

Religionspädagogische Friedens-Bildung: Wege suchen, Beziehung anbahnen, Brücken bauen

Bausteine für einen dialogorientierten Religionsunterricht unter Berücksichtigung
der Heterogenitätsdimensionen

(von Christine Lehmann und Martin Schmidt-Kortenbusch)

3.2.2 Baustein 2: Frieden hat viele Facetten – Wege suchen für mehr Geschlechtergerechtigkeit

3.2.2.1 Kontrastierende Grunderfahrung auf dem Lebensweg: „Anpassung und Widerstand“

Erläuterung: Erfahrungen, die Menschen mit geschlechterbezogener Diskriminierung und Gewalt machen, bewegen sich zwischen den beiden Polen Anpassung (z. B. als minderwertig, unnormal, krank oder gar gefährlich verunglimpft zu werden, sexuell missbraucht, sozial ausgebeutet, sozial ausgegrenzt zu werden und daraus resultierender Anpassungsdruck) und Widerstand (z. B. gegen Geschlechterstereotype, häusliche Gewalt, Formen der Benachteiligung im familiären, beruflichen, öffentlichen und politischen Leben).

3.2.2.2 Biblisch-theologische Grundmotive: Schöpfungsmotiv, Umkehrmotiv

Erläuterung: Das Schöpfungsmotiv erzählt davon, dass Gott in Beziehung zu jedem Menschen steht, den Menschen als Mann und Frau zu seinem Bilde schuf und dass beide als Geschöpfe Gottes mit einer unveräußerlichen Würde ausgestattet sind. Gegenläufige Texte sind z. B. 1 Kor 11, 1-16; 3 Mos 18, 22; 3 Mos 20, 13.¹

Das biblische Umkehrmotiv beinhaltet, dass der Mensch den Schöpfungsauftrag verfehlt, aber jeden Tag die Chance hat, sein Verhalten zu ändern. Es begegnet in Erzählungen über einzelne Menschen (z. B. im Zöllner Zachäus, in den Gleichnissen vom Verlorenen nach Lk 15), über Gruppen (z. B. die Menge in der Erzählung von der Ehebrecherin nach Joh 8, 1-11) oder über ein ganzes Volk (z. B. Israel und Juda nach 2 Kön 17, 13).

3.2.2.3 Didaktische Leitgedanken

Eine in der öffentlichen Diskussion zu wenig beachtete, wichtige Facette von Frieden ist Geschlechtergerechtigkeit. In einem Krieg kulminieren Macht und Gewalt gegen Frauen. Zu deren Wurzelgrund gehört die kulturell geprägte Vorstellung, dass die Frau dem Mann unterlegen ist. Gewalt und Macht werden von Frauen, aber auch von Menschen, die sich nicht in das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit einordnen lassen wollen, in unserer Gesellschaft als personale, strukturelle und kulturelle Gewalt erfahren. Solche Erfahrungen sind vielfältig (s. o.). Sie rufen bei den Betroffenen Angst, Scham, Leiden und Einsamkeit hervor, können von ihnen aber auch durchbrochen und verändert werden. Aufgrund vieler inhaltlicher Überschneidungen bei dem Thema „Wie Frieden unser Leben verändert“, können die beiden Heterogenitätsdimensionen „Gender“ und „Sexuelle Vielfalt“ gemeinsam in einem Baustein verhandelt werden.

¹ Es ist wichtig, dass auch Texte, die dem Geist der Bibel widersprechen, im Unterricht zur Sprache kommen. Der Theologe Jürgen Ebach zeigt, dass es in der Bibel immer Rede und Gegenrede gibt. Von Bedeutung ist der Stellenwert, den die jeweiligen Positionen in der Gesamtkomposition einnehmen: „Die Bibel ist uns als Kanon biblischer Schriften vermittelt. Und in diesem Kanon gibt es Spannungen und Widersprüche. In vielen Fragen gibt es mehr als eine Antwort und manche dieser Antworten widersprechen einander. Und das ist nicht so, weil die Alten diese Widersprüche nicht bemerkt hätten – sie waren nicht dümmer als wir! –, sondern weil sie diese bis zur Widersprüchlichkeit reichende Vielfalt gewollt haben. Sie führt dazu, dass ich einem biblischen Wort zuweilen nur folgen kann, wenn ich einem anderen biblischen Wort widerspreche.“ (Vgl. Ebachs Gastbeitrag zum Umgang mit der Bibel (2011): <https://www.evangelisch.de/inhalte/91368/02-02-2011/bibelauslegung-homosexualitaet-ein-graeuel> (21.01.2019)..

Die Art und Weise, wie Menschen in unserer Gesellschaft mit ihren Erfahrungen geschlechterbezogener Diskriminierung umgehen, changiert zwischen den Polen Anpassung auf der einen und Widerstand auf der anderen Seite. Viele Menschen nehmen solche Verhältnisse als unveränderlich hin, andere sind desinteressiert oder empathielos, wieder andere prangern solche Zustände an. Sie setzen sich dafür ein, dass Personen unabhängig vom Geschlecht Verständnis, Anerkennung und Zuwendung erfahren, Konflikte zwischen den Geschlechtern gewaltfrei ausgetragen werden und Gleichberechtigung im familiären, beruflichen, öffentlichen und politischen Leben umfassend gelebt wird.

Solches Engagement kann unterschiedlich begründet sein, z. B. humanistisch mit den Menschenrechten oder christlich mit den biblisch-theologischen Grundmotiven „Schöpfung“ und „Umkehr“. Wurde lange Zeit anknüpfend an die Erzählung von der Erschaffung des zweiten Menschen aus der Rippe des ersten (1 Mos 2, 21-25) ein Herrschaftsanspruch des Mannes über die Frau abgeleitet, besteht exegetisch inzwischen weitgehend Konsens, dass mit diesem Bild die besondere Verbundenheit dieser beiden Menschen deutlich werden soll. Die dem Patriarchat entstammende Vorstellung von einer Vorrangstellung des Mannes, die in dieser Perikope ihren Niederschlag gefunden hat, ist jedoch nicht gänzlich von der Hand zu weisen. Die zweite Schöpfungserzählung lässt noch auf keine Gleichberechtigung in modernem Sinne schließen.² Allerdings erkennt der aus Erde geschaffene Mensch (Adam, von adama, die Erde), selbst erst, wer er ist, als er in Beziehung zu seinem menschlichen Gegenüber treten kann.

