten demokratische Lösungen zu finden“.

¹ Basierend auf: Konsistorium der Ev. Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (Hg.): Rahmenlehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht in den Jahrgängen 1 bis 10. 2. überarb. Auflage, Berlin 2024.

² Teil B des Rahmenlehrplans der Länder Berlin und Brandenburg (https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10.pdf), S. 25f..

Spiele in Gedanken verschiedene Szenarien durch: Wie muss deine Welt organisiert und gestaltet sein, damit du ein gutes Leben leben kannst?

1. Formuliere deine Gedanken und berücksichtige dabei mindestens fünf verschiedene Faktoren (s.o. – weitere Faktoren können ergänzt werden). Du kannst dafür den folgenden Satzanfang vervollständigen: „Diese Welt muss die Voraussetzung bieten, dass ...“ (Einzelarbeit)
2. Vergleicht eure Ergebnisse: Welche Erkenntnisse zu den Voraussetzungen eines guten Lebens habt ihr gewonnen? (Gruppengespräch).
3. Lassen sich die Voraussetzungen der von euch erdachten Welten gewichten? Könnt ihr euch auf die drei wichtigsten Voraussetzungen einigen? Ist eine solche Gewichtung überhaupt möglich? Begründet eure Positionen!
4. Metakognition: Eben habt ihr versucht, die Voraussetzungen der Welten zu gewichten.
Überlege zunächst alleine:
 - Warst du dir in deiner Position immer ganz sicher? Warum – oder warum nicht?
 - Hast du dich in das Gespräch aktiv eingebracht? Warum – oder warum nicht?
 Blickt nun gemeinsam im Plenum auf euer Gespräch zurück:
 - War es ein gelungenes Gespräch? Was eigentlich ist das – ein gelungenes Gespräch?
 - Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus euren Überlegungen für künftige Gespräche im Religionsunterricht ableiten?

II: Der Proberaum für das Leben

Was ist das überhaupt, das „gute Leben“?

1. Formuliere eine Definition (groß und lesbar auf einem DIN A4-Blatt). Du kannst dafür den folgenden Satzanfang vervollständigen: „Ein gutes Leben bedeutet, dass ...“ (Einzelarbeit)
2. Vergleiche deine Formulierung mit mindestens zwei anderen Definitionen (Gruppenarbeit).
3. Erschließt euch die Definitionen eurer Mitschüler*innen in einem Galerierundgang.
4. Diskutiert im Plenum, ob eure Definitionen so ähnlich sind, dass sie zu einer einzigen, für alle Menschen passenden Definition verschmolzen werden könnten.

5. Metakognition im Plenum: „Ein Gespräch setzt voraus, dass der andere Recht haben könnte.“³ Dies war die Überzeugung des Philosophen Hans-Georg Gadamer (1900-2002).

- Stimmt du der Aussage zu? Begründe deine Position. Beachte dabei den Konjunktiv (dass dein Gegenüber „Recht haben könnte“)!
- Betrachtet nun eure Diskussion im Plenum zu den Definitionen: Entsprach euer Gespräch dieser Grundannahme, dass das Gegenüber „Recht haben könnte“?
- Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus euren Überlegungen zur Überzeugung Gadamers für unsere Gespräche im Religionsunterricht ableiten?

Und was hat das „gute Leben“ mit dem „glücklichen Leben“ zu tun? Sind „gut“ und „glücklich“ deckungsgleich? Der deutsch-bosnische Schriftsteller Saša Stanišić (geb. am 7.3.1978 in Višegrad, Jugoslawien) beschreibt in seinem 2024 erschienenen Roman folgende Szene:

»An einem heißen Weinbergnachmittag im Juni 1994 warf Fatih einen Stein in die Luft, und wir anderen versuchten, seinen Stein mit unseren Steinen zu treffen, und Fatih sagte, „Wartet mal kurz“, und die Steine prasselten zu Boden. „Wie super wäre es“, fuhr er fort, „wenn es einen Proberaum für das Leben gäbe? Du gehst in den rein und probierst zehn Minuten aus der Zukunft? Wie bei Deichmann, nur nicht mit Schuhen, sondern mit dem Schicksal. Kostenpunkt: hundertdreißig Mark.“

Falls dir dann gefällt, was du siehst, kannst du es direkt einloggen und dich gleich drauf freuen, weil diese zehn Minuten, die werden hundertpro irgendwann kommen. Das Einloggen kostet hundertdreißigtausend Mark.“ [...]

Fatih warf einen weiteren Stein. „Kann natürlich sein“, sagte er, und wir ballerten unsere Steine hinterher, „der Proberaum gibt dir eine Kackzukunft nach der anderen. Ist für die meisten leider sogar wahrscheinlich, oder?“

Wir vier zum Beispiel. Ausländer in Deutschland. Ja, auch du, Nico, deine Mutter ist DDR, das zählt. Die Eltern also mit Kackjobs oder gar keinem Job, wie dein Vater, Saša. Und, ja, Nicos Mutter, gleich zwei Jobs, und dabei allein. Über Schule brauchen wir gar nicht zu reden, wie viele von uns schaffen es mit okayem Abschluss raus? Auf solche wie uns warten doch statistisch eher beschissene Leben als unbeschissene, oder?

Aber hörst du auf, in den Proberaum zu gehen, nachdem du beschissene zehn Minuten bekommen hast und noch mal zehn? Natürlich nicht. Und warum nicht? Weil die nächsten zehn Minuten trotzdem gut sein könnten! Es gibt unendlich viele Möglichkeiten, wie ein Leben verlaufen kann! Und dass jemand, auch so jemand wie wir, niemals gute zehn Minuten

³ Sturm, Thomas: »Rituale sind wichtig«. Hans-Georg Gadamer über Chancen und Grenzen der Philosophie. In: Der Spiegel 8/2000. <https://www.spiegel.de/kultur/rituale-sind-wichtig-a-3b542daf-0002-0001-0000-000015737880?context=issue>, Zugriff am 22.2.2025.

30 erleben wird, das kann einfach nicht sein. Für manche ist das Glück bloß umständehalber spärlicher gesät.“

Wir sagten weiterhin nichts. Dachten nach. Der eine vielleicht darüber, wie super der Satz gerade war – „Für manche ist das Glück bloß umständehalber spärlicher gesät“ –, der andere
35 über die wahrscheinliche Beschissenheit seiner Zukunft, der Nächste darüber, was er in den zehn Minuten am liebsten sehen würde, angenommen, er hätte hundertdreißig Mark übrig, wobei Fatih uns bestimmt einen Rabatt gibt.«

Aus: Stanišić, Saša: Möchte die Witwe angesprochen werden, platziert sie auf dem Grab die Gießkanne mit dem Ausguss nach vorne. München ³2024, S. 7-10.

6. Wie sieht ein glückliches Leben für dich aus? Beschreibe das, was du im „Proberaum“ der Zukunft (Z. 5f.) sehen möchtest. (schriftliche Einzelarbeit in 10 Minuten)⁴
7. Was ist notwendig, damit Jugendliche im „Proberaum“ nicht »eine Kackzukunft nach der anderen« (Z. 15f.), sondern ein glückliches Leben sehen können? Erstellt dazu eine Mindmap. (Gruppenarbeit)
8. Leitet nun von einem der Aspekte auf der Mindmap eine konkrete politische Forderung ab. Formuliert eure Forderung positiv. (Gruppenarbeit)⁵
9. Stellt eure Forderungen im Plenum zur Diskussion.
10. Entwickelt eigene Handlungsmöglichkeiten, um diese Forderungen umzusetzen.⁶

III: Gutes Leben, Glück und Würde

Es gibt keine staatliche Instanz, bei der sich Fatih und seine Freunde beschweren könnten, wenn sie sich keine glückliche Zukunft vorstellen können. Im Grundgesetz werden das gute Leben oder das Glück nicht erwähnt. Zentral ist aber gleich auf der ersten Seite des Grundgesetzes der Satz: Die Würde des Menschen ist unantastbar (Art. 1 (1) GG).

1. Definiere den Begriff der „Würde des Menschen“. Was eigentlich ist damit gemeint? (Einzelarbeit)
2. Vergleicht eure Definitionen. (Partner*innenarbeit)
3. Setzt die Begriffe „gutes Leben“, „Glück“ und „Würde“ zueinander in Beziehung: Wie hängen sie miteinander zusammen? (Plenum)
4. Erprobt die Wirkung, wenn ihr im Text von Saša Stanišić „Glück“ (Z. 31) durch „Würde“ ersetzt. Diskutiert, ob sich „Glück“ durch „Würde“ ersetzen lässt.

⁴ Die Ergebnisse der Einzelarbeit sollen nicht ins Plenum eingebracht werden, sondern bei den einzelnen Schüler*innen verbleiben.

⁵ Die konkrete politische Forderung kann exemplarisch entweder auf ein Feld bezogen oder übergreifend formuliert werden. Wichtig ist die positive Formulierung deshalb, weil dadurch das produktive Denken in „Möglichkeitsräumen“ geschult wird. Die Zusammensetzung der Gruppen ist bei II. 7 und II. 8 identisch.

⁶ Hier sind sehr unterschiedliche Möglichkeiten denkbar, z.B. konkrete Ideen, die sich auf das Nahfeld beziehen, oder etwa eine Petition an ein politisches Gremium.

⁷ Vgl.: Jörn Axel Kämmerer/Markus Kotzur (Hgg.): Grundgesetz-Kommentar. Bd. 1: Präambel bis Art. 69. C. H. Beck 82025, Rn. 30-32.

Die Menschenwürde wird aus juristischer Perspektive nicht umfassend begründet. Sie wird „gesetzt“, das heißt: sie ist „axiomatisch“. Der Fokus des Grundgesetzes liegt nicht auf der Frage, woher die Idee der menschlichen Würde stammt, sondern darauf, welche Konsequenzen diese Idee hat. Welche rechtlichen Regelungen folgen daraus, dass die Würde des Menschen unantastbar ist? Was genau unter Menschenwürde verstanden wird, wird immer dann erkennbar, wenn sie verletzt wird. Das heißt: Der Begriff der Menschenwürde ist notwendigerweise weit und offen, um auf jeweils neue, die Würde bedrohende Situationen reagieren zu können.⁷

5. Welche Situationen könnt ihr euch vorstellen, in denen sie verletzt wird? (Plenum)
6. Überprüft eure eigenen Definitionen der Menschenwürde: Müsst diese (angesichts der Verletzungssituationen) angepasst werden – und wenn ja: wie? (Plenum)
7. Metakognition im Plenum: Nun habt ihr erneut gemeinsam diskutiert – und eure Gespräche zuvor bereits zweimal reflektiert.
 - Sind euch Veränderungen im Gesprächsverhalten aufgefallen – wenn ja, welche?
 - Wie verlief die Meinungsbildung – konnten sich alle beteiligen, wie wurden Argumente anderer einbezogen, gab es starke Pole?

IV. Menschenwürde und Gottebenbildlichkeit

In der Philosophie und der Theologie gibt es, anders als in der Rechtswissenschaft, eine lange Tradition, die nach einer Begründung der Menschenwürde sucht. In den philosophischen Strömungen Europas seit der Neuzeit wurde die Menschenwürde vor allem über den Gedanken der Rationalität definiert. Weil der Mensch denkend entscheidungsfähig ist, hat er eine Würde. Diese Definition ist bis heute einflussreich. Aber sie hat ihre ganz eigene Problematik und ihre Grenzen, denn sie spricht – wenn man sie konsequent weiterdenkt – ganzen Gruppen von Menschen die Menschenwürde ab.

Anders begründet sich die Menschenwürde in der jüdisch-christlichen Tradition. Hier wurzelt sie in dem Gedanken der Gottebenbildlichkeit des Menschen. Michaela Veit-Engelmann beschreibt das folgendermaßen:

- 1 »In der Bibel steht: Gott schuf den Menschen zu seinem Bild! Da steckt viel theologischer Sprengstoff drin. Sind wir Menschen, egal ob dick oder dünn, groß oder klein, egal welcher

Hautfarbe oder ob mit einer Behinderung oder nicht, wirklich Ebenbilder oder Abbilder Gottes? Was sagt das über uns Menschen? Und noch viel komplizierter: Was sagt das über Gott?

„Und Gott sprach: Lasset uns Menschen machen, ein Bild, das uns gleich sei, die da herrschen über die Fische im Meer und über die Vögel unter dem Himmel und über das Vieh und über die ganze Erde und über alles Gewürm, das auf Erden kriecht. Und Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn; und schuf sie als Mann und Frau.“ (Gen 1,26f)

Dass ein Mensch zum Bild Gottes wird, kannte man damals im antiken Israel aus der Königsideologie: In der Vorstellung der Nachbarvölker ebenso wie im Königtum in Israel selbst galt ein König als menschlicher Stellvertreter Gottes auf Erden, als sein Abbild und sein „Sohn“ (vgl. Ps 2,7: „Du bist mein Sohn, heute habe ich dich gezeugt!“). Die 1. Schöpfungsgeschichte überträgt diese Vorstellung nun auf alle Menschen, sie demokratisiert also den Gedanken der Gottebenbildlichkeit. [...]

Und nun? Für mich bedeutet das: Gottes Ebenbild bin ich nicht, weil ich so „bin“ wie Gott, etwa ausgestattet mit bestimmten geistigen oder körperlichen Fähigkeiten. Sondern Gottes Ebenbild bin ich, weil ich in Beziehung zu Gott stehe und darin sein Ab-Bild und sein Gegenüber bin. Bild Gottes bin ich, weil ich ohne ihn nichts bin. Für mich stecken in dem Begriff der Gottebenbildlichkeit deshalb Zuspruch und Anspruch zugleich. Der Zuspruch: Als Geschöpf Gottes bin ich von Gott geliebt und unendlich wertvoll, auch wenn ich an dem scheitern mag, was Gott von mir fordert. Denn der Anspruch des Gottebenbildlichkeitsbegriffs ist ein ganz hoher: Gottes Ebenbild bin ja nicht nur ich, sondern sind dann ja alle Menschen – auch die, die ich nicht leiden kann. Trotzdem soll ich sie als meine Mitebenbilder behandeln und mich mit ihnen gemeinsam um die Schöpfung kümmern. [...]

Jeder einzelne Mensch ist Ebenbild Gottes, von Gott so geschaffen. Da steckt in der Tat viel [...] Sprengstoff drin. [...]

Aus: Michaela Veit-Engelmann, Reli to Go 16, Der Mensch als Gottes Ebenbild – Was soll das heißen? <https://www.rpi-loccum.de/Arbeitsbereiche/Reli-To-Go/Relitogo/2022-01-17>, Zugriff am 1.2.2025.

1. Erschließe dir den Text aktiv, indem du Aspekte oder Aussagen,
 - zu denen du Fragen hast oder die dich irritieren, mit einem **?**,
 - die du als besonders bedeutsam erachtest, mit einem **!** und
 - denen du widersprichst, mit einem **⚡** markierst.

⁸ Für die Briefe an sich selbst müssen Briefumschläge zur Verfügung gestellt werden. Die Briefe sollen den Schüler*innen dann nach einigen Monaten wieder übergeben werden dann bietet sich auch ein weiteres gemeinsames Gespräch über die Ideen für ein eigenes Engagement sowie die Erkenntnisse aus der Auseinandersetzung mit der Menschenwürde und der Ebenbildlichkeit an.

Besprecht anschließend in dieser Reihenfolge die von euch markierten Aspekte.

2. Formuliert die Antwort Michaela Veit-Engelmanns auf die von ihr selbst zu Beginn gestellten Fragen in eigenen Worten: Gottebenbildlichkeit – »Was sagt das über uns Menschen? Und noch komplizierter: Was sagt das über Gott?« (Z. 5f.)
3. Was könnte der »Sprengstoff« sein, der im Gedanken der Gottebenbildlichkeit liegt? Erläutert diese Aussage!
4. Diskutiert: Wie verändert sich das Verständnis von Menschenwürde, wenn man die jüdisch-christliche Tradition der Gottebenbildlichkeit voraussetzt?
5. Metakognition: Ihr habt euch nun intensiv mit der Menschenwürde und der Gottebenbildlichkeit auseinandergesetzt. Überlege zunächst alleine und notiere deine Antworten:
 - Welche neuen Erkenntnisse hast du über die Menschenwürde gewonnen, welche über die Gottebenbildlichkeit?
 - Durch wen und wie hast du deine Positionen entwickelt und gegebenenfalls verändert?
 - Welche Fragen sind für dich offen geblieben oder neu aufgekomen?
6. Diskutiert diese offenen und neuen Fragen im Plenum!

