



rpi-Impulse

2 | 25

Beiträge zur Religionspädagogik aus EKKW und EKHN



Gretchenfrage Demokratie

Religionspädagogische
Bildung
in bewegten Zeiten



MIT VERANSTALTUNGSHINWEISEN

FÜR DEN ZEITRAUM
AUGUST 2025 BIS MÄRZ 2026



rpi RELIGIONSPÄDAGOGISCHES
INSTITUT
Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck
Evangelische Kirche in Hessen und Nassau

EDITORIAL 1

Sandra Abel, Nadine Hofmann-Driesch, Anke Kaloudis, Birgitt Neukirch, Katharina Nienhaus und Katja Simon

PERSONEN & PROJEKTE 2

- Verabschiedung von Studienleiterin Birgitt Neukirch ■ Eine Schule für Menschenrechte ■ Tune in
- Besinnungstag am Gymnasium: Eine wertvolle Auszeit vor dem Abitur

KIRCHE & STAAT 4

- Vertrauen-Zweifeln-Vielfalt leben ■ Wer bin ich, wer will ich sein? ■ Bevollmächtigungstagung im Mai 2025

GRUNDSATZARTIKEL

- Johannes Heger: Religionsunterricht als mittelbarer Beitrag zur Demokratiebildung 5

FACHDIDAKTISCHE BEITRÄGE

- Stefanie Günthner, Maren Löwe: Morgen bestimme ich! (Grundschule) 9
- Julian Timm: Diskriminierung, Rassismus und Rechtsextremismus (Sek I) 11
- Katharina Kunter, Harmjan Dam:
100 Jahre ökumenische Konferenz in Stockholm (Sek I + II) 14
- Jochen Walldorf: „Jeder Mensch hat ein Anrecht auf Achtung!“ (Sek II) 17
- Monika Bertram: Menschenrechte – mehr als nur Paragraphen! (BBS) 20
- Petra Kunik, Nazlican Yükses, Thomas Leistner, Marcel Studt und Michael Karge:
Begegnung von Mensch zu Mensch (BBS / Dialogisches Lernen) 23

FACHBEITRAG

- Nicole Eff, Juliane Scherff: Mündige Kinder 26
- Sandra Abel: Menschsein macht mehr aus 27

KONFIRMANDENARBEIT

- Johanna Wehkamp, Katja Simon: In der Vielfalt spiegelt sich Gott 29

PRAXIS TIPPS 31

- Impulse zur Arbeit mit der „Einfach Bibel“ ■ Unterstützung für Lehrkräfte in herausfordernden Zeiten ■ Filme zum Thema ■ Lesestoff ■ Fotogen ■ Bibelhaus ■ Lernmaterialsammlungen ■ Buchbesprechungen ■ Memoflip-Lerninhalte

TIEFGANG | Maren Löwe 40**Impressum**

Herausgeber: Die RPI-Impulse werden herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut (RPI) der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck (EKKW) und der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN). Das RPI der EKKW und der EKHN ist eine rechtlich unselbstständige Einrichtung der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck. Die Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck ist eine Körperschaft des öffentlichen Rechts und wird durch die Vizepräsidentin der EKKW, Dr. Apel, vertreten.

Redaktion: Sandra Abel, Nadine Hofmann-Driesch, Anke Kaloudis, Birgitt Neukirch, Katja Simon

Lektorat: Ruth Bittner-Scherhans

Anschrift: RPI der EKKW und der EKHN, Rudolf-Bultmann-Straße 4, 35039 Marburg.

Redaktionsbüro: Katharina Nienhaus, Tel. 06421-969-106; redaktion@rpi-ekkw-ekhn.de

Layout: Ralf Kopp, Darmstadt · www.ralfkopp.biz

Druck: Bonifatius GmbH Druck | Buch | Verlag, Paderborn

Auflage: 8.500 Exemplare

ISSN: 2365-7960

Alle in der Zeitschrift aufgeführten Links sind bis zur Drucklegung geprüft. Die Verlinkung zu externen Websites erfolgt ohne Gewähr.

Wir verwenden in den abgedruckten Texten die gendersensible Schreibweise. In den Material-Seiten allerdings nicht, um den Vorgaben des Landes Hessen zu entsprechen. Diese Vorgaben widersprechen allerdings unserem Verständnis des biblisch-christlichen Menschenbildes.

Einzelheft EUR 5 zuzüglich Versandkosten. Abonnement: EUR 10 pro Jahr zuzüglich Versandkosten. In den Schulen, den RPI-Regionalstellen und ggfs. den Dekanaten steht die Printausgabe des Heftes kostenfrei zur Verfügung. Die Webausgabe ist gratis.



Alle Links und Materialien sowie Zusatzinformationen zum Heft finden Sie auf der Webseite <http://www.rpi-impulse.de>

Die RPI Impulse inkl. Material werden als „Open Educational Resources“ unter der Creative-Commons-Lizenzierung BY-NC-SA (Namensnennung – nicht kommerziell) veröffentlicht: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/>



LIEBE LESERINNEN UND LESER,

„Bewegte Zeiten - ist ja wohl ein sehr harmloser Begriff für das, was gerade läuft!“, antwortet mein jugendlicher Sohn auf die Frage, wie er den Titel des Impulse-Heftes findet. Leben wir doch in einer fast dystopisch anmutenden Zeit, die von Berichten nicht nur über Diskriminierung und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, sondern auch von Kriegen und massiven Infragestellungen demokratischer Grundwerte geprägt ist: Ein Staatenlenker lenkt eine der ältesten Demokratien in eine Autokratie und schockiert mit menschenverachtenden Äußerungen über politische Gegner:innen, vermeintlich illegale und Journalist:innen. Die Alternative für Deutschland (AfD), gesichert rechtsextrem, prägt durch ihr Auftreten in Schaltstellen der Macht ein nationalistisches Menschenbild. Weltweit nehmen Menschenrechtsverletzungen in autoritären Regimen zu. Die gegenwärtige Situation verdeutlicht, wie fragil Demokratie, Menschenwürde und die persönliche Freiheit sein können. Kindern und Jugendlichen machen diese Entwicklungen Angst. Daher wollen wir gerade in diesen bewegten und unruhigen Zeiten Lehrkräfte und Pfarrpersonen unterstützen, im Unterricht oder in der Konfi-Zeit, sich mit Jugendlichen auf den Weg zu machen, sie zum Nachdenken, Diskutieren und Haltung einnehmen zu ermutigen.

Im Grundsatzartikel konstatiert Johannes Heger, dass Religion eine Dynamik für ein menschliches Zusammenleben (Demokratie) durchaus innewohnt. Das Gebot der Gottes- und Nächstenliebe, die Prophetie, die Worte und Taten Jesu sowie seine Reich-Gottes-Lehre begründen gottes- und menschenwürdige Werte (u. a. Freiheit, Friede, Gerechtigkeit, Humanität), die demokratischen Strukturen als Nähr-

boden dienen. Weitere Beiträge zur Förderung von Dialogbereitschaft anstelle von Streit und Eskalation finden sich für die Grundschule, die Sekundarstufe I und die Berufsschule sowie im Tiefgang. Darin werden Kompromissbereitschaft, Dialog und freie Meinungsäußerung als demokratische Grundprinzipien herausgearbeitet. Im Artikel von Julian Timm wird zur Prävention von Diskriminierung sensibilisiert. Das Ziel ist eine Entwicklung einer Haltung sowie einer „Rassismus-freien“ Schule. Dieses Motiv schwingt auch im Berufsschulbeitrag von Michael Karge mit, der die „Dialogunfähigkeit“ Trumps beim Besuch Selenskyjs analysieren lässt.

Das christliche Menschenbild, das in der biblischen Schöpfungserzählung mit der Gottebenbildlichkeit grundgelegt ist, findet sich in den Beiträgen zur Menschenwürde (Jochen Walldorf), Menschenrechten (Monika Bertram) sowie zur Geschöpflichkeit (Johanna Wehkamp) wieder. Letzter Beitrag arbeitet mit einem Menschenbild, das geschlechtliche, kulturelle und konstitutionelle Vielfalt nicht nur zulässt, sondern aktiv bejaht. In allen Fachdidaktischen Beiträgen kommen partizipative und kooperative Methoden zur Anwendung. Die Praxis-Beiträge zu Klassenräten in der Grundschule und interkulturellen Sprechstunden regen zur Nachahmung an. Die Adresshinweise zu Beratungsstellen, bei denen sich Lehrkräfte und Konfi-Verantwortliche in diskriminierenden Konfliktfällen Rat suchen können, sind sehr hilfreich.

Wir wünschen ein inspirierendes Leseerlebnis!

Ihre rpi Impulse-Redaktion



Birgitt Neukirch, Nadine Hofmann-Driesch, Katharina Nienhaus, Sandra Abel, Katja Simon, Anke Kaloudis

HINWEIS: Wir verwenden in den abgedruckten Texten die gendersensible Schreibweise, in den Material-Seiten allerdings nicht. Damit entsprechen wir den Vorgaben des Landes Hessen. Diese Vorgaben spiegeln allerdings NICHT unser Verständnis eines biblisch-christlichen Menschenbildes.

Die Redaktion und das Kollegium des RPI

Wenn Sie diese Zeitschrift, die kostenfrei an alle Unterrichtenden Ev. Religion im Kirchengebiet der EKKW und EKHN verteilt wird, nicht erhalten oder zu viele oder zu wenige Exemplare bekommen, wenden Sie sich bitte an unser Redaktionsbüro: redaktion@rpi-ekhn-ekkw.de; Tel.: 06421-9690-106

VERABSCHIEDUNG VON STUDIENLEITERIN BIRGITT NEUKIRCH

Aller guten Dinge sind vier: Vier Geschenke, voller Symbolkraft, überreichte Dr. Peter Kristen in seiner Abschiedsrede im Namen des Kollegiums an Birgitt Neukirch: ein Duftkissen, einen Theatergutschein, Müsliriegel und ein Set zum Bibelatmen. Jedes Geschenk spiegelt einen der vier Aneignungswege wieder, die Birgitt Neukirchs religionspädagogisches Arbeiten über Jahre geprägt haben: basal-perzeptiv (Duftkissen), anschaulich-modellhaft (Theatergutschein), konkret-handelnd (Müsliriegel als Wegzehrung für ihre Pilgerreise) und abstrakt-begrifflich (Bibel-atmen-Karten). Zuvor hatte Birgitt Neukirch in der Andacht im Haus der Religionspädagogik in Fulda über die Begegnung des äthiopischen Eunuchen mit Philippus (Apg 8) gesprochen. Dabei stellte sie die für (religions-)pädagogisches Arbei-

ten zentrale Frage in den Mittelpunkt: „Verstehst du, was du da liest?“ Diese Szene ist mehr als ein Lehrtext – ein Aufruf zum An- und Weiterfragen, was das Bibellesen immer wieder aufs Neue interessant macht. Neben dem Ringen um das Verstehen brauche es Handlungsorientierung. In ihrer Würdigung hob RPI-Direktorin Dr. Anke Kaloudis die Vielfalt der Aufgaben hervor, die Birgitt Neukirch in ihren neun Jahren am Institut übernommen hat – stets mit Leidenschaft, Einsatz und spürbarer Präsenz im Team. Das RPI dankt Birgitt Neukirch für ihr engagiertes Wirken und wünscht ihr für ihren weiteren Weg, besonders für die bevorstehende Pilgerreise, Gottes Segen und gutes Geleit.



Foto: Peter Kristen

Mark Linden, RPI Fulda

EINE SCHULE FÜR MENSCHENRECHTE



Die Menschenrechts-AG hat eine lange Tradition an der Liebigschule Frankfurt und organisiert unter der Leitung von PoWi-Lehrer Cetin Karakus die jährlich stattfindende Menschenrechtswoche. Sie wird seit 2007 veranstaltet und verfolgt u.a. das Ziel, ein tieferes Verständnis für die Bedeutung der Menschenrechte zu schaffen. Eine Woche lang um den 10. Dezember, den Tag der Menschenrechte, herum, werden unterschiedliche thematische Schwerpunkte angeboten. Durch Schülerwettbewerbe, Workshops, Vorträge, Lesungen, Video-Projekte und Podiumsdiskussionen, deren Inhalte die Schüler:innen der Menschenrechts-AG selbst wählen, konzipieren und durchführen, können sie die verschiedenen Aspekte und Herausforderungen im Zusammenhang mit Menschenrechten erkunden und ein Bewusstsein für ihre Bedeutung entwickeln. Ein weiteres Event stellt der Briefmarathon „Schrei(b) für die Freiheit!“ dar: Kinder und Jugendliche der Liebigschule schreiben Briefe an Regierungen und Behörden, welche die Menschenrechte verletzen bzw. einschränken. Eine solche Themenwoche bietet uns als Europaschule die Möglichkeit, den interkulturellen Dialog zu fördern und To-

leranz gegenüber unterschiedlichen Kulturen und Meinungen zu stärken. Mit der Menschenrechtswoche legen wir auch die Grundlage für eine fundierte politische Urteilsbildung, indem Schüler:innen lernen, ihre Ansichten (selbstkritisch) zu reflektieren, informierte Entscheidungen zu treffen und aktiv am demokratischen Prozess teilzunehmen. Dabei lernen die Lehrenden auch von den Lernenden: Durch ihren unermüdlichen Einsatz für universelle Menschenrechte bringen unsere Schüler:innen den Lehrkräften bei, **dass es nicht wichtig ist, woher wir kommen, sondern wohin wir gemeinsam gehen.**

Nikolina Antic (Schülerin, 8c)

Foto: Cetin Karakus
Plakatentwurf von Schüler:innen
Quelle: Menschenrechts-AG



TUNE IN

Podcast zu ethischen Dilemmata

An der Anna-Schmidt-Schule in Frankfurt ist Kreativität und Innovation nicht nur ein Motto, sondern ein gelebtes Prinzip. Dies zeigt sich besonders im Fach Evangelische Religion, wo Frau Naujok bereits vor 4 Jahren in der Q2 und nun Frau Born in der Q3 Schüler:innen eine außergewöhnliche Möglichkeit boten, in theologische Themenfelder tiefer einzusteigen. Das Konzept: Statt der herkömmlichen Klausur stand eine Klausurersatzleistung auf dem Programm: ein eigener Podcast mit anschließender Rezension durch die Schüler:innen. Die Aufgabe? Die Jugendlichen sollten ein ethisches Dilemma wählen, sich intensiv damit auseinandersetzen und schließlich einen Lösungsweg dafür entwickeln. Themen waren u.a. „Tierversuche“ oder „Gentechnik“. Nach der Themenfindung begann die Recherche. Neben gesellschaftlichen und philosophischen Aspekten wurde auch die christliche Tradition befragt: Was sagen Theologie und Bibel dazu und welche Lösungen bieten sie? Anschließend begann der kreative Teil des Projekts: die inhaltliche und technische Gestaltung des Podcast. Hier war die Aufgabe, die Recherche-Ergebnisse in ein verständliches und zugleich ansprechendes Format zu bringen. Zunächst wurde ein Skript erstellt. Einige entschieden sich dafür, den Podcast wie ein Interview aufzubauen, andere wählten eine narrative Struktur, die das Thema

anhand eines konkreten Falls veranschaulichte. Das Fazit der Lerngruppe: Frau Born hat mit diesem Projekt deutlich gezeigt, wie vielseitig und spannend der Religionsunterricht sein kann und damit auch eine wertvolle Möglichkeit gegeben, sich als kritische und kreative Denkerinnen und Denker weiterzuentwickeln. Es bleibt zu hoffen, dass solche innovativen Ansätze auch in anderen Fächern Schule machen – denn sie zeigen, dass Lernen Spaß machen und tiefgreifend sein kann. Tune in!

Podcasts hören:

<https://www.anna-schmidt-schule.de/2025/01/ethische-dilemmata-im-fokus/>

Michal Badonski, Q3, Ev. Religion



Foto: Claudia Hill/Deborah Born

BESINNUNGSTAG AM GYMNASIUM: EINE WERTVOLLE AUSZEIT VOR DEM ABITUR

Der Weg zum Abitur ist für viele Schüler:innen mit Stress, Leistungsdruck und hohen Erwartungen verbunden. Oft bleibt wenig Zeit für Selbstreflexion und innere Einkehr. Umso wichtiger ist es, den Jugendlichen eine Möglichkeit zu bieten, innezuhalten, sich neu zu orientieren und Kraft für die bevorstehenden Herausforderungen zu schöpfen – und das alles an einem Tag. In diesem Jahr stand der Besinnungstag des Georg-Büchner-Gymnasiums, von Frau Misterek organisiert, ganz im Zeichen der biblischen Erzählung vom brennenden Dornbusch. Die Schüler:innen beschäftigten sich mit der Geschichte und ihrer möglichen Bedeutung für ihre eigene Lebenssituation.

Der GBG-Besinnungstag in Nieder-Weisel (Butzbach) begann mit einer herzlichen Begrüßung durch Pfarrer Johannes Misterek vom Geistlichen Zentrum der Johanner und Pfarrerin und Schulseelsorgerin Sarah Kirchhoff. Im Anschluss wurde die Erzählung von Moses und dem brennenden Dornbusch analysiert. Die Geschichte wurde gemeinsam gelesen und erste Gedanken dazu ausgetauscht. Nach dieser intensiven Auseinandersetzung freuten sich alle auf ein leckeres Mittagessen, das eine wohltuende Pause bot und Raum für informelle Gespräche ließ. Gestärkt ging es danach in eine tiefere Analyse der Geschichte, bei der zentrale Fragen diskutiert wurden. Eine eindrucksvolle Methode war die zehnminütige Schreibmeditation. Diese Übung half den Teilnehmenden, ihre Gedanken frei zu entfalten und tiefere Einsichten über sich selbst zu gewinnen. Anschließend folgten zwanzig Minuten des Schweigens. Ein Besinnungstag bietet den Schüler:innen nicht nur eine willkommene Auszeit, sondern hilft ihnen auch, ihre eigenen Ressourcen besser wahrzunehmen und zu nutzen. Der spürbarste Effekt war jedoch die innere Besinnung und Ruhe, die man nach dem Tag empfand. Eine gute Einstellung auf das bevorstehende Abitur.



Foto: Sara Misterek

Ronaldo Sasso, Q4, Ev. Religion

„VERTRAUEN-ZWEIFELN-VIELFALT LEBEN“

16 Schulseelsorger:innen absolvieren 2024 den 19. Weiterbildungskurs Schulseelsorge

„Vertrauen-Zweifeln-Vielfalt leben“. Zu diesem Thema bereiteten die Teilnehmer:innen des 19. Weiterbildungskurses Schulseelsorge einen Gottesdienst vor. In diesem Rahmen wurden 8 Lehrkräften und 8 Schulpfarrer:innen aus EKKW und EKHn am 30. November 2024 die Zertifikate für ihre Arbeit als qualifizierte Schulseelsorger:innen überreicht. Der Gottesdienst markierte den feierlichen Abschluss einer intensiven Zeit gemeinsamen Lernens und Arbeitens zur Vorbereitung auf die neuen Aufgaben in der Schulseelsorge. Zum Curriculum gehörten Grundkenntnisse der Systemischen Seelsorge sowie das Kurzgespräch. Die Gestaltung religiöser Praxis in einer religiös-pluralen Schule waren darüber hinaus genauso Teil der Weiterbildung, wie die Frage nach dem Umgang mit Tod, Trauer und Krisen. Die Gruppe



Foto: Christine Weg-Engelschalk

des 19. Weiterbildungskurses war die erste, die den modularisierten Kurs durchlief. Für den Einstieg (Modul 1), das sich der Frage nach der neuen Rolle widmete, gab es jeweils einen eigenen Kursteil für Lehrkräfte und für Schulpfarrer:innen. Modul 2 mit vier weiteren Kursblöcken wurde multiprofessionell durchlaufen. In der Evaluation wurde diese Berufsgruppen-Mischung aus Lehrkräften und Schulpfarrer:innen als besonders wertvoll benannt. Dass sie auch über den Kurs hinaus den Kontakt untereinander halten und für den kollegialen Austausch nutzen wollen, steht für diese Gruppe außer Frage.

WER BIN ICH, WER WILL ICH SEIN?

Identität als Thema in der Schulseelsorge. Die Jahreskonferenz 2025

„Es tut so gut anderen Schulseelsorger:innen zu begegnen.“, sagt eine der Teilnehmerinnen nach der Konferenz. Die meisten erlebten dieses Veranstaltungsformat als sehr bereichernd. Einmal im Jahr sind alle Schulseelsorger:innen der EKHn und EKKW dazu eingeladen, sich mit einem Thema zu beschäftigen, das sie selbst im Vorjahr gewählt haben. Prof. Dr. Christoph Wiesinger (EHD Darmstadt) legte im Impulsreferat dar, wie sich identitäre Aushandlungsprozesse von Jugendlichen durch digitale Revolutionen verändern. Seine These lautete, dass Selbstkonstitution und Selbstentfremdung Hand in Hand gehen, da sich das Ich auf einen Ort hin entwerfe, an dem es selbst nicht sei. Dieser Prozess sei wesentlich geprägt vom Begehren des anderen, der u.a. in der Selfie-Kultur seinen Ausdruck finde. Die Schulseel-



sorge habe die Aufgabe, in diesem offenen Prozess zu begleiten und zu stabilisieren. In Workshops am Nachmittag erfolgte eine praxisorientierte Vertiefung. Da auch Pröpstin Anke Spory einen Workshop gestaltete, hatten die Teilnehmenden zunächst auch die Gelegenheit, mit ihr über Schulseelsorge ins Gespräch zu kommen. In ihrem Workshop stellte sie „biographisches Schreiben“ als eine Möglichkeit vor, zu mehr Tiefe und Klarheit darüber zu gelangen, was im eigenen Leben und für die eigene Identität wichtig ist!

BEVOLLMÄCHTIGUNGSTAGUNG IM MAI 2025

Die stellvertretende Kirchenpräsidentin der EKHn Ulrike Scherf hat am 21. Mai neunundachtzig Religionslehrerinnen und Religionslehrern aller Schulformen die Urkunde zur Bevollmächtigung zur Erteilung von evangelischem Religionsunterricht verliehen. Der feierliche Segnungs- und Sendungsgottesdienst in der „jugendkultur-kirche sankt peter“ in Frankfurt wurde musikalisch begleitet von der Gruppe Habakuk mit Eugen Eckert. „Da wohnt ein Sehnen tief in uns ...“ lautet die Überschrift der Predigt von Frau Scherf. In dem Satz des Kirchenvaters Augustin „homo desiderium dei“ so die Kirchenleitende, klinge die Sehnsucht des Menschen nach

Gott und Gottes Sehnsucht nach dem Menschen an. Ihren Ausführungen zufolge halte der RU im System Schule den Traum dieser großen existentiellen Fragen wach. Letztlich, so Scherf, stünden die Religionslehrkräfte für die Sehnsucht des Menschen ein und seien so ein „Resonanzkörper der Sehnsucht“. Mitmachend und inspirierend, nachdenklich und begeisternd wurden die Gedanken der Predigt, Eindrücke des Gottesdienstes, aber auch zentrale Begegnungen und der Abschluss eines langen beruflichen Werdeganges beim anschließenden Empfang gefeiert. Die vollständige Predigt findet sich hier.



Foto: Volker Watschounek



RELIGIONSUNTERRICHT ALS MITTELBARER BEITRAG ZUR DEMOKRATIEBILDUNG

Johannes Heger

Religionsunterricht und Demokratie(bildung) – zur Relevanz einer Verhältnisbestimmung

Seit seiner Etablierung im deutschen Bildungssystem erweist sich der Religionsunterricht als dynamisches Konstrukt – so u.a. im Hinblick auf seine Ziele: Als „Kirche in der Schule“ diente er der Einführung in den Glauben oder führte als biblisch-theologische Unterweisung an eine wissenschaftliche Schrift- und Glaubenserschließung heran. Heute versucht er, so eine gängige Akzentsetzung, Schüler:innen Religion als plausible Option für ihre Welt- und Lebensdeutungen anzubieten. Neben solchen Zielsetzungen holt der Religionsunterricht in jüngster Zeit allgemeine, häufig als „Querschnittsaufgaben“ benannte Bildungsziele ein und füllt sie mit religionspädagogischen Spezifikationen: Religiöse Bildung zeigt sich dabei jüngst u.a. als eine diversitätsorientierte, digitale oder auf Nachhaltigkeit hin orientierte Fachkultur. Welche Profilierung des Religionsunterrichts in der jeweiligen Zeit an der Zeit ist, hängt dabei auch von der „Freude und Hoffnung“¹ sowie den Sorgen und Nöten jener ab, die bildungspolitisch, kirchlich, wissenschaftlich und konkret vor Ort an ihm beteiligt sind.

Diese Perspektiven auf die Welt des 21. Jahrhunderts sind nicht nur bei den angedeuteten Akteur:innen zuletzt maßgeblich von negativen Eindrücken geprägt: So beschäftigen bspw. die Ausläufer der Corona-Pandemie, (militärische) Konflikte, das Wanken des libertären Kapitalismus, erstarkender Antisemitismus und die Klimakatastrophe die Öffentlichkeit. Das weltweite Erstarken extremer politischer Lager, die vereinfachte Optionen zur Bearbeitung der Krisen anbieten, ist zudem als ein Indiz auf die wachsenden Risse des gesellschaftlichen Zusammenhalts zu interpretieren. All diese Zusammenhän-

ge verlangen nach kollektiven und individuellen Orientierungen und rufen nicht zuletzt die Frage auf, welchen Beitrag (religiöse) Bildung in dieser Zeit der multiplen Krisen leisten kann.

Dass diese Frage von der Religionspädagogik vernommen und auch bearbeitet wird, zeigt u.a. die verstärkte Reflexion über die *politische Dimension der wissenschaftlichen Disziplin sowie eine politische Orientierung religiöser Bildung (am Lernort Schule)*². In einer „Welt in Aufruhr“ (Münkler), in der beobachtet werden kann, „wie Demokratien sterben“ (Levitsky/ Ziblatt), ist es ferner auch alles andere als ein Wunder, dass sich in diesem weiten Feld besonders die Relationierung von Demokratie(bildung) und Religionsunterricht als ein Glutkern herauskristallisiert. Am Puls der Zeit und im wissenschaftlichen Diskurs verortet, widmet sich die vorliegende Ausgabe der rpi-Impulse den Fragen: Kann, darf und soll Religionsunterricht zur Demokratie beitragen? Und: An welchen Linien sollte sich ein demokratiebildender Religionsunterricht orientieren?