Bei der Auseinandersetzung der Schüler*innen mit dem Schöpfungsmotiv ist es wichtig, dass außer befreienden Bibeltexten wie z. B. Gen. 1 und 2 oder Röm 16, 1-5 auch solche bearbeitet werden, die in Theologie und Kirchen dazu beigetragen haben, die Unterdrückung der Frau zu rechtfertigen (z. B. 1 Kor 11, 1-16) oder Homosexualität zu kriminalisieren (3 Mos 18, 22; 3 Mos 20, 13³). Die historische Bedingtheit solcher Aussagen, die noch keine naturwissenschaftlichen Erkenntnisse berücksichtigen konnten, muss von der über alle Zeiten hinweg gültigen Botschaft der uneingeschränkten Würde aller Menschen, die im Entstehungsprozess der biblischen Überlieferung an Dominanz gewinnt, unterschieden werden.

Das biblische Umkehrmotiv handelt davon, dass Menschen sich ihre Fehler eingestehen, Verantwortung für ihre Taten übernehmen und ihr Verhalten ändern. Die Auseinandersetzung mit diesem Motiv kann die Schüler*innen ermutigen, der Anpassung an geschlechterbezogene Diskriminierung zu widerstehen.

Es werden folgende Kompetenzen für diesen Baustein angestrebt:

Die Schüler*innen

- beschreiben, dass Vorstellungen von Männlichkeit häufig mit Machtausübung, Draufgängertum und Gewalt (personal, strukturell, kulturell) einhergehen und hinterfragen diese kritisch;
- beschreiben unter Berücksichtigung relevanter Bibelstellen Geschlechterstereotype und setzen sich damit auseinander;
- stellen Konflikte zwischen den Geschlechtern gestalterisch dar, erproben neue Handlungsmöglichkeiten und reflektieren diese;
- gestalten kreativ eigene Ideen für gleichberechtigte Geschlechterbeziehungen in unterschiedlichen Lebensbereichen.

² In der ersten Schöpfungserzählung findet sich kein Hinweis auf eine Vorrangstellung des Mannes (Vgl. Gen 1, 27 EU: „Gott schuf also den Menschen als sein Abbild; als Abbild Gottes schuf er ihn. Als Mann und Frau schuf er sie.“). Hier werden Mann und Frau uneingeschränkt ebenbürtig dargestellt.

³ Zum Verständnis dieser beiden Textstellen vgl. den Beitrag von Jürgen Ebach (2011) zu Homosexualität in der Bibel: <https://www.evangelisch.de/inhalte/91368/02-02-2011/bibelauslegung-homosexualitaet-ein-graueuel> (21.01.2019).

3.2.2.4 Praxisbeispiel zu Baustein 2: „Wer von euch ohne Schuld ist, werfe als Erster einen Stein auf sie.“

Kompetenzen: Die Schüler*innen beschreiben, dass Vorstellungen von Männlichkeit häufig mit Machtausübung und Gewalt (personal, strukturell, kulturell) einhergehen und hinterfragen diese kritisch.

Zeit: ca. 90 Min.

Material: M 1: Foto, M 2: Joh 8, 1-11, M 3 Anleitung „Rollenkarte“

Methoden: Rollenkarten verfassen und deren Inhalt reflektieren

Möglicher Ablauf

- Die Schüler*innen beschreiben Foto M 1 und äußern eigene Gedanken zum Thema Gewalt gegen Frauen.⁴ Die Lehrkraft bringt als Impuls die Unterscheidung zwischen personaler, struktureller und kultureller Gewalt ein.
- Lehrer*in erzählt Joh 8, 1-5; Schüler*innen äußern sich zum Inhalt und wenden die drei Unterscheidungen von Gewalt auf die Erzählung an. Sie stellen eine Verbindung zu M 1 her, vergleichen Gewalt gegen Frauen in biblischer Zeit mit aktuellen Formen von Gewalt und äußern Vermutungen, wie die Erzählung weitergehen könnte.
- Die Schüler*innen lesen Joh 8, 6-8, vergleichen den Fortgang der Erzählung mit ihren Vermutungen und nehmen zum Verhalten der Zuschauer in der Geschichte Stellung.
- Die Schüler*innen schreiben auf der Grundlage von M 2 eine Rollenkarte zu einer Person ihrer Wahl (Frau oder Mann aus dem Volk, Ehebrecherin, Ältester, Pharisäer, Jesus)
- Die Schüler*innen stellen sich in arbeitsgleichen Kleingruppen ihre Rollenkarten (bzw. Denk- oder Sprechblasen) vor und einigen sich auf eine, die im Plenum präsentiert werden soll.
- Die Erzählung wird erneut dargeboten und an den entsprechenden Stellen für die Präsentationen der Rollenkarten unterbrochen.
- Die Rollenkarten werden gewürdigt und kommentiert.
- M 1 wird erneut gemeinsam unter der Fragestellung betrachtet, ob sich die Sicht der Schüler*innen auf die dort dargestellte Situation durch ihre Auseinandersetzung mit M 2 verändert hat.

Möglichkeiten für Binnendifferenzierung:

Weniger anspruchsvoll ist es, wenn einige Schüler*innen statt der Rollenbiografie in eine Denk- oder eine Sprechblase hineinschreiben können, was einer Person ihrer Wahl in dieser Situation durch den Kopf geht.

⁴ Vgl.: Spiegel online vom 25.11.2018: Gewalt gegen Frauen.

<http://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/gewalt-gegen-frauen-zerschlagt-doch-mal-die-klischees-a-1239574.html> (1.2.1019).

