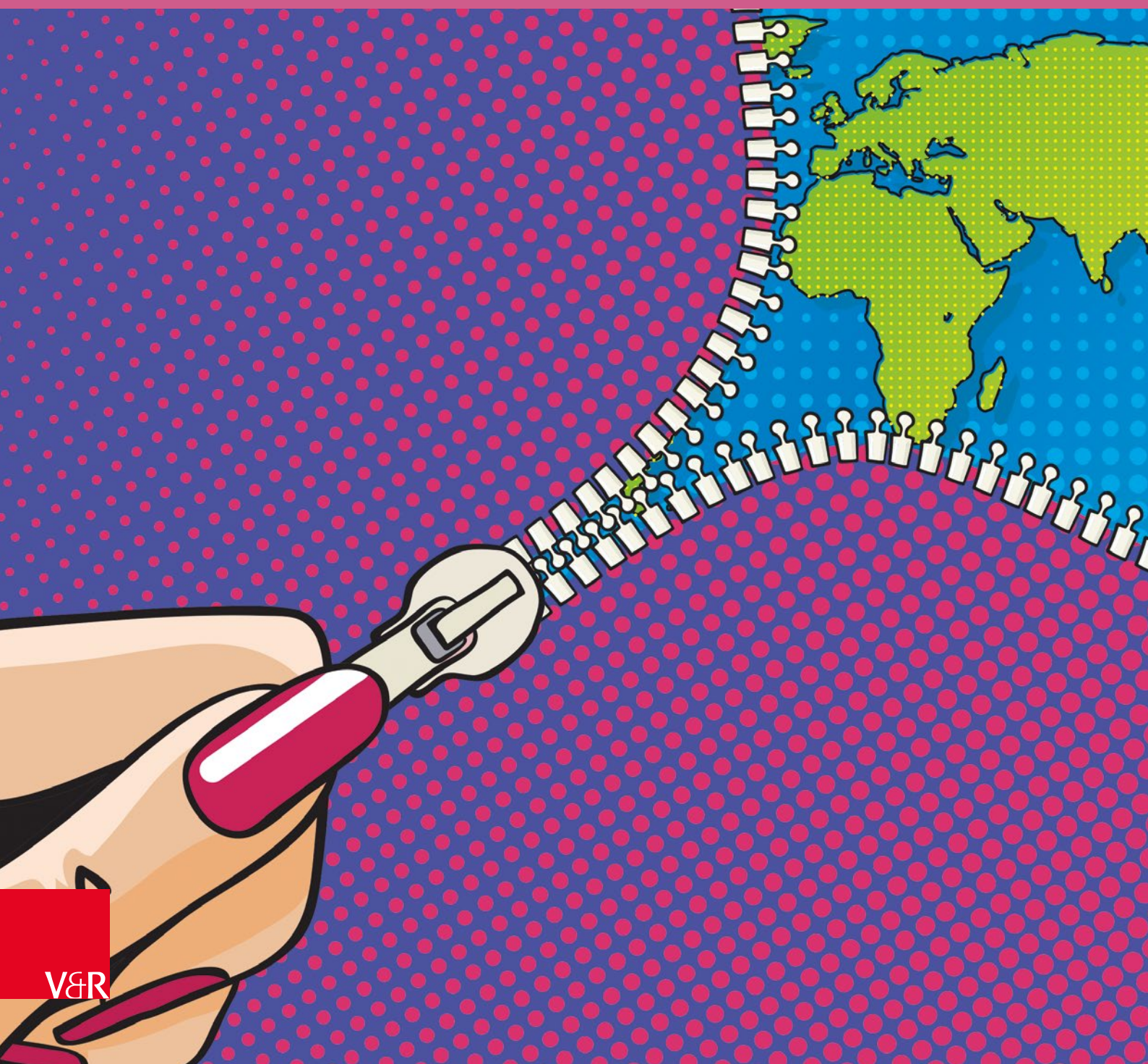


Wilhelm Schwendemann / Anna Sophie Verständig / York Breidt

Soziale Gerechtigkeit

Bausteine für den Religionsunterricht an beruflichen Schulen

RU PRAKTISCH - BERUFLICHE SCHULEN



Wilhelm Schwendemann/Anna Sophie Verständig/York Breidt

Soziale Gerechtigkeit

Bausteine für den Religionsunterricht an beruflichen Schulen

Exemplarisch: globale Textilindustrie und Landgrabbing

RU PRAKTISCH – BERUFLICHE SCHULEN

Mit 60 Abbildungen

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

© 2021, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: forden/shutterstock, PedroNevesDesign/shutterstock