Dr. Johannes Heger ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Würzburg.

¹ „Gaudium et Spes“, die Pastoralkonstitution des Zweiten Vatikanischen Konzils. Siehe auch: https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_ge.html

² Vgl. grundlegend: Herbst, Jan-Hendrik: *Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven*, Paderborn 2022; Könnemann, Judith: *Theologie, Kirche und Öffentlichkeit – Zum Öffentlichkeitscharakter von Religionspädagogik und religiöser Bildung*, in: Dies./ Wendl, Saskia (Hg.): *Religion, Öffentlichkeit, Moderne. Transdisziplinäre Perspektiven*, Bielefeld 2016, S. 129-152; Schlag, Thomas: *Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive*, Freiburg/Basel/Wien 2010.

Komplexitätsreduktionen und rote Linien

Ein erster Zugang zu diesen komplexen Leitfragen bestünde darin, Strategien der **Komplexitätsreduktion** zu bedienen. Varianten dieses Bearbeitungsmusters klären die Verhältnisbestimmung von Religion, religiöser Bildung und Demokratie, indem sie plausible Leitgedanken als Ausgangspunkt wählen, jedoch in fragwürdiger Weise verlängern, um zu eindeutigen Antworten zu gelangen:

(a) *Religiöse Bildung als notwendige (demokratische) Belehrung:* Dass Religion als „Ressource der Sinnstiftung“³ Humanität befördern und damit Voraussetzungen schaffen kann⁴, auf denen ein freiheitlich-demokratischer Staat aufbaut, wird in Diskursen über den Zusammenhang von Religion und Demokratie immer wieder betont und auch für die Konzeptualisierung religiöser Bildung fruchtbar gemacht (s.u.). Religiöse Bildung, welche diesem Leitgedanken folgt, will aus einer bejahenden Haltung gegenüber den gesellschaftlichen Strukturen Demokratie fördern.

Wird die (Lebens-)Welt allerdings generell unter einen moralischen Generalverdacht gestellt und die alleinige Orientierung an Religion zur Richtschnur von Frieden, Gerechtigkeit⁵ und letztlich Demokratiebildung stilisiert, dann droht sie zur Belehrung zu werden. Demokratie wäre in einer solchen Hermeneutik unbedingt und unmittelbar auf Religion verwiesen und religiöse Bildung pervertierte in letzter Konsequenz implizit zu einer staatsbürgerlichen Bildung. Eine abgeschwächte Signatur einer solchen Hermeneutik findet sich auch in Argumentationsmustern, welche den Religionsunterricht v.a. als „Wertevermittlungsinstanz“ sehen und seine Existenzberechtigung als schulisches Fach v.a. über diese Funktionalisierung von Religion herleiten.⁶

Eine solche Modellierung einer belehrenden religiösen Bildung im vermeintlichen Sinne der Demokratie wird jedoch weder der Sache der Religion noch der Sache der Demokratie gerecht. *Theologisch* ist an solchen Formen zu kritisieren, dass Religion auf ihre gesellschaftliche Funktion hin verengt wird; *hermeneutisch* ist zu konstatieren, dass solchen „Verbesserungslogiken“ eine ideologiefähige Hybris innewohnt, die kaum einen Diskurs in einer pluralen Gesellschaft ermöglicht; und *religionspädagogisch* ist zu fragen, ob eine somit intendierte Wertübertragung die Autonomie der Lernenden und damit ein demokratisches Formalprinzip nicht fundamental missachtet.⁷

(b) *(Religiöse) Bildung in absoluter Neutralität:* Im Bereich politischer Bildung wird weit über den Religionsunterricht hinaus häufig auf den „Beutelsbacher Konsens“ rekurriert. 1976 hielten führende Politikdidaktiker mit den Grundsätzen des Überwältigungsverbots, des Kontroversitätsgebots sowie des Bezugs auf Schülerinteressen in diesem Papier fest, dass politische Bildung zwar nicht suggestiv bzw. indoktrinierend, sehr wohl aber positionsbezogen sowie den Maßstäben der Humanität und Demokratie folgend ausgestaltet werden soll.⁸

In der schulischen Praxis begegnet jedoch gelegentlich eine Fehlinterpretation des Dokuments, nach welcher (Religions-)Lehrkräfte bzw. der gesamte (Religions-)Unterricht zu (politischer) Neutralität verpflichtet seien. Folgte man bei der Relationierung von Religion und Demokratiebildung dieser Spur des Neutralitätsgedankens, ergäbe sich ebenfalls eine denkmögliche Bearbeitungsoption der Leitfragen. Wenn sich (religiöse) Bildung nämlich von Demokratie(bildung) entkoppelt begreifen würde, dann ließe sich einfach definieren: (Religiöse) Bildung hätte ein Nichtverhältnis zur Demokratie, insofern beide Welten keine Berührungspunkte haben (sollen). Derartige Argumentationsgänge finden sich u.a. in den Diskursen über eine ästhetisch orientierte Religionspädagogik.⁹

Doch auch dieses Relationierungsmuster trägt in mehrfacher Hinsicht nicht: Theologisch betrachtet, gehört es zum Wesenskern des Christentums, auch auf die (politische) Lebenspraxis und das gute Handeln (Ethik) auszugreifen; schul- und bildungstheoretisch ist ein solches Muster zu kritisieren, da Schule als gesellschaftlicher Lernort selbst politisch und z. T. demokratisch geprägt ist und der schulische Bildungsauftrag mitunter auch darin besteht, Schüler:innen auf ein Leben in der (demokratischen) Gesellschaft vorzubereiten;¹⁰ und nicht zuletzt ginge ein solches Muster an den Bedarfen und Wünschen der Schüler:innen vorbei: Gerade die jüngste Shell-Studie spiegelt in mehrerlei Hinsicht jugendliche Ängste zur Gefährdung der Demokratie und zeigt, dass Schüler:innen sich Räume und Zeiten wünschen, in denen über das gesellschaftliche Miteinander nachgedacht werden kann.¹¹

Diese pointierten Beispiele von komplexitätsreduzierenden Bearbeitungsmustern führen schließlich nicht zu einer fruchtbaren Verhältnisbestimmung von Religion, religiöser Bildung und Demokratie. Vielmehr markieren sie rote Linien und verstärken eher die Frage: Welcher Zugang nützt zur Begründung und Profilierung eines demokratieförderlichen Religionsunterrichts?

³ Habermas, Jürgen: *Glauben und Wissen*, Frankfurt 2001, S. 22; 26.

⁴ Vgl. Böckenförde, Ernst-Wolfgang: *Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation*, in: *Recht, Staat, Freiheit*, Stuttgart 2006, S. 43-64.

⁵ Vgl. Ruster, Thomas: *Den Schicksalsmächten widerstehen*, in: *engagement* (2001) 1, S. 3-11, v. a. 6f.

⁶ Vgl. Lindner, Konstantin: *Wertebildung im Religionsunterricht. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven*, Paderborn 2017, S. 250-259.

⁷ Vgl. ebd., S. 193-196.

⁸ Aktualisierend für den Bereich religiöser Bildung aufgenommen in: Herbst, Jan-Hendrik: *Beutelsbacher Konsens*, in: *WiReLex* doi.org/10.23768/wirelex.Beutelsbacher_Konsens.201115

Siehe auch *Koblenzer Konsent*: in *Text_Koblenzer_Konsent_zur_evangelischen_und_katholischen_Religionsdidaktik.pdf*

⁹ Vgl. Herbst (Anm. 2), S. 95-113.

¹⁰ Vgl. Wiater, Werner, *Theorie der Schule*, Augsburg 2012, S. 140-150.

¹¹ Vgl. Heger, Johannes: *Auf der Suche nach Sinn in den Zeiten multipler Krisen – eine religionspädagogische Orientierung*, in: *Anzeiger für die Seelsorge* 5/6 (2025), i. E.



Perspektive *ad intra* – über die Verpflichtung zur Demokratie(bildung)

Ein zweiter und weiterführender Zugang besteht in einer *ad intra* gerichteten, theologischen Rückversicherung über das Verhältnis der jüdisch-christlichen Glaubenstradition auf der einen und der Staats- und Lebensform der Demokratie auf der anderen Seite. Lässt sich, so lautet die entscheidende Frage, eine Demokratieaffinität des christlichen Glaubens (re-)konstruieren, aus der auch ein Bezug religiöser Bildung zur Demokratie(-bildung) ableitbar ist? Im Folgenden finden sich ausgewählte Hinweise, die in ihrer Gesamtheit *eine* denkmögliche und plausible Perspektive zur demokratischen Verpflichtung des Christentums sowie des Religionsunterrichts zur Demokratiebildung erkennen lassen:

(a) *Christentum ≠ Demokratie als Staatsform*: Gegen eine vorschnelle Fusion bzw. Überblendung von Christentum und Demokratie bleibt zunächst als Rahmen aller weiteren gedanklichen Schritte festzuhalten: Weder geht der christliche Glaube vollständig in der Dimension des Politischen auf noch steuert das Christentum exklusiv auf die Staatsform der Demokratie zu. Zugleich entzieht sich der christliche Glaube aber auch nicht der Sphäre des Politischen: Der christliche Glaube hat vielmehr das Potenzial und die inhärente Dynamik, das Miteinander im Sinne des Evangeliums zu formen und somit implizit auf gesellschaftliche Lebensformen zu wirken.¹²

(b) *Werte der jüdisch-christlichen Glaubenstradition für eine demokratische Lebensform*: Aus dem Reservoir möglicher Anhaltspunkte des theologischen Diskurses sowie der jüdisch-christlichen Glaubenstradition ist es v.a. eine Linie, die jene Dynamik anstößt: Die biblische Offenbarung reduziert sich nämlich nicht auf eine selbstreferenzielle Selbstexplikation Gottes oder das Gott-Mensch-Verhältnis. Vielmehr sind alle Kerngedanken der jüdisch-christlichen Glaubenstradition auch auf das zwischenmenschliche Miteinander bezogen (u. a. Gebot der Gottes- und Nächstenliebe; Prophetie; Jesu Wort und Tat; Reich-Gottes-Lehre) und begründen genau jene gottes- und menschenwürdigen Werte (u. a. Freiheit, Friede, Gerechtigkeit, Humanität),¹³ die demokratischen Strukturen als Nährboden dienen.

(c) *Auftrag zu Ideologiekritik und das Engagement für Arme/ Entrechtete*: Diese demokratieaffine Tiefenstruktur der jüdisch-christlichen Glaubenstradition – so bleibt zu ergänzen – ist keine rein abstrakte Angelegenheit. Vielmehr ergibt sich für Christ:innen aus ihrer knapp skizzierten Tradition der Imperativ, sich zur Verwirklichung demokratischer Werte einzusetzen. Im Sinne einer religiös motivierten Ideologiekritik umfasst dies nicht zuletzt auch ein Engagement für Arme und Marginalisierte – wie besonders Papst Franziskus in Erinnerung gerufen hat – sowie ein Auflehnen gegen jene Kräfte, welche gegen demokratische Strukturen vorgehen. (Religiöse) Bildung leistet dazu einen entscheidenden Beitrag, insofern sie Menschen in ihrer Mündigkeit unterstützt und für (antidemokratische) Strukturen des Unrechts sensibilisiert.¹⁴

– auch wenn die Reflexion nicht zu einer unmittelbaren Verhaltensmodifikation führt (Mind-Behavior-Gap).

Die mit diesen drei Schlaglichtern zusammengetragene Perspektive lässt sich also auf den titelgebenden Nenner bringen: Christliche Glaubenstradition, Theologie, Religionspädagogik und nicht zuletzt auch der Religionsunterricht sind der Demokratie(bildung) *mittelbar* verpflichtet, insofern sie u.a. in ihren jeweiligen Kontexten *christlich begründete und demokratieförderliche Werte* reflektieren und in die Gesellschaft einspeisen. Von religiöser Bildung ließe sich insofern auch mit einem gewissen Recht als *Demokratiepropädeutik* sprechen.

Perspektive *ad extra* – zum Religionsunterricht in der Pluralität

Angesichts der zunehmenden (religiösen) Pluralität westlich-demokratischer Gesellschaften bedarf die nunmehr gewählte Perspektive eines ergänzenden dritten Zugangs: Dass nämlich Religion(en) aus ihrer Logik heraus einen Anspruch zur Gestaltung von Welt ableiten, verwundert wenig. Damit eine solche demokratieförderliche Agenda religiöser Bildung aber wahrhaft mehrheits- und pluralitätsfähig begründet werden und tatsächlich transformative Kraft entfalten kann, muss eine Argumentationslogik bedient werden, die auch in der säkularen Gesellschaft Plausibilität erzeugt.

Solch eine Perspektive *ad extra* ist bereits fester Bestandteil religionspädagogischer Theoriebildung für den Religionsunterricht: Im Kontext Ethischen Lernens bzw. der Wertebildung hat es sich eingespielt, u.a. auf Habermas, seltener auf Böckenförde zu verweisen (s. o.). Jüngst erweiterte Manfred L. Pirner diesen Referenzrahmen um den Bezug auf Rawls: Dieser sieht es als notwendig für Gemeinschaft(en) an, einen auf Vernunft beruhenden „überlappenden Konsens“ hinsichtlich basaler, miteinander geteilter Werte zu erzeugen.¹⁵ Ohne die angedeuteten Spuren an dieser Stelle weiter entfalten zu können, wird bereits aus diesen Verweisen ein zentrales und geteiltes Merkmal ersichtlich: Sie begreifen den Beitrag von Religion(en) bzw. Weltanschauungen nicht als exklusiven, sondern als *diskursiven Beitrag zu gesellschaftlicher Wertebildung im Sinne von Freiheit, Humanität und Demokratie*.

¹² Vgl. vertiefend etwa: Grümme, Bernhard: *Öffentliche Politische Theologie. Ein Plädoyer*, Freiburg 2023.

¹³ Vgl. Heger, Johannes: *Wissenschaftstheorie als Perspektivfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik*, Paderborn 2017, S. 159-169.

¹⁴ Vgl. Heger, Johannes: *Ideologiekritik*, in: WiReLex doi. org/10.23768/wirelex.Ideologiekritik.100113, Abs. 3.

¹⁵ Vgl. Pirner, Manfred L.: *Menschenrechtsorientierte Religionspädagogik*, in: Grümme, Bernhard/Ders. (Hg.): *Religionsunterricht weiterdenken Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik (= Religionspädagogik innovativ 55)*, Stuttgart 2023, S. 298-313.



Ungeachtet dieser Diskurslogik, welche die Frage nach einem Mehrwert von Religion heilsam zu dekonstruieren hilft, bleibt jedoch gerade im Hinblick auf den Religionsunterricht die Frage nach dem *Eigenwert von Religion hinsichtlich Demokratie(bildung)* zu betrachten. Implizit in Habermas'schen Spuren wandelnd, lässt sich diesbezüglich auf Hartmut Rosa rekurren: Er billigt Religion insofern eine besondere Rolle für die Demokratie zu, da sie durch die Verschränkung von vertikaler (Gott-Mensch) und horizontaler Ebene (Mensch-Mensch) Resonanzräume schafft. Räume also, in welchen Menschen sich „anrufen“ und berühren lassen – und so offen werden für den Anderen (Gott) und die Anderen (Menschen).¹⁶ In der Resonanzfähigkeit sieht Rosa also die anthropologische Grundlage für jedwede Beziehung und somit auch die Grundlage für ein Miteinander in Gesellschaft und Staat. Religion fördert – so gedacht – auf einer tiefgründigen, existenziellen Ebene nicht nur Resonanz-, sondern mittelbar auch Demokratiefähigkeit, indem sie den Alltag unterbricht und das Subjekt in ein neues Verhältnis zu seiner Mit- und Umwelt setzt.

Die mit diesen beiden Schlaglichtern zusammengetragene Perspektive lässt sich also auf folgenden Nenner bringen: Christliche Glaubenstradition, Theologie, Religionspädagogik und nicht zuletzt auch der Religionsunterricht können ihre Affinität zu Demokratie(bildung) dann plausibel in eine pluralen Gesellschaft einbringen, wenn sie die *Begrenztheit ihrer Stimme im gesellschaftlichen Konzert* achten und sich zugleich ihres *genuinen Beitrags als Religion* zur Demokratie(bildung) vergewissern.

Orientierungslinien und Konkretionen für einen demokratieförderlichen RU

In der Gesamtschau erzeugen alle drei Zugänge hinsichtlich der ersten Leitfrage eindeutige *Orientierungslinien*, die folgendermaßen gebündelt werden können¹⁷: Aus dem Selbstverständnis der jüdisch-christlichen Glaubenstradition heraus kann, darf und soll religiöse Bildung (am Lernort des Religionsunterrichts) zur Demokratie(bildung) beitragen. Indem sich der Religionsunterricht dieser Aufgabe annimmt, leistet er zugleich einen gesellschaftlich relevanten Beitrag: Indem er *aus der Perspektive der Religion* eine gemeinsame Wertebasis zu reflektieren hilft und Lernende dabei unterstützt, für eine Demokratie unerlässliche Werte *im Horizont der Religion(en)* zu erschließen, trägt er *mittelbar* zur Demokratie(bildung) bei.

Im Sinne einer *begrenzenden Kriteriologie* wurde zugleich deutlich, dass es rote Linien gibt, die unbedingt eingehalten werden müssen, um diese Potenziale verantwortungsbewusst umzusetzen: Die deutliche *domänenspezifische Konzentration auf die Perspektive der Religion* firmiert als wichtigstes Kriterium, das den Religionsunterricht trotz seines Zieles „im Außen“ auf sein inneres Proprium verpflichtet. Ferner dürfen v.a. die Autonomie des Subjekts, die Dignität der vorfindlichen Welt sowie das ganzheitliche Verständnis von Religion in

religiösen Lehr- und Lernsettings niemals unterlaufen werden. Anderenfalls würde eine demokratieorientierte religiöse Bildung Gefahr laufen, selbst zur (Staats-)Ideologie zu pervertieren.

Operationalisierungen, wie der Religionsunterricht in diesem Orientierungsrahmen demokratieförderlich gestaltet kann, finden sich auf den folgenden Seiten dieses Heftes. Im Sinne eines „Grundsatzartikels“ sollen aber auch innerhalb dieses Textes abschließend zumindest drei Themenkreise als mögliche Felder für aktuelle Konkretionen ausgewiesen werden:

(a) *Demokratiebildung durch krisensensiblen Religionsunterricht*: Eingangs des Artikels wurde skizziert, dass das Zeitalter multipler Krisen maßgeblich zum gesellschaftlichen Dissens und somit zur Krise der Demokratie beiträgt. Im Sinne eines krisensensiblen Religionsunterrichts lohnt es daher – bspw. über den Bezug auf BNE oder Menschenrechte¹⁸ – diese Krisen als Lerngegenstände für religiöse Bildung zu modellieren. Wenn es auf diese Weise gelingt, die Wahrnehmung, das Verständnis und den Umgang mit Krisen im Sinn der Humanität und Solidarität zu unterstützen, so vollzieht sich ausgehend von den gewählten Themen zugleich mittelbar auch Demokratiebildung.

(b) *Demokratiebildung auf der methodisch-didaktischen Ebene*: Demokratie ist nicht nur Staatsform, sondern auch eine Form des Zusammenlebens, die sich im Miteinander zum Ausdruck bringt – auch im Religionsunterricht. Von daher lohnt es, neben thematischen Sondierungen auch alle methodisch-didaktischen Erwägungen hinsichtlich ihrer Passung zur Demokratiebildung zu durch- bzw. überdenken – von der Sozialform religiöser Lern- und Bildungsprozesse, über eingesetzte Methoden bis hin zur Kompetenz- und Zielorientierung.¹⁹

(c) *Demokratiebildung durch Dekonstruktion von (digitalem) Fundamentalismus*: Gerade die digitale Kommunikationskultur ist eine Keimzelle für (religiöse) Fundamentalismen, die oftmals in Spannung zur Demokratie bzw. demokratischen Lebensformen stehen.²⁰ Eine gegenwartsorientierte, demokratieförderliche religiöse Bildung sollte daher auch die Kultur der Digitalität facettenreich und kreativ thematisieren – z.B. durch eine Dekonstruktion des „Tradition-Trends“. ²¹

Dass alle thematisierten Zugänge, Perspektiven, Orientierungen und Konkretionen als denkmögliche Wege zu einer demokratieförderlichen religiösen Bildung dargestellt wurden, ist abschließend kein Ausweis von Unsicherheit. Vielmehr ist darin ein bewusster, den Prinzipien der Pluralität und der Demokratie verpflichteter Modus zu sehen. Dieser fordert angesichts der Gefährdung der Demokratie jede:n Leser:in zur Beantwortung der Gretchenfrage auf: Wie halten Sie es mit Demokratiebildung im bzw. in Ihrem Religionsunterricht? Nur ein einschränkender Wink sei abschließend für die Selbsterkundung gegeben: Neutralität ist im Sinne des Dargestellten keine legitime Option!

¹⁶ Vgl. Rosa, Hartmut: *Demokratie braucht Religion. Über ein eigentümliches Resonanzverhältnis*, München 2024¹¹, v. a. S. 66-74.

¹⁷ Ähnlich, aber nicht deckungsgleich: Pirner, Manfred L.: *Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Demokratiebildung*, in: RPZ Heilsbronn (Hg.): *Demokratiebildung*, München 2024, S. 123-139, hier: v. a. S. 133-135.

¹⁸ Vgl. Heger, Johannes: *Menschenrechtsbezogene religiöse Bildung als eine Option krisensensibler Religionspädagogik*, in: *Handbuch der Religionen – Themenheft „Von der Krise zur Transformation?! – Religionspädagogische Impulse für eine sich ändernde Welt“* (2025), S. 1-16.

¹⁹ Vgl. Herbst (Anm. 2), S. 401-451; 501f.

²⁰ Vgl. ähnlich: Schlag, Thomas: *Demokratie / Populismus*, in: Simojoki, Henrik/Rothgangel, Martin/Körtner, Ulrich H. J. (Hg.): *Ethische Kernthemen Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch*, Göttingen 2022³, S. 74-84.

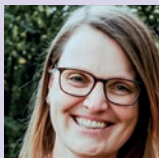
²¹ Vgl. Heger, Johannes: *Revitalisierungstendenzen von „Tradition“ auf Insta und Co.?*, in: *KatBI* 150 (2025), 1, S. 23-27.

Worum es geht:

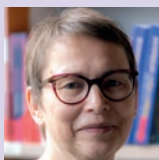
In der Geschichte des Kinderbuchs „Morgen bestimme ich“ von Jörg Mühle (Moritz Verlag) können sich Grundschulkinder sehr gut wiederfinden. Es geht ums Bestimmenwollen, ums Streiten und gemeinsame Spielen. In der Unterrichtseinheit wird die Geschichte vorgelesen und durch Impulsfragen die Kinder in die Geschichte mit hineingenommen. Im Gegensatz zum ungelösten Ende des Buches, werden in den Unterrichtsstunden mit den Kindern Lösungsmöglichkeiten erarbeitet, die zu einem gemeinsamen Spielen führen können. Dazu gehört: die Bedürfnisse der unterschiedlichen Beteiligten wahrnehmen und hören, Partizipation ermöglichen, Kompromisse schließen und gemeinsam Regeln aufstellen. Alles wichtige Grundlagen eines demokratischen Prinzips!

Autorinnen:

Stefanie Günthner, Grundschullehrerin
an der Grundschule Schotten
Stefanie.guenthner@
grundschule-schotten.de



Maren Löwe, Studienleiterin RPI Mainz
maren.loewe@rpi-ekkw-ekhn.de

**Klassenstufe:**

Jahrgang 1 und 2

Stundenumfang:

8-10 Stunden

Kompetenzen:

Die Schüler:innen können ...

- die Bedürfnisse von den Figuren Bär, Wiesel und Dachs beschreiben. Dazu benutzen sie Bilder, Symbole und einfache Begriffe, um eigene Eindrücke mitzuteilen,
- Szenen aus Geschichten kreativ (z.B. durch Standbilder, Rollenspiele) gestalten, um sich in andere hineinzuversetzen,
- Regeln des Zusammenlebens als Ausdruck eines friedlichen Miteinanders erkennen,
- verstehen, dass Bedürfnisse anderer zu achten und eigene Bedürfnisse zu äußern wichtige Bestandteile des sozialen Lernens sind,
- Konflikte erkennen und gemeinsam Lösungswege entwickeln.

Material:

- M1** Bär, Wiesel und Dachs
- M2-M3** Bedürfniskarten und Bedürfnisse
- M4** Rollenspiel
- M5-M6** Spielsituationen Bildkarten und Lösungen
- M7** Kooperationsspiele
- M8** Regeln für ein gutes Miteinander

MORGEN BESTIMME ICH!

Oder: Wie gelingt es gemeinsam zu spielen und zu leben?

Stefanie Günthner und Maren Löwe

„Immer bestimmst du! Du darfst nicht mitspielen. Ich spiele heute aber mit ...“. Diese Sätze gehören zum Alltag der Kinder in der Grundschule. Miteinander Spielen und miteinander Leben will gelernt sein. Dazu gehört, die eigenen Bedürfnisse und die des anderen wahrzunehmen, miteinander zu reden, Kompromisse zu finden, gemeinsam Lösungen zu suchen und Regeln für eine gelingende Gemeinschaft aufzustellen. Das sind Grundlagen, die in demokratischen Prozessen eine wichtige Rolle spielen. Die Einheit basiert auf dem christlichen Selbstverständnis um das Bemühen einer gelingenden Gemeinschaft, die mit den 10 Geboten einen Rahmen bekam und im Leben Jesu durch die Zuwendung zum Menschen sichtbar wurde.

Lernschritt 1 – Die Ausgangssituation „Der Konflikt“

Die Unterrichtseinheit wird mit einem stummen Impuls eröffnet: einem Bildausschnitt aus dem Buch „Morgen bestimme ich“. Bär und Wiesel wirken unzufrieden und traurig (**M1**). Die Schüler:innen beschreiben, wie es den Figuren geht und was zwischen ihnen passiert sein mag.