V. Und nun? Konsequenzen

1. Zu Beginn dieser Unterrichtseinheit habt ihr in einem Gedankenexperiment über die Zufälligkeit der Geburt und das gute Leben nachgedacht. Nehmt nochmals alles bisher Erarbeitete in den Blick und diskutiert: Was ist nötig, um die Menschenwürde aller Menschen vor Verletzungen zu schützen?
2. Wo seht ihr eure eigene Verantwortung und eine realistische Möglichkeit, euch für die unantastbare und doch so oft angetastete Menschenwürde einzusetzen? Formuliere einen Vorsatz (Einzelarbeit) und bringe ihn ins Gespräch ein (Plenum).
3. Schreibe einen Brief an dich selbst, in dem du
 - Ideen für dein oder euer Engagement und
 - die für dich wichtigsten Erkenntnisse aus der Auseinandersetzung mit der Menschenwürde und der Ebenbildlichkeit festhältst.

Gib diesen Brief in einem verschlossenen Umschlag deiner Lehrerin/deinem Lehrer – du wirst ihn nach einigen Monaten wieder erhalten! ⁸





Lernen im Dilemma

Einblicke ins Demokratietraining „Betzavta“

Dr. Hannah Schilling, Studienleiterin für gesellschaftspolitische Jugendbildung an der Evangelischen Akademie zu Berlin

Betzavta-Übungen beginnen meist mit einer scheinbar sehr simplen Aufgabe. Zum Beispiel wird Ihnen ein Teller mit Kuchenstückchen in die Kleingruppe gebracht, und Sie dürfen diskutieren, wie Sie den Kuchen gerecht verteilen möchten¹ – keinerlei weitere Vorgaben und Einschränkungen werden von der Spielleitung gemacht. Schnell geraten Sie als Gruppe ins Dilemma – impliziert eine gerechte Verteilung, dass alle ein gleich großes Stück Kuchen bekommen, oder nur diejenigen, die gerade Lust auf eine Süßigkeit haben – oder überhaupt alle Zutaten vertragen? Und wer sind eigentlich „alle“? Gehört das Tagungs- und Küchenpersonal des Tagungshauses auch dazu – und wie sieht die Situation in den anderen Kleingruppen aus?

In der Reflexionsrunde im Anschluss an die Übung gibt es keine richtige Lösung, sondern Absicht ist es, sich selbst ins Dilemma zu bringen, als Lernende*r und Gestalter*in von Demokratie. Dann wird die Frage, was es heißt, demokratisch miteinander zu leben, lebendig und greifbar für den eigenen Lebenskontext und Alltag. Betzavta (hebräisch

für „miteinander“) ist ein Bildungsprogramm aus der Demokratiepädagogik, das vom Jerusalemer ADAM-Institut für Demokratie und Frieden entwickelt wurde. Die Methode richtet sich an Erwachsene wie Jugendliche, und es gibt auch Übungen, die speziell auf Kinder und Jugendliche ausgerichtet sind (siehe Nivi Shinar-Zamir 2006). Der Name ist dabei Programm: Es geht darum, zu experimentieren und zu erleben, wie Demokratie im Alltag gelebt werden kann. In vielfältigen interaktiven Übungen werden Gruppenprozesse angeregt, die dafür sensibilisieren sollen, das „[gleichwertige Recht] eines jeden auf Freiheit und die Gleichwertigkeit eines jeden Menschen“ zu respektieren.²

Betzavta möchte demokratische Prozesse der Entscheidungsfindungen stärken. „Die Teilnehmenden sollen lernen, Alternativen – natürlich nur solchen, die das demokratische System selbst nicht in Frage stellen oder bedrohen – Raum zu gewähren und sie nicht *a priori* abzulehnen.“³ Anders als in Methoden wie dem Rollenspiel oder Pro- und Contra-Diskussionsrunden, in denen Teilnehmende fremde

¹ Vgl. Übung 3 „John Rawl’s neutrale Demokratie“, in: Maroshek-Klarman, Uki/Saber, Rabi: Mehr als eine Demokratie, S. 64f. (Die vollständigen Literaturangaben der Anmerkungen finden Sie im Literaturverzeichnis am Ende des Beitrags.)

² Maroshek-Klarman, Uki/Saber, Rabi: Mehr als eine Demokratie, S. 23.

³ A. a. O., S. 7f.

Positionen einnehmen und diese als konträre Positionen festigen, geht es bei Betzavta darum, einen „Konflikt zwischen unterschiedlichen Positionen, [...] beispielsweise in Bezug auf Menschenrechte [...], zu einem inneren Konflikt zwischen der Person und sich selbst“ umzuwandeln⁴.

Uki Maroshek-Klarman, Mitbegründerin des ADAM Instituts, „kritisiert die häufige Anwendung von Diskussionsrunden, Rollenspielen oder Podiumsdiskussionen in der Demokratiepädagogik als unzureichend, da die Teilnehmende dabei nicht ihre eigene Ambivalenz einem Thema gegenüber erkennen würden (und verstehen), dass ein und dieselbe Person gleichzeitig für und gegen einen bestimmten Grundsatz sein kann“⁵. Wenn die Teilnehmenden also selbst damit konfrontiert werden, zwischen zwei Alternativen wählen zu müssen, z. B. zwischen dem Recht auf Gleichheit (gleich große Stücke Kuchen) versus dem Recht auf die Freiheit, zu wählen (individuelles Bedürfnis nach Kuchen), erleben sie die Schwierigkeit, was es heißt, eine Sache, die ihnen wichtig ist, aufgeben zu müssen. „Sie können sich dann leichter mit anderen identifizieren, die genau wie sie zwischen zwei oder mehreren Alternativen wählen müssen, und erfahren ihr eigenes Interesse an dem, was die anderen gewählt haben.“⁶ „Wenn die Teilnehmenden verstehen würden, dass die Positionen und die Perspektiven des 'Gegners' unter bestimmten Umständen auch die eigenen hätten werden können, wachse die Bereitschaft und Fähigkeit, kreative Lösungen zu entwickeln, die den Interessen aller Mitglieder der Gesellschaft gerecht werden ('Win-Win-Situationen')“⁷. Die Teilnehmenden werden angeregt, ein komplexes Verständnis für die Differenzen und unterschiedlichen Positionen zu entwickeln und können das Thema aus neuen Perspektiven beleuchten.⁸

Erlebnisorientierte Übungen und Reflexion im Plenum

Die Methode kann als Unterrichtseinheit in einer 90-minütigen Doppelstunde durchgeführt werden. Zum Einstieg ist ein einführendes Gespräch hilfreich, in dem je nach Kontext ein Einstieg ins Thema

erfolgt und der Prozesscharakter der Methode verdeutlicht wird. Dann wird eine der erlebnisorientierten Übungen durchgespielt, die alle ähnlich aufgebaut sind. Ganz zentral ist das anschließende Plenumsgespräch.⁹ In dieser Reflexionsphase sollen äußere Konflikte in innere Dilemmata verwandelt werden. Das kann auf unterschiedliche Weise erfolgen. Beispielsweise können die von den Teilnehmenden formulierten ethischen Prinzipien einer Analyse der gegenwärtigen Gruppendynamik gegenübergestellt werden. „Während sich einerseits viele Teilnehmende für Meinungsfreiheit aussprachen, spielte dieses Ideal in ihrem Verhalten in der Gruppe nur eine untergeordnete Rolle. Sind alle zu Wort gekommen? Hat man sich ausreden lassen? Wie tolerant zeigten sich die Teilnehmenden? [Darüber hinaus kann die Übungsleitung] auf Diskrepanzen zwischen Diskussionsverlauf und den formulierten Idealen hinweisen und eventuell die Gegensätze zuspitzen. Der Prozess der Dilemma-Bildung verläuft individuell bei jedem Teilnehmenden einzeln.“¹⁰

Es wird deutlich, dass die Moderation sehr relevant ist für die Durchführung von Betzavta. Für die Anleitung von Betzavta-Übungen ist eine Trainer*innenausbildung notwendig. Auch grundsätzlich gilt es, immer wieder die eigene Moderationsweise zu überprüfen – „welche Stimmen werden im Raum geäußert, welche Stimmen werden nicht gehört und weshalb? Welche Stimmen erhalten Legitimation und welchen wird ihre Legitimation abgesprochen?“¹¹ Die Moderation versucht, darauf zu achten, nicht selbst wertend in die Diskussion einzugreifen und „die Teilnehmenden von der Richtigkeit der eigenen Meinung zu überzeugen. Stattdessen sollte sie den Teilnehmenden helfen, ihre Positionen zu prüfen“¹² – es geht immer darum, innere Dilemmata zu erzeugen und dadurch die Akzeptanz für andere Positionen zu stärken, so dass Lösungswege für einen Konflikt gefunden werden können, in denen die Prinzipien der Freiheit jedes Einzelnen und die Gleichheit aller maximal realisiert werden können.

⁴ A. a. O., S. 21.

⁵ Kashi, Uriel: Demokratiebildung in Israel, S. 50.

⁶ Maroshek-Klarman, Uki: Erziehung zur Demokratie, S. 15.

⁷ Kashi, Uriel: Demokratiebildung in Israel, S. 50. Kashi zitiert hier Maroshek-Klarman.

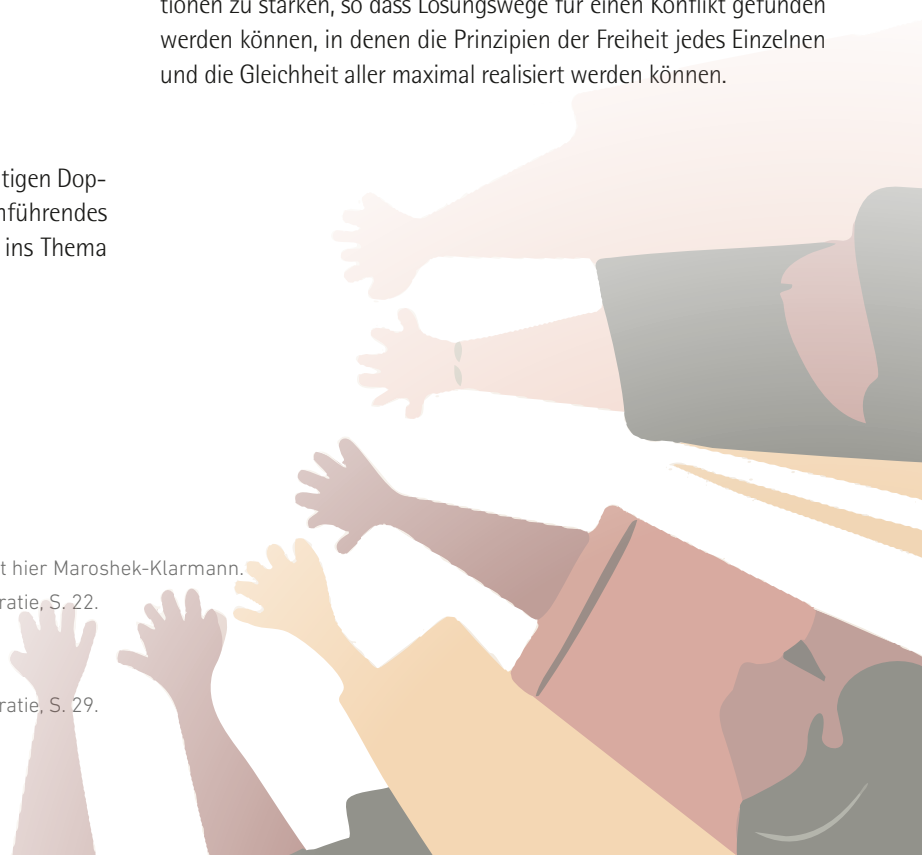
⁸ Maroshek-Klarman, Uki/Saber, Rabi: Mehr als eine Demokratie, S. 22.

⁹ A. a. O., S. 27.

¹⁰ Kashi, Uriel: Demokratiebildung in Israel, S. 52.

¹¹ Maroshek-Klarman, Uki/Saber, Rabi: Mehr als eine Demokratie, S. 29.

¹² Ebd.



Erfahrungen aus der Praxis – Das Schokoladenspiel als exemplarische Übung



Mit der Übung „*Schokoladenspiel*“ habe ich gute Erfahrungen gemacht, die ich während einer internationalen Jugendbegegnung „No one should be left behind“ zu Gerechtigkeit in der sozial-ökologischen Transformation¹³ mit Jugendlichen zwischen 16 und 26 Jahren gespielt habe. Ich empfehle als Altersgruppe Jugendliche ab 16 Jahren und Erwachsene.

Wie können wir mit Privilegien umgehen?

Im „Schokoladenspiel“ erlebten die Gruppenmitglieder während der Internationalen Jugendbegegnung „No one should be left behind“ ganz hautnah, was innerlich und in der Gruppe passiert, wenn man als Gewinnerteam die Macht hat, Regeln zu seinen Gunsten zu setzen. Das ließ lebendige Diskussionen darüber entstehen, wie man verantwortungsvoll mit Privilegien umgehen kann. In der Spieldynamik gerieten die Teilnehmenden ganz real, als Personen, in Positionen, in denen sie machtvoll und privilegiert werden und Entscheidungen über die Verteilung von Ressourcen treffen können. Die Teilnehmenden konnten so im besten Falle emotional nachvollziehen, welche positive Gefühle und Sogwirkung solch eine Position mit sich bringt – nämlich, dass man die Schokolade nicht abgeben, oder die Regeln nicht gemeinschaftlich definieren möchte. Auf der anderen Seite nahmen andere Gruppen deprivilegierte Positionen ein und merkten, welche Emotionen dies hervorbringt – Ohnmacht, Wut und das Gefühl, sich bevormundet oder paternalistisch behandelt zu fühlen. In beiden Fällen erweitern die Teilnehmenden also durch die Erfahrung von inneren Dilemmata – nämlich von Gefühlen, die sie sich selbst ausgehend von ihren Werten nicht eingestehen würden oder auch im Alltag wenig erleben, ihre Perspektiven und können ein Verständnis für andere Positionen entwickeln – um davon ausgehend gemeinsam nach alternativen Lösungen zu suchen. Ein Lerneffekt, der von der Gruppe geäußert wurde, war dann, dass ein verantwortungsvoller Umgang mit Privilegien auch unbedingt mitbeachten muss, dass die benachteiligte Gruppe sich nicht paternalistisch behandelt fühlt.

¹³ Vgl. Schilling, Hannah: Das Manifest „No one should be left behind“.

Zum Schluss

Betzavta lebt von der Anleitung der Plenumsdiskussion im Anschluss an die Gruppenübungen. Im Unterschied zu Rollenspielen oder Diskussionsrunden stehen bei Betzavta die „eigene Rolle“ und die eigene Haltung im Fokus – dazu bedarf es eines guten, vertrauensvollen Rahmens, in dem Schüler*innen sich sicher fühlen, sich zu öffnen und sich selbst zu erleben in all ihren Widersprüchen. Die Übungen verlaufen immer anders, je nach Gruppe – hohe Flexibilität und Einlassen auf den Prozess sind gefordert. Diese Offenheit im Prozess macht Betzavta aber auch so spannend für eine kreative Anwendung für viele Themenfelder rund um Demokratie – seien es demokratische Entscheidungsprozesse in Schule und Alltag, seien es Fragen zu Klima und Demokratie oder Minderheitenschutz und Vielfalt.

Weitere Informationen und Literatur

Weitere Informationen und Kontaktadressen zur Trainer*innenausbildung:

- ▶ www.betzavta.de
- ▶ <https://www.cap-lmu.de/akademie/schwerpunkte/betzavta-miteinander/>
- ▶ **Shinar-Zamir, Nivi:** ABC der Demokratie: Demokratie-Erziehung für Kinder vom Kindergarten bis zur 6. Klasse. Aus dem Hebräischen von Antje C. Naujoks. Verlag Edition AV, Bodenburg 2006.

Das Methodenhandbuch „ABC der Demokratie“ von Nivi Shinar-Zamir ist speziell auf Kinder im Kindergartenalter und Schüler*innen bis zur 6. Klasse ausgerichtet und bietet Lehrer*innen und Pädagog*innen die Möglichkeit, Kinder unterschiedlicher Altersgruppen mit den Grundbegriffen der Demokratie bekannt und deren Umsetzungsweisen vertraut zu machen.

