

„Geiz ist geil“ – oder doch nicht?

Skizze einer kompetenzorientierten Unterrichtssequenz zu ethischen Implikationen unseres Konsumverhaltens

Von Ute Lonny-Platzbecker / Paul Platzbecker

Die aktuelle Wirtschaftskrise und die schon länger schwelende Bildungskrise haben zumindest das Eine gemeinsam: Sie benachteiligen zuerst und vor allem die Schwächsten in einer Gesellschaft, diejenigen, die gerne aus dem Blickfeld einer nationalen wie globalen 2/3-Gesellschaft geraten. Überraschend konvergieren die Bildungsreform nach PISA und die momentan wieder stärker diskutierte katholische Soziallehre zumindest in einem Ziel: Es geht beiden um die Möglichkeit zur gesellschaftliche Teilhabe – zutiefst also eine Frage der sozialen Gerechtigkeit. So fordert die eine, Basiskompetenzen im Sinne einer Beherrschung der Kulturtechniken zu fördern, die andere eine gerechte Teilhabe an den Ressourcen und Gewinnen aus der globalisierten Wirtschaft. Es geht beiden darum, gerade in Krisenzeiten die Voraussetzungen zu einem selbstbestimmten und zugleich solidarischen Leben neu zu definieren und zu sichern.

Bildungsreform auch im Katholischen Religionsunterricht

Wer die Bildungschancen in unserem Land gerechter, d. h. unabhängig von sozialer und regionaler Herkunft verteilen will, muss schulische Abschlüsse vergleichbar gestalten und zugleich die Durchlässigkeit des Systems erhöhen. Um so die Qualität schulischer Bildung zu verbessern, entwickelten die Kultusminister der Länder bekannt-

lich bundeseinheitliche Standards für die sogenannten Kernfächer. Dieser schulpolitischen Entwicklung schloss sich die Deutsche Bischofskonferenz an und formulierte als Ausdruck ihrer kritischen Auseinandersetzung mit dem neuen Standard- und Kompetenzparadigma für den Katholischen Religionsunterricht „Richtlinien“ für den Mittleren Schulabschluss sowie für die Grundschule. In Hessen wurde die „normative Orientierung“ der Bischöfe mit den Vorgaben des Instituts für Qualitätsentwicklung verknüpft und zu einem „Kerncurriculum, Bildungsstandards und Inhaltsfelder“ umfassenden Plan ausgearbeitet, der seit kurzem als Entwurf vorliegt. Demnach vollzieht sich der religiöse Kompetenzerwerb stets in der Verbindung von Kompetenzbereichen und Inhaltsfeldern, was der Befürchtung entgegenwirkt, dass im Zuge der Kompetenzorientierung die Wissensbestände des Religionsunterrichts verloren zu gehen drohen.¹ Kompetenzen werden immer an Inhalten erworben, in ihnen verbinden sich Wissen mit Können und Wollen.

Kompetenzorientiert unterrichten – ein Beispiel

Die hier skizzierte Sequenz für die Jahrgangsstufe 9/10 fördert insbesondere die Urteilskompetenz, in religiösen und sittlichen Fragen Vernunft geleitet urteilen zu können und die eigene Position zu prü-

fen, was wiederum die Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz voraussetzt. Sie möchte letztlich hinführen zu einer Partizipationskompetenz, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, an religiösen und ethisch motivierten Handlungen teilzuhaben.

Darüber hinaus greift die Sequenz überfachliche Kompetenzen auf und fördert diese weiter. Indem die Schüler/innen sensibilisiert werden für die Lage anderer, entwickeln sie Sozialkompetenz. Sie lernen, sich in die Lage anderer hineinzusetzen (Empathie, Perspektivenübernahme) und dabei den Stellenwert ihres eigenen Handelns zu erfassen und zu reflektieren. Die Lernenden übernehmen gesellschaftliche Mitverantwortung gegenüber der Gemeinschaft und nehmen in politischer Teilhabe ihre Mitsprache- und Mitgestaltungsrechte wahr. Durch verschiedene Recherche-Aufgaben finden die Lernenden Zugang zu Neuen Medien und verstehen sich auf deren sachgerechte Nutzung. Ihre Medienkompetenz erweitert sich, indem sie lernen, Medien aller Art gestalterisch und technisch angemessen zu nutzen sowie die Resultate ihrer Mediennutzung differenziert zu interpretieren und (selbst-)kritisch zu bewerten.