Danach wird das Bild erweitert (**M1**): Die Spielsachen weisen auf den vorangegangenen Konflikt hin. Die Kinder äußern Vermutungen. Beide Bildimpulse werden gemeinsam in Form von Mindmaps gesichert.

Anschließend wird die Geschichte bis zur Seite „Der Dachs gehört dir nicht. Du kannst morgen mit ihm spielen.“ vorgelesen. Um die emotionale Tiefe der Figuren zu erfassen und zu reflektieren, kommt eine Technik der Methode Rollenspiel zum Einsatz: das „Doppeln“ oder „Verdoppeln“¹. Gerade jüngeren Kindern fällt es schwer, eigene Bedürfnisse zu verbalisieren.

Ein Kind übernimmt die Rolle des Wiesels, setzt sich in die Kreismitte und bleibt stumm. Die übrigen Schüler:innen dürfen nach vorne treten, dem Wiesel eine Hand auf die Schulter legen und seine möglichen Gedanken zur Fragestellung wie es dem Wiesel geht, laut aussprechen. Danach wählen sie ein anderes Kind aus, das weitermachen darf. Beispielhafte Gedanken könnten sein: „Ich möchte auch mitspielen.“ oder „Immer spielt der Bär mit dem Dachs.“

Nach dem Wiesel ist der Bär an der Reihe „Was denkt der Bär?“, ist hier die Aufgabe. Dabei steht das Erleben von Perspektivübernahme und sprachlicher Ausdruckskraft im Vordergrund. Wiederholungen sind dabei nicht nur erlaubt, sondern sogar erwünscht. Sie spiegeln authentische Gedankengänge wider.

Lernschritt 2 – Wo wollen wir hin?

Die Bedürfnisse der Beteiligten

Das Buch wird bis zur Doppelseite ohne Text weitergelesen. Die stille Doppelseite bildet den Ausgangspunkt für eine Annäherung an die Ge-



Die Materialien sind auf unserer Webseite www.rpi-impulse.de verfügbar.

¹ Neyer, Anne Elisabeth: Art. Rollenspiel, Wirelex, 2021. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Rollenspiel.200947>

fühls- und Bedürfniswelt der Figuren Bär und Wiesel. Was möchten Bär und Wiesel einander mitteilen? Was brauchen sie?

In Kleingruppen setzen sich die Kinder mit dieser Frage auseinander. Sie legen die Bedürfniskarten (**M2a**), die sie den Figuren zuschreiben, zum Bild von Bär und Wiesel (**M1**).

Um der Heterogenität der Lerngruppe gerecht zu werden, werden die Karten in Silbenschrift zur Verfügung (**M2b**) gestellt. Man trifft eine Vorauswahl an Karten, die die Lerngruppe erhält.

Abschließend stellen die Gruppen ihre Überlegungen im Plenum vor und begründen ihre Auswahl. Auf diese Weise wird die Empathiefähigkeit der Kinder gefördert und auch ihr sprachlicher Ausdruck geschult.

Die Ergebnisse werden an der Tafel festgehalten und von den Kindern auf ein AB (**M3**) übertragen.

Lernschritt 3 – Lösungsmöglichkeiten finden

Die Kinder betrachten noch einmal die Bilder der beiden Figuren gemeinsam mit den ausgewählten Bedürfniskarten.

In Kleingruppen setzen die Schüler:innen dann ausgewählte Spielvorschläge „Fußball“ und „Verstecken“ szenisch um. Ziel ist es, die Situation zwischen dem Bären und dem Wiesel weiterzudenken und darzustellen, wie die beiden Figuren miteinander umgehen könnten. Zur Unterstützung dienen die Hinweise auf **M4** und die **Buchillustrationen**, die den Kleingruppen zur Verfügung gestellt werden. Der Höhepunkt ist die Präsentation der kleinen Szenen vor der Klasse. In der anschließenden Reflexionsphase dienen Bildkarten (**M5**) als visuelle Stütze. Gemeinsam diskutieren die Kinder, wie Bär und Wiesel ohne Streit miteinander spielen könnten.

Sind Gruppenarbeiten und Rollenspiele noch wenig eingeübt, wird der Konflikt „Fußballspiel“ zunächst von einigen Kindern vor der Klasse nachgespielt. Unterstützen können dabei Textkarten (**M4a**). Im Anschluss wird mit allen gemeinsam überlegt, welche Lösungen es für den Konflikt gibt. Die Szene wird dann weitere Male gespielt, nun mit den gefundenen Lösungsmöglichkeiten. Die Lösungen können auf **M6** festgehalten werden.

Lernschritt 4 – Perspektivwechsel

Nach dem vollständigen Vorlesen des Buches steht die Frage im Raum, wie sich der Dachs im Verlauf der Geschichte gefühlt haben könnte. Ein ausgeschnittenes Bild des Dachs wird in die Kreismitte gelegt (**M1**).

Ausgehend von der Leitfrage „War es schön für den Dachs?“ wird das Buch noch einmal in stiller Betrachtung von Anfang bis Ende durchgeblättert. Dabei besteht die Gelegenheit, die Geschichte aus der Perspektive des Dachs neu zu erleben und dessen Bedürfnisse und Gefühle zu entdecken. Durch Daumen hoch oder runter zeigen die Kinder in den einzelnen Szenen an, welche Gefühle sie beim Dachs vermuten.

Im Anschluss legen sie passende Bedürfniskarten rund um das Dachs-Bild, begründen ihre Entscheidung.

Zur Differenzierung erhalten jeweils zwei Kinder gemeinsam eine Bedürfniskarte. Sie besprechen, ob diese zum Dachs passt, und begründen ihre Einschätzung im Plenum.

Abschließende Impulsfragen für eine weiterführende Diskussion eröffnen den Raum zum Weiterdenken:

„Wann hätte der Dachs Lust, mit dem Bären und dem Wiesel zu spielen?“

„Was müsste geschehen, damit der Dachs wiederkommt?“

Lernschritt 5 – Anwendung in der Praxis

In diesem Lernschritt steht die Erfahrung von Gemeinschaft und Kooperation durch kooperative Bewegungsspiele im Mittelpunkt.

Beispiele dafür sind im Material **M7** beschrieben. Zu Beginn werden die Spiele bewusst mit wenigen oder gar keinen Regeln gespielt. Dadurch erleben die Kinder mögliche Schwierigkeiten: Wer übernimmt die Führung? Wer wird übergangen? Wo entstehen Konflikte?

Nach einigen Spielrunden folgt die Reflexion: Wann funktioniert gemeinsames Spielen gut? Welche Regeln oder Absprachen können helfen?

Diese spielerische Auseinandersetzung fördert wichtige soziale Kompetenzen wie Kooperation, Rücksichtnahme und Selbstregulation.

Lernschritt 6 – Problemlösungen finden/gut aufgestellt sein für eigene Herausforderungen

Am Ende der Unterrichtseinheit steht noch einmal das vollständige Vorlesen des Bilderbuchs im Mittelpunkt. Durch die erneute Begegnung mit der Geschichte erhalten die Schüler:innen die Möglichkeit, ihre eigenen Erlebnisse der letzten Stunden einzubringen.

Im Gespräch reflektieren die Kinder, was für sie ein friedliches Miteinander im Spiel ausmacht. Typische Schüler:innen-Aussagen wie „Wir müssen miteinander sprechen“ oder „Man muss sich abwechseln“ zeigen soziale Kompetenzen. Diese werden auf einem AB in Partnerarbeit festgehalten (**M8**) und können im Klassenraum aufgehängt werden.

Als kreative Vertiefung können die Kinder Standbilder zum friedlichen Zusammenspiel der drei Tiere entwickeln, ein Bild von einer friedlichen Spielsituation gestalten oder ein eigenes Bild von einer gelungenen Spielsituation malen.

Auch eine fächerübergreifende Verknüpfung mit dem Deutschunterricht ist möglich: Mit digitalen Tools wie dem *Book Creator* können die Kinder das Bilderbuch kreativ umgestalten, fortschreiben oder mit eigenen Textideen ergänzen.



Worum es geht:

Ein dreistündiger Workshop zur Prävention von Diskriminierung möchte sensibilisieren und aktivieren. Durch die Kombination aus Wissensvermittlung, Selbstreflexion und konkreter Handlungsvereinbarung werden nachhaltige Lernprozesse initiiert. Diese zielen nicht nur auf ein Wissen und Können ab, sondern auf die Entwicklung einer eigenen Haltung.

Autor:

Dr. Julian Timm
Lehrer, Christian-Rauch-Schule
Bad Arolsen
Lehrbeauftragter in der
Philosophie-Didaktik
an der Universität Kassel,
Referent für politische Bildung
julian.timm@christian-rauch-schule.de¹

**Klassenstufe:**

Jahrgang 6

Stundenumfang:

3 x 90 Min. als Workshop

Kompetenzen:

Die Schüler:innen können ...

- Diskriminierungsformen erkennen und analysieren,
- eigene Erfahrungen/ Vorurteile reflektieren,
- Handlungsstrategien entwickeln,
- Zivilcourage stärken.

Material:

- PowerPoint-Präsentation (im Downloadbereich)
- Moderationsmaterial
- Vorlagen für Klassenvertrag

DISKRIMINIERUNG, RASSISMUS UND RECHTSEXTREMISMUS

Ein Workshop für die 6. Klasse

Julian Timm

Die Zielgruppe der Elf- und Zwölfjährigen

In einer Zeit zunehmender gesellschaftlicher Polarisierung und erstarken der rechtsextremen Tendenzen kommt der Schule eine zentrale Rolle in der Demokratiebildung zu. Bereits Schüler:innen der 6. Klasse verfügen über ein latentes Wissen zur NS-Zeit und ein grundsätzliches Bewusstsein für diskriminierende Strukturen. Dieses Wissen ist jedoch oft undifferenziert und von medialen Einflüssen sowie familiären Prägungen überlagert. Hier setzt der Workshop an: Er schafft Orientierung, sensibilisiert für verschiedene Formen der Diskriminierung und fördert eine reflektierte Haltung gegen rechte Tendenzen.

Die Altersstufe ist bewusst gewählt: Elf- und Zwölfjährige verfügen bereits über ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden und sind zugleich offen für neue Perspektiven. Andererseits reproduzieren sie häufig unkritisch stereotype Muster, die die eigenen Positionen aufwerten, indem andere abgewertet werden. Findet dieses aus einem Überlegenheitsgefühl aufgrund einer Gruppenzugehörigkeit statt, kann sich das sehr schnell zu einem diskriminierenden Verhaltensmuster verfestigen. Im Allgemeinen beginnen die Kinder aber, gesellschaftliche Zusammenhänge zu erkennen und können abstrakte Konzepte wie Diskriminierung oder Nationalismus zunehmend erfassen.

Erste Doppelstunde: Grundlagen verstehen

Ausgehend von der lateinischen Wortherkunft „discriminare“ (unterscheiden, trennen) werden verschiedene Formen der Diskriminierung thematisiert. Menschen können aufgrund ihrer Hautfarbe, ihres Geschlechts, ihrer sexuellen Orientierung, Herkunft und Nationalität, ihrer Religion, ihres Alters, ihrer Bildung oder ihres sozialen Status usw. ausgegrenzt werden. Die bildgestützte Präsentation verdeutlicht, wie Diskriminierung den Nährboden für Ausgrenzung bildet und wie sich daraus nationalistische und schließlich rechtsextreme Denkmuster entwickeln können.

Der dialogisch gestaltete Input am Beginn des Workshops (Powerpoint Präsentation aus dem Downloadbereich) zeigt auf, wie Rassismus als vermeintlich biologistische Begründung für Diskriminierung historisch mit dem Kolonialismus verwoben ist und im Nationalsozialismus seinen mörderischen Höhepunkt fand. Auch heute noch dient Rassismus als Rechtfertigung von Ausgrenzung und Gewalt. Nationalismus wird als Ideologie entlarvt, die das eigene Land und dessen „Ureinwohner“ über andere stellt – eine Haltung, die nicht auf eigenen Leistungen, sondern auf zufälligen Geburts Umständen basiert. Der Rechtsextremismus vereint schließlich rassistisches und nationalistisches Gedankengut und richtet sich gewaltbereit gegen die Demokratie im Allgemeinen und Menschen, die als minderwertig oder gefährlich markiert werden, im Konkreten. Dieses Wissen sollte den Schüler:innen eine ausreichende Orientierung geben, um in die nächste Workshop-Phase überzugehen.



Die Materialien sind auf unserer Webseite www.rpi-impulse.de verfügbar.

¹ 2022 erschien seine Dissertation „Der erzählte Antisemitismus: Das Narrativ der jüdischen Weltverschwörung von seinen Ursprüngen bis heute“ im Wallstein-Verlag.

Zweite Doppelstunde: Erfahrungen reflektieren

Die zweite Einheit schafft einen geschützten Raum für persönliche Erfahrungen. Die Doppelstunde ist zweigeteilt. In der ersten Hälfte passiert Folgendes: In einem großen Stuhlkreis wird zunächst betont, dass die Beteiligung bewertungsfrei ist. Ein Gegenstand in der Kreismitte – etwa eine Wasserflasche oder ein Tafelschwamm – symbolisiert verschiedene Aspekte: „Dieser Gegenstand ist ...

- ... euer Smartphone.“
- ... Social Media.“
- ... freie Meinungsäußerung.“
- ... eine Beleidigung.“
- ... die Behauptung, dass eine Beleidigung durch Meinungsfreiheit gedeckt ist.“
- ... eine Nachrichtendendung im Fernsehen.“
- ... YouTube.“
- ... TikTok.“
- ... Instagram.“
- ... euer Interesse an Politik.“
- ... ein Fake News-Artikel.“
- ... eure Fähigkeit, Fake News zu erkennen.“
- ... ein mit Edding gemaltes Hakenkreuz auf einem Tisch im Klassenraum.“
- ... euer Wissen darüber, was ein Nazi ist.“
- ... ein Nazi.“
- ... ein geteilter Hitlergruß in einer Messenger-Gruppe.“
- ... euer Wissen über die Shoah/ den Holocaust.“
- ... der Ausruf „Du Jude“ auf dem Schulhof.“
- ... euer Wissen darüber, was Diskriminierung ist.“
- ... eure Fähigkeit, mit Diskriminierung umzugehen.“

Die Workshopleitung kann diese Liste je nach Lerngruppe kürzen, erweitern oder variieren. Die Schüler:innen positionieren sich bei jedem genannten Item näher oder weiter vom Gegenstand entfernt. Wer möchte, kann freiwillig den Satz „Ich stehe hier, weil ...“ in einem Atemzug vollenden, um die eigene Position zu begründen. Diese

Aussagen werden nicht kommentiert – sie dienen dem Überblick über verschiedene Standpunkte und Erfahrungshorizonte. Die Positionierung kann dabei aus unterschiedlichen Motiven erfolgen: Nähe kann bei einer Beleidigung beispielweise Betroffenheit ausdrücken, Distanz gleichzeitig Ablehnung. In dieser Phase sollte die Workshopleitung nicht gezielt einzelne Personen fragen, warum sie diese oder jene Position gewählt haben. Auch Rückfragen innerhalb der Lerngruppe sollten nach Möglichkeit mit dem Verweis unterbunden werden, dass sich jede und jeder äußern darf, sich aber niemand äußern muss – und es nur um die eigene Positionierung, aber nicht um die Positionierung der anderen geht.

Es kann auch vorkommen, dass es zuvor schon bestimmte Vorkommnisse in der Lerngruppe gegeben hat. Diese können hier dann leicht abgewandelt mit aufgenommen werden, ohne dass konkrete Schüler:innen darauf angesprochen werden.

Im anschließenden zweiten Teil der Stunde tauschen sich die Jugendlichen in selbstgewählten Kleingruppen über eigene Erfahrungen aus – sei es als Zeugen von Diskriminierung, als versehentlich Diskriminierende oder als Betroffene. Jede Gruppe bekommt in der Gruppenphase ca. 10-15 Minuten Zeit, Erlebnisse vorzustellen, um daraus einen Fall auszuwählen, der im Plenum vorgestellt wird. Es ist dabei darauf zu achten, dass keine Namen von Betroffenen oder Auslösenden genannt werden. Situationen dürfen auch nicht nachgespielt werden, es muss ein sachlicher Bericht sein, um keine verletzenden Situationen zu reproduzieren oder, noch schlimmer, sie ins Lächerliche zu ziehen.

Die Klasse entscheidet dann gemeinsam, welchen dieser Fälle sie gemeinsam mit der Workshopleitung besprechen wollen. Wichtig dabei ist, dass der Fall durch genaue Beschreibung (Ort, Beteiligte, Handlungen, Aussagen etc.) anschaulich beschrieben wird. Fakten sind von Vermutungen zu trennen. Die Workshopleitung strukturiert dabei das Gespräch.



Impulse für ein Unterrichtsgespräch können sein:

- Handelt es sich um Diskriminierung oder „nur“ um Beleidigung? (→ Bezug zur ersten Doppelstunde herstellen)
- Was ist die spezielle Wirkung einer Diskriminierung im Gegensatz zu einer „normalen“ Beleidigung?
- Was war die vermutliche Motivation für eine solche Tat oder Aussage?
- Wie können Zeug:innen reagieren und ggf. helfen? (→ Intervention)
- Wie sieht das bei den Betroffenen aus? Was löst es in mir aus, wenn ich beleidigt, diskriminiert oder angegriffen werde?
- Können oder sollten Betroffene selbst reagieren und wenn ja, wie?
- Was gibt es jetzt für Handlungsmöglichkeiten im Anschluss? (→ Nachsorge)

Ein mögliches Tafelbild zu der Fallbesprechung kann wie folgt aussehen, orientiert sich aber immer an den Aussagen und Vorschlägen der Lerngruppe:

Fall: Kurzbeschreibung des Falls

Vermutungen zur Motivation für die diskriminierende Beleidigung

- Nachahmung
- Wunsch nach Überlegenheit (währt nur kurz)
- eigene Ohnmacht
- Ausgrenzungsversuch
- Eigene Diskriminierungserfahrung

Vermutung zur Wirkung auf die betroffene(n) Person(en)

- Einschüchterung
- Selbstzweifel
- Angst
- Gefühl der Ausweglosigkeit und des Alleinseins
- Wirkung kann lange anhalten, manchmal ein Leben lang

Mögliche Handlungsoptionen der Umstehenden

- Direkte Gegenrede, wenn möglich
- Später darüber sprechen: mit Betroffenen, Auslösenden und Zeug:innen
- Beratungsstellen aufsuchen
- Unterstützung und Schutz: sich dazu stellen, man muss gar nicht unbedingt etwas sagen

HINWEIS: Pädagogisch bedeutsam ist dabei die Verwendung der Begriffe „Betroffene“ und „Auslösende“ statt „Opfer“ und „Täter“. Diese sprachliche Differenzierung ermöglicht die wichtige Entkopplung von Tat und Person: Ein rassistischer Spruch bleibt rassistisch, aber die auslösende Person muss nicht dauerhaft als „Rassist oder Rassistin“ stigmatisiert werden. Diese Unterscheidung ist präventiv wertvoll, da sie Verhaltensänderung ermöglicht und niemanden abstempelt.

Dritte Doppelstunde: Gemeinsam handeln

In der abschließenden Einheit entwickelt die Klasse einen gemeinsamen Vertrag gegen Diskriminierung. Das Ziel wird von der Klassenleitung allerdings vorgegeben: Einen im Idealfall diskriminierungsfreien Raum schaffen, in dem sich jede und jeder sicher, respektiert und anerkannt fühlt. Im Rahmen des Klassenrats werden über Methoden wie Placemat konkrete Vereinbarungen zur Vermeidung von und zum Umgang mit Diskriminierung in Form von erwünschten Verhaltensnormen gemeinsam erarbeitet. Wichtig ist der Konsenscharakter: Alle Schüler:innen sollen die Regeln mittragen und unterschreiben können. In Fällen von Dissens sollen die Lernenden zunächst versuchen, selbstgesteuert zu vermitteln und Kompromisse zu schließen. Ist dies nicht möglich, fällt diese Aufgabe vorübergehend der Klassenleitung zu. Ebenfalls übernimmt die Klassenleitung eine Wächterfunktion.

Grundregeln zur Konsensbildung:

- Der Konsens muss argumentativ hergestellt werden, nicht durch die Dominanz einer größeren oder stärkeren Gruppe.
- Es dürfen keine Regeln aufgestellt werden, die gegen das vorgegebene Ziel verstoßen.
- Sollte es in der Klasse nun doch zu Vorfällen kommen, obliegen Sanktionen allein der Lehrkraft und sind somit nicht Teil des Vertrags.

Durch einen solchen Vertrag sind diskriminierende Vorfälle keinesfalls ausgeschlossen, auch nicht innerhalb der Klasse. Es kann aber im Klassenrat mit dem Verweis auf den Vertrag darüber einfacher und strukturierter geredet werden.

Praxiserprobung und gesellschaftliche Relevanz

Das Konzept wurde an der Christian-Rauch-Schule in Bad Arolsen entwickelt und wird dort erfolgreich in allen 6. Klassen durchgeführt. Es eignet sich besonders zur Ausbildung schulinterner Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und kann so mit überschaubarem Aufwand implementiert werden. Es ist dort in ein größeres Programm zur antisemitismuskritischen Bildung implementiert, welches präventiv wirken soll und aus fakultativen und obligatorischen Inhalten, Projekten und Fahrten besteht. Informationen dazu sind auf der Homepage der Schule verfügbar (<https://christian-rauch-schule.de/>).

Der Workshop vermittelt Wissen, fördert Empathie, Reflexionsfähigkeit und demokratisches Handeln. Er fördert und ermutigt die Teilnehmer einen Beitrag zu einer diskriminierungsfreien Gesellschaft zu leisten. Eine wissenschaftliche Evaluation des Konzepts ist in Vorbereitung.

Worum es geht:

Das Thema „100 Jahre ökumenische Konferenz in Stockholm“ ist für Schüler:innen heute relevant, weil die Kirchen bereits nach dem Ersten Weltkrieg nach einem überzeugenden christlichen Beitrag für einen nachhaltigen Frieden und die Einheit der Kirchen gesucht haben. Das schloss die Aufgabe ein, der Welt zu zeigen, dass das Christentum trotz Tod und Gewalt eine versöhnende und zukunftsorientierte Religion ist. Wie gingen die Kirchen in einer Zeit, die auch von Unsicherheit, demokratischem Aufbruch und zunehmender Radikalisierung geprägt war, diese große Herausforderung an? Welche Ideen gab es, welche Positionen wurden vertreten?

Autorin und Autor:

Prof. Dr. Katharina Kunter
Professorin für Kirchliche
Zeitgeschichte, Universität Helsinki
Katharina.Kunter@helsinki.fi



Dr. PD Harmjan Dam
Privatdozent für Ev. Theologie,
Universität Frankfurt
Harmjan.dam@gmail.com



Klassenstufe:

Jahrgang 10 und Oberstufe

Stundenumfang:

ab 3 Doppelstunden

Kompetenzen:

Die Schüler:innen können ...

- das Christentum und die auch vom Christentum geprägte Kultur und Tradition als eine gewordene und veränderbare wahrnehmen und deuten. Hier: die weltweite Zusammenarbeit der Kirchen, die 1925 in der Konferenz in Stockholm ihren Anfang nahm,
- sich mit Personen aus der Vergangenheit des Christentums auseinandersetzen, diese Begegnung reflektieren und zur Gestaltung ihres Christseins in Beziehung setzen. Hier: Vertreter:innen der Kirchen und ihr Umgang mit den Themen Frieden und Einheit der Kirchen (Ökumene),
- die ethischen Themen und Fragen, vor die Christ:innen in der Vergangenheit gestellt wurden, wahrnehmen und das Handeln sowohl als zeitbedingt wie auch als mögliche historische Optionen beurteilen. Hier: christlicher Beitrag zum Weltfrieden.

Material:

M1a Die Botschaft der Weltkirchenkonferenz

M1b(1-4) Orthodoxes Sendschreiben 1920, Stockholm und deutsche Politik, ÖRK 1961, Lima 1982

M2a-g Konferenzteilnehmer:innen der Weltkirchenkonferenz für Praktisches Christentum 1925

M3 Ökumenische Friedensethik 1928 – 2022



Die Materialien sind auf unserer Webseite www.rpi-impulse.de verfügbar.

SEKUNDARSTUFE I + II

Für Frieden und Einheit der Kirchen –

100 JAHRE ÖKUMENISCHE KONFERENZ IN STOCKHOLM

Katharina Kunter und Harmjan Dam

Stockholm 1925 – 2025

Vom 19. bis 29. August 1925 fand in Stockholm die Weltkirchenkonferenz für Praktisches Christentum statt. Sie war die erste weltweite Konferenz, an der Vertreter:innen von protestantischen, anglikanischen und orthodoxen Kirchen aus 37 Ländern nach Wegen internationaler und grenzüberschreitender Zusammenarbeit suchten. Sieben Jahre nach dem Ende des Ersten Weltkrieges waren Frieden, soziale Gerechtigkeit und Einheit der Kirchen die zentralen Themen dieser Konferenz. Im August 2025 wurde dieses 100-jährige Jubiläum in der Ökumene ausführlich gefeiert. Die Themen der Stockholmer Weltkirchenkonferenz sind für Schüler:innen relevant, weil wir auch heute in einer von Kriegen beherrschten Welt nach einem überzeugenden christlichen Beitrag für nachhaltigen Frieden und für Gerechtigkeit suchen. Es gibt politische Parallelen, denn auch 1925 gab es nationalistische und antidemokratische Kräfte in vielen Kirchen, die die Idee von internationaler Zusammenarbeit und Ökumene ablehnten.

Vier ökumenischen Strömungen kommen zusammen

Der Weg zur Konferenz war steinig und hatte bereits seit 1914 Gestalt angenommen – maßgeblich vorbereitet durch den Weltbund für Freundschaftsarbeit der Kirchen. Der Weltbund war einer der vier Initiativen, die seit Anfang des 20. Jahrhunderts nach Ökumene strebten. Neben dem Weltbund gab es drei weitere christliche und kirchliche Bewegungen, die sich stärker auf Mission, soziale Gerechtigkeit und Kirchenverfassung richteten.