Literatur

- ▶ **Kashi, Uriel:** Demokratiebildung in Israel. Geschichte und aktuelle Ansätze. Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“, Berlin 2008.
- ▶ **Maroshek-Klarman, Uki:** Erziehung zur Demokratie: Die Methode des Adam-Instituts. Aus dem Hebräischen von Karin Neuberger. Jerusalem o. J.
- ▶ **Maroshek-Klarman, Uki/Saber, Rabi:** Mehr als eine Demokratie. Bertelsmann Stiftung, 2021.
- ▶ **Schilling, Hannah:** Das Manifest „No one should be left behind“. Eine Ideenwerkstatt zur sozial-ökologischen Transformation als Methode internationaler politischer Bildung. In: Gramoll, Annika/Jantschek, Ole/Lorenzen, Hanna (Hgg.): Aufbrüche. Politische Bildung in Krisenzeiten. Jahrbuch 2022. Berlin 2022, S. 68-73.



Der No Blame Approach:

Social-Skills im Religionsunterricht und Mobbing-Intervention

Dagmar von Falkenburg, Lehrerin für handwerklich-künstlerischen Unterricht und Religion (RUfa) an der Waldorfschule in Hamburg-Altona

Ausgangslage

Um Kindern und Jugendlichen eine erfolgreiche Bewältigung der Anpassungsanforderungen zu ermöglichen, müssen sie in den Kompetenzen Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Meinungsäußerung und Empathie gefördert werden. Eine wichtige Aufgabe auf diesem Weg liegt darin, Schüler*innen Lernchancen zur Bewältigung von Interessensgegensätzen und Konflikten an die Hand zu geben und sie dadurch zu befähigen, mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Werten umzugehen, das eigene Zutrauen zu stärken und selbstkompetent untereinander ihre Konflikte zu lösen. An vielen Schulen finden Anteile dieser Skills interdisziplinär in unterschiedlichen Fächern Anwendung. Auch in den Schüler*innen-Vertretungen (SV) oder mit der Peer-Mediation werden diese Kompetenzen geschult. Schüler*innen in diesen Bereichen auszubilden stärkt wichtige Schlüsselqualifikationen, wie Empathie, Toleranz, Selbstwahrnehmung und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel. Als Ausbruch aus Konfliktverhaltensmustern wie „Fight“, „Flight“ und „Freeze“ kann die Verhaltensmöglichkeit „Face“ (d.h. hier: in eine wertschätzende Kommunikation zu gehen) gesehen werden¹. Durch die Themenkohärenz kann Religionsunterricht Empathie und Fähigkeiten für einen Perspektivwechsel stärken. Bei genauerer Betrachtung finden sich Anknüpfungspunkte zu den sogenannten Social-Skills in vielen Religionen. Mehr noch, Inhalte des Religionsunterrichts können als Grundlagenbeschreibung und Lösungsansatz verstanden werden.

Mobbing in der Schule

Im Durchschnitt wird jedes siebte Kind im Laufe seiner Schulzeit Opfer von ausgeprägtem Mobbing². Oft wird Mobbing in der Schule aber nicht als solches wahrgenommen. Deshalb ist es eine Aufgabe von Schule, aktiv gegen Mobbing vorzugehen und Schüler*innen zu

befähigen, Mobbing und Handlungsoptionen zur Bekämpfung von Mobbing zu erkennen. Mobbing ist oft systemisch veranlagt und kann nicht durch Mediation bearbeitet werden. Die Taten werden meist bewusst ausgeführt, um anderen in irgendeiner Art zu schaden und die Konfrontation von Geschädigten und Verursacher*innen kann zu anders gelagerten Konflikten führen.

Mobbing – Einordnung und Bezug zur Bibel

Das Thema Mobbing, so wie wir es heute verstehen, wird in der Bibel nicht behandelt. Es gibt aber Bibelstellen, die Aspekte davon berühren, insbesondere in Bezug auf Ungerechtigkeit, Ausgrenzung, Unterdrückung und Verfolgung. Als ein Beispiel von vielen kann hier die Geschichte von Joseph und seinen Brüdern (1. Mose, 37) erwähnt werden. Heute würden wir sagen, Joseph wurde von seinen Brüdern aus Neid gemobbt. Auch die Geschichte von David und Goliath kann sehr wohl als Mobbing-Fall mit einem starken Machtgefälle betrachtet werden. Und auch die Lebensgeschichte von Jesus ist geprägt von Mobbing. Jesus wurde während seines gesamten öffentlichen Wirkens immer wieder von den religiösen Führern seiner Zeit angegriffen, verspottet und verfolgt. Im Gegenzug wurde, wie auch schon im Alten Testament durch das Doppelgebot der Liebe, durch Jesus die Nächstenliebe gelehrt. Liebe deinen Nächsten wie dich selbst. Das Gebot der Nächstenliebe ermöglicht einen Perspektivwechsel, der zu Empathie und eben zu einem Verständnis der Mitmenschen führen kann.

Kooperieren statt beschuldigen

Etwas tiefer in dieses Thema steigt die Religionspädagogin Annette Edenhofer ein. Sie hat das Thema Mobbing in Bezug auf die Bibel

¹ Edenhofer, Annette/Funk, Christine/Leinhäupl, Andreas: War Jesus der erste Minimalist? Stuttgart 2022, S. 43-49.

² No Blame Approach: <https://www.no-blame-approach.de>, Abruf am 23.09.2024.

in ihrem Text „*Mobbingprävention: Kooperieren statt beschuldigen*“ beschrieben. Die Autorin geht dabei auf „Jesus als Gottes Präventionsbeauftragten“ zum Schutz gegen Mobbing und Sündenbockjagden ein. Theologisch ist das Anti-Mobbingprogramm, von dem Lukas berichtet, die Bekehrung der Sünder und das Ende der Gewalt. Jesus kann nach Edenhofer als Mobbing-Transformator verstanden werden. Was Jesus selbst empfangen hat, gibt er weiter. Und für diese Ausbildung zum *Servant Leadership* haben sich die 72 Gefolgsleute (Lukas 10,1-12) von Jesus frei entschieden. Sie geben das Gelernte treuhänderisch weiter³.

Auch der Anthropologe und Religionsphilosoph René Girard geht in diesem Zusammenhang auf den Evangelisten Lukas ein. Er hat ein Zitat aus Lukas 10,18 zum Buchtitel gemacht: „*Ich sah den Satan vom Himmel fallen wie einen Blitz*“⁴ und holt so das Thema Mobbing aus der Zeit Jesu in die heutige Zeit. Girard entdeckt bestimmte Kommunikationsmuster des Sündenbockmechanismus in den Sozialpraktiken aller Zeiten und Kulturen – somit auch in der Weltliteratur, in den Mythen der Weltreligionen und in der Bibel. Das Phänomen der toxischen Mischung aus Hilflosigkeit und Beschuldigung lässt Gruppen zum Mob degenerieren. Es entsteht ein Kampf jede*r gegen jede*n. Die Gruppe sucht Deeskalation durch einen gemeinsamen Feind. Ein*e Schuldige*r muss her. Alle Probleme werden auf sie*ihn projiziert und vereint. Deshalb muss sie*er weg, dann ist alles wieder gut. Die eigene Haut ist gerettet! Der Sündenbock wird zum Protagonisten des Entlastungsmechanismus. Besser kann man soziologisch die Kreuzigung von Jesus nicht beschreiben und gleichzeitig den direkten Bezug zu unserer Zeit schaffen. Auch der Holocaust und die Gewalt gegen Migrant*innen haben im Sündenbockmechanismus ihre unmenschliche Basis.

Die zeitgenössische US-amerikanische Philosophin Martha Nussbaum begreift Girards Sündenbockmechanismus auch als Erbsünde. Unsere latente Gewaltbereitschaft entspringe unserer Verletzlichkeit. Unter Bedrohung aber könne Verlustangst zum Angriff überkompensiert werden. Angriff erscheine dann als beste Verteidigung. Erbsünde wird zur Sünde. So kann Mobbing als Erscheinungsform unseres noch unbewältigten evolutiven Erbes des Flucht-Kampf-Mechanismus gelten⁵. Mit Girard lässt sich die Bibel als Anti-Mobbing-Manual lesen. Die Kreuzigung deuten Girard und Nussbaum als staatlich organisiertes Mobbing.

Religionsunterricht

Ein Bereich im Religionsunterricht ist die Auseinandersetzung mit ethischen Grundsätzen verschiedener Religionen, die Verständnis, Respekt und soziale Verantwortung fördern. Die Bibel bzw. die Thora, aber auch der Koran und die fernöstlichen Religionen haben Beispiele zum Umgang mit Mobbing. Der Religionsunterricht für alle (RUfa) in

Hamburg versucht hier, durch den dialogischen Ansatz einen Bezug herzustellen. Für Schüler*innen kann eine Passung zu den Themen Empathie und Nächstenliebe als Prävention für Mobbingstrukturen im Religionsunterricht erreicht werden. Auch der von dem Theologen Hans Küng vorgeschlagene Weltethos ist hier als ein transreligiöser Ansatz zu nennen⁶.

Der No Blame Approach: Interventionsmaßnahme bei Mobbingfällen in der Schule

Auf dem Ansatz der Nächstenliebe und der Kooperation baut die Mobbing-Intervention No Blame Approach (NBA) auf. Der No Blame Approach (wörtlich: „Ansatz ohne Schuldzuweisung“) ist eine klar strukturierte Methode, die einen standardisierten Ablauf hat. Alle eventuell beteiligten Personen – so auch die vermeintlichen Täter*innen – werden ohne Schuldzuweisung in den Prozess einbezogen. Ihnen werden unterschiedliche Rollen und Aufgaben übergeben. Es gibt in dieser Methode meist drei betroffene Personen oder Gruppen: Das Mobbingopfer, Schüler*innen, die mobben und Schüler*innen, die einen Bezug zu dem Opfer haben, selbst nicht unbedingt mobben, aber auch nicht dagegen angehen. Das Besondere beim No Blame Approach ist: Gelöst wird ein Mobbingfall durch die sogenannte Unterstützerguppe. Eine Schuldzuschreibung ist nicht erforderlich. Das Mobbingopfer erhält einen maximalen Schutz und ist nicht primär an der Lösung beteiligt. In der Praxis habe ich die Entspannung der Geschädigten fast körperlich gespürt, wenn sie erfahren haben, dass sie nichts tun müssen als abzuwarten. Eine Konfrontation der Geschädigten mit den vermeintlichen Verursacher*innen ist nicht nötig. Das heißt, die Verursacher*innen werden mit Hilfe der Unterstützerguppe in die Lage versetzt, das Mobbing zu beenden. Auch wenn man die vermeintlichen Verursacher*innen, z. B. durch ein verunsichertes Hin-und-Herrücken auf dem Stuhl oft erkennen kann, findet keine Schuldzuweisung statt. Zum Erlernen dieser Methode gibt es viele Angebote, im Raum Hamburg z. B. am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI). Auch wenn Kolleg*innen, die von dieser Methode zum ersten Mal hören, eher ungläubig reagieren, kann ich aus Erfahrung sagen, dass es kaum Fälle gibt, in denen der No Blame Approach nicht funktioniert hat.

Auf <https://akd-ekbo.de/religionspaedagogik/zeitsprung/> finden Sie ein Praxisbeispiel zur Veranschaulichung.

.....
Dagmar von Falkenburg ist ausgebildete Mediatorin und Ausbilderin/Betreuerin der Schülermediator*innen. Neben dem Unterricht zählen die Durchführung der Interventionsmaßnahme No-Blame-Approach (NBA) und das Zivilcourage-Training zu ihren Themenfeldern. Von 4/2023 bis 1/2025 Weiterbildungsstudium Schulpraktische Religionspädagogik an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen in Berlin.

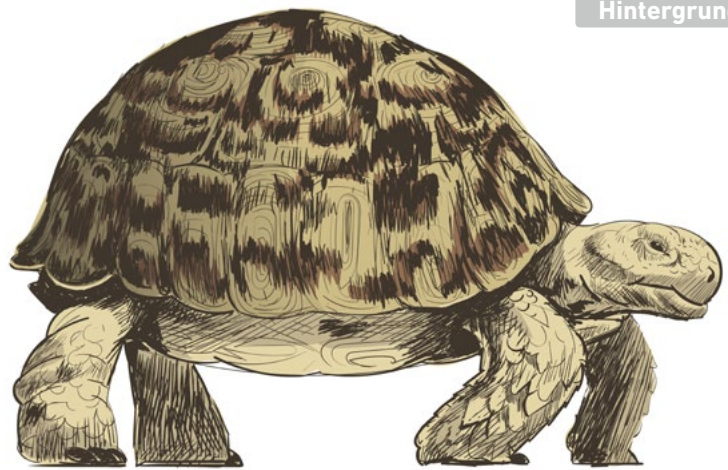
³ Edenhofer, Annette/Funk, Christine/Leinhäupl, Andreas: War Jesus der erste Minimalist? Stuttgart, 2022, S. 84.

⁴ Girard, René: Zit. nach a. a. O., S. 76-83.

⁵ Nussbaum, Martha: Zit. nach a. a. O., S. 80.

⁶ Küng, Hans: Projekt Weltethos. München 1990, S. 52f., 56f., 64f., 71, 78, 80ff., 87.

Identität, Perspektiv- übernahme und Demokratie



Überlegungen zu einem problematischen Verhältnis anlässlich von 30 Jahren Evangelischem Religionsunterricht in Brandenburg¹

Dr. Henning Schluß, Professor am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien

Meine Überlegungen zur Bedeutung von 30 Jahren Evangelischem Religionsunterricht in Brandenburg möchte ich mit einem Zitat des nicht unumstrittenen Historikers Christopher Clark beginnen. Dieser Satz Clarks ist selbst ein Zitat, nämlich aus Jürgen Osterhammels „Die Verwandlung der Welt“: „Seit kurzem erst ist das 19. Jahrhundert hinter dem Horizont des persönlich Erinnerungbaren versunken. Spätestens seit im Juni 2006 in einem australischen Zoo die Schildkröte 'Harriet' das Zeitliche segnete, die schon 1835 auf den Galapagos-Inseln den jungen Naturforscher Charles Darwin kennengelernt hat.“ (Clark, 2022).

Was aber hat die Schildkröte Harriet mit dem Religionsunterricht in Brandenburg zu tun? Immerhin, 2006 hat es ihn schon gegeben – auch wenn umstritten ist, ob wir eigentlich das richtige Datum für 30 Jahre Religionsunterricht feiern oder nicht eigentlich schon hätten vor zwei Jahren feiern sollen, denn, wie Rolf Lüpke erinnert, hätte der Religionsunterricht in Brandenburg mit dem Schuljahr 1992/93 begonnen – so war das vermutlich für Harriet in Australien nur von untergeordnetem Interesse. Ich komme darauf zurück.

Wenn an die Geschichte des Religionsunterrichts in Brandenburg erinnert werden soll, dann reicht es allerdings nicht aus, sich an die Zeit nach 1992 oder 1994 zu erinnern. Wir müssen uns daran erinnern, weshalb es überhaupt zu einem Beginn des Religionsunterrichts kam. Weshalb gab es ihn nicht vorher, wo doch andere neue Bundesländer sehr viel schneller in der Einführung des Evangelischen Religionsunterrichtes waren? Und warum musste er überhaupt in den damals neuen Ländern eingeführt werden? Weil er in der DDR untersagt war, weil Religion für die Herrschenden und ihre Ideologie des Marxismus-Leninismus das „Opium des Volkes“ oder, wie uns – Marx verfälschend – gesagt wurde, 'Opium für das Volk' gewesen sei. Im Sinne einer Null-Toleranz-Politik wollte

die DDR diesem Opiumgebrauch einerseits gezielt entgegenwirken und ihn andererseits absterben lassen (vgl. Richter 1983). Insofern war es konsequent, den Religionsunterricht erst als Unterrichtsfach in kirchlicher Verantwortung zu markieren, in der Schule immer weiter zu drangsalieren und relativ bald auch ganz aus der Schule zu verbannen.

Aber auch diese religionsfeindliche DDR-Politik kam nicht aus dem Nichts. Sie speiste sich neben der Weltanschauung des Marxismus-Leninismus auch aus der Erfahrung eines Bündnisses von Thron und Altar in der Geschichte des Protestantismus, der im „Tag von Potsdam“ in der Potsdamer Garnisonkirche einen symbolischen Höhe- oder besser Tiefpunkt, erreicht hatte. Auch die „Bekennende Kirche“ (BK) war, wie wir wissen, bis in ihre Leitungsebene hinein, keinesfalls frei von vermeintlich „patriotischen“ Gefühlen und nicht wenige ihrer Vertreter waren bereit sich einspannen zu lassen für das verbrecherische Regime bis hin zur Beteiligung an dem Krieg erst gegen Europa und dann die Welt. Dennoch entwickelte sich in der BK eine protestantische Kultur der Abgrenzung gegen staatliche Allmachtsansprüche, die sich nicht nur in der Barmer Theologischen Erklärung, sondern auch in der Praxis einer „Christenlehre“ als Katechese in der Gemeinde, nicht in der Schule, verstand.