In dieser Einheit wird auf verschiedene Inhaltsfelder zurückgegriffen. Wiederholt wird das christliche Menschenbild (bes. Bausteine 4, 5) als Grundlage für das sittliche



© Greser & Lenz

Urteil und als Maßstab für ein verantwortliches Handeln angesprochen, womit das Inhaltsfeld Mensch und Welt berührt wird. Die Bausteine 3 und 4 beziehen sich auf das Inhaltsfeld Bibel und Tradition als Grundlage für religiöses Leben und verantwortliches Handeln. Im Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg ist mit der Reich-Gottes-Botschaft ebenfalls ein Aspekt des Inhaltsfeldes Jesus Christus Gegenstand der Sequenz. Der kirchliche Auftrag, das von Jesus begonnene Reich Gottes allen zu verkünden enthält aber die Verpflichtung, die Welt in christlichem Geist zu gestalten. Die Frage nach einem verantwortlichen Konsumverhalten stellt eine der Herausforderungen in ethischen, sozialen und ökologischen Fragen dar, die sich der Kirche in der Nachfolge Jesu Christi gegenwärtig stellen. Nicht zuletzt in diesem Selbstverständnis engagieren sich insbesondere kirchliche Organisationen im Fairen Handel und Eine-Welt-Projekten und fragen nach gerechter Ordnung einer globalisierten Wirtschaft (vgl. Baustein 5), womit die Sequenz schließlich auch das Inhaltsfeld Kirche anspricht.

Was aber sind überhaupt die spezifischen Merkmale eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts, und wie können diese in

der Praxis realisiert werden? Auch wenn ein schlüssiges Konzept zur Planung und Durchführung kompetenzorientierten Unterrichts im Sinne eines systematisch-aufbauenden, kumulativen Lernens derzeit noch nicht vorliegt, lassen sich durchaus Merkmale einer Unterrichtskultur benennen, die der Entwicklung religiöser Kompetenzen förderlich sind. Diese sollen exemplarisch im Zusammenhang mit den Elementen der hier vorgestellten Unterrichtssequenz vorgestellt werden, wobei jeweils herausgestellt wird, inwiefern das Material geeignet ist, bestimmte Kompetenzen zu vermitteln.

Anwendungskontext T-Shirt-Kauf: Fair-Trade, Billigware oder Markenware?

Zu Beginn der Sequenz wird ein Alltagsbezug hergestellt, der zugleich Aufforderungscharakter besitzt: Den Schülern und Schülerinnen werden drei T-Shirts in unterschiedlicher Preislage zum Kauf präsentiert – ggf. in Form von Katalog-Fotos, die im Internet leicht zu finden sind. Es handelt sich um ein Markenprodukt mit bekanntem und beliebtem Logo, um ein Discounter-Billigprodukt und um eins aus fairem Handel mit entsprechenden Preisunterschieden. Für die Textilindustrie und

Modebranche bildet die Gruppe der Kinder und Jugendlichen einen enormen Absatzmarkt. Nicht nur, dass Kinder aufgrund ihres Wachstums regelmäßig neu eingekleidet werden, die Kinder und Jugendlichen in den westlichen Staaten entwickeln auch ein zunehmendes Modebewusstsein, so dass ihr Konsumverhalten durch immer neue Trends mitgesteuert wird. Dass ihre Kaufentscheidung dabei auch ethisch-moralische Implikationen besitzt, wird erst im Hinterfragen des alltäglichen Konsumverhaltens deutlich. Die Sequenz knüpft somit an die Alltagserfahrungen der Jugendlichen an, sie erweitert diese aber zugleich, indem sie auf Implikationen hinweist, die sich noch nicht im Horizont der Lernenden befinden. Der kompetenzorientierte Unterricht fördert gezielt die Selbsttätigkeit und individuelle (kognitive) Aktivierung der Lernenden, was mit der lebensweltlich angebundenen Anforderungssituation zu Beginn der Sequenz angezielt ist. Die im Verlauf der Sequenz erworbenen Kompetenzen sollen in möglichst authentischen Situationen – hier der Kaufentscheidung – erprobt und damit in gewisser Weise auch einer Evaluation unterzogen werden.

Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, in Kleingrup-



Motiv aus der 12. Schwerpunktausstellung „reich sein“ im Künstlerverein Walkmühle, Wiesbaden Foto: Ute Lonny-Platzbecker

pen eine Kaufentscheidung zu treffen und zu begründen, ohne dass sie nähere Informationen zu den Produkten erhalten. Die Argumente für ihre Entscheidung halten sie stichwortartig auf Textkarten fest. Nachdem jede Gruppe ihr Ergebnis präsentiert hat, wird die Lerngruppe aufgefordert, die genannten Werte und Argumente nach Wichtigkeit für die persönliche Entscheidung zu ordnen. Dadurch erfolgt eine erste Problematisierung und Reflexion: Was wiegt mehr, das angesagte Markenlogo oder die preiswerte Alternative? Welchen Stellenwert hat die Qualität der Ware, welchen ihre Zugehörigkeit zu aktuellen Modetrends? Spätestens in dieser Phase wird die Aufmerksamkeit auch auf das Fair-Trade-Label gerichtet: Die Schülerinnen und Schüler fragen nach seiner konkreten Bedeutung und reflektieren dessen Stellenwert für die soeben getroffene eigene Entscheidung. In Auseinandersetzung mit der Fair-Trade-Philosophie erkennen die Lernenden das eigene Konsumverhalten als mora-

lische Herausforderung.

Im weiteren Verlauf der Sequenz werden die ethischen Implikationen des alltäglichen Konsumverhaltens exemplarisch von verschiedenen Aspekten her beleuchtet. Dem Hervorheben des jüdisch-christlichen Menschenbildes als Grundlage für moralisch gutes Handeln kommt dabei im Religionsunterricht eine besondere Rolle zu. Die nachfolgend beschriebenen Bausteine können sowohl sequenziell aufeinander aufbauend als auch an Stationen erarbeitet werden. (Sequenzumfang ca. 8-10 Unterrichtsstunden) Der Lernprozess wird insofern nicht isoliert für die einzelne Stunde betrachtet, sondern als sequenzieller, spiralförmiger Prozess. Ziel ist es, die Wissensbestände und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler kontinuierlich zu erweitern, zu wiederholen und einzuüben und auf vielfältige Weise miteinander zu verknüpfen, so dass der Lernfortschritt für die Lernenden nachhaltig ist. Selbsttätige und selbstreflexive Arbeitsformen

werden dabei im kompetenzorientierten Unterricht bevorzugt, weil sie die Aufmerksamkeit, Aktivität und Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler als Subjekte im Lernprozess ernstnehmen und fördern. Dabei sollen sie stets die Möglichkeit erhalten, sich kritisch reflektierend selbst ins Verhältnis zum Lerngegenstand zu setzen, da nur unter dieser Voraussetzung der Aktivierung eines individuellen Lernprozesses sich tatsächlich „Persönlichkeitsbildung“ vollziehen kann.

Baustein 1

Ein Label für die Kaufentscheidung?