1. *Mission.* Auf dem Höhepunkt des europäischen Imperialismus, im Jahr 1910, trafen sich Vertreter:innen verschiedener protestantischer Missionsgesellschaften in Edinburgh, um die konfessionelle Konkurrenz im Missionsbereich zu überwinden. Treibende Kraft war John Mott, ein methodistischer Laie und Studentensekretär des amerikanischen Christlichen Studentenweltbundes (YMCA). Aus dieser Zusammenkunft entstand 1921 der Internationale Missionsrat.

2. *Frieden.* Der Weltbund für Freundschaftsarbeit der Kirchen wurde im August 1914, also kurz vor dem Beginn des Ersten Weltkrieges, in Konstanz gegründet. Er wurde durch die „Church Peace Union“, eine Stiftung des amerikanischen Stahlindustriellen Andrew Carnegie, finanziert. Während des Ersten Weltkrieges blieb sein Einfluss begrenzt, doch 1918 traf sich die ökumenische Avantgarde in der Nähe von Den Haag wieder. Obwohl viele im Krieg Angehörige und Freunde verloren hatten, bekannten deutsche, französische und belgische Vertreter: „Wir verurteilen den Krieg und den Gedanken an Rache.“ Der Weltbund verstand sich als „geistiger Völkerbund“ und als Förderer der Idee der internationalen Schiedsgerichtsbarkeit. Er war das ökumenische Netzwerk, das „Stockholm 1925“, auch finanziell, erst ermöglichte. Er tagte ebenfalls im August 1925 in Stockholm und widmete sich den jetzt drängenden internationalen Fragen: dem Umgang mit dem Versailler Friedensvertrag von

1918 (für Deutschland „die Schmach von Versailles“), der Ruhrbesetzung, dem Umgang mit Minderheiten und der kirchlichen Unterstützung des neu gegründeten Völkerbundes.

3. *Gerechtigkeit*. In ihrer Anfangsphase wurde die ökumenische Bewegung von Missionsgesellschaften und einzelnen, vom Friedensauftrag bewegten Christinnen und Christen getragen. Die Kirchen selbst beteiligten sich noch nicht. Erst dem schwedischen lutherischen Bischof und Religionswissenschaftler Nathan Söderblom gelang es, die Kirchen zur aktiven Mitarbeit in der ökumenischen Bewegung zu überzeugen. Sein Argument lautete: Die Lehre mag zwar die Konfessionen trennen, aber im gemeinsamen Dienst sei Einheit möglich. Auf der Weltkirchenkonferenz in Stockholm 1925 wurde schließlich der Rat für Praktisches Christentum (Life and Work) gegründet. Es war zugleich die erste ökumenische Konferenz, zu der auch die deutschen Kirchen offiziell Vertreter entsandt hatten.

4. *Kirchenverfassung*. In der vierten Initiative trafen sich ebenso offizielle Vertreter der Kirchen, um theologische und dogmatische Fragen zu erörtern und so Schritte auf dem Weg zur Einheit der Kirchen zu gehen. Viele kannten sich bereits durch die Arbeit des Weltbundes und der Bewegung „Praktisches Christentum“. Sie trafen sich in Stockholm zu einer Kommissionssitzung, in der die offizielle Gründung der „Bewegung für Glaube und Kirchenverfassung“ vorbereitet wurde. Diese erfolgte 1927 in Lausanne.

Großes Aufsehen erregten in Stockholm 1925 die 20 Vertreter der orthodoxen Kirchen. Sie nahmen zum ersten Mal an einer internationalen Kirchenkonferenz in

Europa teil. Die Hoffnung, dass diese Kontakte zu einer vertieften christlichen Zusammenarbeit für eine friedlichere Welt führen könnten, hatte bereits das Sendschreiben des Ökumenischen Patriarchats von Konstantinopel von 1920 formuliert. Das 1600-jährige Jubiläum des ersten Ökumenischen Konzils von Nicäa (das heutige Iznik, 140 km südlich von Istanbul) bot den geeigneten Hintergrund für diese vertiefte Zusammenarbeit. Aus dem Treffen in Stockholm erwuchsen die Strukturen der künftigen ökumenischen Bewegung. Stockholm 1925 wurde deshalb auch von den Zeitgenossen als ein „Zweites Nicäa“ wahrgenommen. Es führte 1948 zur Gründung des Ökumenischen Rates der Kirchen. Ihm gehören heute ca. 348 Kirchen als Mitglieder an.

Didaktische Konkretisierung

Die didaktische Erschließung der Themen von Stockholm kann in drei Schritten geschehen.

Das ökumenische Streben nach Einheit der Kirchen

M1a In einem ersten Schritt ordnen die Schüler:innen die Weltkirchenkonferenz von Stockholm 1925 in die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg und in die 1920er Jahre ein und erkennen ihre Bedeutung für die Entstehung der Ökumenischen Bewegung. Dazu lesen sie die „Botschaft der Weltkirchenkonferenz von Stockholm 1925“.

Anschließend erfolgt die Vertiefungsphase mit vier exemplarischen Ereignissen: die Materialseiten **M1b**. Es geht um Texte und Bilder aus der Ökumenischen Bewegung, die aus der Weltkirchenkonferenz entstand. Diese sind:



- (1) Das Sendschreiben des Ökumenischen Patriarchats von Konstantinopel von 1920,
- (2) die deutsche Münze zur Stockholmer Weltkirchenkonferenz und die Frage, welche Folgen der Erste Weltkrieg für die Gesellschaft, die Kirchen und das politische Denken hatte. Abgebildet sind auf der Vorderseite Reichspräsident Paul von Hindenburg (1847–1934) und die auf einer Schlange stehende Germania mit einer Fanfare. Ein kritisches Augenmerk sollte auf die in der deutschen Gesellschaft dominierende national-revanchistische Aussage zum Versailler Vertrag gerichtet werden („Psalm 4,3. Tilgt den Versailler Vertrag dann erst wird's Friede und Tag. Psalm 91. Oh Land! Land! Land! Höre des Herrn Wort + darum leget die Lüge ab und redet die Wahrheit“). Diese UE kann auch im Geschichtsunterricht eingesetzt werden.
- (3) Die Basisformel des Ökumenischen Rates der Kirchen von 1960,
- (4) die Lima-Liturgie von 1981.

Zu jedem dieser Aspekte soll ein Mini-Podcast von 2-3 Minuten erstellt werden. Dazu wird die Lerngruppe in vier Gruppen aufgeteilt. Die Schüler:innen erstellen ein Mini-Podcast-Skript, das jeweils ein Interview mit einer (fiktiven) Person, einen Nachrichtenteil zur historischen Situation und eine Diskussion mit verschiedenen Meinungen zum Text beinhalten soll. Anschließend kann der Podcast auf dem Handy aufgenommen werden.

Die Auffassungen der Konferenzteilnehmer:innen von Einheit und Frieden

In einen zweiten Schritt wird in der Klasse bzw. Kursgruppe weiter arbeitsteilig vorgegangen. Dafür sind in **M2a-g** sieben Kurzbiografien der Teilnehmenden und Zitate aus deren Ansprachen in Stockholm 1925 vorbereitet. Die Klasse bildet sieben Expertengruppen, die zu den sieben Positionen zu mehr kirchlicher Einheit und zum Frieden Ähnlichkeiten und Unterschiede herausarbeiten sollen. Die Positionen werden jeweils auf dem Whiteboard (Tafel, Plakaten) festgehalten. Diese können anschließend geclustert werden: Identische und fast identische Positionen hängen an der Wand nah zusammen; unterschiedliche Positionen weiter entfernt. Ein abschließender Gesprächsgang kann sein, ob Konsens möglich ist bzw. inwiefern diese Positionen noch heute vertreten werden. In Stichworten:

- Nathan Söderblom: Einheit der Kirchen durch Zusammenarbeit. Frieden durch Netzwerke und Vertrauen.
- Friedrich Siegmund-Schultze: Einheit der Christenheit durch gemeinsamen Einsatz für Gerechtigkeit. Frieden durch Netzwerke und Ablehnung von Krieg als Mittel von Auseinandersetzung.
- Charles Brent: Einheit durch Konsensgespräche über theologischen Differenzen. Frieden durch nicht an Nationalstaaten gebundene international vereinte Kirchen.
- Willoughby Dickinson: Internationale Zusammenarbeit von Christ:innen. Frieden durch kirchliche Unterstützung des Völkerbundes.

- Carola Barth: Kirchliche Zusammenarbeit für die Einheit der Menschheit. Ökumenische Erziehung zum Frieden und internationaler Austausch von Lehrkräften.
- Frederick Lynch: Einheit der Kirchen durch Zusammenarbeit für den Frieden, durch staatlich unabhängige Schiedsgerichte wie den „Internationalen Gerichtshof“ in Den Haag.
- Adolf Deissmann: Einheit der Kirchen durch Zusammenarbeit. Frieden durch Netzwerke und Vertrauen.

Ökumenische Friedensethik

In einem dritten Schritt wird untersucht, wie sich die Friedensethik der ökumenischen Bewegung weiterentwickelt hat. In ihrem Streben nach „Einheit der Kirche und Einheit der Welt“ (so die Formel in den 1970er Jahren) ist der kirchliche Einsatz für den Frieden immer von den aktuellen globalen politischen Konstellationen abhängig. So wurde Ende der 1920er Jahren die Abrüstung stark befürwortet, 1948 der Krieg als unvereinbar mit Gottes Willen verurteilt, und in den 1960er und 1970er Jahren der „Balance of Terror“ durch Atomwaffen kritisiert. Die aktuellste Position stammt aus der großen Ökumenischen Konferenz in Karlsruhe 2022. Nach der Lektüre von **M3** können die Schüler:innen diese Entwicklung (mit Unterstützung) nachzeichnen. In einem abschließenden Gesprächsgang kann ausgelotet werden, welche der früheren Positionen bzgl. des Beitrags der weltweiten Kirchen an Frieden auch für heute tragfähig sein können.

Literatur zum Thema:

- Bretschneider-Felzmann, Almut / Eckerdal, Jan / Kristensen, Olle (Hg.), Den fredsskapande ekumenikens höjdpunkt – desillusion och utmaningar i Stockholm. Detta är endast en begynnelse: Ekumeniska mötet i Stockholm 1925, Stockholm 2024. (Ein neuestes Werk zu vielfältigen Aspekten von Stockholm 1925)
- Dam, Harmjan, Der Weltbund für Freundschaftsarbeit der Kirchen 1914-1948. Kampen (NL) 1995, Frankfurt 2001.
- Kunter, Katharina / Schilling, Annegreth (Hg.), Globalisierung der Kirchen. Der Ökumenische Rat der Kirchen und die Entdeckung der Dritten Welt in den 1960er u. 1970er Jahren, Göttingen 2014.
- Stierle, Wolfram / Werner, Dietrich / Heider, Martin, Ethik für das Leben. 100 Jahre Ökumenische Wirtschafts- und Sozialethik, Rothenburg ob der Tauber 1996.
- Weiße, Wolfram: Praktisches Christentum und Reich Gottes. Die ökumenische Bewegung Life and Work 1919–1937. Göttingen 1991.

Didaktisch:

- Dam, Harmjan, Kirchengeschichte im Religionsunterricht, Göttingen 3. Aufl. 2018.
- Dam, Harmjan, Kirchengeschichte kompetenzorientiert unterrichten. Stuttgart 2023.
- Dam, Harmjan, Die Ökumenische Bewegung, kirchengeschichtsdidaktisch. März 2024. <https://doi.org/10.23768/wirelex.400021> (dort auch viel weitere Literatur)

Worum es geht:

Die Achtung der Menschenwürde ist eine zentrale Grundlage der Demokratie. Wie aber lässt sich die Universalität und Unantastbarkeit der Menschenwürde begründen? Nach einem kreativen Einstieg zum Verständnis der Menschenwürde wird anhand konkreter Fallbeispiele danach gefragt, wo (und inwiefern) die Würde von Menschen gegenwärtig angetastet wird. Anschließend erschließen sich die Jugendlichen in arbeitsteiligen Gruppen verschiedene Begründungsansätze zur Menschenwürde aus Religion und Philosophie und bringen sie miteinander ins Gespräch. Diese Begründungsansätze können auf konkrete ethische Anwendungsfelder (zu Lebensanfang und Lebensende) bezogen werden. Ein alternativer Vorschlag thematisiert die Bedeutung religiöser Zugänge zur Menschenwürde für den säkularen Staat.

Autor:

Dr. Jochen Walldorf
Studienleiter RPI Gießen
Jochen.walldorf@rpi-ekkw-ekhn.de

**Klassenstufe:**

Sek II, Kurshalbjahr Q3.1: Christliche Menschenbilder; Q3.2 Handeln aus christlicher Perspektive (KCGO Hessen)
Sek II, Themenbereich Mensch; K2 Geschöpf und Ebenbild Gottes, K4 Menschenbilder im Dialog (Lehrplan Oberstufe Rheinland-Pfalz)

Stundenumfang:

je nach Auswahl 4-6 Stunden

Kompetenzen:

Die Schüler:innen können ...

- aktuelle Texte zu Fragen des Menschenbilds deuten und verstehen,
- die Menschenwürde theologisch begründen und als Grundwert einer demokratischen Gesellschaft in aktuellen ethischen Konflikten zur Geltung bringen,
- im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiös-weltanschaulichen Fragen einnehmen und begründen.

Material:

- M1** Menschenwürde: Sechs Fallbeispiele
- M2** Wilfried Härle: Menschenwürde als Anrecht auf Achtung
- M3** Aiman Mazyek: Menschenwürde im Islam
- M4** Menschenwürde bei Immanuel Kant
- M5** Peter Singer: Menschsein und Lebensrecht
- M6** Franz Josef Wetz: Menschenwürde als Gestaltungsauftrag
- M7** Braucht Demokratie Religion?
- M8** Rüdiger Safranski: Worin gründet die Menschenwürde?



Die Materialien sind auf unserer Webseite www.rpi-impulse.de verfügbar.

„JEDER MENSCH HAT EIN ANRECHT AUF ACHTUNG!“ – WARUM EIGENTLICH?

Begründungen der Menschenwürde in Religion und Philosophie

Jochen Walldorf

Die Würde, die allen Menschen unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Religion und gesellschaftlichem Status etc. zukommt, bildet das entscheidende Fundament einer demokratischen und toleranten Gesellschaftsordnung. Dies wird in der Präambel des GG festgehalten: „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ (Art. 1) – und damit ein Akzent gesetzt auch gegen aktuelle rechtsextremistische Bestrebungen.

Im Blick auf die Frage, wie die universale Menschenwürde begründet werden kann, gibt es allerdings unterschiedliche (religiöse und nicht-religiöse) Perspektiven. Diese Begründungsoffenheit ist in einem säkularen Verfassungsstaat, in dem die gleichberechtigte Pluralität von Religionen und weltanschaulichen Überzeugungen gilt, elementar. Nur so kann der Universalitätsanspruch von Menschenwürde und Menschenrechten aufrechterhalten werden. Entsprechend hat schon der damalige Bundespräsident Theodor Heuß 1949 bezüglich der Menschenwürdeformel im GG von einer „nicht interpretierten These“ gesprochen, die unterschiedliche Begründungen und Deutungen zulässt.

Dennoch spielt die Frage, worin die Menschenwürde gründet, eine zentrale Rolle – nicht zuletzt in Konfliktsituationen. Solche Begründungen können dem Gedanken der Menschenwürde „Substanz und Tiefe verleihen“ – und sie können „bei aller Differenz der Perspektiven Gemeinsames erkennen lassen und einen Lernprozess auslösen, der für alle Beteiligten einen Gewinn darstellt“ (W. Huber).¹

Blickt man konkret auf die Jugendlichen, dann zeigt sich in einer neueren Studie (Ziebertz, 2014), dass sie in der Menschenwürde einen sehr hohen Wert sehen, wobei dies bei religiösen Jugendlichen am stärksten ausgeprägt war.²

Die im Folgenden geschilderte Unterrichtssequenz eignet sich auch für ein gemeinsames Projekt der Fächer Religion und Ethik/Philosophie.

Didaktische Umsetzung

Menschenwürde – was ist das?

Die Schüler:innen erhalten im Vorfeld die Aufgabe, ein Foto zu machen und auszudrucken (DIN A4), das sie mit „Menschenwürde“ in Verbindung bringen. Sie schreiben zu dem Foto einen kurzen Kommentar auf eine Karte. Die Fotos werden in der Mitte eines Sitzkreises ausgelegt, unter jedem Foto liegt verdeckt die jeweilige Kommentarkarte. An eine Wahrnehmungsphase (ggf. Rundgang) schließt sich ein offenes Unterrichts-

¹ In: W. Huber u.a. (Hg.), *Handbuch der Evangelischen Ethik*, München 2025, S. 156f.

² Vgl. Manfred Pimer, Art. Menschenwürde/Menschenrechte, in: Simojoki/Rothgangel/Körtner (Hg.), *Ethische Kernthemen. Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch*, Göttingen 2022, S. 312f.

gespräch an, in dem es darum geht, wie auf den Fotos Menschenwürde dargestellt und verstanden wird, welche Aspekte im Vordergrund stehen (Sind etwa bedürftige, schwache und kranke Menschen oder Migrant:innen zu sehen?), welche Motive ungewöhnlich sind. Zur Klärung von Fragen kann auf die Kommentarkarten zurückgegriffen werden.

Anschließend legt die Lehrkraft als Impuls eine Karte mit der Aussage aus dem GG „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ zu den Fotos. Die Lernenden können Zusammenhänge zwischen dieser Aussage und den Fotos herstellen sowie zur Aussage selbst und ihrem Entstehungshintergrund (Erfahrungen in der NS-Diktatur) Stellung nehmen.³

In einem weiteren Schritt setzen sich die Jugendlichen mit konkreten Beispielsituationen auseinander und überlegen, ob und inwiefern die Menschenwürde hier angetastet bzw. verletzt wird. Das Materialblatt **M1** bietet dazu sechs kurze Fallbeispiele, die auf bis zu sechs Gruppen verteilt werden können. In den Gruppen wird das jeweilige Beispiel wahrgenommen und diskutiert. Ausgehend davon kann über Reichweite und Grenzen der Menschenwürde (z.B. im Blick auf ungeborenes Leben, schwer Demente, Verbrecher) nachgedacht und ein Definitionsvorschlag für Menschenwürde formuliert werden.

Die Ergebnisse aus den Gruppen werden im Plenum vorgestellt und ausgewertet. Die Lehrkraft kann eine Definition von Menschenwürde von Winfried Härle einspielen: „Würde ist ein Anrecht auf Achtung und Menschenwürde ist das mit dem Dasein als Mensch gegebene Anrecht auf Achtung als Mensch.“⁴

Wie lässt sich Menschenwürde begründen? – Begründungsansätze

Die Anerkennung und Achtung der Würde aller Menschen ist alles andere als selbstverständlich. Das zeigt ein Blick in die Geschichte, in der die Würde bestimmter Personen und Personengruppen immer wieder missachtet wurde und wird. Wie kann angesichts dessen die Universalität und Unantastbarkeit der Menschenwürde begründet werden?

In arbeitsteiligen Gruppen erschließen sich die Lernenden unterschiedliche religiöse und philosophische Begründungsansätze:

- Wilfried Härle, Menschenwürde als Anrecht **M2**
- Aiman Mazyek, Menschenwürde im Islam **M3**
- Menschenwürde bei Immanuel Kant **M4**
- Peter Singer, Menschsein und Lebensrecht **M5**
- Franz Josef Wetz, Menschenwürde als Gestaltungsauftrag **M6**

Die Gruppen entwickeln zu ihrem Begründungsansatz jeweils ein zusammenfassendes Schaubild, eine Grafik oder Thesenreihe (zur Vorstellung in der Lerngruppe) und diskutieren aus ihrer Sicht Stärken und Schwächen.

Ergänzend kann in den Gruppen überlegt werden, was aus dem jeweiligen Verständnis von Menschenwürde für die zu Anfang besprochene(n) Beispielsituation(en) folgt.

Die Vorstellung der Gruppenergebnisse erfolgt entweder zunächst im Gruppenpuzzle (mit je einem Vertreter aus jeder Expertengruppe) oder direkt im Plenum. Anschließend werden die verschiedenen Ansätze im Sinne des Theologisierens miteinander ins Gespräch gebracht: In welchem Verhältnis stehen die Ansätze zueinander? Wie „stark“ ist jeweils die Begründung der Menschenwürde? Was finde ich einleuchtend und wo habe ich Anfragen? Welche Konsequenzen ergeben sich aus den einzelnen Ansätzen?

Bei der Auswertung kann darauf hingewiesen werden, dass im christlichen Verständnis von Menschenwürde die Sonderstellung des Menschen als vernunftbegabtes und verantwortungsfähiges Wesen (vgl. Immanuel Kant) mit im Blick ist, aber noch einmal vertieft wird: „Wird die Menschenwürde ... begründet im Geschaffensein des Menschen von Gott und in der Anrede des Geschöpfes durch den Schöpfer, so ist darin die Vernunftnatur des Menschen eingeschlossen, die Anerkennung und der Schutz der Würde des Menschen aber umfassender begründet.“⁵



³ Alternativ zum Einstieg mit Fotos: Gudula Rosenow, *Subjektorientierte Religionspädagogik konkret*, 2021, S. 87-89.

⁴ W. Härle, „... und hätten ihn gern gefunden“, *Gott auf der Spur*, 2017, S.177ff.

⁵ *Christentum und politische Kultur – Eine Erklärung des Rates der EKD, EKD-Text Nr. 63, 1997, Ziffer 71.*

Mögliche Vertiefung: Eigenschaftsmodelle und relationale Modelle

Im Sinne einer Vertiefung können die kennengelernten Ansätze zwei grundlegenden Typen von Begründungsmodellen zur Menschenwürde zugeordnet werden: Eigenschaftsmodelle – relationale Modelle. Bei den Eigenschaftsmodellen wird die Menschen- oder Personenwürde durch spezifische Eigenschaften begründet (z.B. Vernunft, Autonomie), bei den relationalen Modellen durch ein Beziehungsgeschehen. Dabei ist bei den relationalen Modellen nochmals zu unterscheiden, ob hier die Beziehung von Mensch zu Mensch im Blick ist oder die Beziehung Gottes zum Menschen. Im ersten Fall kommt Würde einem Menschen dadurch zu, dass sie ihm von anderen Menschen zugesprochen oder zuerkannt wird (Ich-Du-Beziehung). Im zweiten Fall wird Würde von Gott zugesprochen: Jeder Mensch ist zum „Ebenbild“ und verantwortlichen Gegenüber Gottes geschaffen und bestimmt – und als solcher unbedingt gewürdigt.⁶

Die Unterscheidung zwischen Eigenschaftsmodellen und relationalen Modellen kann mithilfe des Videos „Menschenwürde begründen – wie?“ (DIGITAL ETHICS LAB, 4 Min.)⁷ erschlossen werden. Darin werden auch die Grenzen des Eigenschaftsmodells thematisiert. Von der Lehrkraft ergänzt werden muss die genannte Differenzierung im relationalen Modell.

Im anschließenden Unterrichtsgespräch (ggf. zunächst in Gruppen) werden die kennengelernten Ansätze (M2-M6) den beiden Typen von Begründungsmodellen zugeordnet, das Ergebnis wird in einem Tafelbild festgehalten.

Vertreter	Begründungsmodell
Wilfried Härle	relationales Modell (Beziehung Gottes zum Menschen)
Aiman Mazyek	relationales Modell (Beziehung Gottes zum Menschen)
Immanuel Kant	Eigenschaftsmodell (Bezugspunkt: Vernunft und Autonomie als spezifisch menschliche Eigenschaften)
Peter Singer	Eigenschaftsmodell (Bezugspunkt: Rationalität, Selbstbewusstsein, Empfindungsfähigkeit – unabhängig von Spezieszugehörigkeit)
Franz Josef Wetz	relationales Modell (Beziehung Mensch – Mensch)

Menschenwürde konkretisieren – ethische Konfliktfelder

Ausgehend von den verschiedenen Begründungsansätzen ist es möglich, die Frage nach der Menschenwürde vertieft auf konkrete ethische Konfliktfelder zu beziehen. Zur Erarbeitung bieten sich dabei die „Schritte ethischer Urteilsfindung“ (vgl. KCGO, Q3.2) an. Neben den zu Anfang besprochenen Situationen kann z.B. auf folgende Konflikt- und Themenfelder Bezug genommen werden:

- Lebensanfang: Ein naheliegendes Thema ist die Frage nach der ethischen Beurteilung eines Schwangerschaftsabbruchs und dem moralischen Status des Embryos: Kommt dem menschlichen Embryo im Vollsinne Menschenwürde und ein entsprechender Schutzstatus zu oder nur eine gestufte und damit eingeschränkte Schutzwürdigkeit?
- Lebensende: Hier kann z.B. gefragt werden, ob die Legalisierung von Suizidassistenten und aktiver Sterbehilfe aus der Menschenwürde folgt oder ob es dadurch zu einer Verletzung dieser Würde (z.B. von vulnerablen Menschen) kommt. Diese Frage ist durch das Urteil des BVerfG (2020), in dem das Verbot der organisierten, geschäftsmäßigen Hilfe zur Selbsttötung aufgehoben wurde, von hoher Aktualität.

Bei der Erarbeitung und Diskussion wird auf die verschiedenen Begründungsansätze zurückgegriffen und überlegt, was sich daraus für die jeweilige Fragestellung ergibt bzw. ergeben könnte. Die Lernenden werden so zur eigenständigen Urteilsbildung angeregt.

Religiöse Perspektiven auf die Menschenwürde in einem weltanschaulich neutralen Staat?

Neben dem Bezug auf konkrete ethische Anwendungsfelder kann auch gefragt werden, welche Bedeutung religiösen Zugängen zur Menschenwürde in einer pluralistischen Gesellschaft und einem weltanschaulich neutralen Staat (noch) zukommt. Ein Anknüpfungspunkt sind hier Überlegungen des renommierten deutschen Philosophen Jürgen Habermas, der für eine neue Allianz zwischen säkularer Vernunft und Religion plädiert, um den Zusammenhalt der Gesellschaft und ein demokratisches Miteinander zu stärken. Dabei spricht er im Kontext der Bioethik davon, dass die jüdisch-christliche Vorstellung der „Gottesebenbildlichkeit“ des Menschen „eine Intuition aus[drückt], die ... auch dem religiös Unmusikalischen etwas sagen kann“.