Wer die programmatischen Artikel der ersten Jahrgänge der Zeitschrift „Die Christenlehre“ ab dem Jahr 1948, also noch vor Gründung der DDR, liest, wird darin einen Geist finden, der diese Beibehaltung der Trennung von Kirche und Staat im Bereich des Religionsunterrichtes keineswegs nur als äußeren Zwang empfand, sondern als inhaltlichen Freiraum und als Gestaltungsaufgabe begrüßte (vgl. Conrad 2019). Die Christenlehre entwickelte sich in den kommenden Jahrzehnten zu einem durchaus attraktiven pädagogischen Programm jenseits staatlicher Indoktrinationsbemühungen. Sie konnte sinkende Kirchen-Mitgliederzahlen

¹ Der vorliegende Text ist die gekürzte und überarbeitete Fassung des Vortrags auf der Festveranstaltung zu 30 Jahren Ev. Religionsunterricht in Brandenburg am 24. Mai 2024 in der Nikolaikirche Potsdam.

allerdings nicht aufhalten, auch wenn vielfach sogar die Mehrheit der Kinder, die die Christenlehre besuchten, aus nichtchristlichen Elternhäusern stammten.

In den 1980er Jahren waren wenige noch engagierte A-Theisten, in dem Sinne, dass sie Gott bekämpfen wollten, sondern sie hatten Gott schon längst vergessen, oder, wie Wolf Krötke es formulierte, sie hatten sogar vergessen, dass sie Gott vergessen hatten (Krötke 2001). Ihnen fehlte auch nichts in ihrem Leben und doch wurde manchen deutlich, dass es eine kulturelle Verarmung bedeutete, so gut wie nichts über Religionen im Allgemeinen und das Christentum im Besonderen zu wissen.

In der Rede zur Akademischen Gedenkfeier für Wolf Krötke am 3.7.2024 in der Humboldt Universität machte der Festredner Günter Thomas deutlich, dass es vielleicht sogar bei Krötke zuweilen eine Erinnerung an ein anthropologisches Moment der Verarmung eines Lebens ohne Gott gegeben habe, das von Ferne schleiermachere Anklänge habe, aber auch ohne solche anthropologischen Annahmen von der Gottesangewiesenheit des Menschen, kann gezeigt werden, dass nicht einmal Grundlagentexte der kommunistischen Arbeiterbewegung verständlich sind, ohne religiöse Grundbildung. In mehreren Forschungsprojekten haben wir die noch erhaltenen Video-Aufzeichnungen von Schulunterricht aus der DDR retten, digitalisieren und der Forschung zur Verfügung stellen können.² Eine dieser geretteten Geschichtsstunden vom Ende der 1970er Jahre behandelt die Ermordung Rosa Luxemburgs und Karl Liebknechts. Der letzte Artikel Karl Liebknechts in der „Roten Fahne“ nimmt dieses Ende beinahe prophetisch vorweg und spielt auf die Ostergeschichte mit der Metaphorik von Tod und Auferstehung an. Es ist eigentlich erschütternd mit anzusehen, wie die unterrichtliche Behandlung dieser Schicksalsstunde in der Geschichte der kommunistischen Arbeiterbewegung scheitert, weil in der zehnklassigen polytechnischen Oberschule das Basiswissen in Bezug auf die jüdische und christliche Religion fehlte, das noch Karl Liebknecht bei den Leser*innen der Roten Fahne, den Arbeiter*innen der Weimarer Republik, selbstverständlich voraussetzte. So wird z. B. Golgatha-Weg vom Lehrer als „umgangssprachlich für "beschwerlicher Weg"“ übersetzt. (vgl. Schluß 2012).

Vor diesem Hintergrund ist es einerseits verständlich, dass es 1989 nicht nur einen Überdruß am Leitfach der politischen Erziehung in der DDR, der Staatsbürgerkunde, gab (Grammes/Schluß/Vogler 2007) und auch den Wunsch nach religionsbezogener Bildung, damit das Versprechen der schulischen Allgemeinbildung endlich nicht mehr wesentliche Bildungsbereiche ausklammerte (vgl. Gruner/Hofmann 1990), auf der anderen Seite aber auch die Befürchtung, nun vom Regen in die Traufe zu geraten und die Vermittlung der marxistisch-leninistischen Wahrheit gegen die Vermittlung der christlichen Wahrheit im Religionsunterricht einzutauschen. Zugleich hielt sich auch innerkirchlich die Sehnsucht nach der Rückkehr zu einem schulischen Religionsunterricht besonders in Brandenburg bei nicht wenigen in Grenzen. Mit der Ausbildung von Gemeindepädagog*innen auf

Hochschulniveau war man innerkirchlich Vorreiter auf dem Weg der „lernenden Gemeinde“. Das Moment der Freiwilligkeit, der Zwanglosigkeit der individuellen Entscheidung für die bildsame Beschäftigung mit Fragen von Theologie, Religion und Christentum wollte man keineswegs überall freudig preisgeben zugunsten eines vermeintlichen bundesdeutschen Normalzustandes eines Religionsunterrichts als ordentlichem Unterrichtsfach, wie ihn das Grundgesetz im Artikel 7 verhielt. Das stieß in den westdeutschen Landeskirchen oft auf Unverständnis. Litten die brandenburgischen Geschwister noch unter dem Stockholm-Syndrom? Verstanden sie nicht die Möglichkeiten, die die „hinkende Trennung“ (Huber 2007) von Staat und Kirche bot?

Brandenburg beschritt einen Sonderweg. Marianne Birthler, die erste Bildungsministerin des wieder gegründeten Bundeslandes, kam selbst aus der gemeindepädagogischen Bildungsarbeit und vereinigte manche der hier genannten Positionen in ihrer Person. Einerseits wusste sie um die Bedeutung religionsbezogener Bildung für die Allgemeinbildung, andererseits wusste sie um die Skepsis der säkularen Brandenburger*innen gegenüber einem Religionsunterricht als Regel-Unterrichtsfach. In dieser Gemengelage entstand das Konzept eines Unterrichtsfaches Lebensgestaltung-Ethik-Religion, in das Religionsunterricht zum Teil gemeinschaftlich, zum Teil mit separaten Fenstern eingebettet sein sollte. Evangelische Landeskirche und Bundesland verabredeten sich zu diesem Modellversuch, dem das katholische Erzbistum mit deutlich größerer Skepsis gegenüberstand.

Man vereinbarte Evaluationen dieses Modellversuchs, die zwar unterschiedlich, allerdings relativ ernüchternd ausfielen. Für die evangelische Beurteilung war insbesondere die Erfahrung vieler kirchlicher Lehrkräfte maßgeblich, dass sie im eigentlich gemeinsam zu verantwortenden Unterricht nicht gleichberechtigt beteiligt waren (vgl. EKIBB 1995). Das hatte viele Gründe, schulorganisatorische, habituelle und auch ideologische. Der vielversprechend begonnene Modellversuch L-E-R war gescheitert. Das R in LER wurde zur Religionskunde, der Religionsunterricht wurde ein Unterrichtsfach, das von den Kirchen zu verantworten war, aber in der Schule stattfinden konnte – wovon der Evangelische Religionsunterricht auch konsequent Gebrauch machte.

An die gerichtlichen Auseinandersetzungen um den Status der jeweiligen Fächer erinnern wir uns heute sicher vielerorts mit bestenfalls gemischten Gefühlen. Der rechtliche Status quo wurde interessanterweise aber nicht durch ein höchstrichterliches Urteil erzielt, sondern durch eine höchstrichterliche Aufforderung zur Verständigung (vgl. Schluß 2003, S. 129ff.). Diese Verständigung wurde erreicht und bildet bis heute die Basis für den Religionsunterricht in Brandenburg. Die Möglichkeit der Abmeldung von LER beim Besuch des Religionsunterrichts ist de facto zum Normalfall für die betreffenden Schüler*innen geworden.

Spannend ist, dass die Zahlen der Teilnehmenden und der Angebote von Religionsunterricht im Bundesland seitdem beständig gestiegen

² <https://www.forschungsdaten-bildung.de/de/studies/267-audiovisuelle-aufzeichnungen-von-schulunterricht-in-der-ddr>

sind. Aus der rechtlich ausgefochtenen Konkurrenz zu LER ist vielerorts eine Kooperation im Bereich der werterevaluativen Fächer erwachsen, wie Achim Leschinsky, der wissenschaftliche Begleiter des Modellversuchs, diesen Bereich schon früh genannt hat (Leschinsky et al. 1996). Diese Kooperation erstreckt sich nicht nur auf die Gestaltung des Unterrichts vor Ort, sondern auch auf gemeinsame Fortbildungsangebote, gemeinsame Publikationen und wissenschaftliche Kooperationen. Die Professionalisierung beider Fächer ist vorangeschritten. Für beide Fächer gibt es mittlerweile mehrere Lehrplangenerationen, es gibt wissenschaftliche Evaluationen des Faches und es gibt grundlegende Ausbildungen, sowohl für LER als auch für den schulischen Religionsunterricht. All das lag Anfang der 90er noch in weiter Ferne. Darüber hinaus gibt es auch eine gewisse Gelassenheit in religiösen Dingen. Religionen, Theologie, Fragen nach den letzten und den vorletzten Dingen sind als Bildungsgegenstände durchaus von allgemeinem Interesse, auch bei denen, die sich nun erst langsam daran erinnern, dass ihre Großeltern einst Gott vergessen hatten; oder denen, die aus anderen Welt-Gegenden nach Brandenburg kommen und etwas über hiesige Religionen und Gebräuche kennenlernen wollen.

Und damit ist es Zeit zu fragen, was der Religionsunterricht in diesem Zusammenhang leisten kann. Nicht nur im Hinblick auf eine fachspezifische Kompetenz, sondern auch was er beizutragen haben könnte für die Gesamtgesellschaft, in Brandenburg aber auch darüber hinaus, für die globalen Verflechtungen mit der und in die Welt.

Das ist der Moment, in dem ich auf die eingangs erwähnte und 2006 verstorbene Schildkröte Harriet zurückkommen möchte und den Satz, den Clark von Jürgen Osterhammel zitierte: „Seit kurzem erst ist das 19. Jahrhundert hinter dem Horizont des persönlich Erinnerungbaren versunken. Spätestens seit im Juni 2006 in einem australischen Zoo die Schildkröte Harriet das Zeitliche segnete, die schon 1835 auf den Galapagos-Inseln den jungen Naturforscher Charles Darwin kennengelernt hat.“ (Clark, 2022).

Mit der Formulierung dieses Satzes gelingt Osterhammel etwas Bemerkenswertes. Er wechselt selbst die Perspektive und als Leser*innen oder Hörer*innen werden wir in diesen Perspektivwechsel mit hineingenommen. Es ist nicht so, dass wir selbst zur Schildkröte werden, aber es ist so, dass wir dessen gewahr werden, dass die Schildkröte so etwas wie eine Perspektive haben könnte. Dass aus dieser Perspektive die Welt anders aussieht. Die Schildkröte, die als Teil der Welt gewöhnlich bestenfalls unsere Umwelt, also Objekt unserer Betrachtung ist, wird selbst als Subjekt möglich, sogar eine Persönlichkeit attestiert Osterhammel dieser Schildkröte.

Meine These ist nun, dass etwas Ähnliches wie dieser Satz von der Schildkröte der Religionsunterricht leisten kann. Er kann Perspektivwechsel ermöglichen. Der Mensch ist ein Wesen, das zum Perspektivwechsel fähig ist. Das bedeutet nicht, dass wir Perspektivwechsel automatisch vollziehen. Vielmehr scheint es gegenwärtig ein eminentes Bedürfnis nach *Identität* zu geben. Identität ist in gewisser Weise das Gegenteil eines Perspektivwechsels. Sie bezeichnet den Wunsch, mit sich selbst eins zu sein, oder mehr noch, sogar mit einer Gruppe, der

man sich vollständig zugehörig fühlt, und wird zum Schlagwort in unterschiedlichen politischen Spektren. Erst unlängst hat Martin Sellner aus Wien im Namen einer „identitären Bewegung“ die „Remigration“ von allen gefordert, die seiner Vorstellung der richtigen Identität, was die Herkunft oder die Einstellung oder die Hautfarbe oder die Religion angeht, nicht entsprechen. Eine beinahe ironische Pointe ist nun, dass diesem Gast aus Österreich einstweilen die – auch nur besuchsweise – Immigration nach Deutschland untersagt worden ist.

Löste das Wort „Remigration“ damals noch Empörung aus, so prangte es im Europawahlkampf 2024 von Wahlplakaten der AfD und einer ihrer Kandidaten wollte sogar EU-Kommissar für Remigration werden – obwohl Teile der Partei andererseits heraus aus der EU möchten, weil diese Union europäischer Staaten wiederum die eigene Identität bedrohe. Die Sehnsucht nach Identität, die aus all diesen Bemühungen spricht, ist am Ende aber nicht nur deshalb zum Scheitern verurteilt, weil immer wieder Menschen gefunden werden, die die Homogenität der Gruppen-Identität stören. Das Bemühen der Herstellung von Identität muss scheitern, wie radikal die Aussonderung von allen vermeintlich Andersartigen auch betrieben wird, weil wir Menschen exzentrische Wesen sind, wie Helmut Plessner (Plessner 1928) es genannt hat. Das heißt, wir können als Menschen nicht mit uns identisch sein, weil wir uns immer quasi bei dem beobachten, was wir tun. Wir überlegen, ob wir nicht vielleicht auch anders handeln können. Wir können uns so oder so entscheiden. Wir *können* uns zu uns selbst verhalten, aber wir *müssen* uns auch zu uns selbst verhalten. Wir sind, würde Plessner sagen, um unser Zentrum verrückt, weshalb wir nie mit ihm identisch sein können, aber eben deshalb mit ihm in Beziehung stehen. Exzentrische Positionalität und Identität schließen sich aus.

Deshalb ist das Bemühen so vergeblich, durch den Ausschluss der Andersartigen die Identität der Gruppe oder auch nur die restlose Übereinstimmung mit sich selbst erreichen zu wollen. Die Aussichtslosigkeit des Unterfangens bedeutet leider nicht, dass es nicht immer wieder versucht würde. Insofern ist es wichtig, dass wir diese menschliche Möglichkeit des zu sich selbst ins Verhältnis Tretens, nicht als Manko, als Mangel an Identität, sondern als etwas wahrnehmen, das uns als Menschen ausmacht. Freiheit ist hier, wie Marx sagen würde, die Einsicht in die Notwendigkeit. Zu uns selbst ins Verhältnis treten können wir dann, wenn wir andere Perspektiven übernehmen können.

Genau das kann der Religionsunterricht leisten. Und er kann es vielleicht so gut, wie es sonst nur das Fach „Darstellendes Spiel“ kann. Die Positionalität des Faches ermöglicht und erfordert es, sich in eine andere Position hineinzusetzen, auch in solche, die sonst an der Schule wie in der säkularen Gesellschaft nicht artikuliert werden, oder jedenfalls kaum wahrgenommen werden, wenn es nicht gerade um islamistische Demonstrationen geht. Die interkonfessionelle oder sogar interreligiöse Kooperation und auch die Kooperation mit LER steigert dieses Vermögen und die Notwendigkeit des Perspektivwechsels noch. Insofern sind solche Formen der Kooperation längst kein Notbehelf mehr, sondern sie treffen eine zentrale Aufgabe des Religionsunterrichts, aber auch der Schule insgesamt.

Weil menschliche Gesellschaften, wie wir gesehen haben, nie homogen, sondern immer plural sind, sie sich allenfalls im Grad der Pluralität unterscheiden, aber niemals identitär werden, ist es für das Zusammenleben in der Gesellschaft zentral, die Perspektiven von unseren Mitmenschen wahrnehmen und verstehen zu können. Auszuprobieren, wie sich die Klassenkamerad*innen fühlen, die von den Remigrationsabsichten betroffen wären. Auszuprobieren wie es sein kann, vor dem Hintergrund des Evangeliums die Welt wahrzunehmen, sich beim Handeln zu fragen, was würde Jesus dazu sagen? Chimamanda Ngozi Adichie hat das Problem der Identität als „The danger of the single story“ (Adichie 2009) beschrieben. Wenn es nur die eine Geschichte gibt, dann neigen wir dazu, sie mit der Wahrheit zu verwechseln. Viele der Religionslehrer*innen bemühen sich deshalb genau darum, andere Geschichten zu erzählen, die die Welt in einem anderen Licht erscheinen lassen.