Die Schülerinnen und Schüler recherchieren möglichst selbstständig die Bedeutung verschiedener Labels (Fair-Trade; Gepa; ...) z. B. unter www.label-online.de. Sie erstellen dazu einheitlich gestaltete Steckbriefe zu den einzelnen Labels mit dem Aussehen des Labels, den Kriterien für die Vergabe und einer Angabe dazu, wer das Label vergibt

und wie die Einhaltung der durch das Label garantierten Standards kontrolliert wird. Schließlich nehmen sie eine eigene Bewertung vor:

- *Halte ich das Label für sinnvoll und hilfreich?*
- *Wie beeinflusst es meine persönliche Kaufentscheidung?*

Möglicherweise neu gewonnene Argumente und Werte in Bezug auf die eingangs gestellte Anforderungssituation werden auf andersfarbigen Textkarten ergänzt – möglicherweise erhält jeder Baustein eine eigene Farbe. So wird das neu Gelernte in einem selbstreflexiven Verfahren immer wieder auf die exemplarisch gestellte Grundfrage nach orientierenden Kriterien für unser Konsumverhalten rückbezogen, miteinander vernetzt und zugleich der Erkenntnisfortschritt durch die vielfarbigen hinzukommenden Textkarten auch visualisiert.

Baustein 2

Konkretisierung – Die Philosophie von „Fair-Trade“-Handel am Beispiel der Baumwollproduktion in Burkina Faso

Dem fairen Handel stehen marktwirtschaftlich betrachtet sowohl auf Seiten der Konsumenten als auch der Bekleidungsindustrie selbst zunächst Eigeninteressen entgegen, die durchaus unter dem Stichwort „Gier“ zu fassen sind: Der Konsument möchte im Sinne des nicht unumstrittenen Werbeslogan „Geiz ist geil“ vor allem in wirtschaftlich unsicheren Zeiten möglichst preisgünstig, möglichst viel(fältige) und modischen Trends entsprechende Kleidung kaufen – zum Teil weit über das wirklich Notwendige hinaus. Die Bekleidungsindustrie zielt einen hohen Profit an, indem sie die Produktionskosten möglichst niedrig hält, worunter vor allem die Bauern und Näherinnen leiden. Ungleich mehr Kosten verschlingen Werbung und Vertrieb in den westlichen Natio-

nen der Konsumenten. Unter www.transfair.org/produzenten/baumwolle finden sich Informationen zu den Fair-Trade-Standards und zu vielen konkreten Einzelprojekten, die die Schülerinnen und Schüler eigenständig recherchieren können.² Im Hinblick auf die Eingangsfrage bietet sich eine Auseinandersetzung mit einem Projekt für Baumwoll-Bauern in Burkina Faso an, zu dem sich hier ein kurzer Film sowie weitere Informationen finden – als Identifikationsfigur für die Jugendlichen setzt sich hier Cosma Shiva Hagen für Fair-Trade-Kleidung ein. Indem die Lernenden die Situation der involvierten Baumwollbauern erarbeiten, werden sie in ihrer Partizipationskompetenz gefördert und entfalten nach ethischen Kriterien Handlungsoptionen, die die Perspektive und Betroffenheit anderer berücksichtigen. Die möglichen Folgen ihres und unseres „Geizes“ treten ins Bewusstsein.

Baustein 3

Die Näherinnen in der Fabrik und die Arbeiter im Weinberg – Realität und Utopie

Die Grundideen des Fair Trade stehen im Kontrast zur Ausbeutung von Arbeiterinnen zu Billiglöhnen unter unmenschlichen Arbeitsbedingungen, wie sie aus Zulieferbetrieben für große Textilkonzerne bekannt sind. Aktuell und gut verfügbar sind etwa unter <http://unsdiwelt.com> Informationen zu den Lebens- und Arbeitsbedingungen von Näherinnen in einer Zulieferfabrik für H&M in Bangladesh. Die Verhältnisse können tabellarisch miteinander verglichen werden unter folgenden Aspekten:

- *Welche Lebensbedingungen werden durch die Arbeit ermöglicht?*
- *In welchem Verhältnis stehen Lohn und Arbeitsaufwand zueinander?*
- *Welche Ziele verfolgen die Unternehmen mit ihrer Strategie?*