Das Arbeitsblatt M7 bietet eine Möglichkeit, diesen Zusammenhang in der Lerngruppe zu reflektieren. Im Gespräch kann deutlich werden, dass auch und gerade christliche Perspektiven auf die Menschenwürde für die Stärkung von Demokratie und demokratischem Handeln eine wichtige Rolle spielen – auf der rationalen wie der motivationalen Ebene. Die mögliche Bedeutung des Gottesglaubens für die (Begründung der) Menschenwürde greift auch der Philosoph Rüdiger Safranski in einem Text auf, der sich z.B. für eine Klausur oder schriftliche Stellungnahme zum Abschluss der Unterrichtssequenz eignet (M8).

Literatur zum Thema:

- Wilfried Härle, Würde – Groß vom Menschen denken, München 2010.
- Eberhard Jüngel, Zur Verankerung der Menschenrechte im christlichen Glauben, in: G. Nooke/G. Lohmann/G. Wahlers (Hg.), Gelten Menschenrechte universal?, Freiburg 2008, S. 166-179 (online verfügbar).
- Manfred Pirner, Art. Menschenwürde/Menschenrechte, in: Simojoki/Rothgangel/Körtner (Hg.), Ethische Kernthemen. Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch, Göttingen 2022, S. 311-321.

⁶ vgl. W. Härle, *Der Mensch Gottes*, in: ders., *Menschsein in Beziehungen*, Tübingen 2005, 370-372; Härle spricht hier von „immanent-relationalen“ bzw. „transzendent-relationalen“ Modellen.

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=uXEJLzRDVxk> (Zugriff am 04.06.2025)

Worum es geht:

Die Lernenden erhalten einen Einblick in die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und beschäftigen sich mit einem Menschenrecht ausführlich. Des Weiteren lernen sie die Arbeit von Amnesty International kennen, befassen sich mit politischem Engagement am Beispiel des Briefmarathons und werden dazu motiviert, sich auf freiwilliger Basis am Amnesty Briefmarathon zu beteiligen. Die Jugendlichen lernen so konkrete Fälle von Menschenrechtsverletzungen kennen, erleben, dass man etwas gegen Ungerechtigkeit tun kann und bekommen einen Einblick in die Arbeit von Menschenrechtsaktivist:innen.

Autorin:

Monika Bertram
Schulpfarrerin an der Gustav-Stresemann-Wirtschaftsschule Mainz
Monika.bertram@gsw-mainz.de

**Klassenstufe:**

BBS und Sek II

Stundenumfang:

8-10 Stunden

Kompetenzen:

Die Lernenden können ...

- ansatzweise die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte beschreiben und ein Menschenrecht ausführlich erläutern,
- die Arbeit von Menschenrechtsaktivist:innen darstellen,
- konkrete Menschenrechtsverletzungen benennen,
- benennen, in welchen Ländern die Menschenrechte nicht eingehalten werden,
- sich ansatzweise in Menschen hineinversetzen, die von Menschenrechtsverletzungen betroffen sind,
- ein Verständnis für das eigene „privilegiert Sein“ und für die eigene Rolle in einer demokratischen, globalisierten Gesellschaft entwickeln,
- Ungerechtigkeiten benennen und sich (im Rahmen der eigenen Möglichkeiten) für Rechte und Würde anderer einsetzen.

Material:

- M1** Menschenrechtsverstöße: Gruppenarbeit
- M2** Briefmarathon von Amnesty International
- M3** Menschenrechte in meinem Leben

Plakat DIN A3, Stifte, Kataloge, Zeitungen

MENSCHENRECHTE – MEHR ALS NUR PARAGRAPHEN!

Eine Unterrichtseinheit zu Menschenrechten und dem Briefmarathon von Amnesty International

Monika Bertram

Seit vielen Jahren beteilige ich als Lehrkraft mich im Rahmen des Religionsunterrichts am Amnesty Briefmarathon. Diese Aktion gehört in den Themenbereich Menschenrechte und Menschenwürde. Bevor sich die Lerngruppe die konkreten Fälle des Amnesty Briefmarathons anschauen, beschäftigen sich die Jugendlichen mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte.

In einer Welt, in der Krieg, Flucht, Armut und Diskriminierung täglich Thema in den Nachrichten sind, wird die Wichtigkeit der Menschenrechte besonders deutlich. Gerade in der aktuellen weltpolitischen Lage – etwa mit dem andauernden Krieg in der Ukraine, der Einschränkung der Rechte von Frauen in Ländern wie Iran oder Afghanistan, oder den Menschenrechtsverletzungen im Gazastreifen und in vielen autoritären Regimen – zeigt sich, wie fragil die Würde und Freiheit des Menschen sein kann. Der Religionsunterricht bietet einen Raum, um grundlegende Fragen zu stellen: Was bedeutet Menschenwürde konkret? Wo fängt Diskriminierung an? Wie kann ich selbst für Gerechtigkeit eintreten? Wie privilegiert lebe ich? Die Auseinandersetzung mit Menschenrechten fördert das Verständnis für andere Lebenswirklichkeiten – in einer vielfältigen Gesellschaft, aber auch in einer global vernetzten Welt, und die jungen Menschen entwickeln ein Bewusstsein dafür, dass sie im Kleinen wie im Großen Verantwortung übernehmen können. Durch die konkreten Fälle, die im Rahmen des Briefmarathons von Amnesty International vorgestellt werden, bekommen die Lernenden einen Einblick, was es bedeutet, wenn Menschenrechte verletzt werden. Sie erfahren aber auch, dass man sich engagieren und etwas verändern und erreichen kann, indem man „gemeinsam Briefe an Regierungen und Behörden schreibt: zu Unrecht Inhaftierte werden freigelassen, Todesurteile aufgehoben, Folter beendet und diskriminierende Gesetze geändert.“ (siehe <https://www.amnesty.de/amnesty-briefmarathon>) Wer Menschenrechte versteht, erkennt, dass sie nicht selbstverständlich sind – und dass es Mut braucht, sie zu schützen.



Die Materialien sind auf unserer Webseite www.rpi-impulse.de verfügbar.



Mit diesem Unterrichtsentwurf geht auch eine Vermittlung des christlich-jüdischen Menschenbildes einher, das von der Vorstellung der Gottebenbildlichkeit ausgehend jedem Menschen eine Würde beimisst. Wenn „die Wahrnehmung, das Verständnis und der Umgang mit Krisen im Sinn der Humanität und Solidarität unterstützt wird, (...) vollzieht sich (...) *mittelbar* auch Demokratiebildung.“ (Heger, im vorliegenden Heft, S. 8) Christ:innen folgen aus ihrer christlichen Tradition einem Imperativ, sich für Arme und Marginalisierte zu engagieren.

Genau dazu kann der Religionsunterricht einen wichtigen Beitrag leisten.

Einstieg zu den 30 Artikeln der Erklärung der Menschenrechte

Alle Schüler:innen bekommen eine Kopie mit den 30 Artikeln der Erklärung der Menschenrechte (in gekürzter Fassung oder in Einfacher Sprache). Der Sitzordnung nach werden alle Artikel einzeln vorgelesen. Nach jedem Artikel wird kurz gestoppt: Die Klasse oder eine Sitznachbar:in erklärt in einfachen Worten, worum es in diesem Artikel geht.

Alle sollen auf einem Arbeitsblatt mit Emojis oder Stichwörtern die einzelnen Artikel markieren, z. B. „Persönlichkeitsrecht“, „Bildung“, „Asyl“, „Gerechtigkeit“.

Ziel: Die Schüler:innen bleiben aufmerksam, trainieren Zuhören und verstehen die Inhalte besser durch Wiederholung in eigenen Worten.

Gruppenarbeit zu Verstößen gegen die Menschenrechte

Im nächsten Schritt sollen die Lernenden in einer Gruppenarbeit zu einem der 30 Artikel der Menschenrechte ein Plakat gestalten (**M1**). Der Artikel kann entweder

durch die Lehrkraft zugewiesen werden oder von den Schüler:innen (in ihrer Gruppe) selbst ausgewählt werden.

Auf folgenden Webseiten finden die Lernenden Informationen zu Menschenrechtsverletzungen:

- <https://www.oxfam.de/themen/menschenrechts-verletzungen-fuer-profite>
- <https://www.amnesty.de/informieren/laenderberichte>
- <https://www.lpb-bw.de/menschenrechtsverletzungen>

Um die Ergebnisse anschaulich darzustellen, sollen alle Gruppen je ein Plakat erstellen, auf dem Verstöße gegen das ausgewählte/zugeloste Menschenrecht am Beispiel von mindestens zwei Ländern (Deutschland und mindestens ein weiteres, selbstgewähltes Land) gezeigt werden. Die Gruppen haben ein bis zwei Doppelstunden Zeit für die Erstellung der Plakate.

Dieses Plakat wird dann vor der Klasse vorgestellt.

Briefmarathon

Amnesty International lädt jedes Jahr im November/Dezember ein, sich beim sogenannten Briefmarathon zu beteiligen und sich so anhand von konkreten Fällen für Menschenrechte einzusetzen. Für diesen Briefmarathon gibt es auf der Webseite von Amnesty International Materialien zum Bestellen und Downloaden. Amnesty International schreibt auf der Webseite dazu: *Der Amnesty Briefmarathon ist die größte Menschenrechtsaktion der Welt. Jedes Jahr im November und Dezember beweisen gewöhnliche Menschen, dass sie Außergewöhnliches bewirken können, wenn sie gemeinsam Briefe an Regierungen und Behörden schreiben: Zu Unrecht Inhaftierte werden freigelassen, Todesurteile aufgehoben, Folter beendet und diskriminierende Gesetze geändert. Beim gemeinsamen Schreiben zeigt sich die Kraft der Amnesty-Bewegung: An wenigen Tagen konzentrieren sich Menschen überall auf der Welt auf das Schicksal Einzelner. Sie schreiben Briefe und verschicken E-Mails und setzen damit Regierungen unter Druck, Unrecht zu beenden. Einen einzelnen Brief können Behörden ungelesen wegwerfen – doch zigtausende Briefe und E-Mails können sie nicht ignorieren. Darüber hinaus signalisieren die Briefe den Betroffenen und ihren Familien, dass sie in ihrem Kampf für Gerechtigkeit nicht allein sind.*¹

Für die Beschäftigung mit dem Briefmarathon im Unterricht ist es hilfreich, eine Übersicht über alle Fälle zu haben, sowie ausreichend Briefvorschläge mit den Forderungen an die Verantwortungsträger:innen. Die Lernenden können entweder fertige Briefvordrucke unterschreiben oder die Texte abschreiben. Ebenso können sie Unterstützungs- und Mutmach-Postkarten an die Betroffenen Menschen und/oder deren Angehörige formulieren und gestalten.

¹ <https://www.amnesty.de/amnesty-briefmarathon>, Zugriff am 06.06.2025

Von Amnesty International gibt es Kurz-Videos über die Organisation und zum Briefmarathon, die sich als Einstieg in die Beschäftigung mit dem Briefmarathon eignen.

In einer Art Galerie können dann die verschiedenen Fälle des Briefmarathon ausgehängt werden, die die Lernenden sich dann anschauen. Sie sollen sich zu allen vorgestellten Personen Notizen machen (Aus welchem Land stammt die Person? Was wird gefordert?).

Es werden Kleingruppen gebildet, die sich mit einem Fall beschäftigen (**M2**) und dazu eine Mindmap entwerfen. Jede Kleingruppe stellt ihren Fall vor und die Schüler:innen können dann entscheiden, ob und für wen sie Briefe schreiben wollen.

Abschluss

Der Abschluss dieser Einheit „Menschenrechte“ beginnt mit der Impulsfrage (an der Tafel oder als Folie): „Was wäre, wenn es keine Menschenrechte gäbe?“

Nach einer kurzen Stillarbeit (1–2 Min.) folgt eine Blitzlicht-Runde, in der nur ein Stichwort pro Person genannt werden darf. Alternativ können die Stichworte auch in einer digitalen Wortwolke über Mentimeter oder ein analoges Cluster an der Tafel gesammelt werden.

Auf einem Arbeitsblatt (**M3**) werden Aussagen zu einzelnen Artikeln der Menschenrechte ausgeteilt, wie z.B.: „Ich darf sagen, was ich denke.“ (Art. 19), „Ich habe ein

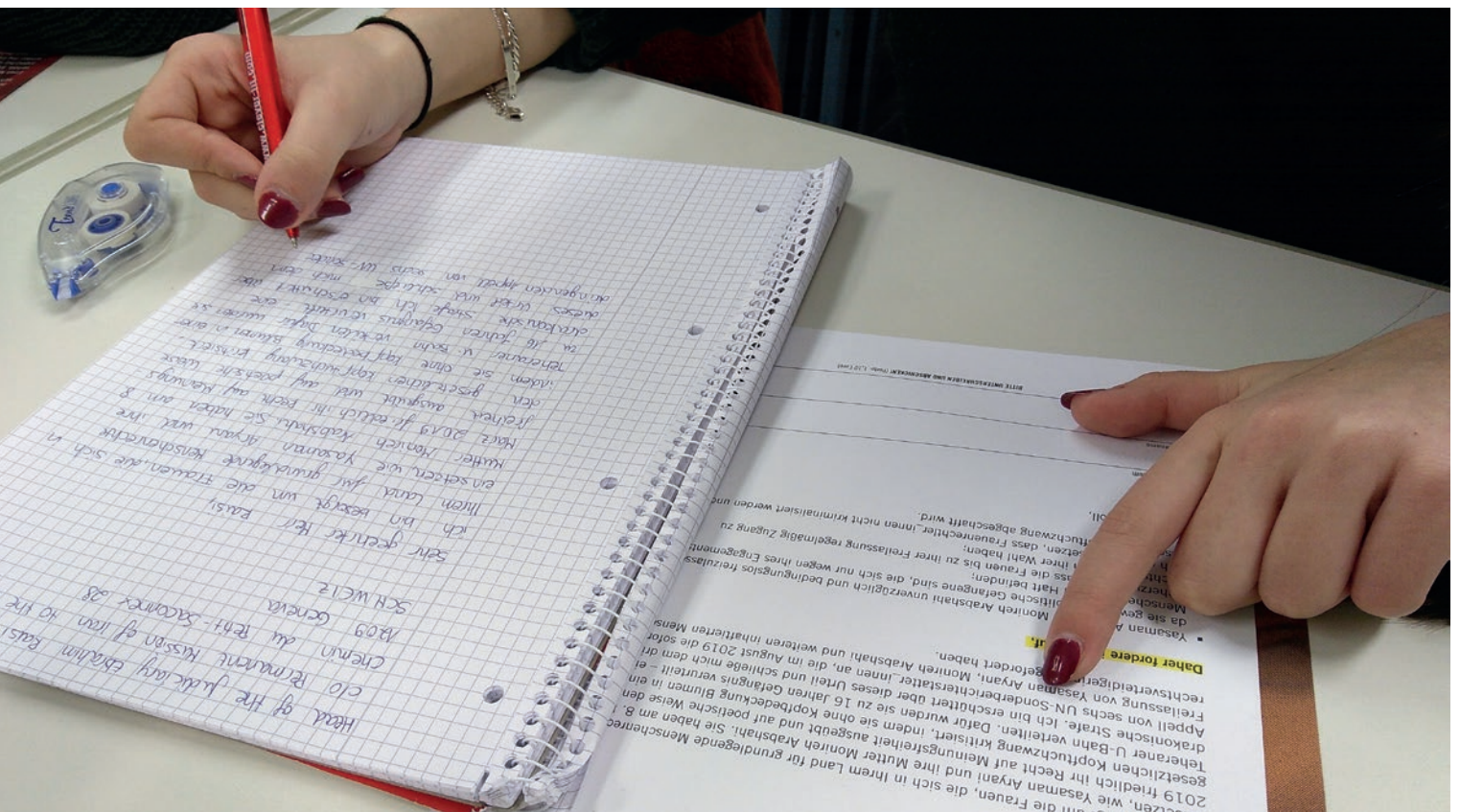
Recht auf Bildung.“ (Art. 26), „Niemand darf mich ohne Grund schlecht behandeln.“ (Art. 5), „Ich darf meinen Glauben frei wählen.“ (Art. 18)

Die Schüler:innen wählen zwei bis drei Aussagen, die für sie persönlich wichtig sind, und schreiben in kurzen Sätzen: Warum ist mir das wichtig? Wo erlebe ich das in meinem Alltag/Umfeld?

Anschließend erfolgt ein Austausch in Zweiergruppen (kurze Gesprächsrunde), danach kann ein Gespräch mit der ganzen Klasse folgen.

Literatur:

- Amnesty International:
Briefmarathon: <https://www.amnesty.de/amnesty-briefmarathon-schule>
- Unterrichtsmaterial Menschenrechte:
<https://www.amnesty.de/amnesty-material/menschenrechtsbildung>
- Human Rights! Für alle. Immer. Überall.:
Unterrichtsmaterialien zum Thema Menschenrechte für die Sekundarstufe I und II:
<https://www.gemeinsam-fuer-afrika.de/themenheft-menschenrechte-sek/>
https://www.gemeinsam-fuer-afrika.de/wp-content/uploads/2015/04/UM-Sek_Human-Rights.pdf
- Alles, was Menschen Recht ist, Musterstunde/
Kurzeinheit zum Thema Menschenrechte (ab Klasse 9) (https://www.misereor.de/fileadmin/user_upload/Infothek/unterrichtsmaterial-menschenrechte-sek1.pdf)



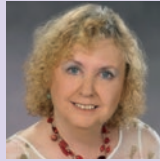
Fotos: Monika Bertram

Worum es geht:

Grundvoraussetzung für praktizierte Dialogfähigkeit in einem konkreten Gespräch ist, dass sich beide Gesprächspartner und -partnerinnen voll und ganz auf ihr jeweiliges Gegenüber und dessen Position einlassen können. Die Schüler und Schülerinnen entwickeln, ausgehend von einem misslungenen Gespräch (Selenskyj und Trump im Weißen Haus) Kriterien für eine innere Grundhaltung, die einen Dialog ermöglicht.

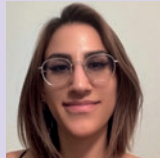
Autor:innen

Petra Kunik,
Zeitzeugin über
jüdisches Leben heute
Hessische Landeszentrale
für politische Bildung
info@gcjz-frankfurt.de



Lehrkräfte der Heinrich-Kleye Schule Frankfurt

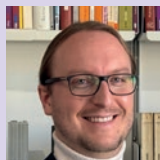
Nazlican Yüeksek, Ethiklehrerin
nazlican.yueksek@
heinrich-kleyer-schule.de



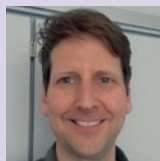
Thomas Leistner, kath. Religionslehrer
thomas.leistner@
heinrich-kleyer-schule.de



Marcel Studt, Ethiklehrer
marcel.studt@heinrich-kleyer-schule.de



Michael Karge, ev. Religionslehrer
michael.karge@
heinrich-kleyer-schule.de



Klassenstufe:

Jg. 10 bis 13

Stundenumfang:

2-4 Stunden

Kompetenzen:

Die Lerngruppe und Lehrkräfte können...

- anderen Positionen aufgeschlossen und respektvoll begegnen,
- ihre Emotionen und Erinnerungen bewusst wahrnehmen,
- ihre Gefühle beschreiben und Erfahrungen austauschen,
- ihre Perspektiven reflektieren und neue Einsichten gewinnen.

Material:

Moderationskarten, Permanent-Marker, Beamer
Ausschnitt aus <https://www.youtube.com/watch?v=7pxbGjvcdyY>; ab Minute 40:35 bis 45:15 (zuletzt aufgerufen am 25.03.2025).

BEGEGNUNG VON MENSCH ZU MENSCH

Unterschiedliche Machtverhältnisse im Fokus Dialogischen Lernens

Petra Kunik, Nazlican Yüeksek, Thomas Leistner, Marcel Studt und Michael Karge

Das Wahrnehmen und Aushalten von Multiperspektivität im relativ geschützten Raum Schule stellt, übertragen auf die Gesellschaft, eine Kompetenz der Bürger:innen einer streitbaren und aktuell zunehmend in Frage gestellten Demokratie dar. Im Dialogischen Lernen wird es als didaktisches Konzept, Haltung und Methode zugleich im gemeinsamen Religions- und Ethikunterricht praktiziert.

Das Projekt

Hier liegt eine Projektarbeit eines Lehrkräfteteams der beruflichen Schule in Frankfurt, Heinrich-Kleyer-Schule, vor. Die Projektgruppe setzt sich zusammen aus Ethik- sowie kath. und ev. Religions-Lehrkräften und bietet eine atheistische, christliche, muslimische und jüdische Perspektive.

Die Lehrpersonen stellen mit ihren Lerngruppen ein dialogisches Team dar. Sie sind religiös und weltanschaulich unterschiedlich, indem sie eine individuelle Perspektive innerhalb einer religiösen Tradition (jüdisch, muslimisch, christlich) oder Weltanschauung (atheistisch) verkörpern. Daher bilden diese Lerngruppen nicht nur seitens der Jugendlichen, sondern seitens der Lehrkräfte einen Querschnitt der Gesellschaft in ihrer Diversität ab. Das „dialogische Lernen“ öffnet für die Begegnung von Mensch zu Mensch aufeinander hin. Das Subjekt mit seiner eigenen Sprache und seinem eigenen Weltbild erhält einerseits Raum und radikale Würdigung von der gesamten Lerngruppe. Andererseits werden bestimmte Positionen – nicht jedoch die sie äußernde Person – zurückgewiesen, sollten sie demokratiefeindliche, jenseits der Meinungsfreiheit liegende, wie antisemitische, rassistische oder homophobe Überzeugungen zeigen. Die Schüler:innen sowie Lehrkräfte üben sich darin ein, unterschiedliche Meinungen in einer konstruktiven Spannung auszuhalten und gerade dabei sich gegenseitig als Menschen zu achten. Nicht Einheitlichkeit ist das Ziel, sondern Verständnis füreinander innerhalb der Lerngruppe.

Didaktische Umsetzung

1. WAS

Die Schüler:innen nehmen wahr, dass sich zwei Menschen nicht als gleichberechtigte Personen begegnen. Durch die Wahrnehmung ihrer Gefühle aus deren Gestik und Mimik nähern sie sich den inneren Haltungen von Trump und Selenskyj an. Im Verlauf der Stunde nehmen die Jugendlichen Haltungen von selbst erlebten Gesprächen ein und reflektieren sie.

1. WIE

Einstieg mit dem Video, das die Präsidenten Selenskyj und Trump im Weißen Haus am 28.02.2025 zeigt (5 Min.). Die Lehrkraft erklärt den Jugendlichen, dass das Video politische Inhalte enthält. Um politische Diskussionen auf der Sachebene zu vermeiden und um einen direkten Zugang zu den jeweiligen inneren Haltungen freizulegen, wird es stumm sowie ohne Untertitel abgespielt. Die Schüler:innen erhalten den Auftrag, jeweils für beide im Video gezeigten Personen in Einzelarbeit zu notieren, welche Gefühle sie in Gestik und Mimik ablesen.

2. WAS

Zwischen Gefühlen einerseits und der beobachteten nonverbalen Kommunikation aus dem Video andererseits wird ein Zusammenhang hergestellt, indem die Schüler:innen ihren Beobachtungen vermutete Gefühle zuschreiben. Äußere und innere Haltungen werden bewusst als interdependent wahrgenommen. Gefühle, die ein gleichberechtigtes Gespräch erschweren oder verhindern, werden identifiziert.

2. WIE

Anschließend werden die Ergebnisse stichpunktartig als Tafelanschrieb o.ä. zusammengetragen. Die Schüler:innen beschreiben, aus welcher Beobachtung heraus sie dies schlussfolgern oder ablesen. (z.B. *zwei Tafelseiten, eine für Trump, eine für Selenskyj. Wenn möglich, sollte die letzte Sekunde als Standbild während der Sammlung eingeblendet bleiben*). Die Lehrkraft kommentiert

die Ergebnisse nicht. Falls nötig hilft sie, Beobachtungen der Jugendlichen in einem Gefühl (wütend, nervös etc.) auszudrücken und moderiert die Sammlung der Beobachtungsergebnisse. Nach der Sammlung unterstreichen die Schüler:innen jene Punkte an der Tafel farbig, die aus Ihrer Sicht nicht konstruktiv für ein gelingendes Gespräch sind, und begründen ihre Wahl.

3. WAS

Die Schüler:innen übertragen diejenigen Gefühle und Einstellungen, die einem Gespräch mit einer dialogischen Grundhaltung entgegenstehen, auf ihr eigenes Leben, indem sie erlebte Gesprächssituationen aufrufen.

3. WIE

Think: Die Lerngruppe erinnert sich an Gesprächssituationen, in welchen sie die einzeln markierten Gefühle erlebt haben (an sich selbst oder ihren Gesprächspartner:innen).

Pair: Sie tauschen sich mit einer Person ihres Vertrauens darüber aus: Mit wem fand das Gespräch statt? Welche Emotionen waren bei wem im Spiel und wie wirkten sie sich aus?

Shair: Die Schüler, die etwas mit der Gruppe teilen wollen, haben die Möglichkeit dazu, indem sie sich mündlich äußern. Dabei gilt das gegenseitige Vertrauen darin, dass alles im Raum bleibt. Rückfragen sind möglich. Ein „Mehr möchte ich nicht sagen“ oder „Darauf möchte ich nicht antworten“ wird ohne erneute Frage akzeptiert.