M 1



<https://www.ecosia.org/images?q=Fotos+Gewalt+gegen+Frauen#id=B9736BA030DF391034855D1C4A33E7E3AE63C2B7>

M 2

Joh 8, 1-11

1 Jesus aber ging zum Ölberg. 2 Am frühen Morgen begab er sich wieder in den Tempel. Alles Volk kam zu ihm. Er setzte sich und lehrte es. 3 Da brachten die Schriftgelehrten und die Pharisäer eine Frau, die beim Ehebruch ertappt worden war. Sie stellten sie in die Mitte 4 und sagten zu ihm: Meister, diese Frau wurde beim Ehebruch auf frischer Tat ertappt. 5 Mose hat uns im Gesetz vorgeschrieben, solche Frauen zu steinigen. Was sagst du? 6 Mit diesen Worten wollten sie ihn auf die Probe stellen, um einen Grund zu haben, ihn anzuklagen. Jesus aber bückte sich und schrieb mit dem Finger auf die Erde. 7 Als sie hartnäckig weiterfragten, richtete er sich auf und sagte zu ihnen: Wer von euch ohne Sünde ist, werfe als Erster einen Stein auf sie. 8 Und er bückte sich wieder und schrieb auf die Erde. 9 Als sie das gehört hatten, ging einer nach dem anderen fort, zuerst die Ältesten. Jesus blieb allein zurück mit der Frau, die noch in der Mitte stand. 10 Er richtete sich auf und sagte zu ihr: Frau, wo sind sie geblieben? Hat dich keiner verurteilt? 11 Sie antwortete: Keiner, Herr. Da sagte Jesus zu ihr: Auch ich verurteile dich nicht. Geh und sündige von jetzt an nicht mehr!⁵

(Einheitsübersetzung 2016, Quelle: <https://www.bibleserver.com/text/EU/Johannes8,1-11>, 13.02.19)

M 3

Anregungen für eine Rollenkarte

Was ist eine Rollenkarte?

Die Rollenkarte ist eine Art Regieanweisung fürs Theater. Der Schauspieler/die Schauspielerin erhält mit der Rollenkarte eine Beschreibung von grundlegenden Merkmalen und Verhaltensweisen einer Person, damit er oder sie diese Rolle dann auf der Bühne überzeugend ausgestalten kann.

Berücksichtige folgende Aspekte, wenn du deine Rollenkarte schreibst. Du kannst wählen zwischen folgenden Personen: Frau oder Mann aus dem Volk, Ehebrecherin, Ehemann der Ehebrecherin, Liebhaber der Ehebrecherin, Ältester, Pharisäer, Jesus.

1. Stellen Sie sich kurz vor: Wie heißen Sie? Wie alt sind Sie? Welchen Beruf haben Sie?
2. Erzählen Sie, warum Sie zum Tempel gekommen sind.
3. Erzählen Sie, was Sie dort sehen und welche Gedanken und Gefühle Sie dabei haben.

⁵ Die Lehrkraft sollte die Schüler*innen darüber informieren, dass die Gruppe der Pharisäer im Johannesevangelium aufgrund von Auseinandersetzungen in der damaligen Gemeinde eher negativ dargestellt wird, dass die Pharisäer im Volk aber durchaus angesehene Lehrer der Thora waren.

4. Erzählen Sie, wie Sie auf die Situation reagieren und welche Gründe Sie dafür haben.

3.2.3 Baustein 3: Frieden hat viele Facetten – Wege suchen für ein solidarisches Zusammenleben mit Menschen mit Behinderung

3.2.3.1 Kontrastierende Grunderfahrung: „Einsamkeit, Gemeinschaft, Alleinsein“

Erläuterung: Erfahrungen, die behinderte Schüler*innen mit anderen Menschen machen, bewegen sich zwischen den beiden Polen „Einsamkeit, Alleinsein“ (ausgelacht, abgelehnt, ausgegrenzt, entmündigt, zum Opfer gemacht werden) und „Gemeinschaft“ (akzeptiert, geschätzt, geliebt, einbezogen, beteiligt werden) .

3.2.3.2 Biblisch-theologische Grundmotive: „Geborgenheits- und Distanzmotiv“, „Verantwortungsmotiv“

Erläuterung: In der Bibel wird erzählt, dass der Mensch in Gott und seiner Schöpfung geborgen ist (z. B. 1 Mos 1-2; Psalm 23; Mk 10, 11-16; Apg 2, 42-37), sich aber durch sein Verhalten immer wieder von Gott und von seinen Mitmenschen entfremdet (z. B. 1 Mos 4, 1-16; 1 Mos 27, 1-41; Lk 22, 24-38;). Weiterhin wird erzählt, dass der Mensch für seine Taten verantwortlich ist und sie auch vor Gott zu vertreten hat (z. B. Lk 6, 27-31 und 36-41).

3.2.3.3 Didaktische Leitgedanken:

Menschen mit Behinderungen sind in unserer Gesellschaft in der Minderzahl und werden mit ihren Bedürfnissen leicht übersehen. Sie erleben – je nach Lebensumfeld und Art ihrer Behinderung – personale, strukturelle und kulturelle Gewalt. „Frieden“ meint theologisch solche Verhältnisse, unter denen die Menschen ganz sein, d.h. ihre Gaben entfalten können. Dies können sie in einer Gesellschaft, die nicht der Vereinzelung, Selbstdarstellung und Ellenbogenmentalität huldigt, sondern ihre schwächeren Glieder, die Kinder, ebenso wie die behinderten, die kranken und die alten Menschen wertschätzt, schützt und unterstützt. Je mehr eine Gesellschaft und ihre Menschen sich dem Gemeinwohl verpflichtet fühlen, desto besser sind sie in der Lage, gegen Schwächere gerichtete personale, strukturelle und kulturelle Gewalt zurückzudrängen und Konflikte so zu lösen, dass ein fairer Ausgleich zwischen unterschiedlichen Interessengruppen realisiert werden kann.

Seine Gaben entfalten kann ein behinderter Mensch – wie jeder andere Mensch auch –, wenn er Geborgenheit erfährt, seinen Mitmenschen vertrauen und sein Lebensumfeld mitgestalten kann. Alle Schüler*innen bringen, beeinflusst von ihren Lebensumständen, verschiedenartige Geborgenheitserfahrungen aus Familie, Freundeskreis und Wohnumfeld mit. Die Bandbreite der Erfahrungen dürfte sich – sowohl unter den Schüler*innen mit Behinderung als auch unter denen, die nicht als behindert gelten – , zwischen den beiden Polen „(zu) sehr behütet aufwachsen“ und „kaum Geborgenheitserfahrungen haben“ bewegen. Wenn Schüler*innen sich damit auseinandersetzen, welche Erfahrungen des Verbunden-Seins mit anderen sie haben, werden sie als eine Gemeinsamkeit entdecken, dass jeder Mensch auf Geborgenheit angewiesen ist. Es fällt ihnen vermutlich leichter, sich in einen behinderten Menschen einzufühlen und ihn zu unterstützen, wenn sie sich darüber klar werden, dass auch sie nicht leben könnten, wenn sie keine Geborgenheitserfahrungen machen würden.