Es geht dabei übrigens nicht nur um die menschliche Zivilisation, sondern es geht um eine andere Perspektive auf die Mit-Welt. Nicht die Um-Welt, ein Begriff, der den Menschen noch immer ins Zentrum setzt. Auch das schätze ich an dem Satz von der Schildkröte, den Clark zitiert. Es ist die Schildkröte, deren Perspektive wir unmerklich übernehmen, wenn wir diesen Satz hören. Im Kanon der schulischen Fächer gibt es für diese Perspektive aus der Mitwelt noch immer kaum einen Raum, obwohl in der Wissenschaft z. B. mit den Konzepten von Donna Haraway oder Bruno Latour längst etablierte Modelle vorliegen, die sich allerdings schlecht einpassen wollen, in den anthropozentrischen Fächerkanon unserer Schule.

Auch hier kann der Religionsunterricht mit der Erarbeitung der Schöpfungserzählungen Perspektiven der Geschöpflichkeit wahrnehmen, die uns Menschen relativierend einrücken, in die Mitgeschöpflichkeit. Zugleich vermag die Bearbeitung von Schöpfungsthemen aber auch zu zeigen und zu problematisieren, wie die anthropozentrische Perspektive schon in den frühen Menschheitserzählungen Platz greift.

Darüber hinaus auch kann diese Perspektive der Geschöpflichkeit noch etwas anderes leisten: akzeptierende Anerkennung. Dadurch, dass die Leistungsperspektive durchaus traditionell im Religionsunterricht nicht die Hauptrolle spielt, kann er einen Raum in der Schule darstellen, der die Anerkennung der Person unabhängig von ihren Leistungen erfahrbar macht. Das soll nicht heißen, dass im Religionsunterricht keine Leistungen bewertet werden sollen, sondern dass er sehr häufig als ein Fach erlebt wird, in dem die Leistung nicht alles ist, das zählt. Sicher, das wünschen wir uns für die Schule im Allgemeinen – und doch findet diese Anerkennung des Anderen in den unterschiedlichen Fächern in unterschiedlicher Weise statt und oft genug wird dem meritokratischen Leistungsgedanken alles untergeordnet. Dem Religionsunterricht kommt hier eine besondere Chance und Verantwortung zu, indem er etwas von seinem Inhalt – der Guten Nachricht, dass wir als Ebenbilder Gottes gedacht sind, eine Nachricht, von der der erste Satz des 75jährigen Grundgesetzes als eine säkulare Variante verstanden werden kann – nicht nur rational vermittelt, sondern auch erfahrbar macht.

So ist es längst nicht nur ein Wissensdefizit, das der Religionsunterricht in Brandenburg bekämpft, sondern er trägt auch zu Bedingungen der Möglichkeit gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen In-der-Welt-Seins bei, indem er einen Beitrag dazu leisten kann, andere Perspektiven im schulischen Kontext probenhalber zu übernehmen. Sei es die Perspektive von Chimamanda Ngozi Adichie, Alice Hasters, Nicolai Tolstoi, Thomas von Aquin, Amadeu Antonio, Hildegard von Bingen, Erasmus von Rotterdam, Dorothee Sölle oder eben der Schildkröte Harriet, die noch Charles Darwin persönlich kennengelernt hat.

Literatur

- ▶ **Adichie, Chimamanda Ngozi (2009):** The danger of a single story. TEDGlobal. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story.
- ▶ **Clark, Christopher:** „Hoch in heiterer Luft“. In: Ders.: Gefangene der Zeit. Pantheon-Verlag 2022, S. 263-274.
- ▶ **Conrad, Gloria:** Selbstverständnis von Christenlehre in der SBZ/DDR im Spiegel der Zeitschrift Die Christenlehre. Dissertationsschrift, Wien 2019.
- ▶ **EKiBB:** Abschlussbericht zum Modellversuch „Lernbereich Lebensgestaltung-Ethik-Religion“, Berlin am 9.6.1995.
- ▶ **Grammes, Tilman/Schluß, Henning/Vogler, Hans-Joachim:** Staatsbürgerkunde in der DDR. Springer-Verlag 2007.
- ▶ **Gruner, Petra/Hofmann, Jan:** „Angepaßt oder mündig? Briefe an Christa Wolf im Herbst 1989“. Volk und Wissen/Luchterhand 1990.
- ▶ **Huber, Wolfgang:** Religionen und säkularer Staat. In: Zeitschrift für Staats- und Europawissenschaften. Jg. 5/Nr. 2 (2007), S. 153-159.
- ▶ **Krötke, Wolf:** Gottes Klarheiten – Eine Neuinterpretation der Lehre von Gottes 'Eigenschaften'. Mohr und Siebeck, Tübingen 2002.
- ▶ **Leschinsky, Achim et al.:** Vorleben oder Nachdenken? – Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“. Frankfurt a. M. 1996.
- ▶ **Plessner, Helmut:** Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. De Gruyter 1928.
- ▶ **Richter, Edelbert:** Chancen für Kirche und Staat. Die neue Kirchenpolitik der SED und die Marxsche Religionskritik. In: KiSo 9 (1983), S. 3, 9-24.
- ▶ **Schluß, Henning:** Lehrplanentwicklung in den neuen Ländern – Nachholende Modernisierung oder reflexive Transformation? Wochenschauverlag, Schwalbach/Ts. 2003.
- ▶ **Schluß, Henning:** Weshalb Karl Liebknecht das Evangelium brauchte und die allgemeine Bildung ohne religiöse Bildung verdimmt. In: Domsgen, Michael/Schluß, Henning/Spenn, Matthias (Hgg.): Was gehen uns »die anderen« an? : Schule und Religion in der Säkularität. Vandenhoeck & Ruprecht 2012, Göttingen, S. 65-82.



Inwiefern kann Religionsunterricht ein gelingender Beitrag zur Demokratiebildung sein?

Dr. Christoph Vogel, Oberkonsistorialrat im Konsistorium der EKBO

„Demokratie braucht Religion“¹ Richtig! Und Demokratie braucht Religionsunterricht – vielleicht in dieser Zeit mehr denn je. Es ist deshalb sachgerecht, dass das Land Berlin die Einführung des RU als ordentliches Lehrfach plant. Aber: Kann RU auch Demokratiebildung – oder wird er dabei mit einer Sache befasst, die nicht seine ist?

Zunächst einmal ist die Präsenz des RU in der Schule kein Selbstläufer. Die leider gängige Meinung, Religion sei „Privatsache“ und habe deshalb im öffentlichen Raum der Schule nichts zu suchen, ist freilich nicht nur verfassungsrechtlich fragwürdig², sondern entspricht auch ganz und gar nicht den inhaltlichen Möglichkeiten eines bekenntnisgebundenen RU. Gewiss verbindet Demokratie und Kirche in Deutschland keine 'Liebe auf den ersten Blick'; im 19. Jahrhundert etwa galt „christlicher Gehorsam [...] ganz besonders der Monarchie“³. Und auch die Weimarer Republik sah sich breiter protestantischer Kritik und Polemik ausgesetzt⁴, bevor die klare theologische Abgrenzung der evangelischen Kirche von der Ideologie des NS-Regimes und insbesondere deren Niederschlag

in der 5. These der Barmer Theologischen Erklärung ein positives Verhältnis zur „Staatsform der Demokratie“⁵ anklingen lassen. Ausdrücklich geschah dies dann zwar erst 1985 in der EKD-Denkschrift „Evangelische Kirche und freiheitliche Demokratie“⁶; jedoch hat insbesondere die Kirche in der DDR nicht nur Orte der Freiheit geschaffen, sondern ist in der Friedlichen Revolution selbst Subjekt der Demokratiebildung geworden.

Die eingangs zitierte These Hartmut Rosas trifft durchaus die Lage im Land. Immer wieder suchen Kommune, Stadt und Land die Zusammenarbeit mit der Kirche. Den Grund dafür bildet, dass diese ihr Handeln an der Achtung der Menschenwürde ausrichtet, und auf dieser Basis antidemokratischen und menschenverachtenden Strömungen in unserer Gesellschaft eindeutig begegnet.

Daran hat der RU schon deshalb mitzuarbeiten, weil er ein Schulfach ist. Denn der Schule kommt eine primär demokratiebildende Aufgabe zu. Bereits zum Zeitpunkt erster politischer und zivilgesellschaftlicher Bewusstseinsbildung mit Kindern und Jugendlichen ist

¹ Rosa, Hartmut: Demokratie braucht Religion. München 2023.

² Als einziges Schulfach findet der Religionsunterricht in Artikel 7 Absatz 3 Grundgesetz ausdrücklich Erwähnung; und auch dass seine Präsenz an der Schule in Berlin und Brandenburg auf einer anderen Rechtsgrundlage beruht, unterminiert seinen verfassungsrechtlichen Rang nicht. Es gilt also die These Rosas hier auch umgekehrt: Der Religionsunterricht braucht die Demokratie.

³ Huber, Wolfgang: Von der Freiheit. München 2012, S. 132.

⁴ Herms, Eilert: Artikel „Demokratie I“, in: TRE VIII (1981), 438.

⁵ Huber, Wolfgang: Von der Freiheit, S. 133.

⁶ Kirchenamt der EKD (Hg.): Evangelische Kirche und freiheitliche Demokratie. Der Staat des Grundgesetzes als Angebot und Aufgabe. Gütersloh 1985.

es ihr Auftrag, junge Menschen auf ihre Teilhabe an der Demokratie als Staatsform vorzubereiten, Persönlichkeiten zu bilden, die jeder Form von Totalitarismus widerstehen können und „fähig sind [...] das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie [...] zu gestalten.“⁷ Wie jedes Schulfach hat auch der RU an diesem Auftrag schulischer Bildung teil; Demokratiebildung im RU ist eine schulgesetzliche Pflicht. Doch bringt der RU für diese Arbeit auch herausragende Voraussetzungen mit. Und dieses nicht, indem er sich als verkappter Politikunterricht auszugeben versuchte. Sondern gerade dadurch, dass und indem er bei seiner Sache bleibt: nämlich in Praxis, Theorie und Modus, evangelische Religion zu unterrichten.

Hartmut Rosa stützt seine These des demokratiestärkenden Moments von Religion ausdrücklich auf deren Praktiken. Sie stärken ein Weltverhältnis, das dem Wahrnehmen (etwa des Standpunktes des anderen) Vorrang vor dem Behaupten (etwa des eigenen Standpunktes) gibt. „Religion hat die Kraft, sie hat ein Ideenreservoir und ein rituelles Arsenal voller entsprechender Lieder, entsprechender Gesten, entsprechender Räume, entsprechender Traditionen und entsprechender Praktiken, die einen Sinn dafür öffnen, was es heißt, sich anrufen zu lassen, sich transformieren zu lassen, in Resonanz zu stehen.“⁸ In Aufnahme dieser Einsicht erweist sich bereits das Kennenlernen einer Religion in Gestalt ihrer religiösen Praxis, also die Bildung von Religion, als ein erstes demokratieförderliches Element des RU.

Ein zweites Element stellt die religiöse Bildung an sich dar, also die Vermittlung eines Wissens um die Grundlagen von Religion(en), der eigenen wie von anderen. Indem evangelischer RU das christliche Menschenbild thematisiert, den Ressourcen nachspürt, die Menschen im Widerstand in menschenfeindlichen Systemen mobilisiert haben, ein Bewusstsein geschöpflicher Begrenztheit bildet, kritisch in die Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichen Äußerungen, mit Sorgen und Ängsten, ja auch Größenphantasien einzelner Schüler*innen führt, setzt er zahlreiche demokratiebildende Impulse. Wer Vielfalt und Respekt, Ich-Stärke und Kränkertoleranz, Erinnerungskultur, Menschenwürde oder spirituelle Resilienz und vieles mehr in welcher pädagogischen Form auch immer unterrichtet, befähigt Schüler*innen nicht nur darin, in der Situation weltanschaulicher Pluralität sachkundig und mit Anstand ins Gespräch zu religiösen Fragen eintreten zu können und Verantwortung zu übernehmen, sondern leistet zugleich einen Beitrag zu Sensibilisierung und Stärkung demokratischer Strukturen.

Schließlich zeigt sich auch der Modus der Durchführung des RU als ein drittes demokratiebildendes Element. Denn pädagogisch ist der

RU auf die Wahrnehmung der einzelnen Schüler*innen angelegt. Gespräch und Meinungsaustausch etwa nehmen im Unterrichtsgeschehen einen herausragenden Stellenwert ein, Projekte stärken das Erleben von Selbstwirksamkeit und Teilhabe der einzelnen Schüler*innen. Exemplarisch lässt sich das an jenen Erträgen des RU veranschaulichen, die im Rahmen der Ausstellung zu „Gemeinsam für Demokratie, +30 Jahre RU in Brandenburg“ gezeigt wurden: Schüler*innen setzen sich durch das Gespräch mit Menschen mit Kriegserfahrung mit dem Entstehen von Konflikten auseinander und erarbeiten daraus Strategien, um konfliktreiche Alltagssituationen zu bewältigen und Wege für ein friedliches Miteinander zu finden. Schüler*innen diskutieren ihre Vorstellungen von einer besseren Schule und entwickeln die Vision einer gerechten Schule mit selbstbestimmtem Lernen ohne Leistungsdruck. Im RU werden lokale jüdische Schicksale in der NS-Zeit erarbeitet und in einer Graphic Novel veröffentlicht. Schüler*innen setzen sich mit den Kirchenwäldern in Äthiopien und weiteren Maßnahmen gegen den Klimawandel auseinander und pflanzen daraufhin selbst 850 Bäume. Und, und ...!

Der evangelische Religionsunterricht trägt wesentlich zur Stärkung eines demokratischen Bewusstseins und zur Einübung in demokratische Praxis bei – und dies nicht als etwas ihm Äußerliches, sondern gerade, weil er Religionsunterricht ist. Auch wenn das dem Unterrichtsgeschehen nicht immer sofort anzusehen sein mag, unterstützt doch der RU in Praxis, Theorie und Modus die Integration von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher kultureller und religiöser Herkunft und hilft, Vorurteile abzubauen. Er trägt unmittelbar zur Religionsmündigkeit im Sinne von Artikel 4 des Grundgesetzes bei. Mit ihm treten Kirchen und Religionsgemeinschaften für Vielfalt, Toleranz und Respekt ein. Der RU ermöglicht einen sachkundigen Dialog zu religiösen Fragen, der Fanatismus und Extremismus wie auch demokratiefeindlichen Tendenzen Vor-schub leistet.

Der RU zeigt sich im Ganzen als Partner der Demokratie. Er tut dies freilich in einer „kritische[n] Solidarität“⁹. Denn Gottes Verheißung gilt der einzelnen Person vor jeder staatlichen Verfasstheit. Gerade aber, indem der RU genau diese stark macht, wird der RU seinen Beitrag dazu leisten, die Demokratie zu konsolidieren und weiterzuentwickeln: solange er bei seiner Sache bleibt, die in der Gottebenbildlichkeit verankerte und deshalb jeder Staatsform vorgängige unantastbare Würde des Menschen thematisiert, und zur daran orientierten Verantwortungsübernahme im Gemeinwesen ermutigt.

⁷ Hier sei beispielhaft das Schulgesetz des Landes Berlin zitiert: Schulgesetz für das Land Berlin, § 1.

⁸ Rosa, Hartmut: Demokratie braucht Religion, S. 74.

⁹ Huber, Wolfgang: Von der Freiheit, S. 142.





Antisemitismuskritik und Demokratiebildung

Dr. Christian Staffa, Studienleiter für Demokratische Kultur und Kirche an der Evangelischen Akademie zu Berlin, Beauftragter der EKD für den Kampf gegen Antisemitismus

Zwischen 16 und 30% der Jungwähler*innen haben bei den letzten Europa- und Landtagswahlen einer vom Verfassungsschutz als rechtsextrem eingestuften Partei ihre Stimme gegeben. Aus Klassenzimmern wird von *Heil Hitler*-Grüßen und *Jude*-Schimpfworten berichtet. Die Stimmung in den Schulen und Universitäten nach dem 7. Oktober scheint deutlich stärker antijüdisch und affektgeladen antiisraelisch zu sein. Die Demokratie wird geschwächt, wie in ihrer kurzen Geschichte in Deutschland nach mühsamen Anfängen nach 1945 schon lange nicht mehr. Dass dies in anderen europäischen Ländern wie auch den USA gegenwärtig nicht anders oder sogar deutlich dramatischer scheint, sollte uns nicht beruhigen, sondern noch aktiver Wege suchen lassen, in Lehrer*innen- und Klassenzimmern Demokratisierungsprozesse zu stärken und das eben auch im RU. Für diesen Artikel will ich mich auf die Bedeutung der Antisemitismuskritik in diesem Prozess fokussieren.