Foto: Michael Karge

Beispiele von Schüler:innen (Namen pseudonymisiert):

Amy: „Ich bin Selenskyj. Meine Kollegen sind Trump. Ich habe Abitur. Sie nicht. Trotzdem blicken sie auf mich herab und denken, ich kann das nicht reparieren, weil ich eine Frau bin. Ich weiß nicht, ob ich das durchhalte.“

Gregor: „Wenn ich mit meinem Vater rede, fühle ich mich so, wie sich Selenskyj gefühlt hat. Er kann machen, dass ich von heute auf morgen unter der Brücke schlafe. Mein Geld reicht nie im Leben.“

Alex: „Mein Chef hat mich vor allen in der Halle zur Sau gemacht. Das Video sieht ja auch die ganze Welt. Vor allem habe ich mich geschämt. Er hat seine Macht gezeigt. Er hätte es mir auch ruhig sagen können. Recht hatte er gehabt.“

Ayjub: Ich musste jeden Tag 12 Stunden arbeiten. Nach der Saison dann 8 Wochen frei. Aber ich habe es nicht geschafft. Durch die Belastung bin ich eine Woche krank geworden. Habe nur geschlafen. Mein Chef sagte mir, ich bin ein Weichei. Eine Woche später hatte der Chef die Kündigung in der Hand.“

Die Lerngruppe nähert sich am Beispiel der erlebten Gesprächssituationen einer dialogischen Gesprächshaltung. Dialogisch ist ein Gespräch, wenn die sprechenden Personen sich nach ihrer Selbsteinschätzung als gleichberechtigt begegnet sind. Es endet u. U. ohne Ergebnis (z.B. Konfliktgespräch), bleibt aber aufgrund der dialogischen Haltung nicht ergebnislos.

4. WIE

Sie füllen die zuvor besprochenen Gesprächssituationen in den dafür gebildeten Kleingruppen mit einer dialogischen Haltung, indem sie zunächst schriftlich festhalten, was dafür nötig gewesen wäre. Die Lerngruppe kann die dialogische Haltung durch Gefühle (z.B. Vertrauen), Verhaltensweisen (z.B. aktives Zuhören) oder grundsätzliche Einstellungen ausdrücken (z.B. Interesse an meiner Position).

5. WAS

Die Schüler:innen visualisieren die dialogische Haltung oder nehmen sie in einem Rollenspiel ein.

5. WIE

Alternative 1:

Die Lerngruppe schreibt pro Person maximal drei Begriffe (pro Begriff eine Karte) der zuvor notierten Ergebnisse und legen die Karten in die Mitte des Stuhlkreises. Währenddessen beschreiben und begründen sie jeweils kurz. Die Lehrkraft ordnet die Begriffe nach Ähnlichkeit. Digital können www.wordclouds.com oder www.oncoo.de genutzt werden. Beide Tools können Begriffe sammeln, nach Häufigkeit hervorheben (Wordclouds) oder anordnen (Oncoo). Zu dem sich ergebenden Bild können einzelne Jugendliche Stellung beziehen. Ergebnisse in Auswahl: „Verständnis“, „Ruhe“, „Respekt“, „aktives Zuhören“, „Geduld“. Die Karten können im weiteren Unterrichtsverlauf über einen längeren Zeitraum sichtbar bleiben und in schwierigen Gesprächssituationen erneut thematisiert werden.

Alternative 2:

Die Lerngruppe versucht die Erarbeitung in einem Rollenspiel mit zwei Personen umzusetzen. Die jeweiligen Partnerinnen nehmen eine der Rollen ein, die in der vorher besprochenen Gesprächssituation thematisiert wurde. Beispiel Ayjubs Gesprächssituation: Ayjub spielt den Chef und sein Partner spielt Ayjub als Auszubildenden oder umgekehrt. Abhängig vom geplanten Zeitumfang sind zwei oder mehrere Gruppen eingeladen, ihr Rollenspiel im Plenum vorzustellen. Alle reflektieren das Rollenspiel im Hinblick auf folgende Impulsfragen: War das Gespräch von einer dialogischen Grundhaltung getragen? Wie wirkt sich die Haltung aus?

Dialogbrille

Impulsfragen: Was hat sich für dich verändert oder nicht verändert? Was hat sich aus deiner Sicht für die Gruppe verändert?

In dieser Abschlussrunde hat jede Person die Möglichkeit, sich zu positionieren. Hier könnte von der Lerngruppe auch der Umgang mit Macht und die Unterschiedlichkeit von Rollen sowie Funktionen im Miteinander thematisiert werden.

Literaturtipps:

- Strenger, Carlo: „Zivilisierte Verachtung. Eine Anleitung zur Verteidigung unserer Freiheit.“, Berlin 2015. Für den Psychologen und Philosoph Carlo Strenger ist die „zivilisierte Verachtung“ eine die Demokratie verteidigende innere Haltung gegenüber z.B. irrationalen oder unmenschlichen Wertsetzungen und Verhaltensweisen. Verachtet wird der Wert oder die Meinung und nicht der Mensch.
- Forst, Rainer: „Toleranz im Konflikt“, Frankfurt 2003. Grenzen der Toleranz sind für Forst erreicht, wenn Menschen der grundsätzliche Respekt als gleichberechtigte Person abgesprochen wird und wenn demokratische Grundrechte in Frage gestellt werden.

4. WAS

Foto: Michael Karge



MÜNDIGE KINDER.

Mitbestimmung in zwei Ev. Grundschulen

Nicole Eff und Juliane Scherff

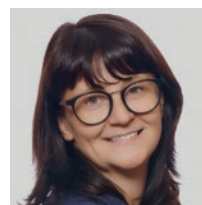
Der Schülerrat der **Martin-Luther-Schule in Schmalkalden** ist ein Beispiel für gelebte Demokratie und Mitbestimmung in der Schule. Hier erfahren schon die Jüngsten, wie wichtig es ist, Verantwortung zu übernehmen, Entscheidungen zu treffen und gemeinsam Lösungen zu finden. Der Schülerrat, der sich aus Klassensprecher:innen und Stellvertreter:innen zusammensetzt, wird von Pädagoginnen moderiert und ermöglicht es den Schüler:innen, eigenverantwortlich zu arbeiten und Entscheidungen zu treffen, was das Gefühl der Selbstbestimmung stärkt. Beispielsweise sind sie bei der Planung von Aktivitäten in der Ganztagsbetreuung oder der Gestaltung des Schulgeländes beteiligt. Ein weiteres Beispiel ist die Bauecke, die auf Wunsch der Kinder im Schulhof errichtet wurde oder die Festlegung von Themen für die Ferienbetreuung. Die Kinder fühlen sich gehört, ihre Ideen finden Beachtung, was zu einem positiven Schulklima und Wohlbefinden beiträgt. Diese Mitbestimmung hat auch praktische Auswirkungen, wie die hohe Zahl an Anmeldungen für die Ferienangebote. Auch die Themen rund um das Schulklima sind ein wichtiger Punkt im Schülerrat, bei dem die Kinder eigene Orte im Schulgebäude benennen, an denen sie sich wohlfühlen oder die ihnen Angst machen. Gemeinsam werden Lösungen für ein besseres Umfeld erarbeitet. Auch die Entwicklung von Regeln, wie z.B. an der Tischtennisplatte oder auf dem Bolzplatz, zeigt, wie Kinder in den Prozess der Gestaltung ihres Umfeldes eingebunden werden. Ein besonders Beispiel für die Mitbestimmung war die Verwendung der Spendensumme aus dem Herbstspendenlauf. Die Kinder entschieden demokratisch, dass ein Teil des Geldes an ein Kinderheim gespendet werden sollte und der Rest einem sportlichen Angebot zugutekam. Dieser Prozess zeigt, dass Kinder auch bei Entscheidungen über finanzielle Mittel oder Projekte einbezogen werden können. Die Vorteile eines Schülerrates gehen weit über die Schulzeit hinaus. Die Kinder lernen demokratische Prinzipien, wie Mitbestimmung und Verantwortung, und üben sich in Teamarbeit, im Eingehen von Kompromissen und einem respektvollen Umgang mit unterschiedlichen Meinungen. Diese Erfahrungen sind wertvoll für das eigene Leben und tragen dazu bei, dass die Kinder als mündige Bürger:innen in der Gesellschaft agieren können.

An der **Katharina-von-Bora-Schule in Bruchköbel** findet in jeder Stammgruppe ein im Stundenplan fest installierter Klassenrat statt. Dieser bietet den Schüler:innen einen Lern- und Erfahrungsraum, in dem sie Verantwortung für die Gemeinschaft übernehmen. Der Klassenrat folgt einem festen Ablauf mit verteilten Rollen.

Der Ablauf in 5 Schritten:

- Begrüßung/ Lob- und Dankesrunde
- Vorlesen des letzten Protokolls – Wurden die Beschlüsse umgesetzt?
- Tagesordnung festlegen
- Anliegen besprechen und Beschlüsse fassen
- Beschlüsse zusammenfassen

Der Klassenrat findet im Klassenzimmer in einem Stuhlkreis, also einer gemeinschaftsfördernden Sitzform statt. Er dauert ca. 30 Minuten in den ersten Klassen und kann dann auf 45 Minuten bei höheren Klassenstufen ausgeweitet werden. Ab der 1. Klasse können die Kinder langsam an den Klassenrat herangeführt werden. Ab Mitte der 2. Klasse lässt er sich schrittweise einführen. Im Klassenrat üben die Kinder von klein auf, demokratisch zu handeln. In der Gruppe diskutieren sie ihre Anliegen und lösen Probleme, akzeptieren Mehrheitsmeinungen und achten Minderheiten. Sie erleben, wie Diskussions- und Entscheidungsprozesse funktionieren. So lernen sie im geschützten Rahmen, selbst Demokratie zu gestalten. Er wird zur Basis der Demokratiepädagogik in der Schule. An der KvB – Schule ist es über den Klassenrat gelungen, der Schulleitung einen Beschluss zu nennen, der eine Umbaumaßnahme erforderlich gemacht hat. Mit finanzieller Unterstützung seitens der EKKW konnte eine Beschattung an einer großen Fensterfront angebracht werden. Auch die Einrichtung einer Essensbank – Sammelstelle in der Schule mit regelmäßig stattfindenden Aufrufen zum Spenden – konnte über den Klassenratsbeschluss installiert werden. Die Kinder spüren Selbstwirksamkeit und Partizipation, wenn sie bei Themen wie Ausflüge, Sitzordnung, Projektwoche, Konflikten und Ideen für den gemeinsamen Schulalltag mitreden, diskutieren und abstimmen dürfen. Die Kommunikations- und die Sozialkompetenz werden ebenso gefördert wie das demokratische Miteinander.



Nicole Eff,
Martin-Luther-Schule



Juliane Scherff,
Katharina-von-Bora-Schule

MENSCHSEIN MACHT MEHR AUS

Ein Beispiel für Demokratiebildung, das Schule machen sollte!

Sandra Abel

Beschreibung der interkulturellen Sprechstunde

(von Issam Belabidia und Tahir Hamrouni)

Die interkulturelle Sprechstunde ist eine freiwillige Beratungsstunde, die mittwochs in der Mittagspause stattfindet. In dieser Stunde kommen Schüler:innen der Klassen 5 bis 10 zusammen, um ihre Themen und Fragen zu Religion, Kultur oder Politik einzubringen. Dabei entsteht ein offener Raum, in dem sich die Teilnehmenden gegenseitig zuhören und austauschen können. Das Angebot richtet sich an Schüler:innen, Lehrkräfte sowie weiteres Schulpersonal. Alle können ohne Notendruck an den Gesprächen teilnehmen. Auch bei Konflikten oder Missverständnissen, speziell im Bereich Religion, bietet die Sprechstunde eine konstruktive Möglichkeit, diese zu besprechen. Die Teilnehmenden können im Verlauf der Mittagspause zu jeder Zeit zur Beratungsstunde dazu kommen oder sie wieder verlassen.

Ein Besuch der interkulturellen Sprechstunde der IGS West in Frankfurt-Höchst

Hier in Frankfurt-Höchst lernen insgesamt ca. 600 Schüler:innen, viele haben einen Migrationshintergrund. In der Aula der IGS ist ein Stuhlkreis gestellt, die Lehrkräfte – die Kollegen für Ethik, Tahir Belabidia und für islamische Religion, Issam Hamrouni, sind schon da, die evangelische Kollegin Jasmina Can-Convay kommt heute später. Die ersten Schüler:innen treffen ein. Auch Ananiya aus der 10. Klasse ist wieder dabei. Ich kenne ihn bereits von meinem ersten Besuch. Letztes Jahr wollte ich mir einen allgemeinen Eindruck verschaffen, heute habe ich eine konkrete Frage mitgebracht: Inwiefern trägt die Sprechstunde zur Demokratiebildung bei? Denn dass die Sprechstunde irgendwie damit zu tun hat, ist mir klar. Und was bedeutet es, dass die Sprechstunde von der Fächergruppe Ethik-Religion gestaltet wird? Wie nehmen die Schüler:innen dies wahr?

Als wir beginnen, sind ca. 20 Schüler:innen da, später kommen noch einige hinzu, wenige gehen zwischen durch wieder. Vier Freunde aus der 5. Klasse sind auch dabei, hören interessiert zu, fragen manchmal nach, die Älteren antworten. Es ist Fastenzeit. Die erste Frage geht an Ananiya. Er wird gefragt, wie er als griechisch-orthodoxer Christ fastet. Er erzählt, sehr souverän, und erklärt uns gleich noch die theologischen Unterschiede in der Christologie zwischen verschiedenen orthodoxen Strö-

mungen. Danach dreht sich das Gespräch um die mexikanischen Drogen-Kartelle und die Frage, wie man aus religiöser Sicht damit umgehen kann, wenn man selbst mit dem Tode bedroht wird und sich verteidigen müsse. Darf man in einem solchen Fall Gewalt anwenden? Diese Frage ist ein Nachklang aus einem Unterricht vom Vormittag. Sie konnte dort nicht zufriedenstellend geklärt werden – „aber zum Glück ist ja heute Mittwoch, da konnte ich es hierher mitnehmen!“, so der fragende Schüler. Über eine Antwort wird lange diskutiert und es werden Argumente ausgetauscht. Das Gespräch nimmt einen weiten Bogen über die Mannheimer Todesfahrt auf dem Weihnachtsmarkt im Dezember 2024, über Bibelstellen aus dem Ersten Testament zu Rache und Vergeltung, Jesu Feindesliebe und ihre praktische Anwendbarkeit, über Fragen von Rechtsstaatlichkeit und Selbstjustiz bis hin zu religiösen oder psychischen Dispositionen und deren Bedeutung in der Berichterstattung. Die Schüler:innen beschäftigen viele Fragen. Die Lehrkräfte fragen steuernd nach und klären komplexere Sachverhalte, ergänzen sich dabei, auch meine Meinung ist gefragt. Einigen Schüler:innen sieht man an, wie sie ihre Gedanken sortieren und etwas beitragen wollen, manche hören (nur) konzentriert zu. Ich selbst hänge noch einem Gedanken nach und steige wieder ein, als eine Schülerin der 10. Klasse gerade engagiert betont, dass es ja kein Argument sei, wenn es in einer Religion Vorschriften gäbe, die nicht plausibel sind: „Religiöse Regelungen sind doch unwichtig, wenn es menschlich klar ist!“ Das finde ich nun wiederum stark und bin beeindruckt von ihrer Aussage. Wir schließen den Themenkomplex ab und es gibt noch den Hinweis auf die aktuelle zeitgleiche Fastenzeit der Muslime und der Christen – und es taucht die Frage auf, wer sich eigentlich wie etwas Gutes zum Fasten oder einem Fest wünschen kann („Man sieht ihm ja nicht an, ob er Christ oder Muslim ist!?“) Wir überlegen, dass „Frohe Feiertage“ für alle passend sei.

Nach diesem offiziellen Teil der interkulturellen Sprechstunde ist Zeit für meine Fragen an die Schüler:innen. Ich möchte wissen, was aus ihrer Sicht der Mehrwert der Sprechstunde für die Schule ist.

Sofort gehen viele Hände hoch. Man könne über die Themen reden, die einen interessieren. Man könne Sachen fragen, die man nicht versteht, die aber gerade passieren. Das Zuhören sowie der Austausch über Probleme hätten hier Raum. Hier könne man lernen, wie man sich gut verhält. „In der Schule wird sonst nicht viel über Religion geredet, hier können wir unser Wissen austauschen und erzählen, wie es bei jedem ist, und hier gibt es Profis dafür.“ Einer der 5.-Klässler findet es toll, dass sie von den Größeren lernen. Einer der Älteren antwortet: „Und wir können unser Wissen an die Jüngeren weitergeben.“



Foto:
Sandra Abel

Das Wort Demokratie fällt nicht, aber als ich frage, ob sie die Sprechstunde auch mit diesem schwierigen Begriff verbinden können, wird es sofort klar: Jeder kann seine Meinung sagen, man muss nicht der gleichen Meinung sein, man lernt mit anderen Meinungen umzugehen, sie zu respektieren und zu akzeptieren, niemand wird hier in Schubladen geschoben und alle können sich frei äußern, es herrscht Gleichberechtigung. ‚Wow‘, denke ich beeindruckt.

Die Lehrkräfte Tahir Belabidia und Issam Hamrouni können es in einem anschließenden Gespräch kaum besser auf den Punkt bringen als die Schüler:innen, ergänzen aber noch: „Die Stunde stärkt die Fähigkeit, kritisch zu denken und eigene Standpunkte zu hinterfragen. Der offene Austausch lehrt sie, Kompromisse zu finden und Konflikte konstruktiv zu lösen. Durch den freiwilligen Charakter der Veranstaltung wird die Eigenverantwortung gestärkt. Zudem erfahren die Teilnehmenden, wie wichtig Toleranz und Offenheit für alle Weltanschauungen sind.“

Die Schulleiterin, Birgit Olschewski-Denk, unterstützt die Sprechstunde tatkräftig, denn sie sei ein großer Gewinn für den Schulalltag, für die Gestaltung des täglichen Miteinanders und das gesamte System. Das Sprechstunden-Team sei außerdem auch über die wöchentliche Sprechstunde hinaus regelmäßig ansprechbar für alles, was sich im Spannungsfeld von Religionen und Kulturen in der Schule ereignet. „So können wir sehr schnell anlassbezogen auf Themen oder Situationen reagieren.“ So trage die interkulturelle Sprechstunde maßgeblich zu einer gewissen Haltung innerhalb der Schulgemeinschaft bei: „Wir haben offene Ohren. Die Frage der Religion muss mitgedacht werden, es ist eine große (Frage), dem müssen wir Raum geben. Menschsein macht mehr aus als das, was Schule erstmal jeder:m abverlangt.“

Fast euphorisch verlasse ich die IGS West. Was für ein

beeindruckendes Beispiel, wie mit Fragen von Schüler:innen umgegangen werden kann! Mit Fragen, die da sind, aber oft wenig Platz finden innerhalb und auch außerhalb von Schule. Auch die Fragen nach der Religion als Teil der Identität. Die Sprechstunde ist darüber hinaus auch ein beeindruckendes Beispiel erfolgreicher Konfliktprävention in der Schule. Auf diese Weise zeigt die IGS West, wie schulische Demokratiebildung gelingen kann: Einander zuhören, unterschiedliche Meinungen aushalten und im Dialog bleiben lässt sich lernen und (er-)leben.

Das sind Kernkompetenzen, in deren Entwicklung sich hier die Fächergruppe Religion/Ethik mit ihrer Haltung und ihren Werten auf dem Weg zu einer demokratischen, partizipativen Schulkultur und zu gelingendem Zusammenleben einbringt.

Die interkulturelle Sprechstunde der IGS West in Frankfurt-Höchst – ein Beispiel für Demokratiebildung und Verständigung, das Schule machen sollte.

Kontakt: poststelle.igs-west@stadt-frankfurt.de



Sandra Abel

Worum es geht:

Im Mittelpunkt steht eine queer-sensible Erzählungs-Variante des zweiten Schöpfungsberichts (1. Mose 2). Dadurch erschließen sich die Konfis eine Vorstellung von Gottebenbildlichkeit allgemein. Anhand eines gestalteten Spiegelbildes entwickeln sie auch ein auf ihre eigene Person bezogenes Verständnis dafür, dass die biblische Schöpfungserzählung und das darin vermittelte Menschenbild Vielfalt nicht nur zulässt, sondern aktiv bejaht.

Autorinnen:

Johanna Wehkamp, Pfarrerin in Bischofsheim und Buchen sowie dem Kirchenkreis Hanau
johanna.wehkamp@ekkw.de

Katja Simon,
Studienleiterin RPI Marburg
katja.simon@rpi-ekkw-ekhn.de



Stundenumfang:

2x90 Minuten

Ziele:

Die Konfis ...

- erkennen eine Verbindung zwischen einem diversen biblischen Menschenbild in der Schöpfungsgeschichte und dem ihrer Lebenswelt,
- kommen mit gesellschaftlicher Vielfalt in Kontakt,
- lernen sich selbst als Ebenbilder Gottes kennen.

Material:

- M1** Punktespiel
- M2** Geschichte „Wie Gott den Menschen erschaffen hat“
- M3** Die Geschichte geht weiter ...
- M4** Liturgische Ideen

Klebe-Etiketten, Post-its, Moderationskarten, Spiegel-Folie oder Spiegel-Karton, weißes Papier (100g), Buntstifte, Ölkreide, Eddings



IN DER VIELFALT SPIEGELT SICH GOTT

Mit Konfis Gottebenbildlichkeit erschließen

Johanna Wehkamp, Katja Simon

Konfis sind in einem Alter, in dem sie in Kontakt mit ihrer sexuellen Identität und Partner:innenschaft kommen. In den meisten Konfi-Gruppen entdecken sie auch die gesellschaftliche Bandbreite unserer diversen Gesellschaft.¹ Geprägt sind sie von Vorstellungen aus ihren jeweiligen Elternhäusern. Hier setzt diese Konfi-Einheit an. Entstanden ist sie aus einer Situation, in der die Konfis über biblische Familienbilder diskutiert haben. Ein Konfirmand vertrat die Meinung: Männer und Frauen sollten heiraten, das sagt die Bibel. Es gibt nur diese beiden Geschlechter und es gibt auch nur die erotische Liebe zwischen Mann und Frau. Auch durch das Erstarken politisch rechter Bewegungen in Europa verschieben sich gesellschaftliche Debatten. Überholte (christliche) Familienbilder werden von konservativen Politiker:innen propagiert. Sexuell und geschlechtlich diverse Existenzweisen werden diskriminiert. Auch in der Kirche. Die Annahme der Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität soll in dieser Einheit aufgebrochen werden.

Baustein 1 – Wir Menschen sind divers und bunt!

Aktivierung

Ein Warm-Up mit Bildkarten (z.B. Sinnbildbox) oder einer Gefühlslandkarte (Plane Sturmstillung, Verlag am Birnbach) gibt ein Stimmungsbild zur Frage: Wie bin ich heute hier?

Anschließend erfolgt mit dem „Punktespiel“ **M1** eine thematische Hinführung. Dabei werden unterschiedlich große Klebe-Punkte in gleicher Farbe auf die Stirn geklebt mit dem Auftrag sich stumm nach freien Kriterien zu sortieren. Erfahrungsgemäß sortieren sich die Jugendlichen nach Farben. Diese Aktivierungsübung macht erfahrbar, nach welchen – oft unbewussten – Kriterien Gruppenbildungen nach vereinfachten, klischeehaften Vorstellungen erfolgen.

Auswertung: Was ist euch aufgefallen? Wonach habt ihr euch sortiert? Was wäre noch möglich gewesen?

Fakultativ: Stehgreiftheater nach 1. Mose 1

Dabei stellen die Konfis die „Werke“ der einzelnen Schöpfungstage spontan dar, während die Konfi-Verantwortliche zeitgleich 1. Mose 1 vorliest. Die Konfi-Verantwortliche gibt Regieanweisungen, wie z.B.: „Es wachsen Bäume, deren Äste wie Arme in den Himmel reichen und die Arme strecken sich ...“.

Schöpfungs-Geschichte nach 1. Mose 2

Die Konfis setzen sich mit dem biblischen Schöpfungsbericht (hier in einer paraphrasierten Version mit dem Schwerpunkt auf einem diversen Menschenbild) auseinander. Ein vielfältiges und buntes Menschenbild wird darin bejaht.

¹ Verantwortliche in der KA können davon ausgehen, dass ihnen auch in Konfi-Gruppen queere Jugendliche begegnen. Vgl. Carina Kuznik, Ich bin ich, du bist du!, in: KU-Praxis 69, Gütersloh 2024, S. 38.



Die Materialien sind auf unserer Webseite www.rpi-impulse.de verfügbar.

Zunächst wird die Erzählung **M2** gelesen. In Kleingruppen (mit Teamer:innen) sollen die Jugendlichen das Gehörte vertiefen.

Auftrag: Welche Menschen begegnen uns in dieser Geschichte (z.B.: People of Colour, Gehörlose, Mensch mit geistiger Einschränkung, Transpersonen). Außerdem werden Eigenschaften auf Post-Its gesammelt (z.B. musikalisch, einfühlsam, kreativ).

Ertrag der ersten Arbeitsphase

Im Plenum wird ein Körperumriss (geschlechtsneutral) ausgelegt. Die Kleingruppen kleben ihre Post-Its hinein.

Plenum: Welche Bilder hattet ihr beim Hören der Erzählung und in den Kleingruppen vor Augen? Habt ihr vielleicht eine konkrete Person im Kopf? An dieser Stelle können auch Begrifflichkeiten geklärt werden: Was bedeutet es, trans zu sein? Wie leben Menschen mit Behinderung, auch berühmte (Samuel Koch etc.)?

Zum Abschluss schreibt die/der Verantwortliche auf eine Moderationskarte:

„In dieser Vielfalt spiegelt sich Gott.“

Gott hat die Menschen in Vielfalt geschaffen. Wenn Gott also in den Spiegel schaut, sieht er die Vielfalt der Menschen. In der Vielfalt spiegelt er sich selbst.

Transfer, Vertiefung

Im nächsten Schritt setzen sich die Konfis kreativ mit dem Thema auseinander. Dazu wählen sie eine der Figuren der adaptierten Schöpfungsgeschichte aus und erstellen eine fiktive Biografie.

Impuls: Denkt euch Biografien für eine Person aus der Geschichte aus. Gib ihr einen Namen, Merkmale und Eigenschaften. Wie stellt ihr euch die Zukunft dieser Person vor?