Das neutestamentliche Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1-16) als Bild für das Reich Gottes bietet sich hier als kritisches Gegenbild zu den menschenunwürdigen Arbeitsbedingungen der Näherinnen an. Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass der Herr im Gleichnis dem Einzelnen unabhängig von seiner Leistung das Lebensnotwendige zukommen lässt. Ganz im Gegensatz arbeiten die Näherinnen in Bangladesh hart und können mit ihrem Lohn dennoch kein menschenwürdiges Leben finanzieren – viele von ihnen leben stattdessen in Slums. Indem die Schüler/innen das Gleichnis aktualisieren und auf die Bedingungen der Näherinnen übertragend neu schreiben, entwerfen sie eine dem biblischen Text entsprechende gesellschaftskritische Utopie, in der die Arbeitgeber der westlichen Industriestaaten ihre Verantwortung für die von ihnen Beschäftigten wahr- und ernstnehmen. Gleichnisse erschließen nämlich die zuvorkommende Liebe Gottes, geben Hoffnung und ermutigen zu Weltveränderndem Handeln auch angesichts der krisenhaften Herausforderungen der Gegenwart.

Die Lernenden interpretieren biblische Texte (Deutungskompetenz in Verbindung mit dem Inhaltsfeld Bibel und Tradition bzw. Jesus Christus) und setzen darüber hinaus die Reich Gottes-Botschaft als religiöses Deutungsmuster in Beziehung zu den Fragen nach Herkunft, Gestaltung und Zukunft des eigenen Lebens. Sie erarbeiten und begründen Maßstäbe christlichen Handelns zur Beurteilung sittlicher Entscheidungen und wenden diese in der konkreten Anforderungssituation verantwortlich an (Urteilskompetenz).

Die in den Bausteinen 2 und 3 erarbeiteten Aspekte finden wiederum Eingang auf Werte- bzw. Argumente-Textkarten, die die eingangs erstellten ergänzen.

Baustein 4

Der Tanz ums Goldene Kalb – wie der Markenkult uns fesselt

In eine malerische Darstellung der biblischen Geschichte vom Tanz ums Goldene Kalb beim Durchzug durch die Wüste nach der Flucht aus Ägypten wird anstelle des Goldenen Kalbes ein bekanntes Markenlogo montiert. Diese Montage evoziert einen Zusammenhang zwischen dem Ersten Gebot und der Gefährdung und Neigung des modernen westlichen Menschen, Modetrends und Modemarken zu Fetischen zu machen, auf die sein Streben ausgerichtet wird und die seine Freiheit binden. Die Auseinandersetzung mit dem biblischen Text und dem ihm zugrundeliegenden Menschenbild macht deutlich: In jüdisch-christlicher Perspektive ist der Mensch Ebenbild Gottes in Einmaligkeit und Freiheit. Die so geschenkte unveräußerliche Würde, die sowohl den Konsumenten als auch den Produzenten zufällt, droht bei einem unkritischen Konsumverhalten verletzt zu werden. Biblische Weisungen (hier der Dekalog) und kirchliche Tradition sind Maßstäbe für ein vor Gott verantwortetes Leben und Handeln, für das Miteinander und die Gestaltung der Welt. Menschliche Erfahrung zeigt, dass die gottgeschenkte Freiheit verfehlt werden kann. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten die Bedeutung des biblischen Textes und übertragen diese auf die Herausforderung des modernen Menschen. Dabei hinterfragen sie scheinbar selbstverständliche Trends und bewerten kritisch, inwiefern die Cliquenzugehörigkeit und Anerkennung in ihrer Altersgruppe vom Befolgen gewisser Trends und der Teilhabe an bestimmten Konsumprodukten abhängig ist. Die bereits bei den vorherigen Bausteinen gesammelten Werte werden um den der menschlichen Würde und Freiheit ergänzt, wobei dieser als Grundwert erkannt wird.³

Baustein 5

Das christliche Menschenbild als Grundlage für eine Soziale Marktwirtschaft

Anhand des Geleitwortes von Erzbischof Dr. Reinhard Marx zu einem Papier der Deutschen Bischofskonferenz (M1) zu Auswirkungen und Auswegen aus der Finanz- und Wirtschaftskrise erarbeiten die Schülerinnen und Schüler die Konsequenzen des christlichen Menschenbildes als Basis für eine globale Wirtschaftsordnung. Sie erfassen diese, indem sie die von Marx formulierten Kernthesen auf die Bedingungen bei der Baumwollproduktion und der Herstellung von Textilien übertragen und konkret ausführen:

- *Wo stehen Freiheit und Würde des Einzelnen in diesem Produktionsprozess zur Debatte?*
- *Wo geraten wirtschaftliche Interessen zum Selbstzweck, der nicht mehr im Dienst des Menschen steht?*
- *Welche konkreten Maßnahmen helfen, „nicht nur wenigen, sondern vielen Freiheit zu ermöglichen, auch den Schwächeren zu beteiligen, Aufstiegschancen und Wohlstand für alle zu schaffen, gesellschaftliche Teilhabe zu eröffnen und einen fairen sozialen Ausgleich in der Gesellschaft herzustellen“?*

Baustein 6

Evaluation

Am Ende der Unterrichtssequenz bieten sich verschiedene Möglichkeiten an, um den Erwerb der angezielten Kompetenzen in kreativer Weise möglichst handlungsbezogen zu überprüfen. So sich Kompetenzen „performativ“ in Anwendungssituationen erweisen, kann hier wieder auf die eingangs eingeführte, religiös-sittlich qualifizierte

Anforderungssituation zurückgegriffen werden:

- Die Schüler/-innen diskutieren die eingangs getroffene „Kaufentscheidung“ neu (u. U. in Form einer Podiumsdiskussion mit Rollenkarten für unterschiedliche Teilnehmer: Vertreter einer Modefirma, Baumwollbauer, Näherin, kirchlicher Vertreter, jugendlicher Konsument) und berücksichtigen dabei die enthaltenen ethischen Herausforderungen.
- Die Schüler/-innen organisieren – etwa im Rahmen eines Schulfestes – selbst ein Fair Trade-Projekt und informieren dabei ihre Mitschüler über die Hintergründe. (Hierbei bietet sich u. U. die Zusammenarbeit mit bestehenden „Eine-Welt-Projekten“ etwa aus der Ortsgemeinde an.)
- Die Schüler/-innen recherchieren in arbeitsteiliger Gruppenarbeit weitere Produkte, deren Konsum kritisch hinterfragt werden kann (z. B. exotische Früchte, Kaffee, Kakao-Produkte, ...). Sie bereiten in ihrem Wohnort einen konsumkritischen Stadtrundgang vor, bei dem an verschiedenen Stationen die Ergebnisse ihrer Recherche präsentiert werden.

Die Thematik der vorgestellten Unterrichtsreihe kommt der hier exemplarisch konkretisierten Kompetenzorientierung sicherlich entgegen. Aus religiösen und ethischen Motiven heraus Vernunft gelehrt urteilen und handeln zu können, setzt ein hohes Maß an Selbsttätigkeit voraus. Religiöse Kompetenz, wie sie hier ansatzweise vermittelt wird, ist aber ein unverzichtbarer Bestandteil einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung (Ulrich Hemel). Den sich bildenden „Persönlichkeiten“ bietet sie die Möglichkeit, sich in je eigenen authentischen Lebenswelten ein eigenes religiöses Weltverhältnis zu gestalten.

Allgemeine Kompetenzen im kath. Religionsunterricht

Die „Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss) vom 23. September 2004 unterscheidet sieben „allgemeine Kompetenzen“ im katholischen Religionsunterricht“ und listet „beispielhaft“ Konkretisierungen auf (14f).

Erworben werden diese Kompetenzen (und die sie konkretisierenden Standards) in der Auseinandersetzung mit den zentralen Inhalten des christlichen Glaubens.