Zum „Ganz sein Können“ gehört auch „Vertrauen“. Daher ist es wichtig, dass sich die Schüler*innen auch mit dessen Bedeutung auseinandersetzen und sich bewusst werden, dass es ohne gegenseitiges Vertrauen keinen beziehungsfähigen Menschen gäbe⁶. Kein Mensch kann seine Gaben entfalten, wenn er niemandem vertrauen kann und wenn niemand ihm

⁶ Jüngel, S. 64f.

vertraut. Man vertraut einem anderen Menschen, wenn man ihn für wahrhaftig, für glaubwürdig hält.

Auch durch die Bibel ziehen sich als Grundmotiv Erfahrungen mit Geborgenheit und Distanz. Sie erzählt, wie Menschen sich von ihren Mitmenschen und von Gott entfremden, da, wo sie nur auf das eigene Wohl bedacht sind und die anderen als Mittel zum Zweck missbrauchen (vgl. z. B. Dan 13, 1-64, Susanna und das Urteil Daniels; 2 Sam 11, 1-27, David und Batseba). Aber viele sind auch fähig, ihre Fehler zu erkennen und ihr Verhalten zu ändern. Aus der prinzipiellen Freiheit des Menschen, sich für oder gegen ein bestimmtes Verhalten entscheiden zu können, erwächst seine Verantwortung für sein Tun. Das gilt auch für seinen Umgang mit behinderten Menschen. Geborgenheit und Vertrauen können da gedeihen, wo die Schüler*innen wertschätzend miteinander umgehen. Verlässliche Zuwendung, Anerkennung und die Erfahrung, dass der andere Gutes für einen will, tragen ebenfalls zur Vertrauensbildung bei. Solche Erfahrungen sind für Menschen mit Behinderungen besonders wichtig. In den Evangelien wird davon erzählt, wie Jesus auf behinderte Menschen zugeht, ihr Vertrauen wertschätzt, ihnen Zuwendung schenkt und sie ermutigt, auch auf die eigene Kraft zu vertrauen (Vgl. Mk 1,40-45, Heilung eines Aussätzigen; Mk 10,46-52, Heilung des blinden Bartimäus). Selbst ein Jugendlicher mit einer Behinderung kann im Rahmen seiner Möglichkeiten Verantwortung übernehmen, z. B. indem er sich bemüht, seine Stärken in die Klassengemeinschaft einzubringen.

Es werden folgende Kompetenzen für diesen Baustein angestrebt:

Die Schüler*innen

- erklären, dass Geborgenheits- und Vertrauenserfahrungen für jeden Menschen und insbesondere für Menschen mit Behinderungen eine wichtige Bedeutung haben;
- beschreiben Mechanismen und Verhaltensweisen der Diskriminierung und Ausgrenzung behinderter Menschen;
- erproben gestalterisch solidarische Verhaltensweisen im Miteinander von behinderten und nicht behinderten Menschen und reflektieren diese;
- benennen exemplarisch Stärken von behinderten Menschen und erklären deren Bedeutung für den Einzelnen und die Gemeinschaft;
- begründen, warum Wertschätzung, Verlässlichkeit und Partizipation ein solidarisches Zusammenleben mit behinderten Menschen fördern;
- analysieren entsprechende Bibelstellen in Bezug auf den Umgang mit Menschen mit Behinderungen.

3.2.3.4 Praxisbeispiel zu Baustein 3: Was nehme ich von Menschen mit Behinderungen wahr?

Kompetenzen: Die Schüler*innen benennen Stärken von Menschen mit Behinderung und erklären deren Bedeutung für den Einzelnen und die Gemeinschaft. Sie begründen, warum Wertschätzung, Verlässlichkeit und Partizipation ein solidarisches Zusammenleben mit behinderten Menschen fördern.

Zeit: ca. 90 Min.

Material: Geschichte M 1; Plakat M 2; Statements M 3 und M 4

Methoden: Kreative Formen der Visualisierung einer Geschichte; „warme Dusche“; Diskussion verschiedener Statements über den Umgang mit Behinderung

Möglicher Ablauf

- Lehrer*in liest die Geschichte M 1 vor. Die Schüler*innen äußern sich spontan.
- Die Schüler*innen stellen den Inhalt der Geschichte gestalterisch dar.
- Die Schüler*innen stellen sich in einem Rundgang paarweise gegenseitig ihre Ergebnisse vor. Sie beschreiben Gretas Aussehen und deren Persönlichkeit.
- Die Schüler*innen tauschen sich im Plenum über ihre Gedanken aus dem Rundgang aus.
- Die Schüler*innen ziehen verdeckt den Namen einer Mitschüler*in, der auf einem Zettel (ca. 7x7cm) steht. Sie notieren dort Stärken dieser Person.
- Jeder verliert seinen Zettel mit den Stärken und schenkt ihn anschließend der entsprechenden Person.
- Die Schüler*innen tauschen im Plenum ihre Gedanken und Gefühle zu der vorausgegangenen Phase aus.
- Die Schüler*innen setzen sich in einer Kleingruppe anhand von M 2, M 3 oder M 4 mit folgender Aufgabe auseinander: „Zeigt Wege für ein solidarisches Zusammenleben mit behinderten Menschen“. Sie halten ihr Ergebnis fest, z. B. in Form eines Textes, einer Zeichnung, eines Stehgreifspiels, ...
- Präsentation der Ergebnisse zu M 2 bis M 4 und Diskussion: Wege und Brücken für ein solidarisches Zusammenleben mit behinderten Menschen.

Möglichkeiten für Binnendifferenzierung:

Gestaltungsmöglichkeiten der Geschichte M 1 in unterschiedlicher Komplexität anbieten (z.B. Skizze anfertigen: Schaubild zur Figurenkonstellation; Gedankenblasen der Hauptperson verfassen; Steckbrief von Greta erstellen); Anregungen mit Fragen und Impulsen auf Hilfekarten zu M 2, M 3 und M 4.

M1

„Meine Beine sind wie Pudding...“

Montagmorgen, 7.30 Uhr! Mein Herz schlägt mir bis zum Hals! Was tu‘ ich hier? Wie soll das alles werden? Mir ist schon ganz schlecht vor Angst! Neue Lehrer*innen, neue Mitschüler*innen, neue Fächer, einfach alles neu und beängstigend!