Die Konfis dürfen wählen zwischen den Methoden Erklärvideo, Audio oder Steckbrief.

Erklärvideo: siehe ausführliche Erläuterung der Methode in RPI Impulse 3-18².

Audio: Die Lebensgeschichte der Person wird erzählt. Stell dir vor, du erzählst die Geschichte deiner besten Freundin oder deines besten Freundes.

Kreatives Schreiben: Auf einem Arbeitsblatt (**M3**) mit einem Satzanfang können die Konfis eine weitere Person beschreiben, die die Menschheitsfamilie ergänzt.

Baustein 2 – Wie bunt bin ich eigentlich? (Ich bin Teil dieser Vielfalt)

Im zweiten Baustein wird die Vorstellung der Gottebenbildlichkeit aus Baustein 1 aufgegriffen und gestalterisch mit der eigenen Lebenswelt verknüpft.

Aktivierungsübung - Spiegelbild

Die Jugendlichen erfahren spielerisch und kreativ, was es heißt ein Ebenbild (Spiegelbild) Gottes zu sein.

Arbeitsaufträge

Übung 1: Geht zu zweit zusammen. Steht einander gegenüber und stellt euch vor: Zwischen euch ist ein Spiegel. Ihr seid zueinander Spiegelbilder. Eine oder einer von euch beginnt und bewegt die Hand. Euer Gegenüber macht die Handbewegungen nach, aber ohne dass ihr euch berührt. Es ist dabei still. Tauscht nach einiger Zeit die Rollen.

Übung 2: Bewegt nur eure Gesichtsmuskeln. Was die eine Person vorgibt, macht das Gegenüber nach. Es ist dabei still. Tauscht nach einiger Zeit die Rollen.

Kreative Arbeitsphase

Impuls: Gestalte eine Spiegelfliese. Schreibe darauf alles, was dich ausmacht, wie du bist, welche Eigenschaften du hast, was du alles kannst. Denke über die Frage nach: „Was sieht Gott, wenn er in deinen Spiegel blickt?“

Er sagt ja, Du bist einzigartig und von mir geschaffen, so wie du bist!“

Aus der Praxis: Einige Konfis hatten Schwierigkeiten, über sich selbst etwas zu schreiben. Nachdem sie ihre befreundeten Mit-Konfis gefragt hatten, fiel ihnen das Schreiben leichter.

Anschließend wird ein Museumsrundgang gemacht und die Produkte werden gewürdigt.

Plenum: Ihr habt euch selbst im Spiegel dargestellt. Gott schaut in den Spiegel und sieht euch. Sein Schöpfungsgedanke dabei ist: „Du bist ein Teil von meiner Schöpfung. Du bist zwar nicht Gott. Aber als Person N.N. (evtl. Namen der Konfis nennen) sehe ich dich mit liebevollem Blick an. Ich erkenne deine Besonderheiten und finde sie gut. Du kannst das mir ruhig nachmachen!“

Vertiefung und Ertrag

Konfis erarbeiten in Kleingruppen eine Ausstellung. Thema: Gott hat die Menschen geschaffen. In Vielfalt. Hier können die Produkte des ersten Bausteins ausgestellt und aufbereitet oder neue Poster gestaltet werden.

Sie können damit Erkenntnisse der Einheit bündeln, sortieren und der Gemeinde zugänglich machen.

Sie schärfen ihr Verständnis für ein biblisches Gottesbild, das Vielfalt bejaht. Außerdem werden sie bestärkt, sich selbst als ein wichtiger Teil dieser Gemeinschaft anzusehen, dessen Meinung zählt und gehört wird.

Abschluss der Einheit

Am Ende wird eine Andacht gefeiert. Alle Spiegelfliesen werden in die Mitte um einen großen Spiegel gelegt. Tee-lichter werden angezündet und auf die Fliesen gestellt.

Liturgische Ideen wie ein Gebet von Susanne Niemeyer sowie ein Poetry Slam zu Psalm 139 finden sich in **M4**.

Ideen zur Weiterarbeit

- Die Produkte werden in einem Gottesdienst oder einer Ausstellung in der Kirche präsentiert.
- Weitere Konfi-Stunden schließen sich an zum Thema Diversität oder Schönheitsideale. Literaturhinweise dazu: KU-Praxis 69, Oh Gott, mein Körper! Gütersloh 2024,
 - **Diversität** – Carina Kutznick, Ich bin ich, du bist du!, S. 38ff.
 - Kurzfilm **Stück für Stück**, Kurzspielfilm, 9 Min. Österreich 2023, Regie: Reza Rasouli.
 - **Schönheitsideale** – Katja Simon, Tobias Bernhard, Was ist Schön?, S. 24ff.

² Siehe https://www.rpi-ekkw-ekhn.de/fileadmin/templates/rpi-normal/material/rpiimpulse/2018/heft_3/Artikel/RPI_Impluse_3-2018_12_FB_Religionspaedagogisch-Arbeiten_mit_Erklervideos.pdf

IMPULSE ZUR ARBEIT MIT DER „EINFACH BIBEL“

Die Einfach Bibel ist für junge Menschen und den Einsatz in Schule (Sek I) und Gemeinde (KA) konzipiert. Mit leicht verständlicher Sprache und adressatenorientierter, unterstützender grafischer Gestaltung soll ihnen der Zugang zu wichtigen Bibeltexten und zur religiösen Sprache der Bibel erleichtert werden. Ziel ist es auch, den Leser:innen dadurch einen selbstständigen, individuellen Zugang zur Bibel zu bieten. Das entspricht dem Anspruch, den Weg junger Menschen zu einem mündigen Menschen zu unterstützen und Partizipation zu ermöglichen. Dazu tragen insbesondere auch die Worterklärungen sowie ein das Lesen erleichterndes Layout bei:

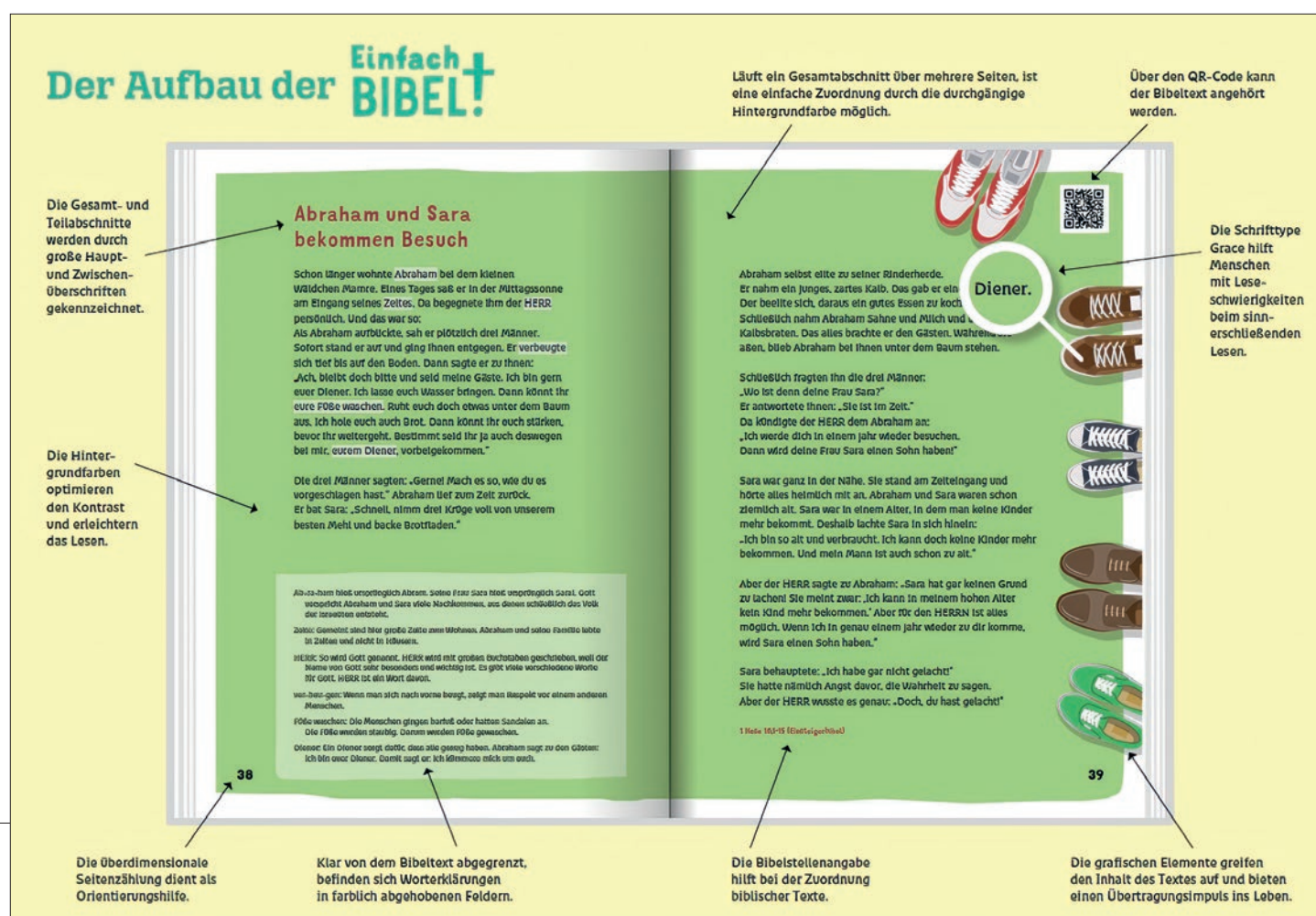
Die 180 Texte und Grafiken der Einfach Bibel ermöglichen nicht nur Partizipation und Selbstständigkeit, sondern können auch als Brückenfunktion dienen, um das Verständnis einer schwierigeren Bibeltextversion zu erleichtern. Sie können mittels eines QR-Codes angehört werden.

Praxis-Beispiel für die Nutzung der Einfach Bibel: Zuerst werden Textstellen in der Einfach Bibel angesehen und gelesen. Beim anschließenden Lesen schwierigerer Übersetzungen, z. B. der Lutherbibel, kann diese

schwere, ungewohnte und unbekannte Sprache leichter erschlossen werden. Auf diese Weise findet Lernförderung durch eine selbstständige Kompetenzerweiterung im Leseverständnis statt.

Besonders bekannte und wichtige Texte wie zum Beispiel die Schöpfungserzählung, die Zehn Gebote, Psalm 23 oder auch die Weihnachtsgeschichte werden in der Einfach Bibel in zwei Sprachniveaus angeboten. Hier können die Leser:innen den Schwierigkeitsgrad des Textes direkt frei wählen.

Das Lesen zweier Textversionen (Einfach Bibel und z.B. Lutherbibel) bietet außerdem die Möglichkeit ein inhaltliches und klangliches Gespür für die Texte mit schwierigerem Sprachniveau zu bekommen. Dieser Wortklang kann sich im Hörgedächtnis auch in Verbindung mit dem leichteren Text einprägen. Dadurch ergibt sich ein Wiedererkennungswert, der mit dem Inhalt leicht verständlicher Texte verknüpft und abgerufen werden kann, sodass beispielsweise die Weihnachtsgeschichte oder Psalm 23 in der Lutherbibel leichter verstanden werden können, auch wenn sie nur in der schweren Sprache gehört werden.



Die Texte der Einfach Bibel sind möglichst nah am Inhalt „schwerer“ Bibelübersetzungen orientiert. Sie können daher von Lehrkräften als Vorlage zum Theologisieren genutzt werden. Darüber hinaus liefern sie im Sinne eines anschaulichen Erzählens Informationen zur biblischen Umwelt oder auch Hinweise, die biblischen Traditionen mit der Lebens- und Gedankenwelt der Zuhörenden zu verbinden.

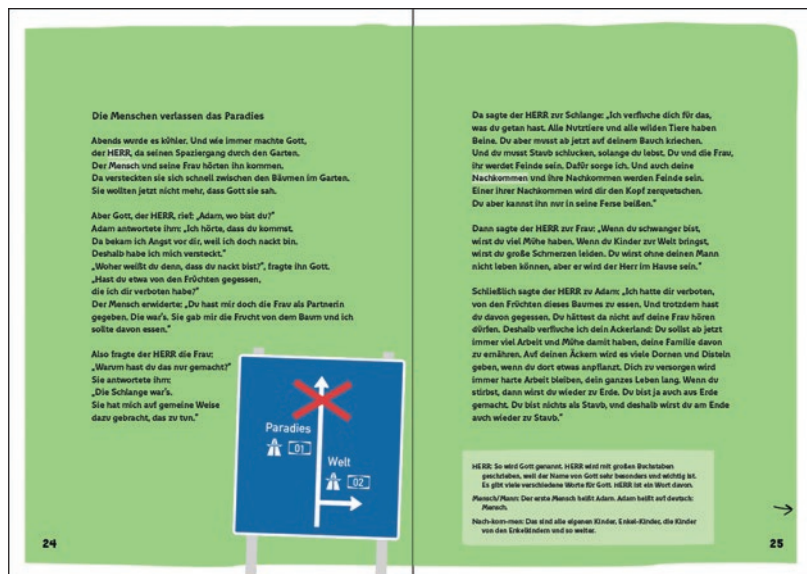
Je nach Verwendungssituation können weitere Methoden der Texterschließung angewendet werden, wie zum Beispiel die Zuordnung von Gefühlen zu den Protagonist:innen der Geschichten oder die Erzählung durch einen Perspektivwechsel wie zum Beispiel „Ich als David ...“.

In Lernprozessen sind Bilder hilfreich. Die Grafiken haben eine das Textverständnis unterstützende Funktion. Gleichzeitig bieten sie erste Gesprächsimpulse, denn wie jeder grafischen Ausgestaltung kommt auch hier den Bildern eine hervorgehobene Bedeutung zu: Beim Öffnen einer Seite fällt der Blick der Lesenden zuerst auf das Bild und erst im nächsten Schritt auf Textstellen. Damit erfolgen die ersten Informationen zur Bibelstelle über die Bilder. Verstärkt werden kann diese Wirkung, indem der Text abgedeckt wird, so dass die Konzentration beim Bild bleibt.

Bei der Geschichte von der Sturmstillung z.B. kann zunächst erläutert werden, was eine Sturmwarnung oder ein Sturm in verschiedenen Situationen und Gegenden bedeuten kann, welche Vorsorge zu treffen ist und welche Schäden ein Sturm mit sich bringen kann. Dies ermöglicht einen leichteren Zugang zum Bibeltext.

Die grafische Gestaltung orientiert sich an der Lebenswelt von Jugendlichen. So wird z.B. mit der Abbildung eines Schwangerschaftstests eine Verbindung zu der mehr als 2500 Jahre alten Geschichte von Hagar und Abraham (S.36f) hergestellt. Die heutigen Lesenden werden mit ihren eigenen Gedanken zu einem positiven Schwangerschaftstest in die Geschichte mit hineingenommen. Damit öffnet sich ein Reigen von Vergleichen zum Thema „Schwangerschaft heute und früher – Lebenswelt früher und heute“.

Grafiken: Einfach Bibel
© 2025 Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart



Einige Visualisierungen zu biblischen Geschichten in der Einfach Bibel motivieren die Lesenden durch Kontrastierungen oder auch Provokationen, sich mit dem Inhalt auseinanderzusetzen: Das Bild eines Umzugswagens zur u.a. von Armut geprägten Geschichte von Rut und Noomi. Gesprächsthemen hier könnten sein: Armut früher und heute, Umzugsgründe, bzw. Umzüge und Konsequenzen früher und heute, ...

Auch die Bebilderung vom letzten Mahl wirft Fragen auf z.B. zum Anachronismus von Fastfood und Lieferdienst oder zur Nachhaltigkeit.

Häufig wird sich bei der Visualisierung in der Einfach Bibel auf wenige Elemente konzentriert. Das bietet Anreize, diese Elemente durch eigene Ideen zu ergänzen bzw. zu erweitern, zu verändern oder auch Alternativen dazu zu entwickeln.

HANDLUNGSFÄHIG BLEIBEN: UNTERSTÜTZUNG FÜR LEHRKRÄFTE IN HERAUSFORDERNDEN ZEITEN

Demokratiefeindliche Äußerungen in der Klasse, vermehrte Vorfälle von Diskriminierung oder die individuelle Situation von Schüler:innen – Schulen befinden sich inmitten gesellschaftlicher Veränderungen. Nicht immer kann man als Lehrkraft oder Schulpfarrer:in für alle Themen und Situationen Expert:in sein. Doch welche Handlungsoptionen gibt es und wie gelingt Präventionsarbeit in der Schule?

Im Folgenden werden ausgewählte Beratungsstellen mit unterschiedlichen Schwerpunkten vorgestellt, die mit ihren Teams und deren Expertise als Ansprechpartner:innen zur Verfügung stehen. Sie können Lehrkräfte, Schüler:innen, Eltern sowie einzelne Kolleg:innen oder auch gesamte Kollegien zu unterschiedlichen Problemlagen beraten und unterstützen.

Das RPI stellt auf einer Pinnwand weiteres Material und Anlaufstellen zur Verfügung:
<https://he.edumaps.de/66531/370268/vkbox8ribi/o9epgn93m9>



Violence Prevention Network

<http://violence-prevention-network.de>
www.beratungsstelle-hessen.de



Themen: Extremismusprävention (Rechtsextremismus und Islamismus) / Deradikalisierung und Distanzierungsbegleitung

Ziele: Aufklärung über Extremismus und Rekrutierungsstrategien / Verhaltensänderung ideologisch gefährdeter Personen

Was bekomme ich? Prozessorientierte Workshops an Schulen zu den Themen: interreligiöse Kompetenz / Islam / Demokratie und Menschenrechte / Nahost-Konflikt / Aufklärung über und Umgang mit islamistischem Extremismus / Rechtsextremismus / Fake News und Verschwörungsideologien / Antisemitismus

rahma e.V. Muslimisches Zentrum für Mädchen, Frauen und Familie e.V.

<https://rahmazentrum.de/>



Themen: Anlauf- und Beratungsstelle für Mädchen und Frauen mit muslimischem Hintergrund und alle mit ihnen in Verbindung stehenden Personen

Ziele: Einsatz gegen antimuslimische Vorurteile und Rassismus / Stärkung Betroffener durch Beratung, Unterstützung und Begleitung bei Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen

Was bekomme ich? Beratung und Hilfe bei Diskriminierung, Rassismus, Mobbing (z.B. wegen des Kopftuchs) und Familienkonflikten / Workshops für Mädchen- und Frauengruppen / Angebote für Schulen und Bildungseinrichtungen: Fortbildungen und (anlassbezogene) Beratungen / Unterstützung von pädagogischen Tagen und Projektwochen rund um die Themen Islam, Frauen im Islam, Islamfeindlichkeit sowie antimuslimischer Rassismus

response

<https://response-hessen.de/>



Themen: Rechte, rassistische und antisemitische Gewalt

Ziele: Unterstützung für Betroffene (solidarisch und parteilich, Empowerment-orientiert, intersektional, rassistisch- und diskriminierungskritisch, traumasensibel) / Stärkung der Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten Betroffener

Was bekomme ich? Beratung in ganz Hessen von Betroffenen, Überlebenden, Angehörigen, Freund:innen sowie Unterstützer:innen und Zeug:innen: Psychosoziale Beratung / Information, Bildung, Awareness und Vernetzung (lokale Netzwerke, Fachbeiträge und Workshops mit Fokus auf die Betroffenenperspektive) / Sichtbarmachung und Dokumentation von rechter und rassistischer Gewalt

narrt.de

<https://narrt.de/>

Netzwerk antisemitismus- und rassistuskritische Religionspädagogik und Theologie



Themen: Vernetzung von Menschen, die sich selbstreflexiv mit der Verstrickung von Religionspädagogik und Theologie in antisemitischen und rassistischen Verhältnissen auseinandersetzen wollen

Ziele: Vermittlung von Werkzeugen und Perspektiven, die befähigen, antisemitische Narrative zu erkennen, zu hinterfragen und konstruktive Gegenerzählungen zu entwickeln – im Unterricht, in Workshops oder im Alltag / Suche nach alternativen Denkweisen, Handlungsformen und Materialien zum Abbau von Antisemitismus und Rassismus in Kirche, Schule und Gesellschaft

Was bekomme ich? Bildungsmaterial: DiskursLab: Labor für antisemitismus- und rassistuskritische Bildung & Praxis. Fünf Bildungsmodule mit vielen digitalen und spielerischen Elementen / Christlicher Meme-Generator

Amadeu Antonio Stiftung

www.amadeu-antonio-stiftung.de



Themen: Demokratisch handeln / Rechtsextremismus / Antisemitismus / Hate Speech & Debattenkultur

Ziele: Stärkung einer demokratischen Zivilgesellschaft

Was bekomme ich? Fachwissen aus Studien und Publikationen / Förderung bundesweiter Projekte, besonders im ländlichen Raum / Unterstützung Betroffener, auch durch Sichtbarmachung in der Öffentlichkeit

FILME ZUM THEMA

Le jour de gloire – Ein glorreicher Tag

Kurzspielfilm von Ludovic Akil Piette und Romuald Rodrigues Andrade, Frankreich 2022
22 Min., Eignung: ab 14 Jahre

Kamel träumt von der Umgestaltung seines Viertels im südfranzösischen Vitrolles und kämpft für die Initiative „Sportstadt“. Er setzt sich im Rathaus für den Bau von Sportgeräten ein, die allen Bewohner*innen des Viertels frei zugänglich sein sollen. Als Kamel die Gelegenheit bekommt, das Projekt dem Minister für Stadtplanung vorzustellen, lernt er die Tücken des politischen Systems kennen. Aber auch, dass Gemeinschaft und Durchhaltevermögen helfen, wenn man die Gesellschaft mitgestalten möchte. Gewinner der Lehrer*innenfortbildung für Religionspädagogik im Rahmen der Internationalen Kurzfilmtage Oberhausen.



Die Unbeugsamen

Dokumentarfilm von Torsten Körner, Deutschland 2020
99 Min., Eignung: ab 14 Jahre

Erzählt wird die Geschichte der Frauen in der Bonner Republik, die sich in der politischen Männerdomäne ihr Recht an den demokratischen Entscheidungsprozessen unerschrocken, mit viel Ehrgeiz und Geduld – trotz aller ihnen entgegengebrachten Vorurteile und sexueller Diskriminierung – hart erkämpft haben. Damalige Politikerinnen sprechen von ihren komischen, zugleich absurden und erschreckenden Erinnerungen über die erlebte Zeit von den 50er Jahren bis zur Wiedervereinigung Deutschlands. Die vielen Erzählungen der Politikerinnen, die Archiv-Ausschnitte und Bildmaterialien bieten Einblick in eine bewegende Geschichte westdeutscher Politik.



Andere Meinungen aushalten

Dokumentation von Jürgen Weber, Deutschland 2025
14 Min., Eignung: ab 12 Jahre

Wie weit darf die Hassrede gehen? Wieso darf Meinungsfreiheit nicht beleidigen, bedrohen oder Unwahrheiten über andere verbreiten oder deren Persönlichkeitsrechte oder Würde verletzen? Schüler*innen setzen sich mit dem Thema „Zensur“ auseinander. Wo liegen die Unterschiede von Demokratien zu autoritären oder diktatorischen Staaten? Wann greift der Rechtsstaat in die Meinungsfreiheit ein? Toleranz und Meinungsvielfalt sind weitere Themen. Ein Meinungsbildungsprozess lebt vom Austausch und von unterschiedlichen Meinungen. Die beste Lösung kann immer nur gefunden werden, wenn viele unterschiedliche Sichtweisen gehört und berücksichtigt werden. Dazu müssen wir aus unseren Meinungsblasen treten, auf andere zugehen und andere Meinungen kennenlernen. Das setzt voraus, dass wir zuhören und den anderen ausreden lassen. Wir müssen bereit sein, uns in den anderen hinein-



zuversetzen. Das Medium arbeitet mit den Schüler*innen heraus, dass in einem demokratischen Staat Pluralismus durch den Einfluss konkurrierender Gruppen, Organisationen, Parteien und Institutionen gewährleistet und geschützt ist.

Der erste Schritt

Bilderbuchkino von Pija Lindenbaum, Deutschland 2023
13 Min., Eignung: ab 4 Jahre

Die Ringelblumen wohnen in dem Haus mit den roten Fensterläden. Die Primeln wohnen gegenüber. Und hinten im Baum wohnt die Schäfchen. Die hat immer gute Ideen für die Ringelblumen. Sie spielen, schwimmen, malen. Die Primeln schälen dagegen solange Kartoffeln oder waschen deren Socken. Das muss ja schließlich auch gemacht werden. Draußen gibt es eine Linie auf der Erde, die niemand übertreten darf. Dahinter ist es gefährlich ... Allmählich kommen Zweifel auf. Es braucht einen ersten Schritt, um für alle den Weg in die Freiheit möglich zu machen.



Wer bestimmt hier eigentlich?

Kamishibai mit 17 Bildkarten von Jeanette Boetius, Manuela Olten, Deutschland 2022
Eignung: ab 6 Jahre

Der Hof der Grundschule soll neu gestaltet werden und die Schulleiterin möchte die Kinder ganz demokratisch miteinbeziehen! Doch schnell wird klar, dass nicht alle Einfälle umgesetzt werden können. Wie lässt sich diese Situation lösen? Damit gerecht entschieden werden kann, werden Wahlen abgehalten und Vertreter*innen gewählt, die zusammen mit der Architektin und der Schulleitung alles Nötige besprechen.

Evangelische Medienzentrale Medienhaus der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau GmbH

Irina Grassmann
Hanauer Landstraße 126-128, 60314 Frankfurt
Postfach 10 33 52, 60103 Frankfurt
Tel.: 069-92107-100
E-Mail: dispo@medienzentrale-ekhn.de
www.medienzentrale-ekhn.de



Evangelische Medienzentrale Kassel

Sabine Schröder
Heinrich-Wimmer-Straße 4, 34131 Kassel
Telefon 0561-9307-157
E-Mail: sabine.schroeder@ekkw.de
www.medienzentrale-kassel.de



Weitere Medientipps finden Sie hier. www.rpi-impulse.de

AUS DEN „LITTIPPS“ WIRD „LESESTOFF“

Anke Trömper, Studienleiterin, RPI Kassel, liest für uns Bücher und aktuelle Neuerscheinungen. Die ehemalige Rubrik „Littipps“ wird somit als Service für alle Leseratten fortgesetzt.