Religiöse Phänomene wahrnehmen

- religiöse Zeichen und Symbole erkennen und ihre Bedeutungen benennen
- religiöse Verhaltensweisen (Gebetsgesten, Rituale, Liturgie) erkennen und deuten
- religiöse Räume (Kirche, Kloster, Synagoge, Moschee) erkennen und deuten

Religiöse Sprache verstehen und verwenden

- religiöse Sprachformen (Metaphern, Symbole, Analogien) erkennen und deuten
- religiöse Sprachformen sachgemäß verwenden
- zentrale theologische Fachbegriffe verwenden und erläutern

Religiöse Zeugnisse verstehen

- zentrale Aussagen eines Textes erschließen
- Deutungen eines Textes entwickeln und am Text belegen
- wichtige Textgattungen der Bibel und der christlichen Tradition unterscheiden
- künstlerische Zeugnisse (z. B. Kirchenbau) kennen und deuten

Religiöses Wissen darstellen

- Informationen zu einem religiösen Thema finden und geordnet zusammenstellen
- einen Sachverhalt gedanklich strukturiert und sprachlich angemessen darstellen
- unterschiedliche Darstellungs- und Präsentationsverfahren (z. B. Kurzvortrag, schriftliche Zusammenfassung, graphische und szenische Formen) verwenden

In religiösen Fragen begründet urteilen

- religiöse Fragen stellen (Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach der Existenz Gottes, nach dem Leben nach dem Tod usw.)
- Gründe für das eigene Urteil angeben
- Gründe gegeneinander abwägen
- einen eigenen Standpunkt einnehmen

Sich über religiöse Fragen und Überzeugungen verständigen

- den eigenen Standpunkt verständlich darstellen
- fremde religiöse Überzeugungen verstehen
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede von religiösen Überzeugungen erkennen und benennen
- religiöse Vorurteile erkennen und kritisch reflektieren
- bereit sein, mit anderen über religiöse Themen zu reden

Aus religiöser Motivation handeln

- moralische Herausforderungen erkennen und annehmen
- bereit sein, der eigenen religiösen und moralischen Einsicht entsprechend zu handeln
- eine eigene Spiritualität entwickeln

ANMERKUNGEN

¹ Die Kompetenzbereiche sind: Wahrnehmungs-, Deutungs-, Urteils-, Partizipations- und Kommunikationskompetenz, die mit sechs verbindlichen Inhaltfeldern zu verknüpfen sind: Mensch und Welt, Gott, Jesus Christus, Bibel und Tradition, Kirche und Religionen.

² Sollte nicht für alle Schüler/innen ein Computer mit Internetzugang zur Verfügung stehen, können die Materialien z.T. auch ausgedruckt zur Verfügung gestellt werden. Weitere Informationen finden sich unter www.oeko-fair.de, www.saubere-kleidung.de u.a.

³ Diesem kommt gegenüber einem Argument wie etwa dem Wunsch nach Gruppenzugehörigkeit ein weitaus höheres Gewicht zu, wie die Schüler/innen in einer Gegenüberstellung unschwer erkennen.



Ute Lonny-Platzbecker ist Studienrätin für Katholische Religion, Deutsch und Biologie an der Nikolaus-August-Otto-Schule Bad Schwalbach.

Dr. Paul Platzbecker ist Studienleiter am Pädagogischen Zentrum der Bistümer im Lande Hessen, Wiesbaden-Naurod.

M 1

Basis und Ziel der Sozialen Marktwirtschaft

Geleitwort von Erzbischof Dr. Reinhard Marx zu einem Papier der Deutschen Bischofskonferenz zu Auswirkungen und Auswegen aus der Finanz- und Wirtschaftskrise:

www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/kommissionen/ko_30.pdf

Bei der Suche nach der rechten und gerechten Ausgestaltung des Miteinanders der Menschen steht bei der kirchlichen Soziallehre das Personalitätsprinzip – die unantastbare Würde und Freiheit des Menschen – im Vordergrund. Sie fragt nach dem, was dem Menschen gemäß ist, was ihn fördert und ihn zu wahrer Freiheit führt. An erster Stelle steht der Mensch, und alle
5 Organisationsformen von Wirtschaft und Gesellschaft sind daran zu messen, ob sie der personalen Würde und Freiheit des Menschen zugute kommen oder sie eingrenzen. Doch geht es keineswegs um eine individualistische Sichtweise. Die menschliche Person ist frei, aber sie trägt als Freiheitswesen nicht nur Verantwortung für sich selbst, sondern ebenso für den An-
10 deren und die Gesellschaft insgesamt. Es geht um das Wohlergehen aller Menschen. Diesem Bild vom Menschen entsprechend muss eine Ordnung solidarisch, subsidiär und frei sein. Sie stellt den Menschen als „Ich“ und „Wir“ zugleich in den Mittelpunkt.