Das Schulgebäude liegt grau und wenig einladend vor mir: groß und unübersichtlich, zu so früher Morgenstunde schon hell beleuchtet. Mädchen, Jungen und Erwachsene gehen langsam oder auch mit schnellen Schritten auf das Gebäude zu. Alle scheinen entspannt zu sein oder zumindest sehen sie so aus. Keiner scheint sich um mich zu kümmern! Warum auch? Keiner weiß, dies ist mein erster Schultag in der neuen Schule! Keiner weiß, wie oft ich genau diesen Moment in meinem Kopf durchgespielt habe: Bleib cool, du schaffst das! Alles kein Problem, nicht das erste Mal... Wie oft sind wir in den letzten Jahren umgezogen, weil mein Vater wieder einmal versetzt wurde? Scheint echt ein wichtiger Mann zu sein, dort in seiner Firma! Aber wer kennt schon meine Ängste, wenn ich wieder einmal die Schule wechseln muss? Egal, ich muss jetzt durch diese Schwingtür, in den zweiten Stock, ins Sekretariat und dann wird man sehen...

Meine Beine sind wie Pudding! Wird schon! Und dann ist dort dieses Mädchen. Klein und zierlich, mit dunkelbraunen Zöpfen. Schätze so 5. oder 6. Klasse. Sie steht direkt an der Eingangstür und lächelt jeden freundlich an, auch mich! Ja, ohne Zweifel. Sie lächelt mich an! Soll ich vielleicht zurückgrinsen? Wäre ja vielleicht ganz okay, würde mich sogar ein wenig entspannen. Noch bevor ich diesen Gedanken zu Ende denken kann, höre ich sie schon rufen: „Hallo, wie heißt du denn? Du bist bestimmt neu hier! Dich hab` ich noch nie gesehen. Also, ich heiße Greta! Kann ich dir helfen? Wo musst du denn hin?“

Ich bin so überrascht, dass ich nur stottern kann: „Äh, ins Sekretariat!“ Sie erklärt mir den Weg und verschwindet dann in dem morgendlichen Gewusel! Und ich? Ich merke plötzlich, dass mir ein Stein vom Herzen fällt! Ja, meine Angst hat sich plötzlich in Luft aufgelöst! Ich

bin hier irgendwie willkommen, scheint mir! Erst jetzt fällt mir auf, Greta ist nicht irgendein Mädchen! Sie ist ein Kind mit dem sogenannten „Down Syndrom“. Komisch, sonst hab ich manchmal Probleme, wenn ich Menschen mit Behinderungen begegne, weiß dann oft nicht, wie ich mich verhalten soll. Aber hier? Einfach nur super! So ‘ne Art Empfangskomitee....⁷

M 2



<https://www.pinterest.de/explore/disability-quotes/31.1.2019>

M 3

„Das Schlimmste an Behinderung ist, dass die Menschen auf die Behinderung sehen, bevor sie dich sehen.“ Easter Seals (<https://www.pinterest.de/explore/disability-quotes/31.1.2019>)

M 4

„Freundlichkeit ist eine Sprache, die der Taube hören und der Blinde sehen kann.“ Mark Twain (<https://www.pinterest.de/explore/disability-quotes/31.1.2019>)

3.2.4 Baustein 4: Frieden hat viele Facetten – Religionen und ihre Bedeutung für den Frieden

3.2.4.1 Kontrastierende Grunderfahrung auf dem Lebensweg: „Wahrheit, Irrtum und Lüge“

Erläuterung: Religionen beanspruchen, tragfähige Antworten auf die Frage nach dem Sinn des Lebens zu geben. Traditionell vertreten die Weltreligionen Judentum, Christentum und Islam in unterschiedlicher Ausprägung den Absolutheitsanspruch, ihre Auffassungen von Gott und Mensch verkörperten die Wahrheit, die Anhänger der anderen Religionen lebten mehr oder weniger im Irrtum. Die Schwertmissionen von Christentum und Islam im Mittelalter bis zur beginnenden Neuzeit sind schreckliche historische Kumulationspunkte eines solchen religiösen Selbstverständnisses.⁸ In besonders polemischen Auseinandersetzungen werden die jeweils anderen nicht nur des Irrtums, sondern sogar der Lüge über Gott und dessen Verhältnis zur Welt bezichtigt oder als nicht wahrhaft Glaubende denunziert.⁹ Christentum und Islam haben bis heute offiziell ihren Absolutheitsanspruch nicht aufgegeben; dennoch suchen Repräsentanten von Judentum, Christentum und Islam in Deutschland unter

⁷ Dieser Text wurde von Elisabeth Sierigk aus Braunschweig verfasst.

⁸ Vgl. dazu: Harry Noormann (Hrsg.): Arbeitsbuch Religion und Geschichte – das Christentum im interkulturellen Gedächtnis, Bände 1 (Stuttgart: Kohlhammer 2009) und 2 (Stuttgart: Kohlhammer 2013); besonders Bd. 1, S. 195-278 (Themen: Emirat Córdoba, Kreuzzüge, Inquisition), Bd. 2, S. 15-85 (Themen: Luthers Stellung zu Judentum und Islam, Eroberung und Evangelisation Lateinamerikas).

⁹ Luther bezeichnete auf dem Hintergrund seiner Rechtfertigungslehre den Papst z. B. als Antichristen, welcher Juden und Muslime in seinen Dienst nehme. Vgl. dazu: Andreas Pangritz, Martin Luthers Stellung zu Judentum und Islam, in: Harry Noormann, Arbeitsbuch Bd. 2, 2013, S. 15-85, bes. S. 15.