Christine Wunnicke, Wachs, Berenberg



Ein historischer und doch fiktionaler Roman auf nur 180 Seiten? Lehrreich, trotzdem fantasievoll und witzig geschrieben? Das geht. In jedem Fall in diesem kleinen und feinen Buch. Es beginnt in der Epoche der Aufklärung und spiegelt auch die Zeit während und nach der französischen Revolution wider. Zwei Frauen stehen im Mittelpunkt. Marie Marguerite Bihéron (1719-1795) und Madeleine

Françoise Basseport (1701-1780). Die 13-jährige Marie marschiert nachts in eine Kaserne und trägt den überrumpelten Soldaten ihren Wunsch vor. Sie benötige eine Leiche. „Ich möchte bitte eine Leiche kaufen, so Sie eine für mich haben. Das Geld trage ich bei mir, ich kann gleich bezahlen, so es denn nicht allzu teuer ist, und meine Mutter heißt es gut.“ (S. 14). Marie möchte Leichen studieren, später wird sie deren Innenleben in Wachs modellieren. Tatsächlich wird sie im Laufe der Jahre der beste Anatom von Paris. Auch wenn sie in einer Zeit lebt, in der Frauen nur im Geheimen wissenschaftlich arbeiten dürfen, wird Marie mit ihren Wachsmodellierungen berühmt. „Frauen, vermute ich, werden deshalb in allem so gut, weil man es ihnen so schwer macht.“ (S. 100) Wie Marie ergeht es auch Madeleine – Künstlerin, Zeichnerin, berühmt für ihre botanischen Illustrationen. Beide Frauen gehen gegen Widerstände ihren eigenen Weg, beide haben enormes Talent und beide sind Autodidaktinnen. Sie begegnen sich, weil Marie das Zeichnen in der Schule von Madeleine erlernen soll. Allerdings ist Marie in dieser Beziehung völlig untalentierte und bleibt ihrem eigenen Weg treu. Marie und Madeleine werden ein Liebespaar. „Auch Marie, meine Freundin, hatte nie einen Lehrer. Drei Anatomen, die ich ihr besorgte, hat sie damals, zu Anbeginn, in einem einzigen Winter verschlissen. (...) Marie ist ein Wesen aus einem Albtraum. Wüsste ich, wie Liebe sich anfühlt, ich sagte, ich liebte sie.“ (S. 101). Ihre Liebes- und Lebensgeschichte wird in einer wunderbaren Sprache erzählt, die prägnant und humorvoll, romantisch und naturwissenschaftlich zugleich ist. Auch wenn das Buch längst ausgelesen ist, bleiben die beiden Frauen im Gedächtnis.

Johanna Seebauer, Nincshof, Dumont



Angesichts der dauertrüben Nachrichten sehne ich mich nach dem Dorf meiner Kindheit. Wunderbar idyllisch gelegen. In meiner Erinnerung: reiner Frieden. Da möchte ich sein. Abgeschottet vom Rest der Welt. Marmelade kochen, Kuchen backen und gemeinsam mit den Nachbarn alles verspeisen und dabei den neuesten Klatsch hören. Nincshof ist so ein Dorf in Österreich, nahe der ungarischen Grenze. Es ist Sommer im Burgenland. Der Bürgermeister muss notgedrungen auf Reisen gehen, verträgt die ungewohnten Muscheln so ganz und gar nicht und beschließt, Nincshof soll bleiben, was es ist und vom Rest der Welt nicht nur in Ruhe gelassen, sondern ganz und gar vergessen werden. Er wird „Oblivist“, ein Aktivist des Vergessens, und findet

Mitstreiter:innen, die abends um den Küchentisch der fast 80-jährigen Rohdiebl Erna sitzen, Speckbrote essen, Pläne schmieden und Pusztafeigenschnaps trinken. Kurze Zeit später ist Nincshof weder im Internet noch im Landesarchiv mehr zu finden und die Radtouristen sind durch strategisch gut verteilte Jauche vertrieben. „Aktuell sind wir dabei, einen neuen Rekord aufzustellen, Erna,“ sagt er und blättert stolz durch die Kalenderseiten voll mit schwarzen Kreuzen. „Einhundertsiebenundsechzig Tage in Folge ohne Erwähnung Nincshofs in der Presse“ Er grinst selig: „Wir verschwinden.“ (S. 137) Doch da gibt es die Zugzogenen. Isa Bachgasser, die Dokumentarfilmerin und ihr Ehemann Silvano Mazzaroni, der Irrziegen-Hirt. Sie entdeckt eine spannende Legende vom lange unentdeckt gebliebenen Nincshof und fragt viel zu viel. Er möchte mit seinen Irrziegen gerne Wanderungen für Touristen anbieten. Da müssen die Oblivisten natürlich einschieben. Ein schöner Roman für den Sommer mit liebenswerten Charakteren und schrägen Geschichten, die zum Lachen bringen und die durchaus auch ernstere Themen wie Freundschaft, Familie, Selbstfindung und ein kleines bisschen Politik aufgreifen.

Empfehlung: Volker Surmann, Leon Hertz und die Sache mit der Traurigkeit, Mixtvision

Hier liegt ein Jugendroman über den 13 ¼ Jahre alten Leon vor. Das Buch schneidet zahlreiche Themen an wie Umgang mit Tod und Trauer und mit dem, was das Leben in der Pubertät prägt. Doch die Erzählung bleibt nicht bei den schweren Themen. Freundschaft, Zuversicht, Mut und Humor mischen sich darunter und machen das Buch zu einem optimistischen. Zurecht hat es den Evangelischen Buchpreis erhalten. Didaktisches Material finden sie hier: <https://www.eliport.de/buchpreis/anregungen>



Anke Trömper,
RPI Kassel

**Noch mehr Bücher und Hinweise
finden Sie im Archiv
der Littipps. www.lit-tipps.de**



DEMOKRATIEBILDUNG

Wenn verschiedene Menschen sich einen Augenblick Zeit nehmen, dieselbe Fotografie zu betrachten, werden sie unterschiedliches sehen. „Ein Foto wird meistens nur angeschaut – selten schaut man in es hinein“, hat der berühmte Fotograf Ansel Adams gesagt.

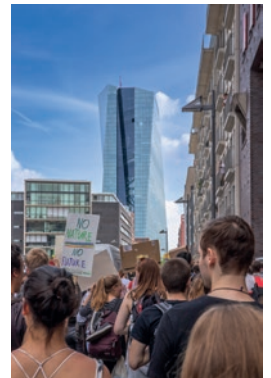
Die Fotografien eignen sich dafür, eine Kommunikation anzuregen zwischen dem, was die Fotografie zeigt und dem, was in den Menschen (jeweils) schon ist.

Mit Blick auf den Einsatz im Unterricht finden Sie auf unserer Webseite wie immer eine Word-Datei mit Vorschlägen zum methodischen Vorgehen und knappen Informationen zu den einzelnen Fotografien. Zum Downloaden der Fotodateien klicken Sie bitte auf die Grafiken und öffnen sie. Dann lassen sie sich in guter Qualität mit einem Rechtsklick herunterladen.

www.rpi-fotogen.de



Fotos: Peter Kristen



Diese Fotodateien stehen zum freien Download auf der Webseite zur Verfügung



AUS DEM BIBELHAUS ERLEBNISMUSEUM IKONEN DES WIDERSTANDES

Eine didaktische Ausstellung zu christlichen Vorbildern im BIMU

Das BiMu zeigt vom 1. Oktober bis 21. Dezember 2025 eine Ausstellung, die besonders für Jugendliche der Sek I und in der Konfi-Arbeit geeignet ist. Die Schau greift zwei im Jahr 2025 „unverhofft aufgetauchte“ Ikonen zu sieben Personen des protestantischen Widerstandes auf. Zwei waren aktuell zum Gegenstand heftiger Kontroversen in den USA geworden: Dietrich Bonhoeffer und Dorothee Sölle. Zum 80. Tag der Hinrichtung Dietrich Bonhoeffers am 9. April 1945 erscheint eine US-amerikanische Filmproduktion, die im Verdacht steht, im Vorfeld der Präsidentschaftswahlen 2024 von christlich-nationalistischen Kreisen um Donald Trump instrumentalisiert worden zu sein. Auf der anderen Seite nehmen Gegner Donald Trumps Bezug auf die deutsche Germanistin und Theologin Dorothee Sölle, die als Professorin am Union Theological Seminary schon 1982 den Begriff „Christofaschismus“ für christliche Nationalisten in den USA geprägt hat. – Bonhoeffer und Sölle, aber auch Sophie Scholl, Dr. Martin Luther-King, Nelson Mandela, Christian Führer aus Leipzig, sowie Whan Zhi Ming sind die „Ikonen des Widerstandes“, die Harmjan Dam gemalt hat. Um diese modernen „Ikonen“ im Stil orthodoxer Heiligenbilder, gruppiert sich die Ausstellung. Gibt es „Ikonen“ im Protestantismus, wenn Dietrich Bonhoeffer oder

Sophie Scholl wie Heilige verehrt werden? Neben sieben Ikonen-Bildern sind persönliche Gegenstände der Protagonisten, wie die „Mandela-Bibel“ oder ein Liedblatt von den Montagsgebeten in der Nikolaikirche in Leipzig 1989 Teil der Ausstellung. Didaktisches Material rundet die Schau ab. Schüler:innen präsentieren ihre Werke zur Eröffnung einer besonderen Ausstellung im Showroom des BIMU.

Herzliche Einladung zur Ausstellungseröffnung am Mittwoch, 1. Oktober 2025 im BIMU in der Metzlerstr. 19, 60594 Frankfurt am Main (Anmeldung unter kontakt@bibelhaus-frankfurt.de).

www.bibelhaus-frankfurt.de (Gruppenbuchungen auf Anfrage auch außerg halb der Öffnungszeiten möglich).



BIMU Bibelhaus ErlebnisMuseum,

Metzlerstr. 19, 60594 Frankfurt am Main,

Gruppenführungen buchen unter:

kontakt@bibelhaus-frankfurt.de

Tel. 069-66426525

Öffnungszeiten: Di-Sa 10-17 Uhr, So 14-18 Uhr –

oder nach Absprache. www.bibelhaus-frankfurt.de

Pfarrer Veit Dinkelaker, Museumsdirektor



AUS DEN LERNMATERIALSAMMLUNGEN / LERNWERKSTÄTTEN: ERWEITERUNGEN DER BASISAUSSTATTUNG



Foto: Anja Badouin

Ab diesem Jahr (2025) wird es regelmäßige Erweiterungen der Basisausstattung geben. „Basisausstattung“ bedeutet, dass diese Lernmaterialien in allen Regionalstellen ausgeliehen werden können. Neu gibt es nun ein kleines „Bibelregal“ (Maße: 41 x 37 x 11 cm), dessen Büchermodelle durch verschiedene Farben und Dicke den Aufbau der Bibel veranschaulichen.

Erstes Testament:

Gesetzesbücher: hellgrün, Geschichtsbücher: gelb, Lehrbücher und Psalmen: hellrot, Prophetenbücher: hellblau.

Zweites Testament:

Evangelisten grau, Apostelgeschichte: pink, Briefe: orange, Apokalypse: beige

Zu jedem der 66 Bücher gibt es auf farblich angepassten Kärtchen kurze Informationen zum Inhalt des jeweiligen Buches. Die einzelnen Büchermodelle regen zum Einsortieren an. Mittels eines „Lösungsblatts“ kann das Ergebnis anschließend kontrolliert werden. Durch das Zuordnen verschiedener Bibeltexte zu den einzelnen Büchern wird beispielsweise deutlich, dass diese einen jeweils eigenen Ursprung haben.

BUCHBESPRECHUNG

BILDUNGSWELTEN – DEMOKRATIEBILDUNG

Hier liegt der erste Band der Reihe „Bildungswelten. Impulse aus dem RPZ Heilsbronn“ und erscheint in Kooperation mit dem Claudius-Verlag. Das Buch vereint vielfältige Perspektiven auf Demokratiebildung in vier Teilen: Fachwissenschaftliche Beiträge eröffnen theologische, gesellschaftspolitische und religionspädagogische Zugänge. Der zweite Teil beleuchtet Praxiserfahrungen aus Schulen und das diakonische Lernen. Ein Interview mit Prof. Dr. Ursula Münch im dritten Teil thematisiert aktuelle Herausforderungen der Demo-

kratie. Der vierte Teil bietet umfangreiche Material-, Medien- und Literaturtipps. Der Sammelband überzeugt durch die Vielfalt der Autor:innen und Ansätze. Wer konkrete Unterrichtsmaterialien erwartet, wird nur vereinzelt fündig – insbesondere bei Manfred Pirner und Sebastian Bernoth-Schneider, die Impulse für den Religionsunterricht geben. Insgesamt bietet das Buch wertvolle Einblicke in demokratiefeindliche Strategien und zeigt zugleich die Chancen von Bildung und Rechtsstaatlichkeit auf.

**Religionspädagogischen Zentrum Heilsbronn (Hrsg.)
Bildungswelten – Demokratiebildung, Band 1, 276 Sei-
ten, EUR 24, Heilsbronn 2024, ISBN 978-3-532-72501-6**

Nina Blahusch



BUCHBESPRECHUNG

KINDER HABEN RECHTE!

Das Kindermissionswerk „Die Sternsinger“ stellt umfangreiches Material zum Thema Kinderrechte auf seiner Homepage kostenlos zur Verfügung. Für das Jahr 2025 sind Unterrichtsbausteine für die Klassen 3-7 für alle Schularten abrufbar. Auch das Material von vergangenen Jahren kann genutzt werden. Ein Blick darauf lohnt sich auf jeden Fall. Das Thema wird nicht nur auf Deutschland und die hier lebenden Kinder bezogen, sondern auch weltweit in den Blick genommen. Es geht ganz allgemein um alle Kinderrechte, aber auch um einzelne Rechte und was sie beinhalten. Die Kinder erfahren, dass und welche Rechte sie haben, dass diese Rechte weltweit für alle Kinder gelten

und sie erhalten einen Einblick in die Kinderrechts-Situation auf anderen Kontinenten.

Die Hefte und die Arbeitsblätter der einzelnen Unterrichtsbau-
steine sind als PDF-Dateien verfügbar, es gibt einen Erklärfilm („Willi und die Kinderrechte“) sowie ein mitreißendes Lied von Reinhard Horn („Kinder haben Rechte – ein Kinderleben lang“) auf YouTube. Darüber hinaus gibt es Fotos, Spiele, ein Quiz, einen Actionbound und auch ein Kartenset zum Ausdrucken oder zum Bestellen. Plakate oder ein Leporello können groß ausgedruckt werden und z.B. im Klassenzimmer oder im Flur aufgehängt werden. Auch ein Klassensatz der Hefte kann kostenlos bestellt werden.

Nadine Hofmann-Driesch



**Das Material
finden sie hier:**



BUCHBESPRECHUNG

MAL NACH DEN RECHTEN SCHAUEN – DEMOKRATIE UND RELIGION

Seit über 40 Jahren begleitet das BRU-Magazin den Religionsunterricht an beruflichen Schulen. Ausgabe 81 (2024) widmet sich der Demokratiebildung mit ausgearbeitetem Unterrichtsmaterial. Zwei Beiträge zum biographischen Lernen thematisieren Kränkungen als Ursache von Hass: ein Interview mit Anti-Gewalt-Trainer Ramy Azrak und der Entwurf „Warum ergrimmt Du?“ zum Brudermord Kains.

„Demokratie und Heilige Schriften“ zeigt demokratische Grundelemente im Dialog mit Bibel und Koran. Rainer Kesslers Arbeitsblatt „Alles König oder was?“ vertieft das Verständnis von Gewaltenteilung. Das AB „Ist Demokratie islamisch?“ ergänzt den Beitrag. „Chris-

tentum von Rechts bei YouTube und Social Media“ analysiert rechts-religiöse Influencer-Kanäle wie „Liebe zur Bibel“ und „Ketzer der Neuzeit“. Das Material für acht Doppelstunden hilft, diese kritisch zu hinterfragen. „Sei ein Mensch!“ vergleicht das christliche mit dem NS-Menschenbild und integriert einen Besuch der NS-Ordensburg Vogelsang.

Drei Lernsituationen runden das Heft ab: „Freie Meinungsäußerung im Klassenchat?“, „Rechtsextreme Zeichnungen – was tun?“ und „Erinnern an den Anschlag in der Keupstraße“. Ein Grundsatzartikel zu „Rechtem Christentum“ leitet die Praxisbeiträge ein.

BRU 81/2024

Gesellschaft für Religionspädagogik Villigst e.V. (Hrsg.)

72 S., EUR 14

ISSN 0936-042X

Weitere Infos: <https://bru-magazin.de/ojs/index.php/bru/issue/archive>



Markus Ihle, Buseck

BUCHBESPRECHUNG

HISTORIOLOG – EVANGELISCHE MOMENTE DER KIRCHENGESCHICHTE NACHERLEBBAR MACHEN

Kirchengeschichte fristet im schulischen und gemeindepädagogischen Alltag oft ein Schattendasein. Sie enthält aber was Reiner Braun „evangelische Momente“ nennt: Situationen, in denen ganz überkonfessionell das Evangelium Jesu Christi in einer „unheilen Welt“ aufscheint (S. 33). Um diese erfahrbar zu machen, hat Braun die Methode Historiolog aus dem Bibliolog weiterentwickelt. Die Durchführung eines Historiologs erfordert gründliche Vorbereitung: Neben der Kenntnis geeigneter Quellen ist deren lebensweltliche Erschließung zentral. Das Buch bietet hierzu vielfältige Hilfen: Ein Kapitel leitet zur Konzeption eigener Historiologe an. Zahlreiche ausgearbeitete und

erprobte Historiologe – etwa zu Elisabeth von Thüringen, Martin Luther, Dietrich Bonhoeffer oder zu Kunstwerken. Beispiele mit nassauischem Bezug zeigen „evangelische Momente“ im lokalen Umfeld. Ein Literaturverzeichnis sowie digitale Angebote und das Beratungsangebot des Autors runden das Werk ab. Wer bereits mit dem Bibliolog vertraut ist, wird mithilfe des Buches leicht Historiologe durchführen können, aber auch ohne diese Praxis ermutigt und befähigt das Buch dazu, die Methode Historiolog zu erproben und die „evangelischen Momente“ der Kirchengeschichte leuchten zu lassen.

Reiner Braun, Luthers 95 Thesen erlebbar gemacht, RPI-Impulse 2-16

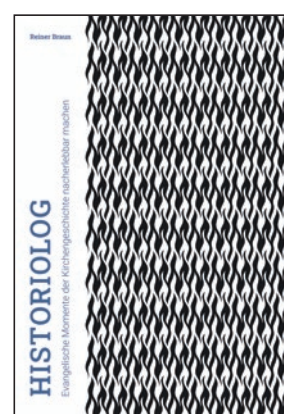
Reiner Braun

Historiolog

Gottesdienst-Institut der ELKB 2025,

198 S., EUR 12,50

ISBN 978-3-00-081553-9



Volkmar Ortmann

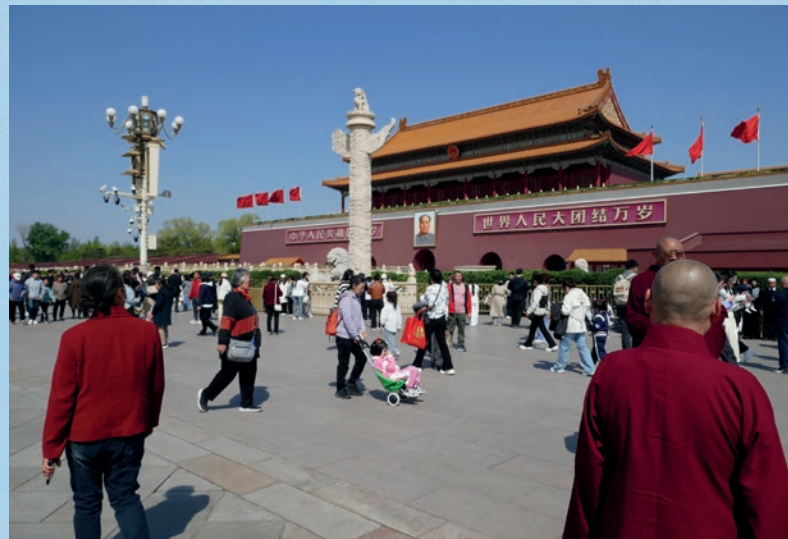
DEMOKRATIE – WERTVOLL UND HERAUSFORDERND

Auf den ersten Blick könnte man es für einen normalen Touristenhotspot halten. Auf den zweiten Blick sieht man Überwachungskameras. Das war eine prägende Erfahrung, die ich bei einer China-reise gemacht habe. An touristischen Orten, an belebten Stellen, manchmal sogar alle 100 Meter ein Laternenmast mit Überwachungskameras. Bei mir löste es mehr als einmal ein beklemmendes Gefühl aus. Dazu ständige Taschen- und Passkontrollen in Hotels, an Bahnhöfen und Touristenattraktionen.

Dabei hat China auch eine positiv beeindruckende Seite. Der Fortschritt ist überall spürbar. An vielen Stellen hat China Deutschland überholt. Das macht sich besonders in den großen Städten wie Shanghai bemerkbar: Riesige Gebäude, LED-beleuchtet und voll digitalisiert. E-Autos, -Busse und -Motorräder eine Selbstverständlichkeit. Die Straßen sind sauber, sogar an den Schnellstraßen üppig blühende Blumenkästen.



Mich aber beschäftigte immer wieder die Frage, ob ich in diesem Land leben könnte. Trotz des Fortschrittes, trotz beeindruckender Bilder, war ich erleichtert, als ich wieder in Deutschland gelandet bin. Ich bin sehr froh, dass ich in einem Land lebe, in dem die Menschenwürde und die Menschenrechte im Grundgesetz verankert sind, ich meine Meinung frei äußern darf, Demonstrationen erlaubt sind und der Staat nicht bestimmt, welche Bücher auf dem Markt erscheinen dürfen oder auf was man im Internet Zugriff hat und in dem Kirchen zu wichtigen Themen öffentlich Stellung beziehen dürfen. Ich bin froh, in einer Demokratie zu leben, in der Meinungsfreiheit ein wichtiges Gut ist. Natürlich ist das nicht immer einfach, denn Menschen haben unterschiedliche Meinungen und Positionen. Wie kann ich mich orientieren? Wann halte ich mich mit meiner Meinung zurück? Wann ist es wichtig, sich zu äußern?



In den Evangelien wird davon berichtet, dass Jesus mit den Menschen ins Gespräch kommt. Er hört zu, bezieht Stellung, er stellt bestehende Strukturen in Frage. Er führt Streitgespräche, argumentiert, er stimmt Menschen nachdenklich. Dabei geht es ihm immer um den Menschen, der ihm begegnet - und um etwas Größeres: das Reich Gottes. Jesus schweigt nicht! Er riskiert viel, sogar sein Leben.

Wie gut geht es uns dagegen. Wir leben in einer Demokratie und haben das Recht auf freie Meinungsäußerung. Nutzen wir das?!

In einer Ausstellung des Kommunikationsmuseums in Frankfurt entdeckte ich ein Zitat von Richard von Weizsäcker, dem früheren Bundespräsidenten und überzeugten Christen: „Demokratie lebt vom Streit, von der Diskussion um den richtigen Weg. Deshalb gehört zu ihr der Respekt vor der Meinung des anderen.“ Das ist herausfordernd! Demokratien aber leben vom rechten Streiten. Eine gute Streitkultur will eingeübt werden. Es geht nicht um das

Gewinnen, sondern um das gemeinsame Ringen um den richtigen Weg. Eine solche Streitkultur ist anstrengend, aber doch in jedem Fall erstrebenswert. Sie darf in unserer Gesellschaft und in unserer Kirche nicht verloren gehen.

Maren Löwe,
Studienleiterin im
RPI Mainz



Fotos: Maren Löwe

...wie praktisch!

Bücher (nicht nur) für Gottesdienst und Gemeindearbeit



ISBN 978-3-7615-7053-1, € 20,00
Mengenpreise ab 25 Exemplare!



ISBN 978-3-7615-7086-9, € 25,00
Mengenpreise ab 10 Exemplare!



ISBN 978-3-7615-7076-0, € 16,00



ISBN 978-3-7615-7050-0, € 24,00



ISBN 978-3-7615-6988-7, € 18,50



ISBN 978-3-7615-7077-7, € 16,00



Zur Weiterleitung an
Religionslehrer*innen,
Schulpfarrer*innen und
Gemeindepfarrer*innen



ZUM UMGANG MIT RECHTSEXTREMISMUS UND RECHTSPOPULISMUS

Mit dem Bibelvers «Prüft alles» ist eine 28-seitige Arbeitshilfe zum Umgang mit Rechtsextremismus und Rechtspopulismus überschieden. In der Broschüre wird am Beispiel der AfD erläutert, wie sich Positionen von extremen und populistischen Vereinigungen zum christlichen Glauben verhalten. Dazu werden Aussagen der AfD herangezogen, mit Grundüberzeugungen des christlichen Glaubens verglichen und Widersprüche aufgezeigt. Themen sind Demokratie, Vielfalt und Freiheit, das Verhältnis zum Nationalsozialismus sowie Flucht, Migration, Ökologie und Klima. Darüber hinaus werden Aussagen zu Europa, Wirtschafts- und Sozialpolitik, Behinderung und Inklusion sowie Familie, Frauen und LGBT+ beleuchtet.



Download:

https://www.ekkw.de/fileadmin/suchrelevant/kirche/aktuell/250320_ekkwDE_Arbeitshilfe_Rechtsextremismus.pdf



Das RPI der EKKW und EKH unterstützt diese Initiative. Auf einer digitalen Pinnwand (Edumap) stellt es allen Verantwortlichen religionspädagogisches Material und Verweise zu weiteren Homepages zur Verfügung.



Link zur Edumap

<https://he.edumaps.de/66531/370268/fu8utb4w7u/o9epgn93m9>