Copyright:

M2.9: Marcus Sümnick (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Prof._Dr._Niko_Paech.jpg), »Prof. Dr. Niko Paech«,
<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/legalcode> | **M2.10:** Stifterverband ([https://commons.wikimedia.org/wiki/](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hartmut_Rosa_-_Wider_den_ewigen_Steigerungszwang.jpg)
[File:Hartmut_Rosa_-_Wider_den_ewigen_Steigerungszwang.jpg](https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/legalcode)), »Hartmut Rosa – Wider den ewigen Steigerungszwang«,
<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/legalcode>

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-647-71157-7

Inhalt

Zur Einleitung	5
1 Persönlichkeitsbildung und Gerechtigkeit	8
M 1.1 Tafelbild.	10
M 1.2 Verkauf	11
M 1.3 Herstellung	11
M 1.4 Zu Hause	11
M 1.5a Umfrage: Was ist schon gerecht?	12
M 1.5b Gleich = gerecht? Ungleich = ungerecht?	13
M 1.6 Modelle sozialer Gerechtigkeit	14
M 1.7 Formen der sozialen Gerechtigkeit	16
M 1.8a Gerechtigkeit in der Bibel	17
M 1.8b Gerechtigkeit im Koran/Quran	19
M 1.9 Gedankenexperiment: Was ist gerecht?	20
M 1.10 Grundbefähigungen nach Martha C. Nussbaum	22
2 Mode um jeden Preis?	24
M 2.1 Die Weltreise eines T-Shirts	26
M 2.2 Blickwinkel Familie	28
M 2.3 Blickwinkel Kind	29
M 2.4 Blickwinkel Näher*innen	30
M 2.5 Blickwinkel Unternehmen	31
M 2.6 Placemat.	32
M 2.7 Brief an Textilfirma	33
M 2.8a Aralsee	34
M 2.8b Die Arbeitsbedingungen.	36
M 2.8c Faire Arbeitsbedingungen	38
M 2.9 Die Postwachstumsökonomie	39
M 2.10 Beschleunigung	41
M 2.11 Suffizienz und Nutzen statt Besitzen	43
M 2.12 Augen auf beim Kleiderkauf	44
M 2.13 Checkliste für den nächsten Einkauf von Kleidung	45
M 2.14 Darfs noch etwas weniger sein?	46
M 2.15 Minimalismus – Verzicht muss man sich leisten können.	47
M 2.16 Müssen für mein T-Shirt Menschen leiden? Und kann ein Gesetz das stoppen?	48
M 2.17 Interview mit Dr. Diks Passande.	51
3 Landraub und industrielle Agrarproduktion	53
M 3.1 Filmprotokoll »Landraub«	55
M 3.2a Regie-Statement.	59
M 3.2b Landraub.	60
M 3.3a Infoblatt Landgrabbing/INKOTA.	61
M 3.3b Basistexte Landraub/INKOTA	63
M 3.3c Landnahme – die neue Bedrohung für Ernährungssouveränität	65
M 3.3d Landraub – Ackerland im Visier von Investor*innen	68
M 3.4 Informationen zur Talkshow	69

M 3.5a	Rollenkarten Kambodscha	70
M 3.5b	Rollenkarten Rumänien	71
M 3.5c	Rollenkarten Äthiopien und Dubai	72
M 3.5d	Rollenkarten Indonesien	73
M 3.5e	Rollenkarte EU-Abgeordneter	74
M 3.5f	Rollenkarte Agrarwissenschaftler	75
M 3.6	Landgrabbing in Brandenburg	76
M 3.7	Kirchliche Genossenschaften und Initiativen gegen Landgrabbing	77
Literatur	78