Respektierung wichtiger Differenzen zunehmend nach gemeinsam geteilten Vorstellungen ihrer Religionen. Und viele Christen interpretieren den Absolutheitsanspruch im Sinne der Ringparabel von Lessing¹⁰ „aufklärerisch“ wie folgt: Für mich ist meine Religion wahr, und ich praktiziere sie, so gut ich kann. Kein Mensch kann einen erhöhten, objektiven Standort einnehmen und von dort über die Wahrheit der Religionen urteilen.¹¹

3.2.4.2 Biblisch-theologische Grundmotive: Glaubensmotiv, Rechtfertigungsmotiv

Erläuterung: Ob man Glaube primär als Vertrauen in Gottes Gnade und Liebe oder als ein Für-Wahr-Halten religiöser Lehren, einschließlich des Praktizierens vorgeschriebener Riten, versteht, wird in den Religionen und in den christlichen Denominationen unterschiedlich gewichtet. Damit eng verbunden ist die Frage, ob der Mensch die Zuneigung Gottes durch gottgefälliges Handeln „erwirbt“ oder durch Vertrauen auf Gottes Güte sein grundsätzliches Angenommen-Sein „bestätigt“. Unter evangelischen und katholischen Theologen gibt es heute einen Konsens darüber, dass der Mensch im Sinne Luthers „allein durch den Glauben“ gerechtfertigt, also von Gott endgültig angenommen wird.¹² Anders sieht es im katholischen, aber auch evangelischen Glauben theologisch weniger gebildeter Laien aus, wo häufig die Auffassung anzutreffen ist, dass gutes Handeln die Voraussetzung für Gottes Zuwendung sei. Dieser Gegensatz ist schon in der Bibel angelegt, wobei die meisten neutestamentlichen Schriften einen Hauptakzent auf die Bedeutung des Glaubens, im Sinne von Vertrauen, setzen: Vgl. Hab 2,4; Gal 3,11; Röm 1,17; 3,21-26; 4,1-8 (Rechtfertigung aus dem Glauben) und Jak 2,14-26 (Rechtfertigung durch gute Werke).

3.2.4.3 Didaktische Leitgedanken

Einseitige Interpretationen von Glaube und Rechtfertigung haben in der Geschichte bis in die unmittelbare Gegenwart nicht nur zu erbitterten theologischen Auseinandersetzungen, sondern auch zu blutigen Konflikten zwischen Religionen und Konfessionen geführt. Katholiken warfen Protestanten vor, den Wert des christlichen Engagements zu negieren und Protestanten unterstellten den Katholiken eine oberflächliche Werkgerechtigkeit. Häufig waren diese Konflikte mit weltlichen Machtinteressen verquickt (z. B. Dreißigjähriger Krieg von 1618 bis 1648). Und immer wurden und werden bis heute durch bestimmte religiöse Gruppierungen unterschiedliche theologische Interpretationen mit dem Absolutheitsanspruch der einzig wahren Religion legitimiert. Aus Bibel und Koran werden dann „passende“ Stellen ohne Berücksichtigung ihres historischen Kontextes und der Haupttendenz der gesamten Schrift herausgelöst und als „Munition“ für die eigene „Argumentation“ verwendet. Diese Denkweise ist auch heute noch bei islamischen, jüdischen und christlichen

¹⁰ Die Ringparabel steht in dem Drama „Nathan der Weise“ (1779) und lässt sich wie folgt zusammenfassen: Ein Mann besitzt einen wertvollen Ring. Dieser trägt zur Akzeptanz seines Trägers durch Gott und die Menschen bei, wenn der Besitzer ihn mit dieser Zuversicht trägt. Der Ring wurde über Generationen hinweg vom Vater an den meistgeliebten Sohn vererbt. Eines Tages liebt ein Vater alle seine drei Söhne gleich und er will keinen bevorzugen. Deshalb lässt er exakte Kopien des Ringes herstellen und vererbt jedem einen der Ringe. Zugleich versichert er jedem Sohn, sein Ring sei der echte. Nachdem der Vater gestorben ist, wollen die drei Söhne vor Gericht klären lassen, welcher Ring der echte sei. Der Richter kann das nicht und erinnert die Drei daran, dass der echte Ring seinen Träger bei allen anderen Menschen beliebt mache; wenn diese Wirkung bei keinem eingetreten sei, dann sei der echte Ring wohl verloren gegangen sei. Der Richter rät den Söhnen, dass jeder von ihnen daran glauben solle, sein Ring sei der echte. Ihr Vater habe ja alle drei Söhne gleich lieb gehabt und wollte weder nur einen begünstigen noch die zwei anderen kränken. Die Echtheit der Ringe werde sich in Zukunft zeigen. So soll jeder Ringträger sich darum bemühen, die vorausgesagte Wirkung des Rings für sich herbeizuführen.

¹¹ Diesen Standpunkt vertreten auch die Autorin und der Autor dieses Beitrags.

¹² Vgl. Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre des Lutherischen Weltbundes und der Katholischen Kirche, bes. Kapitel 4.3, Quelle:

http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/chrstuni/documents/rc_pc_chrstuni_doc_31101999_cath_luth-joint-declaration_ge.html (13.02.2019).

Fundamentalisten¹³ anzutreffen und schließt einen echten Dialog mit anderen Strömungen innerhalb der eigenen Religion und mit anderen Religionen aus. Denn in einem solchen Gespräch könnte nur die Bekehrung des anderen das Ziel sein, was kein innerreligiöser oder interreligiöser Dialog auf Augenhöhe wäre. So begründen jüdische Siedler im Westjordanland ihren Anspruch auf Land, das den Palästinensern gehört, mit der biblischen Verheißung des gelobten Landes. Gewaltbereite Islamisten legitimieren ihren Anspruch auf alleinige Weltherrschaft aus dem Koran. Traditionalistische katholische Christen und biblizistisch denkende evangelische Christen halten Homosexualität mit entsprechender biblischer Begründung für sündhaft und treten nach wie vor für eine aggressive Missionierung von Juden und Muslimen ein. Solch religiöser Fundamentalismus ist im Kern intolerant und freiheitsfeindlich, weil er dem anderen von vornherein die Fähigkeit und Legitimation abspricht, eigene Wahrheiten zu erkennen und zu vertreten.

Den Schüler*innen dürften die historischen und aktuellen Konfliktlinien zwischen den abrahamitischen Weltreligionen und christlichen Denominationen nur bruchstückhaft oder gar nicht bekannt sein. Ebenfalls dürfte vielen religiös eher indifferenten Schüler*innen der Zugang zu religiösen Wahrheitsansprüchen und damit verbunden zu einer religiös-theologischen Auseinandersetzung um den wahren Glauben fehlen. Den Widerspruch zwischen Wahrheit auf der einen und Irrtum und Lüge auf der anderen Seite werden sie zunächst auf Alltagssituationen beziehen. Religion finden viele Schüler*innen eher unter karitativen oder ethischen Aspekten interessant, wenn sie sich überhaupt dafür interessieren. Daher ist es sinnvoll, sie zunächst exemplarisch mit historischen und aktuellen religiös-kulturellen Konflikten zu konfrontieren. Dabei wäre deutlich zu machen, dass alle Weltreligionen Wichtiges zu Sinnfragen zu sagen haben.