Was eigentlich ist Antisemitismus?¹ Hier die beiden gängigen und miteinander konkurrierenden Definitionen:

- a. Antisemitism is discrimination, prejudice, hostility or violence against Jews as Jews (or Jewish institutions as Jewish).²
- b. „Antisemitismus ist eine bestimmte Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden, die sich als Hass gegenüber Jüdinnen und Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische oder nicht-jüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen.“³

¹ Für eine Vertiefung dieser Frage sehr inspirierend, weil im Wesentlichen in Rede und Gegenrede die jeweiligen Antisemitismusbegriffe dargestellt werden: Ulrich, Peter/Arnold, Sina/Danilina, Anna/Holz, Klaus/Jensen, Uffa/Seidel, Ingolf/Weyand, Jan (Hgg.): Was ist Antisemitismus. Begriffe und Definitionen von Judenfeindschaft. Studien zu Ressentiments in Geschichte und Gegenwart Bd. 8. Göttingen 2024.

² <https://jerusalemdeclaration.org/>, Abruf im Dezember 2024.

³ <https://holocaustremembrance.com/resources/arbeitsdefinition-antisemitismus>, Abruf im Dezember 2024.

Beide Antisemitismusdefinitionen scheinen mir an der Tiefenstruktur von Antisemitismus vorbei zu gehen.⁴ Eine Form, diese Tiefenstruktur zu beschreiben, liefert David Nirenberg in seinem großartigen Buch „Antijudaismus. Eine andere Geschichte des westlichen Denkens“. Hier zeigt er, wie tief jüdenfeindliche Stereotype und Welterklärungsmuster in das Selbstbild des westlichen Denkens eingewoben sind. Dieses Selbstbild bzw. seine Sicherung ist das entscheidende Motiv, das erst die Diskriminierung, den Hass und die Gewalt aus sich heraus setzt. Diese Sicherung des Selbstbildes hat eine christliche Signatur, ja in gewisser Weise Urheberschaft. Sie funktioniert über folgende Mechanismen:

- Die prinzipielle Auslagerung von Negativem im Eigenen auf „den Juden“, also die aus ethischen, religiösen oder moralischen Gründen abgelehnten Eigenschaften, die Menschen fast naturhaft in sich selbst immer wieder finden, wie z. B. materielle oder sexuelle Gier, werden „dem Juden“ zugeschrieben, wie auch die eigenen Bestrebungen nach Weltherrschaft und Macht.
- „Die Juden“ oder hier auch „das“ Judentum werden für das Nicht-Eintreten der versprochenen Erlösung, des versprochenen Glücks verantwortlich gemacht, wie es das Christentum, oberflächlich betrachtet, durch die Ankunft des Messias verkörpert oder der Sozialismus durch das Gleichheits- und Gerechtigkeitsversprechen, der Nationalismus durch Stärke, Gemeinschaft, Zusammenhalt oder eben die Demokratie mit Chancengleichheit, individueller Freiheit und Beteiligungsgarantie repräsentieren. Das Nichteintreten dieser Versprechen wird in der Geschichte des Westens wegen der christlichen Prägung dieser Negativprojektion auch weltweit „dem unsäglichen Tun der Juden“ zugeschrieben. „Die Juden werden für unser Unglück“ verantwortlich gemacht und durch Pogrome, Vertreibung, Denunzierung und Beleidigung dafür bestraft.
- Die Denunzierung geht einher mit der Negativ-Phantasie der die Weltgeschichte bestimmenden Juden. Dieses Phantasma führt notwendig zu Verschwörungserzählungen, wie sie zuletzt in der Corona-Zeit zu beobachten waren.

Antisemitismus wird als ein Welterklärungsmuster genutzt, gänzlich unabhängig davon, was Jüdinnen und Juden sind oder tun. Und dieser Mechanismus verweigert bei aller möglichen kritischen Perspektive auf Herrschaftsmechanismen, wie sie eben nicht selten auch in demokratischen Kontexten vorzufinden sind, jede mögliche eigene Verantwortung und Handlungsmöglichkeit, die aber für ein demokratisches Gemeinwesen konstitutiv sind.

Inwiefern bedroht nun der Antisemitismus die Demokratie? Die Formulierungen, die auf das Antidemokratische im Antisemitismus verweisen, sind oft recht allgemein gefasst, wie der Verweis auf den Artikel 1 des Grundgesetzes oder im Einklang damit der christliche Verweis auf die für jeden Menschen gültige Ebenbildlichkeit Gottes und damit die unantastbare, aber eben doch angetastete Würde der Menschen.⁵

Demokratiegefährdend ist die für die Selbstidealisierung konstitutive gewaltförmige Negativstereotypisierung des Anderen, „des Juden“. Meine Arbeit und die unserer Projekte DisKursLab und Bildstörungen an der Evangelischen Akademie zu Berlin haben nun die Frage bearbeitet, wieviel Christliches in dieser Projektionsfigur gleichsam zu Hause sei.⁶ Da ist viel zu nennen, ich konzentriere mich hier auf uneingelöste Glücksversprechen.

In dieser Perspektive wird Projektion „Notwendig“, weil die erhoffte Erlösung, die dem Erscheinen des Messias folgen müsste, sich nicht einstellt. Mit dieser „Verlängerung der Zeit“ war für das frühe Christentum sowie auch die nachfolgenden Generationen ein wichtiges theologisches Thema gegeben, das nun eine Zwischenzeit der Bewährung denken musste. Das aber überzeugte alltagsweltlich nicht nachhaltig, weshalb ein Ventil für die enttäuschten Hoffnungen entstand.

In der Sehnsucht nach Erlösung ist zwar angelegt, dass es so, wie es ist, nicht bleiben kann. Doch als vertröstete Sehnsucht bestätigte sie den Status Quo immer wieder. Die Leipziger Autoritarismus-Studie konstatiert, dass es eine ähnliche Struktur im Säkularen gibt: „Die autoritäre Aggression heute zeigt an, dass auch die moderne Gesellschaft von der Hoffnung auf Versöhnung angetrieben ist. [...] So aufgeklärt und modern die

⁴ Auseinandersetzung mit beiden Definitionen: Ulrich, Peter: Arbeitsdefinition, Jerusalemer Erklärung, Nexus Dokument, a. a. O., S. 68-79. Auch ohne den üblichen Bekenntniszwang und mit der aus meiner Sicht richtigen und wichtigen Kritik an beiden Definitionen: Holz, Klaus: Definitionen von Antisemitismus. Oktober 2024, <https://www.bpb.de/themen/antisemitismus/dossier-antisemitismus/555654/definitionen-von-antisemitismus/>, Abruf im Dezember 2024.

⁵ Z. B. seitens der EKD: „Leitend ist für uns die unantastbare Würde eines jeden Menschen als Ebenbild Gottes. Jeder Mensch ist zur Teilhabe eingeladen. Das beinhaltet auch das engagierte Eintreten gegen jede Form der Ausgrenzung und des Extremismus.“ <https://www.ekd.de/demokratie-und-kirche-55562.htm> abgerufen Dez 2024

⁶ Vgl. Staffa, Christian (Hg.): Christliche Signatur des zeitgenössischen Antisemitismus. epd-Dokumentation 37/2023, Frankfurt am Main 2023. Oder: Evangelische Akademien in Deutschland e. V.: Antisemitismus und Protestantismus. Impulse zur Selbstreflexion. Berlin 2019.

Gesellschaft erscheint, so wenig kann sie auf die Erlösungshoffnung verzichten. Und auch in ihr schlägt die Hoffnung in Destruktivität um, wenn das Scheitern des Versprechens überdeutlich wird.“⁷

Ergänzt werden kann hier jene Aggression, die sich gleichsam automatisch gegen die als „Gottesmörder heimtückisch agierenden Hohepriester/Juden/Judas“ Markierten richtet, denen alle Negativität, eigene Ohnmacht, Unzufriedenheit und je eigenes Versagen zugeeignet wird. Diese Verantwortung vermeidende und jede Ambivalenz abwehrende Identitätskonstruktion, die sich gleichzeitig als Opfer versteht und sich dann als Täter legitimiert weiß, ist auf christlichem Grund gewachsen.

Anlass genug, nach den christlichen Selbstbildern zu fragen, die sich in der Rezeptionsgeschichte der Bibel am Feindbild „des Juden“ durchgesetzt haben. Im Gegensatz zu dieser immer wieder apologetischen und letztlich an einem sich gegen „den anderen“ aggressiv definierenden Selbstbild orientierten Hermeneutik geht es uns in einer antisemitismuskritischen Ausrichtung um Empathie, also um ein Verständnis der biblischen Botschaft als Anleitung zur „Erziehung zur Zartheit“, gerichtet gegen Barbarei, Menschenverachtung und Unmündigkeit.⁸

An der Bibel selbst wäre das zu erlernen. „Die Einsicht in die konstitutive Bedeutung der Bibel für eine antisemitismuskritische Bildungsarbeit setzt zugleich hohe Anforderungen an ihre Hermeneutik und Didaktik. Sie muss sich immer wieder auf das Verhältnis von Erstem und Zweitem Testament beziehen, um die in diesem Verhältnis entstandenen Konfliktlagen zu verstehen und die kirchlichen wie außerkirchlichen Indienstnahmen von „judenfeindlichen“ Bildern und Geschichten aufzudecken und alternative Verständnis- und Handlungsweisen zu entwickeln.“⁹

Schon der Aufbau der Bibel mit ihren zwei Schöpfungsberichten und vier Evangelien verweist auf etwas, was Jürgen

Ebach Mehrdeutlichkeit genannt hat.¹⁰ Und schon das Wort mehrdeutlich ist selbst nicht eindeutig: „Es kann als eine Variation von *'Mehrdeutigkeit'* gelesen werden, aber auch als Vorsatz, das in den Texten Bezeichnete noch *mehr deutlich* werden zu lassen.“¹¹ Didaktisch-methodisch erfordert dies ein akribisches und phantasievolles Lesen¹² der Bibeltex-te und eben somit das, was ich mit Marie Hecke als eine „Hermeneutik der Ambivalenz“¹³ bezeichne. Die Stoßrichtung einer solchen Hermeneutik ist, so hoffe ich, aus dem bisher Beschriebenen deutlich: Wir verstehen sie als antisemitismuskritisches Gegenmodell zu einer „Hermeneutik der Projektion“ und Externalisierung des Negativen und der Verantwortungsvermeidung. „Sie traut und mutet sowohl den Pädagoginnen und Pädagogen als auch den Rezipierenden sowie auch den biblischen Texten selber das Zweifache, das Ineinander und die Mehrdeutlichkeit der Schrift nicht nur zu, sondern nutzt sie produktiv für das Bildungsgeschehen. Zudem ermöglicht sie darin selber das Ambivalenzen-Lernen und leistet damit einen demütigen Beitrag zum Arbeiten an einer mehrdeutlichen christlichen Identität.“¹⁴

Das wäre ein antisemitismuskritischer Grundpfeiler für ein Leben mit den Ambivalenzen jeder Demokratie, die ja nie ideal sein kann, die Machtgefälle und Ungerechtigkeiten nicht ausschließen kann und auch gegenwärtig kaum will, gleichwohl wert ist, wertgeschätzt und entwickelt zu werden, auch in Lehrer*innen- und Klassenzimmern. Damit wäre auch eine besondere Verantwortung der Religionspädagogik eingeholt, die sich der Defizite der eigenen Praxis gewahr und willig ist, diese zu verändern.

Auf den Medienseiten dieser zeitsprung-Ausgabe finden Sie Hinweise zu Materialien zu antisemitismus- und rassismuskritischer Bildung und Praxis des Projekts DisKursLab.

⁷ S. Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Heller, Aylene/Brähler, Elmar (Hgg.): Vereint im Ressentiment. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismus Studie 2024. Gießen 2024, S. 9-28, hier: S. 19f.

⁸ Vgl. Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Entbarbarisierung. In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1971, S. 120-132, hier: S. 132; vgl. dazu auch Grözinger, Albrecht: Christliche Erziehung nach Auschwitz. In: Praktische Theologie 16/1. De Gruyter, Berlin 1981, S. 106-116, hier: S. 113.

⁹ Hecke, Marie/Staffa, Christian: Die Wahrheit beginnt mit zwei. Die Bibel als Ausgangspunkt einer antisemitismuskritischen außerschulischen Bildungsarbeit der Kirchen. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Bd. 73,2. Berlin 2021, S. 178-189, hier: S. 181.

¹⁰ Ebach, Jürgen: Mehrdeutlichkeit. Theologische Reden 9 (Neue Folgen 3). Erev-Rav-Hefte Biblische Erkundungen Nr. 13. Uelzen 2011, S. 9-14.

¹¹ Ebach, Jürgen: Mehrdeutlichkeit, S. 11.

¹² Vgl. Deeg, Alexander: Phantasie und Akribie. Haggada und Halacha im Judentum und die christliche Predigt. In: PasTh 96/4, 2007, S. 144-159.

¹³ Dieser Abschnitt geht zurück auf den von Marie Hecke und mir verfassten Artikel: Die Wahrheit beginnt mit zwei, S. 178-189.

¹⁴ Hecke, Marie/Staffa, Christian: Die Wahrheit beginnt mit zwei, S. 187.

„Setzt Euch mit dem Thema Neutralität und Positionalität auseinander!“

Interview mit Lukas Pellio

Die Fragen stellten **Dr. Margit Herfarth** und **Christoph Kilian**

Du warst seit 2020 Pfarrer in Spremberg und bist seit Dezember 2023 Pfarrer der Evangelischen Studierenden-gemeinde in Cottbus. Welche gesellschaftliche Entwicklung hast Du in diesem Zeitraum wahrgenommen?

Die erste Wahl, die ich in Spremberg erlebt habe, war die Bürgermeister*innenwahl 2021. Das war für mich schon ein Einschnitt, so hautnah zu sehen, dass der AfD-Kandidat damals in der Stichwahl gleich 40 % bekommen hat. Damals gab es noch diesen Flügel um Höcke und in Brandenburg Andreas Kalbitz, der dann später wegen seiner Mitgliedschaft in der „Heimattreuen Deutschen Jugend“ ausgeschlossen wurde, aber weiter aktiv ist. Angesichts der 40 % muss man sich zudem vor Augen halten, dass Studien zeigen, dass Kirchengemeinden gar nicht so positiv herausstechen und diese Ergebnisse sich auch dort widerspiegeln. Diese extreme rechte Präsenz hat sich dann immer weiter verfestigt. In Cottbus bekomme ich vor Ort eine deutliche Zunahme von rechter Gewalt und rechten Übergriffen mit. Das korreliert mit den Wahlen, weil die Menschen sich bestätigt und ermutigt fühlen, das politisch Gesagte nun in die Tat umzusetzen.

In den letzten Jahren ist es in bestimmten Kreisen unter Jugendlichen wieder cool geworden, „rechts“ zu sein. Das sind nicht mehr die Dussel, die Merkwürdigen, die am Rand stehen und sich mit Preußentum und Militärgeschichte beschäftigen, sondern das sind die coolen Kids. Mir fällt auch auf, dass jetzt wieder vermehrt Jugendliche in so einem 1990er-Nazi-Stil herumlaufen, mit Hitlerjugend-Frisuren mit strengem Seitenscheitel und Springerstiefeln.

Du hast eben die Studien erwähnt, die zeigen, dass sich die Wahlergebnisse auch in den Kirchengemeinden widerspiegeln. Welche Themen werden da in die Gemeinden getragen, was begegnet Dir da?

Jetzt bin ich ja Studierendenpfarrer und habe viel mit internationalen Studierenden zu tun. In den Gemeinden, in denen ich gearbeitet habe, gab es aber Menschen, die sich als AfD-Unterstützer*innen positioniert haben. Migration war das Hauptthema. Und es gab immer auch wieder Gegenwind, wenn die Kirchentüren für Menschen auf der Flucht geöffnet werden sollten. Es

gab aber ebenso viel Zuspruch und auch viele Menschen, die vielleicht konservativ eingestellt sind, haben tatkräftig mitgeholfen. Zugleich gab es aber diese sehr irrationale Angst vor der Islamisierung des Abendlandes und die Angst davor, dass es einen „Geheimplan“ der Pfarrpersonen oder der Kirchenoberen gibt, aus der eigenen Kirche, in der man doch getauft worden ist, eine Moschee zu machen. Die Angst ist zwar unreal, aber sie ist da, diese Menschen haben wirklich Angst. Die Propaganda ist wirkungsvoll und die, die solche Dinge verbreiten und selbst Angst davor haben, sind keine extrem rechten Agitatoren, sondern Menschen, die das Gemeindeleben mit am Laufen halten. Und mir sind theologische Argumentationsfiguren begegnet, etwa zum Thema Nächstenliebe, die dann in einem so wörtlichen Sinn ausgelegt wird, dass wirklich nur der ethnisch Nächste und die eigene Familie gemeint sind und nicht mehr der Nächste, der mir vor die Füße fällt oder der möglicherweise in einem anderen Land lebt. Dass Nächstenliebe also in ihr Gegenteil verkehrt wird. Mir schicken Menschen Videos, in denen behauptet wird, dass das Christentum als schwache Religion mit seiner Feindesliebe und Nächstenliebe die Tür öffnet, um dann hinterrücks erdolcht zu werden. Mir wurde von Gemeindegliedern vorgeworfen, dass diese komische Nächstenliebe und gar Feindesliebe naiv sei.