Neben das Personalprinzip tritt das Gemeinwohlprinzip. (...) In Zeiten der Globalisierung muss der Einsatz für das Gemeinwohl unweigerlich die Dimension der gesamten Mensch-
15 heitsfamilie annehmen. Ein Kernelement zur Umsetzung dieser ethischen Anforderungen ist die Schaffung eines entsprechenden globalen Ordnungsrahmens. (...)

Wenn die christliche Soziallehre auch nicht als wirtschaftspolitische Konzeption entworfen ist, kann und sollte sie aber mit ihren ordnungspolitisch relevanten Prinzipien zum Dia-
20 logpartner der Wirtschaftsordnungspolitik werden. (...) Die Pastoralkonstitution „Gaudium et spes“ formuliert entsprechend: „Auch im Wirtschaftsleben sind die Würde der menschlichen Person und ihre ungeschmälerte Berufung wie auch das Wohl der gesamten Gesellschaft zu achten und zu fördern [...]“ (GS 63). Das Ziel wirtschaftlicher Prozesse besteht „weder in der vermehrten Produktion als solcher noch in der Erzielung von Gewinn oder Ausübung von
25 Macht, sondern im Dienst am Menschen, und zwar am ganzen Menschen im Hinblick auf seine materiellen Bedürfnisse, aber ebenso auch auf das, was er für sein geistiges, sittliches, spirituelles und religiöses Leben benötigt“ (GS 64). Das Modell einer reinen Wettbewerbswirtschaft ist hiermit nicht vereinbar. Dennoch, so Papst Benedikt, ist „der Bereich der Wirtschaft [...] weder moralisch neutral noch von seinem Wesen her unmenschlich und antisozial. Er gehört zum Tun des Menschen und muss, gerade weil er menschlich ist, nach moralischen
30 Gesichtspunkten strukturiert und institutionalisiert werden“ (Civ 36).

Die Grundfrage, wie einer modernen Industriegesellschaft eine funktionsfähige und zugleich menschenwürdige Ordnung gegeben werden kann, stand von Anfang an im Zentrum der Konzeption der Sozialen Marktwirtschaft. Dieser Ansatz ist wichtig, weil sich mit dem Wirt-
35 schaftskonzept der Sozialen Marktwirtschaft eine ordnungspolitische Grundüberzeugung durchgesetzt hat, die neben der Nutzung der Produktivitäts- und Effizienzpotenziale des Wettbewerbs auch dem Individuum mit seinen Fähigkeiten und seiner Verantwortung zur Geltung verhilft und dabei das Gemeinwohl nicht aus dem Auge lässt. Deshalb wird den sozialen Ansprüchen derjenigen, die wenig oder nichts leisten können, durch gezielte Sicherungs- und Förderungssysteme Rechnung getragen. Aus der ethischen Grundlegung der Sozialen Markt-
40 wirtschaft resultiert daher eine aktive Sozialpolitik auf marktwirtschaftlicher Grundlage.

(...) Und genau darin zeigt sich das „Soziale“ der Sozialen Marktwirtschaft. Ihr geht es darum, nicht nur wenigen, sondern vielen Freiheit zu ermöglichen, auch den Schwächeren zu beteiligen, Aufstiegschancen und Wohlstand für alle zu schaffen, gesellschaftliche Teilhabe zu eröffnen und einen fairen sozialen Ausgleich in der Gesellschaft herzustellen. Auch und
45 gerade heute bedeutet dies, allen Zugang zu Bildung und Ausbildung einzuräumen und diejenigen zu fördern, die aus eigener Anstrengung allein keinen Platz im wirtschaftlichen Leben mehr finden.