Zum Bildungsauftrag der Schule gehört es, auf der Basis des Grundgesetzes zeitgemäße und menschenfreundliche Tendenzen der Weltreligionen herauszuarbeiten und zu stärken, aber eine Absage an unhistorische und lebensfeindliche Tendenzen des Fundamentalismus zu erteilen. Mehr Raum sollte der Unterricht dem gegenseitigen Kennenlernen von Religionen und Denominationen geben, denn die Schüler*innen werden nicht unberührt sein von einseitigen Darstellungen der drei abrahamitischen Weltreligionen in Medien und sozialen Netzwerken. So können sich leicht Klischees verfestigen, die das breite Spektrum innerhalb dieser Religionen verzerren oder gar nicht berücksichtigen. Der Religionsunterricht könnte demgegenüber z. B. deutlich machen, dass das Judentum keine trockene Gesetzesreligion ist, sondern in zahlreichen Bräuchen und geistigen Strömungen eine inspirierende Wirkung entfaltet; dass Christen ihren Glauben sehr unterschiedlich, in vielen ausdrucksstarken Riten, in moralischen Haltungen, aber auch in karitativem und politischem Engagement ausleben; dass Muslime eine lebendige und stärkende Gebetspraxis ausüben und sich zunehmend den Herausforderungen der modernen Gesellschaft stellen und dass Islamisten nicht den Islam repräsentieren. Solche Erkenntnisse lassen sich am besten durch direkte Begegnungen mit Vertreter*innen der genannten Religionen erreichen, aber auch durch die indirekte Auseinandersetzung mit Berichten über solche Begegnungen. Allerdings können Fähigkeiten für ein angemessenes Verständnis der Vielfalt innerhalb der drei Religionen und zum interreligiösen Dialog nur angebahnt werden, wenn die Schüler*innen die religiösen Grundlagen der genannten Weltreligionen kennen. Diese sollten aufeinander beziehend

¹³ Die geistige Haltung des Fundamentalismus ist durch ein kompromissloses Festhalten an religiösen, weltanschaulichen oder politischen Grundsätzen gekennzeichnet, die häufig mit rigoristischen moralischen Grundsätzen und teilweise mit radikalem politischem Handeln verknüpft sind (z. B. Bedrohung des Personals von Kliniken, die Abtreibungen vornehmen, durch Abtreibungsgegner).

spiralcurricular über die gesamte Sekundarstufe 1 hinweg behandelt werden und nicht nur punktuell einmal in sechs Jahren für jede Weltreligion.¹⁴

Somit werden folgende Kompetenzen für diesen Baustein angestrebt:

Die Schüler*innen...

- beschreiben Judentum, Christentum und Islam als vielfältige Weltreligionen, innerhalb derer es auch sich widersprechende Strömungen gibt;
- unterscheiden zwischen dem Überzeugt-Sein einer Person von einer religiösen Wahrheit und einem Absolutheitsanspruch einer Weltreligion bezogen auf ihre Lehre;
- setzen sich mit Hilfe von Stellen aus dem Koran und der Bibel mit der Frage auseinander, wodurch der Mensch von Gott angenommen wird (Frage nach der Rechtfertigung);
- erläutern die in allen drei Weltreligionen vorhandenen fundamentalistischen Strömungen als lebensfeindlich und als Gewalt provozierendes Konfliktpotential;
- beschreiben exemplarisch internationale Konflikte, die mit Feindschaften zwischen Religionen verknüpft sind, und erörtern bezugnehmend auf positive internationale Beispiele Lösungsmöglichkeiten;
- erläutern exemplarisch einzelne Konflikte, aber auch Beispiele von Annäherungen und Toleranz zwischen den abrahamitischen Weltreligionen in der Geschichte und nehmen zu deren aktueller Relevanz Stellung;
- erörtern Voraussetzungen für den interreligiösen Dialog (z. B. tolerantes Wahrheitsverständnis, Ablassen von Absolutheitsanspruch und Missionierungsabsichten);
- setzen sich exemplarisch mit Möglichkeiten der Begegnung zwischen den Weltreligionen auseinander und führen Gespräche mit Vertreter*innen der drei Weltreligionen.

3.2.4.4. Praxisbeispiel zu Baustein 4: Ein interreligiöser Spaziergang – eine nachahmenswerte Idee?

Kompetenzen: Die Schüler*innen setzen sich mit Vorurteilen über die drei abrahamitischen Weltreligionen auseinander; sie vergleichen diese mit positiven Erfahrungen bei Begegnungen zwischen Vertreter*innen dieser Weltreligionen. Sie erklären den Begriff „religiöser Dialog“ und entwickeln Ideen für ein besseres Kennenlernen.

Zeit: 180 Minuten

Materialien: Text M 1, Texte und Bilder M 2

Methoden: Textanalyse, Internetrecherche, Diskussionen

Möglicher Ablauf:

- Lehrer*in erzählt Witz M 1. Die Schüler*innen äußern ihre Gedanken dazu.
- Nachdem die im Witz (M 1) angesprochenen Unterschiede zwischen den drei Weltreligionen genannt wurden (Schweinefleischverbot für Juden und Muslime, Alkoholverbot für Muslime, Zölibat für katholische Geistliche), werden die zugleich darin angesprochenen Vorurteile herausgearbeitet (Juden und Muslime könnten das Leben nicht genießen, weil sie auf bestimmte Getränke und Speisen verzichten).

¹⁴ Vgl. Martin Schmidt-Kortenbusch: Kein Inseldasein im Religionsunterricht – Weltreligionen im Spiralcurriculum für die Sekundarstufe I, in: Braunschweiger Beiträge zur Religionspädagogik 144, 1/2015, S. 15-19 und Lehmann Schmidt-Kortenbusch 2016, S. 138-152.