Hast du für dich Reaktionsmöglichkeiten entwickelt? Wo ist für dich die Grenze eines Diskurses?

Manchmal entscheide ich schon, dass ich auf bestimmte Gespräche keinen Bock habe. Das ist auch eine Energiefrage, ob ich eine Diskussion führe oder nicht. Aber es gibt Punkte, an denen ich klar meine Grenze markiere. Ich bin ein Verfechter davon, sich auch die Hände schmutzig zu machen. Und manchmal muss man damit leben, dass man selbst nicht so glorreich argumentiert hat. Ich musste erst lernen, in einer politischen Diskussion wirklich klar zu sein, weil ich immer Angst hatte, dass bei einem Konflikt dann die Beziehungsebene weg ist. Meine Erfahrung ist aber, dass ein Gespräch viel wert sein kann und dass auch Beziehungen, die erst eine kurze Zeit bestehen, das aushalten, wenn ich sage: das, was du sagst, ist totaler Quatsch. Wenn ich mich zurückhalte und versuche, meine Einstellung zu verbergen, fühle ich mich danach irgendwie schmutzig und merke, dass ich meine Grenzen nicht gewahrt habe. Und ich bin wirklich überzeugt davon, dass es darum geht, mein Gegenüber ernst zu nehmen – und dann muss ich manchmal eben deutlich meine Meinung sagen. Auch wenn im Zweifelsfall nur herauskommt, dass mein Gegenüber denkt: „Ach, das ist so ein linker Pfarrer, der sieht auch komisch aus, der redet zwar Quatsch, aber irgendwie ist das ein Guter.“

Mehr als auf die Konfrontation will ich aber eigentlich meine Energie darauf richten, die Menschen, die irgendetwas Gutes

wollen, zu stärken. Da sehe ich Früchte, das ist viel befriedigender. In der doch irgendwie herausgehobenen Rolle als Pfarrperson oder Lehrkraft, da hat man aber nun einmal diese Aufgabe, auch Grenzen zu setzen, weil andere Menschen das vielleicht nicht so gut können in ihrer Verflochtenheit und ihren Abhängigkeiten. Da sind wir privilegiert und das möchte ich nutzen. Die meiste Energie sollte aber in die aufbauende und stärkende Arbeit gehen, die anderen besser tut und mir auch besser tut.

Nun eine Frage im Stil des Tageschau-Zukunftspodcasts: Nehmen wir einfach mal an, dass sich im Jahr 2030 die Lausitz in Sachen Vielfalt und Demokratie richtig positiv entwickelt hat. Was muss passieren, damit es dazu kommt?

Das erste, das passieren muss, ist das Verbot der AfD. Ja, das ist ein Eingeständnis von Schwäche, das sehe ich auch, aber ich denke, dass dieser ganze Rechtsruck und diese ganze Themensetzung durch die AfD verhindert hat, dass wir uns über die wirklich drängenden, wichtigen Fragen verständigen. Fridays for Future hat es noch geschafft, ein objektiv wichtiges Thema auf die Tagesordnung zu setzen, sie haben eine Debatte in Gang gesetzt. Diese Debatten gibt es nicht mehr, obwohl es Menschen gibt, die Lust darauf haben, die sich gerne zusammensetzen wollen und Probleme anpacken wollen. Aber die AfD hat solch eine krasse Macht, Themen zu setzen, gegen die niemand ankommt. Dabei möchte ich viel lieber etwas gestalten und nicht immer nur etwas verhindern. Es müsste irgendeine Form der konstruktiven Bürger*innenbeteiligung geben, nicht nur bei den Wahlen. Bürger*innenräte könnten ein erster Schritt sein.

Wie kommen wir dahin, dass wir als Kirche ausstrahlen: uns gibt es, wir haben Hoffnung und es ist gut, mit uns zusammen zu sein?

Ich bin ja persönlich immer in beidem unterwegs: in Gruppen, die gar nichts mit Kirche zu tun haben, und in Gemeinden. Was mich total überrascht hat: wenn Menschen, die nichts mit Kirche zu tun haben, zu Gottesdiensten kommen, sind sie oft gar nicht so sehr vom Gottesdienst angetan, sondern vom Kaffeetrinken danach. Die Menschen finden es krass, dass so viele unterschiedliche Menschen zusammen kommen. Wir unterschätzen innerkirchlich, wie wichtig das ist. Das macht mir Hoffnung, das ist eine Erfahrungshoffnung, dass es diese kirchlichen Orte noch gibt. Wir müssen da gar nicht viel hipper werden, diese klassischen Dinge sind manchmal eine echte Horizonterweiterung. Darauf könnte man aufbauen, auf dieser kirchlichen Kompetenz, wirklich unterschiedliche Menschen zusammenzubekommen. Auch auf politischer Ebene. Wir können die Orte bieten, an denen Menschen gemeinsam an einen Tisch kommen, mit einem Grundkonsens: wir finden Nazis doof und

setzen uns für Menschlichkeit ein. Wir haben die Infrastruktur und die Erfahrung. Und wir sind es gewohnt, unter einem Grundkonsens unterschiedliche Menschen zusammenzubekommen. Das ist eine Kompetenz, die Kirche nach außen bringen kann. Von außen wird Kirche viel mehr zugetraut als von innen. Das fällt mir richtig auf. Wir haben immer noch eine Stimme in der Gesellschaft.



Lukas Pellio ist Studierendenpfarrer in Cottbus und hat die Bündnisse „Unteilbar Südbrandenburg“¹ sowie „Schule für mehr Demokratie“² mit aufgebaut. Im Februar 2024 gründete er mit Mitstreiter*innen im Kontext der Veröffentlichung der Correctiv-Recherche um das Geheimtreffen von Rechtsextremen und AfD-Politiker*innen³ den Verein zur Förderung der Lausitzer Zivilgesellschaft „losmachen.jetzt“⁴. Gemeinsam mit den Lehrer*innen Laura Nickel und Max Teske, die rechtsextreme Vorfälle an einer Schule in Burg öffentlich gemacht hatten, erhielt er 2023 den „Preis für Zivilcourage – Gegen Rechtsradikalismus, Antisemitismus und Rassismus“ des Förderkreises des „Denkmals für die ermordeten Juden Europas“ und der Jüdischen Gemeinde zu Berlin. Auf Instagram ist er als @pfarrerpellio unterwegs.

Du hast nun mehrfach Partizipationsmöglichkeiten und eigene Gestaltungsmöglichkeiten angesprochen – müssten wir da nicht auch bei Kindern und Jugendlichen ansetzen?

Das ist ein Wagnis und sie werden nicht immer das entscheiden, was wir wollen, aber es gibt gute Erfahrungen mit Formen der Partizipation, die altersgerecht sind. Aber neulich war ich im Konfi-Unterricht meiner Tochter und sollte etwas zu Demokratie erzählen, da kamen wir schnell auf das Thema Klassenräte. Die meisten haben sich tierisch über diese Klassenräte aufgeregt. Es seien Witzveranstaltungen, es dominierten da die lauten Jungs, die keinen Bock auf Unterricht haben und sich dann irgendeinen Streit ausdenken, die Hauptfunktion ist dann, die Zeit totzuschlagen. Die Jugendlichen machen gar keine Erfahrungen damit, dass Partizipationsmodelle etwas Tolles sind. Am Ende kommt vielleicht raus, dass Demokratie eine herausfordernde Sache ist, aber das ist doch zu wenig. Ich hatte da mit den Konfis gar keinen positiven Anknüpfungspunkt, das war richtig schade.

*Welche Themen müssen denn im RU vorkommen, damit die Schüler*innen sich später für Demokratie einsetzen?*

Geschichten! Exodus habe ich in meiner Zeit im RU erzählt, ich glaube, dass die Schüler*innen an diesen Geschichten ganz viel lernen. Ich weiß, dass viele, die sich irgendwie politisch engagieren, überproportional oft im RU oder im Konfi waren und offenbar daher ihre Überzeugungen bekommen haben.

Sehr prägend sind so ganz basale Geschichten von Nächstenliebe, von Widersprechen, von sich widersetzen, sich trauen. Manchmal sind das ganz kleine Impulse, die vielleicht viel später erst Früchte tragen.

Ich glaube auch, dass Kinder und Jugendliche Lebensentwürfe brauchen, mit denen sie sich auseinandersetzen können. Nicht mehr im Sinne des alten „Vorbilder-Lernens“, aber als Inspiration, als Orientierung.

Was gibst du uns als Religionslehrkräften mit auf den Weg? Wie sollen wir Religion unterrichten in politisch schwierigen Zeiten?

Setzt Euch mit dem Thema Neutralität und Positionalität auseinander! Und glaubt daran, dass Eure Tätigkeit wirkungsvoll ist! Euer Unterricht hat Auswirkungen, auch wenn das nicht immer sofort spürbar ist.

1 <https://www.instagram.com/unteilbar.suedbrandenburg/> | <https://www.facebook.com/unteilbar.suedbrandenburg/>

2 <https://schule-fuer-mehr-demokratie.de> | <https://www.instagram.com/schulefuermehrdemokratie/>

3 <https://correctiv.org/aktuelles/neue-rechte/2024/01/10/geheimplan-migration-vertreibung-afd-rechtsextreme-november-treffen/>

4 <https://losmachen.jetzt> | <https://www.instagram.com/losmachen.jetzt/>

Materialien zu antisemitismus- und rassismuskritischer Bildung und Praxis

Ende 2024 endete die Laufzeit des Modellprojekts *„DisKursLab – Labor für antisemitismus- und rassismuskritische Bildung & Praxis“*. Seit Mai 2020 hat das Projekt in rund 100 Veranstaltungen, Fortbildungen und Workshops mit Haupt- und Ehrenamtlichen, Schüler*innen und Religionslehrkräften, Pfarrer*innen und Gemeindepädagog*innen Fragen und Ansätze rassismus- und antisemitismuskritischer Theologie, religionspädagogischer und kirchlichen Praxis bearbeitet.

„Das Gerücht über die Juden“ – Zum Anschluss veröffentlicht DisKursLab antisemitismuskritische Module für die (religions-)pädagogische Praxis, die in einem mehrjährigen Prozess in gemeinsamer Arbeit mit Lehrkräften und Schüler*innen entwickelt, erprobt und überarbeitet worden sind. Die Module sind auf der Website des Netzwerks *narrt* abrufbar: <https://narrt.de/antisemitismuskritische-module/>.

Wie entstehen antisemitische Narrative? Welche Rolle spielen Verschwörungserzählungen? Und wie prägen christliche Bilder und Selbstverständnisse antisemitische Erzählungen? Diese und weitere Fragen beleuchten die antisemitismuskritischen Module und laden Lehrkräfte, Religions- und Gemeindepädagog*innen, Pfarrpersonen und andere Multiplikator*innen ein, eine selbstreflexive und kreative Auseinandersetzung mit Antisemitismus in die Praxis der Schul- und Gemeindearbeit zu integrieren.

Mit innovativen und kreativen Methoden, digitalen Elementen und historischen wie auch biblischen Bezügen schaffen die Module Räume für Reflexion und liefern Material und Arbeitsblätter für konkrete Bildungseinheiten. Sie sollen helfen, gemeinsam gewaltvolle Bilder zu hinterfragen, neue Erzählungen zu schaffen und antisemitismuskritische Perspektiven zu stärken. Damit möchten die Module dazu beitragen, Antisemitismus und vor allem seine christlichen Signaturen zu verstehen und damit auch gegenwärtigen Antisemitismus bekämpfen.

5 Module: Die Module „Antisemitismus“, „Verschwörung“, „Judas“, „Verrat“ und „Bildstörung“ behandeln in 29 Einheiten zentrale



Aspekte von Antisemitismus und seinen christlichen Signaturen. Sie bauen thematisch aufeinander auf, sind jedoch auch einzeln nutzbar. Die meisten Materialien sind als offenes Bildungsmaterial (OER) zur kreativen Anpassung nutzbar.

An einer Erweiterung des Materials um ein 6. Modul zum Thema Israel wird bereits gearbeitet.

Wir freuen uns über Rückmeldungen und Erfahrungen, die zur Weiterentwicklung der Module beitragen an: narrt@eaberlin.de.

Fortbildung oder Begleitung?

Wir stehen für Fragen, zur pädagogischen Begleitung oder für Fortbildungsanfragen zu den Modulen sehr gern zur Verfügung: Kristina Herbst, herbst@eaberlin.de; Dr. Christian Staffa, staffa@eaberlin.de.

Der ebenfalls von DisKursLab entwickelte digitale **„VerLernKurs – Rassismuskritische Impulse für kirchliche Praxis und Bildung“** steht auch weiterhin auf der Website von *narrt* zur Verfügung: <https://narrt.de/verlernkurs/>.

Wir danken allen Förder*innen, Kolleg*innen und Begleiter*innen des Projekts für die Unterstützung und Zusammenarbeit, für Inspiration und Ideen in den letzten Jahren. Das Netzwerk *narrt*, das Projekt Bildstörungen und ein im Frühjahr neu beginnendes Kooperationsprojekt in Brandenburg arbeiten an den Themen von DisKursLab weiter.

Mit sehr herzlichen Grüßen,
das DisKursLab-Team
Nina Schmidt, Anne Eichhorst, Christian Staffa und Kristina Herbst

Film- und Literaturliste

zum Thema Demokratie



Bei uns um die Ecke

Für die Schule: 6 Kurzspielfilme zum Grundgesetz | Deutschland: Bundeszentrale für politische Bildung, 2010 | 6 x 15 Min., Kurzfilme, ab 6 Jahren

Unsere Grundrechte sind unantastbar. Darüber besteht kein Zweifel. Doch wie sehr achten wir die Rechte der anderen im Alltag – in der Familie, unter Freunden und in der Schule? Die DVD „Bei uns und um die Ecke“ stellt anhand von sechs fiktionalen Kurzfilmen sechs Grundrechte vor: zum Beispiel das Diskriminierungsverbot (Artikel 3), Meinungs- und Pressefreiheit (Artikel 5) oder das Brief- und Fernmeldegeheimnis (Artikel 10). Im Mittelpunkt der Episoden stehen Linda (14) und ihr Bruder Moritz (8), die Eltern Ina und Max Grundmann sowie Großvater Konrad Schramm. Sie leben gemeinsam unter einem Dach in der Stadt Halle. In ihrem Alltag erfahren sie, wie schnell man manchmal die Rechte anderer verletzt; aber auch, wie wichtig es ist, für die eigenen Rechte zu kämpfen.

Meinungsfreiheit

Ein Menschenrecht der Demokratie / **Rainer Fromm** | Deutschland: Mathias-Film gGmbH, 2021 | 24 Min., Dokumentarfilm, ab 14 Jahren

Dass sogar Schüler*innen und Student*innen sich für eine deutliche Eingrenzung der Meinungsfreiheit aussprechen, ja bestimmte Ansichten gar nicht mehr als Meinung gelten lassen wollen, wäre noch vor einigen Jahren kaum vorstellbar gewesen. Inzwischen ist diese Haltung jedoch weit verbreitet – paradoxerweise vor allem



© Mathias-Film gGmbH

unter denjenigen, die sich ansonsten ganz besonders gegen Diskriminierung und für eine bunte Gesellschaft einsetzen. Ihnen gegenüber steht eine zweite Gruppe, die sich lautstark gegen eine – vermeintlich von staatlicher Seite verordnete – Meinungsdictatur und Zensur zu wehren versucht und in dieser Opferrolle nach Aufmerksamkeit für ihre Themen heischt, die auf ein homogenes, abgeschlossenes, gewissermaßen einfarbiges Deutschland ausgerichtet sind.