Zur Einleitung

1. Grundlegendes Verständnis

In der repräsentativen Studie »Jugend – Glaube – Religion« (Schweitzer et al. 2018) ist für den Bereich der beruflichen Schulen ein großes Interesse der befragten Jugendlichen am Themenbereich *Gerechtigkeit* und an *ethischen Fragestellungen* wahrnehmbar (vgl. ebd., S. 232), wobei aber das Stichwort *Lebensrelevanz* ausgewählter Themen im beruflichen Schulkontext zentral bleibt (vgl. ebd., S. 35). Wenn man den Stichworten Lebensrelevanz/Lebensqualität in Bezug auf gerechte Lebensverhältnisse nachspürt, stößt man immer wieder auf den sog. Capability Ansatz von Martha C. Nussbaum und Amartya Sen. Martha C. Nussbaum verbindet dieses Befähigungsmodell guten Lebens mit einer politischen Theorie sozialer Gerechtigkeit. In ihrem Ansatz nimmt die Menschenwürde einen zentralen Stellenwert ein, die sich aber auch auf zentrale menschliche Bedürfnisse bezieht: Hierzu zählen vor allem zehn Grundbedürfnisse, deren Verwirklichung zentral mit Menschenwürde zu tun hat (Nussbaum 2010a, S. 80; Nussbaum 2000a). Die Menschenwürde wird also in der Konkretisierung von politischen Grundannahmen und Lebensbedingungen deutlich. Um es mit den Worten von John Rawls zu sagen: »Jeder Mensch besitzt eine aus der Gerechtigkeit entspringende Unverletzlichkeit, die auch im Namen des Wohls der ganzen Gesellschaft nicht aufgehoben werden kann« (Rawls 1975, S. 19). Wenn Menschenwürde mit sozialer Gerechtigkeit, d. h. mit den zehn Grundbefähigungen Nussbaums, verbunden wird, kann gelingendes menschliches Leben entstehen, wenn diese Grundbedingungen menschlichen Lebens aktiv angegangen werden (Nussbaum 2010b, S. 87). Ein Leben, ohne die Möglichkeit, die Grundbedingungen des menschlichen Lebens zu entwickeln, verletzt die Menschenwürde. Deswegen ist der Mensch nur Zweck und eben nicht Mittel: »Würde liegt nicht nur in Rationalität, sondern in den menschlichen Bedürfnissen selbst und den verschiedenen Formen des Strebens, die aus diesen menschlichen Bedürfnissen erwachsen. Andererseits würde ich weiterhin darauf bestehen, dass die politischen Ansprüche aller Menschen dieselben und gleich sind und dass sie alle (entwickelten) wichtigen Fähigkeiten auf der Liste der Grundfähigkeiten enthalten« (Nussbaum 2010a, S. 92).

Lebensrelevantes, konsequent anhand des Fähigkeiten-Ansatzes von Nussbaum reflektiert, führt vernunftgemäß ins metatheoretische Feld des gesetzlich logischen Aushandelns eben dieser Bedürfnisse. In aller Kürze an diesem Punkt angekommen stellt sich dann die Fragen nach »echten« Bedürfnissen und Bedarfen sowie dem dialogischen Aushandeln unter Berücksichtigung der Würde des Menschen, die wiederum polar im Spannungsfeld zwischen Anerkennung und Missachtung steht. »Echte« Bedürfnisse wären nach unserer Ansicht eben den zehn Grundbedürfnissen begrifflich zuzuordnen. Hierzu zählt u. a. Konsum nach schmückender Kleidung, die subjektiv unser ästhetisches Selbst scheinbar veredelt: »Jeder Mensch besitzt eine aus der Gerechtigkeit entspringende Unverletzlichkeit, die auch im Namen des Wohls der ganzen Gesellschaft nicht aufgehoben werden kann« (Rawls 2014, S. 19). Die mit der Menschenwürde einhergehenden Werte und Normen sind deswegen von besonderer Bedeutung für viele Bereiche des menschlichen Lebens, so auch z. B. für die Modeindustrie und das gesamte System, welches sie umfasst.