- Die Schüler*innen tragen ihr Vorwissen über spezifische Speisegebote und Bräuche der abrahamitischen Weltreligionen sowie eigene Erfahrungen und Fragen zusammen; die Lehrkraft ergänzt dieses durch Informationen (z. B. Speisevorschriften, Fastenbräuche, Hauptfeste).
- Die Schüler*innen lesen den Bericht über den interreligiösen Spaziergang und arbeiten die positiven Erfahrungen in dieser Begegnung heraus.
- Die Schüler*innen diskutieren, ob ein interreligiöser Spaziergang eine friedensstiftende Wirkung haben kann.
- Sie zeichnen oder knüpfen Friedensnetze und versehen deren Verknüpfungspunkte mit treffenden Begriffen.
- Die Schüler*innen recherchieren über weitere Beispiele für einen Dialog (z. B. Drei-Religionen-Schule in Osnabrück, Friedensmahl in Aachen 2019), präsentieren ihre Ergebnisse und entwerfen selbst entsprechende Möglichkeiten der Begegnung.

Möglichkeiten für Binnendifferenzierung: Reduzierung der Komplexität der Gestaltungsaufgabe (Netz knüpfen) durch Vorgabe von Begriffen (Hilfekarten), Eingrenzungen für die Rechercheaufgabe.

M 1

Der katholische Bischof lädt zum runden Geburtstag auch den Rabbi und den Imam ein. Selbstverständlich gibt es einen guten Braten und Fassbier für die Gäste.

Als der Imam und der Rabbi nur ein Mineralwasser und Salat zu sich nehmen, raunt ihnen der inzwischen ausgelassene Bischof zu:

„Wann werden Sie endlich die irdischen Freuden genießen lernen, meine lieben Brüder?“

Da stößt der Rabbi den Imam freundlich in die Seite und meint:

„Bei deiner Hochzeit, lieber Bruder!“

Quelle: <https://www.euangel.de/ausgabe-2-2015/oekumene-und-mission/interreligioeser-dialog-des-handelns/> (06.02.2019)

M 2

Bericht von einem interreligiösen Spaziergang

27.09.2018

Etwa 50 Besucherinnen und Besucher fanden sich an einem strahlenden Herbstabend bei der Moschee ein, um am interreligiösen Spaziergang teilzunehmen, den die Gruppe INTRE („Interreligiöser Dialog Emmendingen“) organisiert hatte.



Nachdem sie von den Gastgebern mit türkischem Gebäck und Getränken begrüßt worden waren, trug Imam Eyüp Aslanbay Suren aus dem Koran vor, die zu Friede und Achtung vor dem Leben jedes Menschen aufrufen. Auch auf Fragen nach dem Gebet und Glaubensleben der Muslime gaben die anwesenden Mitglieder der Gemeinde bereitwillig Auskunft. Der Spaziergang führte weiter zur St.-Bonifatius-Kirche, wo sich die beiden christlichen Konfessionen gemeinsam vorstellten. Anhand von Darstellungen in der Kirche und der Architektur des Raumes beleuchteten Pfarrer Herbert Rochlitz und Pfarrerin Dr. Irene Leicht die Themen Friede und Freude als zentrale Begriffe des christlichen Glaubens, jeweils illustriert mit entsprechenden Bibeltexten. Auch hier war Raum für Fragen nach diesen Themen, aber auch nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Konfessionen, mit dem Fazit, dass das Verbindende sehr viel größer ist als das Trennende. Einen besonderen Akzent setzte der jüdische Teil des interreligiösen Spaziergangs: Da die Juden derzeit das Laubhüttenfest – Sukkoth – feiern, erwartete Rabbi Yossi Yudkowski die Gäste in der Laubhütte auf dem Schlossplatz. Er erläuterte dieses Fest, bei dem Menschen jüdischen Glaubens in Erinnerung an die Wüstenwanderung des Volkes Israel, aber auch in Dankbarkeit für die Gaben Gottes eine Woche lang ganz oder teilweise in einer mit Zweigen und Schilfmatten gedeckten Sukka wohnen, essen, beten und feiern. Der Abschluss in der evangelischen Stadtkirche brachte dann die Teilnehmenden noch einmal selbst dazu, Stellung zu beziehen. Pastoralreferent Tobias Katona ließ die Menschen entsprechend ihrer persönlichen Meinung eine Position im Kirchenraum einnehmen, z. B. zu der zentralen Frage: „Dient Religion eher dem Frieden oder ist sie v. a. Anlass zu Gewalt und Spaltung?“ Bei aller Bandbreite der Sichtweisen, die dabei deutlich wurde, war unter den Anwesenden die Sehnsucht und die Bereitschaft zu spüren, das achtungsvolle, von gegenseitigem Respekt, Interesse und Herzlichkeit getragene Miteinander der Religionen in Emmendingen zu leben und zu vertiefen. Mit dem Knüpfen eines Friedensnetzes und dem gemeinsamen „Gebet der Vereinten Nationen“ schloss der beeindruckende Abend.



Quelle: https://www.kath-emmendingen.de/html/aktuell/aktuell_aktuell_u.html?&artikel=100149&m=531&stichwort_aktuell=
(06.02.2019)

4. Schlussbemerkungen: Was „bringen“ die Heterogenitätsdimensionen didaktisch?

Das didaktische Vorgehen, bei der Vorbereitung des Unterrichtsthemas „Wie Frieden unser Leben verändert“ alle Heterogenitätsdimensionen zu bedenken, funktionierte besser als zunächst befürchtet. Anfang hegten wir Zweifel, ob es nicht zu viele unterschiedliche didaktische Aspekte sind, die miteinander in Einklang gebracht werden müssen. Indem wir

bewusst darauf achteten, nicht nur mögliche Erfahrungen der Schüler*innen in ihren Lebenswelten zusammenzutragen, sondern diese entlang der Heterogenitätsdimensionen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und zu ordnen, schärfte dies unseren Blick für anzustrebende Kompetenzen und für wichtige Inhalte. Die Berücksichtigung der Heterogenitätsdimensionen ist eine Bereicherung für einen dialogorientierten Religionsunterricht, der darauf zielt, dass die Schüler*innen ihre kontrastierenden Grunderfahrungen und korrespondierende biblisch-theologische Grundmotive miteinander ins Gespräch bringen. Daher soll abschließend ausdrücklich dazu ermutigt werden, bei der Vorbereitung von Unterrichtsthemen ähnlich vorzugehen und damit Erfahrungen zu sammeln. Wenn man „Frieden“ für alle Heterogenitätsbereiche durchbuchstabieren und daraus Brücken bauen würde, würde sich unser Leben verändern. Dann könnte Vielfalt tatsächlich als Bereicherung erfahrbar werden.