Der Film lässt Querdenker*innen und Extremist*innen ebenso zu Wort kommen wie moderatere Kritiker*innen des Status quo, Wissenschaftler*innen ebenso wie Schülervertreter*innen und zeigt so die beiden Pole auf, zwischen denen sich die Meinungsfreiheit als unverzichtbares Gut unserer Demokratie heute bewähren muss. Deutlich wird: Hierzulande ist die Meinungsfreiheit nicht etwa durch staatliche Maßnahmen bedroht. Stattdessen scheint sich unter dem Deckmantel von Toleranz und Diversität eine neue Intoleranz eingeschlichen zu haben, die eine offene Debattenkultur immer schwieriger macht und, wenn wir nicht wieder lernen, Kritik, Kontroversen und auch (zunächst) abwegig scheinende Ansichten auszuhalten und respektvoll mit Andersdenkenden zu diskutieren, auch die Meinungsfreiheit bedroht.

Rechter Populismus in Deutschland und Europa

Rainer Fromm, Christian Lang | Deutschland: FWU, 2015 | 25 Min., Dokumentarfilm + Arbeitshilfe, ab 14 Jahren

Der Film erklärt zunächst anhand von PEGIDA (Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes) wichtige Merkmale von Rechtspopulismus und legt einen Schwerpunkt auf die zentralen rechtspopulistischen Themen Islam- und Fremdenfeindlichkeit. Expert*innen kommen zu Wort, die die Hintergründe erklären. Die Begriffe Populismus und Extremismus werden unterschieden. Anhand von Verbindungen zwischen rechtspopulistischen und rechtsextremistischen Kreisen wird allerdings auch der fließende Übergang deutlich. Anschließend gibt der Film einen



Überblick zu rechten Gruppierungen und Parteien in Deutschland und seinen europäischen Nachbarländern. Ausschnitte aus Reden, Gespräche unter den Vertreter*innen verschiedener Parteien und Interviews liefern dabei weitere Beispiele für rechtspopulistische Thesen. Am Ende des Films steht die Frage, wie gefährlich rechter Populismus für die Demokratie ist und wie eine Abgrenzung dagegen möglich ist.

„Wie wollen wir leben?“

Filme und Materialien für die pädagogische Praxis zu Islam, Islamfeindlichkeit, Islamismus und Demokratie / Herausgegeben von der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg und ufuq.de | 2. Auflage, Deutschland, 2015 | ca. 90 Min., Dokumentarfilme, ab 14 Jahren



Das Filmpaket „Wie wollen wir leben?“ bietet Materialien, Methoden und Anregungen zu Themen, an die sich Pädagog*innen in Schule und Jugendarbeit oft nicht heranwagen: Religion und Alltag, Scharia und Geschlechterrollen,

Islamfeindlichkeit und Rassismus, Propaganda im Internet, Empowerment, Demokratie und Salafismus sowie Dschihadismus. Es entstand in Kooperation mit der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (Regie: Deniz Ünlü) und basiert auf den Erfahrungen, die zusammen mit der HAW im Modellprojekt „Islam, Islamismus und Demokratie“ gesammelt wurden. Ziel der Materialien ist es, Jugendliche lebensweltnah über Fragen von Religion und Identität ins Gespräch zu bringen, ihre Medienkompetenz zu stärken, sie für Feind- und Schwarzweißbilder zu sensibilisieren und sie sprechfähig gegenüber fundamentalistischen Versprechungen zu machen.



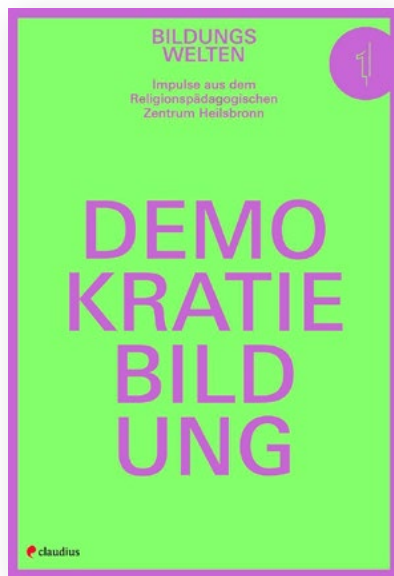
Demokratie - was bringt mir das?

Arbeitsblätter zur politischen Meinungsbildung: Klasse 5-10 / Martin Tuschl | 4. aktualisierte Auflage, Donauwörth: Auer, 2020 | 82 Seiten: Illustrationen (Sekundarstufe I)

Wo begegnet Jugendlichen heute Demokratie in ihrem Alltag? Ausgehend von dieser Fragestellung wurden in diesem Buch motivierende Materialien rund um dieses Thema zusammengestellt. Damit fällt es Schüler*innen leicht, ein demokratisches Bewusstsein zu entwickeln, demokratische Kompetenzen einzuüben und sich somit ein Basiswissen Demokratie zu erarbeiten. Abläufe und Strukturen in modernen demokratischen Staaten, politische Urteils- und Konfliktfähigkeit sowie die Koordination unterschiedlicher Sichtweisen werden mithilfe von methodisch abwechslungsreichen Arbeitsaufträgen vermittelt.

Die Themen dieses Bandes:

„Alltägliche“, Demokratie | Entstehung und Weiterentwicklung der Demokratie | Was bedeutet Demokratie? | Demokratie im Vergleich zu anderen Systemen | Grundrechte | Europäische Union



Demokratiebildung

Zusammengestellt von **Patrick Grasser** | München: Claudius, 2024 | 275 Seiten: Illustrationen (Bildungswelten; Band 1)

Der erste Sammelband der Reihe „Bildungswelten. Impulse aus dem Religionspädagogischen Zentrum Heilsbronn“ beleuchtet theologische, religionspädagogische und sozialwissenschaftliche Perspektiven und zeigt praxisnahe Ansätze auf, um demokratische Kompetenzen zu fördern. Der erste Teil des Buches bietet grundlegende Einblicke in theologische, religionspädagogische und gesellschaftspolitische Hintergründe. Im zweiten Teil stehen praktische Erfahrungen und konkrete Anregungen für die Bildungsarbeit im Vordergrund. Abgerundet wird der Band durch Materialtipps, Medienempfehlungen und Literaturhinweise. Eine wertvolle Ressource für alle, die sich für die Förderung von Demokratie und evangelischer Bildungsarbeit einsetzen möchten.



Demokratiebildung in der Schule

Kontroversen um das Bildungsziel Demokratie / **Helmar Schöne, Gordon Carmele** (Hgg.) | Schwalbach:

Wochenschau Verlag, 2024 | 214 Seiten: Illustrationen, Diagramme (Politik unterrichten / Wochenschau Politik)

Mit den Debatten über die Krise der Demokratie ist auch die Aufgabe der Schulen, die Demokratiebildung der jungen Generation zu fördern, wieder stärker ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Wie kann Demokratiebildung in der Schule gestaltet werden? Wie sieht eine gelingende Demokratiebildung aus? Welche Kompetenzen und Inhalte sind dabei zu vermitteln? Dieser Fragen nehmen sich Autor*innen verschiedener Fächer und Disziplinen an. Damit gibt der Band einen Einblick in unterschiedliche Perspektiven auf Demokratiebildung und lädt zur Diskussion über geeignete Ansätze des Demokratielernens ein.



Die 50 besten Demokratie-Spiele für Grundschul Kinder

Daniel Seiler | 1. Auflage, München: Don Bosco Medien GmbH, 2023 | 74 Seiten (MiniSpielothek), ab 6 Jahren

- Die Spielesammlung mit vielen abwechslungsreichen Aktionsideen macht Kinder im Grundschulalter auf einfache Art mit den Grundlagen unserer demokratischen Gesellschaft vertraut.
- Vom Leben in Gemeinschaft: 50 pädagogische Spiele und Projektideen zur Demokratieerziehung
- Mitreden, mitbestimmen, mitgestalten: Formen der Teilhabe verstehen und ausprobieren
- Fairplay fördern: Mit kooperativen Gruppenspielen für Kinder ab 6
- Demokratiepädagogik mit alltagsnahen Aufgaben und ohne Materialaufwand
- Flexibel im Einsatz: Aktionen und Spiele für Kinder in Grundschulen und Jugendgruppen
- Von Grundrechten und gelebter Inklusion: Kinderspiele für ein sozialeres Miteinander

Gesellschaftliche Teilhabe sollte für jeden von uns möglich sein. Einige der Herausforderungen in diesem Buch lassen sich nur im

Team bewältigen. Die Kinder lernen auf diese Weise, was Grund- und Menschenrechte für unser Zusammenleben bedeuten, dass sich der Einsatz für vermeintlich Schwächere lohnt – und dass man gemeinsam immer stärker ist.



Jede*r hat das Recht

Fälle, Fakten und Gedanken zum Grundgesetz /
Christine Olderdissen | Stuttgart: Gabriel Verlag, 2023 |
 189 Seiten: Illustrationen, ab 12 Jahren

Kein anderes Gesetz hat so eine große Bedeutung für die Bundesrepublik wie das Grundgesetz. Als unsere Verfassung steht es über allen anderen Gesetzen und schützt unsere Freiheit und Demokratie in besonderer Weise. Zwei erfahrene Autor*innen aus zwei Generationen widmen sich den Themen, die für unsere Zeit und unser Zusammenleben besonders einschlägig sind. Sie nehmen dem Grundgesetz das Abstrakte und geben so den Blick frei auf unsere einzigartigen, freiheitlichen Grundrechte, von denen wir täglich Gebrauch machen.

Politische Bildung in reaktionären Zeiten

Plädoyer für eine standhafte Schule / **Rico Behrens, Anja Besand, Stefan Breuer** | Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2021 | 367 Seiten: Illustrationen, Diagramme (Politik unterrichten)

Dieses Buch liefert einen tiefen Einblick in die Schwierigkeiten, die sich im Umgang mit menschenfeindlichen Herausforderungen im schulischen Kontext ergeben. An 32 realen Fallsituationen werden Handlungsmöglichkeiten dargestellt und diskutiert. Die aufwändigen grafischen Illustrationen lassen einen direkten Einsatz in pädagogischen Fallbesprechungen oder in Ausbildungssituationen zu. Weitere Kapitel bieten vertiefende Informationen und eine Reihe



praktischer Tools für pädagogische Alltagssituationen und die schulorganisatorische Arbeit.

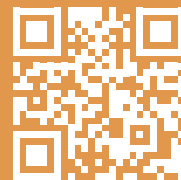
Schule und die Krise der Demokratie

Was sich ändern lässt und wie / **Guido Landreh** |
 1. Auflage, Heidelberg: Carl-Auer Verlag, 2024. |
 226 Seiten: Illustrationen, Diagramme (Systemische Pädagogik)

Schule ist ein bedeutsamer Lernort, an dem junge Menschen den Wert von Freiheit, Verantwortung und Demokratie erleben könnten. Leider geschieht das, wenn überhaupt, nur äußerst reduziert. Die gesellschaftlichen und politischen Folgen dieser Art schulischer Sozialisation werden heute zunehmend sichtbar, nicht zuletzt auch als Krise der Demokratie. Sozialer Frieden und wachsende Bildungsgerechtigkeit nehmen ihren Ausgang in einer Schule, die Freude lebt und Verantwortung zeigt. Der Autor, selbst lange Zeit Schulleiter, stellt mit der systemisch emergenten Schulentwicklung einen neuen und facettenreichen Weg dorthin vor. Anhand vieler praktischer Erfahrungen und Beispiele beschreibt er nachvollziehbar, überzeugend und ermutigend den Unterschied und die nachhaltigen Wirkungen, wenn Schule systemisch als großes soziales und pädagogisches Netzwerk verstanden und gelebt wird. Daraus wachsen zunehmend freiheitliche Lernarrangements, gestaltet in gemeinsamer Verantwortung der beteiligten Schüler*innen, Eltern, Lehrkräfte und außerschulischen Fachkräfte. Im Ergebnis verbessern sich dabei auch die Schüler*innenleistungen markant. In die zahlreichen Beispiele gelungener Transformationen streut der Autor immer wieder Handlungs-ideen ein, die sich sofort umsetzen lassen – einerlei, ob man Bildungspolitiker*in, Schulleiter*in oder Lehrkraft ist.



Fortbildungen



Nähere Informationen und Anmeldungen dazu unter akd-ekbo.de/Kalender

Erzählen, Schreiben, Staunen: Kamishibai als kreativen Zugang zu biblischen Geschichten erproben

ZIELGRUPPE: Religionslehrkräfte

LEITUNG: **REBEKKA MÜLLER-HOFMANN** (AKD Studienleitung Religionspädagogik), **PAULA NOWAK** (AKD Studienleitung Religionspädagogik) | REFERENTIN: **ANNETTE HUBER** (Lese- und Literaturpädagogin, Hamburg)

DATUM UND UHRZEIT:
Do **15.5.2025** | **9.30–16** Uhr

ORT: **AKD-Tagungshaus**

<https://akd-ekbo.de/kalender/lets-talk-ethische-und-theologische-sichtweisen-5/>

Rhythmus & Ritual: Vom guten Umgang mit Zeit im Schulalltag. Kolleg für Lehrkräfte an Förderschulen und in der Inklusion:

ZIELGRUPPE: Religionslehrkräfte

LEITUNG: **DR. MARGIT HERFARTH** (AKD Studienleitung Religionspädagogik)
REFERENT: **JENS GOTTEMEIER** (Heilerziehungspfleger, B.A. Soziale Arbeit, zertifizierter Resilienztrainer)

DATUM UND UHRZEIT:
Mi–Fr **4.–6.6.2025** | Beginn am **4.6.** um **15** Uhr,
Ende am **6.6.** um **13** Uhr

ORT: **AKD Brandenburg an der Havel**

KOSTEN: kostenfrei für Religionslehrkräfte in der EKBO

<https://akd-ekbo.de/kalender/kolleg-fuer-lehrkraefte-an-foerderschulen-2025/>

Grundkurs Bibliolog (2 Module)

ZIELGRUPPE: Religionslehrkräfte, Mitarbeitende in Gemeinde und Kirche

LEITUNG: **CHRISTOPH KILIAN** (AKD Studienleitung Religionspädagogik),
JEREMIAS TREU (AKD Studienleitung Konfi-Arbeit), **ULRIKE HÄUSLER** (Humboldt-Universität)
REFERENT*INNEN: **RAINER BRANDT** und **ULRIKE HÄUSLER**

DATUM UND UHRZEIT:
Di–Mi **10.–11.6.2025** | jeweils **9–17** Uhr
Fr–Sa **4.–5.7.2025** | jeweils **9–16** Uhr

ORT: **Theologische Fakultät der Humboldt-Universität**, Burgstraße 26, 10178 Berlin

KOSTEN: **270 €** (für Religionslehrkräfte in der EKBO kostenfrei)

<https://akd-ekbo.de/kalender/grundkurs-bibliolog-2-module/2025>

Reli fürs Klima: Ernährung und Klimagerechtigkeit im Religionsunterricht

ZIELGRUPPE: Religionslehrkräfte, ehrenamtlich und beruflich Mitarbeitende und Interessierte in der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Gemeinden

LEITUNG: **JANINE JOSHI** (AKD Projektleitung Reli fürs Klima)
REFERENTIN: **KORNELIA FREIER** (Bildungsreferentin Globales Lernen, Brot für die Welt)

DATUM UND UHRZEIT:
Do **12.6.2025** | **10–14** Uhr

ORT: **AKD-Tagungshaus**

<https://akd-ekbo.de/kalender/ernaehrung-und-klimagerechtigkeit/>

Fachtag Demokratiebildung

ZIELGRUPPE: Religionslehrkräfte

LEITUNG: Team AKD Religionspädagogik | REFERENTEN: **MARCEL HOYER** (Erzbistum Berlin),
DR. CHRISTIAN STAFFA (Evangelische Akademie zu Berlin) und weitere.

DATUM UND UHRZEIT:
Di **24.6.2025** | **9–14:30** Uhr

ORT: **AKD-Tagungshaus**

<https://akd-ekbo.de/kalender/fachtag-demokratiebildung/>

Antirassismus-Basistraining

ZIELGRUPPE: alle ehrenamtlich und beruflich Mitarbeitenden der EKBO

LEITUNG: **ANDRÉ BECHT** (AKD Studienleitung Leben in Vielfalt)
REFERENT*INNEN: **UTE VON ESSEN**, **MUTLU ERGÜN-HAMAZ** (Phoenix e. V.)

DATUM UND UHRZEIT:
Mi–Do **23.–24.7.2025** | jeweils **9–19** Uhr

ORT: **AKD-Tagungshaus**

KOSTEN: **245 €**, Erm. auf Anfrage

<https://akd-ekbo.de/kalender/antirassismus-basistraining/>