Der Philosoph John Rawls schrieb als erster eine moderne umfängliche Theorie der Gerechtigkeit und begab sich auf die Spurensuche nach einem sog. Urzustand und Schleier des Nichtwissens, einem angemessenen Ausgangszustand, der gewährleistet, dass Grundvereinbarungen zwischen Menschen fair sind. Hieraus ergibt sich die Herleitung »Gerechtigkeit als Fairness« (vgl. Rawls 2014, S. 141 f.; Rawls 2013, S. 89 f.).

Ohne seine Sicht zu vertiefen wird hier darauf hingewiesen, dass seine Theorie in enger Verbindung mit den Gedanken von Immanuel Kant steht. Aus dessen Überlegungen heraus ist abgeleitet, dass es der unbedingten moralischen Achtung und Würdigung des einzelnen Menschen bedarf, um überhaupt über die Themen menschlicher Ansprüche zu diskutieren und zu verhandeln, woraus erst die Gerechtigkeit ansich geboren wird. Dies setzt allerdings eine »ungefähre Gleichheit«, Gleichheit aller Menschen, voraus, damit sie untereinander kooperieren und z. B. zwischen Grundgütern verhandeln können (vgl. Rawls 2014, S. 166).

Jedem Menschen müsste u. a. theoretisch das Prinzip des Kategorischen Imperativs von Kant bewusst

sein, damit Gleichheit, Solidarität, Respekt und Toleranz eindeutig für ein intrinsisches Gut gehalten werden und jede Person im Beziehungsverhältnis als Endzweck aller Handlungen behandelt wird. Keine Person dürfte so dem allgemeinen Wohlergehen der Gesellschaft untergeordnet werden (vgl. Nussbaum 2010b, S. 183).

Die Philosophin Nussbaum sieht die Begriffspaare Achtung, Moral, Menschenwürde und Gerechtigkeit als sich kompliziert verwindende Komplexe, die mehr bedürfen als nur rational-kooperativer Verhältnisse zwischen geistig befähigten Menschen (vgl. Nussbaum 2010a, S. 82). Die Philosophin greift die Theorie der Gerechtigkeit von John Rawls auf und führt sie an die »Grenzen der Gerechtigkeit«. Ihre Philosophie kreist um eine besondere, spezifische Konzeption zu einer Theorie der Gerechtigkeit. Darin weist auch sie der Menschenwürde in Relation zur Gerechtigkeit eine herausragende Stellung zu. In der Idee von Nussbaum wird der Menschenwürde ein Kennzeichen minimaler sozialer Gerechtigkeit beigemessen, welches sich nicht ausschließlich aus einem rationalen Urzustand herstellen lässt. Dieses minimale Kennzeichen weisen nach ihr alle Menschen von Geburt an auf. Hierbei handelt es sich um angeborene »Grundfähigkeiten«.

Dementsprechend plädiert Nussbaum für eine theoretische Revision der gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse, die gutes Leben und Gerechtigkeit institutionell hervorbringen. Sie verfolgt einen Ansatz, der einen neuen Kontraktualismus zwischen Menschen beschreibt. In ihrem Kern der Theorie verhandelt sie das Problem der noch nicht vorhandenen Ausweitung bzw. Übertragung der Gerechtigkeit auf alle Bürgerinnen und Bürger (Menschen) der Welt, und erweitert die Perspektive um Menschen mit Behinderung und Tiere (Nussbaum 2010b, S. 14 f.; 32 ff.).

In Bezug auf Rawls kritisiert Nussbaum den schwachen Zusammenhang mit der Theorie des Guten, worin Rechte, Chancen, Einkommen und Selbstachtung zwar zugrunde liegen, aber nicht gesamtgesellschaftlich umfassend sind. Sie wird hier deutlicher: Ausschließlich Güter sollen nicht unbedingt zu einer Konzeption des Guten, und erweitert, Gerechten gehören. Das Zwischenmenschliche und das Schuldhaftige erweitert Nussbaum um die Ansprüche auf Beziehung – eben da, wo es um würdevollen Umgang geht – kommen nach ihr dem Menschen wenig bis keine Werte zu (vgl. Nussbaum 2010b, S. 185). Damit soziale Gerechtigkeit gelingt, plädiert sie allererst für einen Gradmesser, der für alle menschlichen und nichtmenschlichen Lebewesen zählt, auch wenn

sie nicht in der Lage dazu sind, am Prinzip der herkömmlichen kooperativen Verhältnisse teilzuhaben (vgl. Nussbaum 2010b, S. 37).

Hierfür legt sie eine Liste von Grundfähigkeiten fest, die dazu dienen, dass jeder Mensch ein gutes und gerechtes Leben leben kann. Die Philosophin möchte so verschiedenen Arten von Leben Würde zukommen lassen und diese achten (vgl. Nussbaum 2010b, S. 218). Die zehn zentralen Grundfähigkeiten lauten:

1. Leben; 2. körperliche Gesundheit; 3. körperliche Integrität; 4. Sinne, Vorstellungskraft und Denken; 5. Gefühle; 6. praktische Vernunft; 7. Zugehörigkeit; 8. andere Spezies; 9. Spiel; 10. Kontrolle über die eigene Umwelt.

2. Aufbau des Arbeitsheftes

Im ersten Teil des Arbeitsheftes gehen wir zunächst grundlegend auf Persönlichkeitsbildung im Kontext des nussbaumschen Ansatzes ein, dann auf die Missstände der Textil- und Kleidungsproduktion in den Bereichen Ökologie, Soziales und Ökonomie. Anschließend sind Alternativen zum bisherigen Konsummodell zu finden. Darauf folgend werden die Themen Postwachstumsökonomie und Entschleunigung sowie Landraub/Landgrabbing aufgegriffen. Die Fragen nach sozialer Gerechtigkeit und ethisch angemessenem Handeln findet im Religionsunterricht der beruflichen Schulen einen bedeutenden Nährboden.

3. Gerechtigkeitsbildung im Religionsunterricht beruflicher Schulen

Bildung hat in der christlichen Tradition verschiedene Motive. Sie wird zum z. B. als Folge des Glaubens verstanden: Kirche ohne Bildung ist nicht vorstellbar, Bildung wird als Verantwortungsübernahme gegenüber der Gesellschaft und der Welt verstanden und Bildung insgesamt als Persönlichkeitsbildung befähigt dazu, Grundbedingungen solidarischen Lebens zu entwickeln.

Das kirchliche Bildungshandeln entspricht dem demokratischen Prinzip der Religionsfreiheit sowie dem Verständnis, dass der Mensch bildungsfähig und bildungsbedürftig sei (vgl. Rat der Evangelischen Kirche Deutschland 2009, S. 32–38).

Was die Bildungsfähigkeit angeht, ist der Mensch in einem religiösen-christlichen Sinn das Ebenbild Gottes, damit ist die besondere Bildungsfähigkeit jedes einzelnen eingeschlossen. Auch hat der Mensch damit eine Sonderstellung innerhalb der Schöpfung, verstanden als gelingendes Beziehungsnetzwerk, und ist beauftragt, die Schöpfung zu pflegen und ihr zu dienen.

Diese Aufgaben beinhalten jedoch auch die Pflicht, die Fähigkeiten und Fertigkeiten für ein gelingendes Zusammenleben zu entwickeln und zu erlernen. Generell sind im biblischen Schöpfungsglauben der gute Charakter des Menschen und seine Beziehungsfähigkeit verankert, die jedoch durch die Möglichkeit des Menschen, sich falsch zu entscheiden, unterbrochen werden (vgl. Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland 2009, S. 35 f.). Der rationale Kern dieses Schöpfungsglaubens deckt sich aber u. E. mit den Annahmen von Martha C. Nussbaum und Amartya Sen.

Deshalb »kann [Bildung] demnach nicht einfach an das ursprüngliche Gute anknüpfen. Bildung ist

vielmehr gerade erforderlich zur Eindämmung der bleibenden Folgen von Unrecht und Gewalt sowie zur ethischen Orientierung« (Rat der Evangelischen Kirchen in Deutschland, S. 36). Damit ist es bedeutsam, dass im Religionsunterricht Schüler*innen in ihrem Gerechtigkeitsverständnis – und das in einem globalen Kontext – gebildet werden. Der Religionsunterricht sollte u. E. auch dazu befähigen, eine »Lebensweise in Gerechtigkeit« zu führen, entsprechend Micha 6,8 (Mette 2006, S. 13): »Es ist dir gesagt, Mensch, was gut ist und was der HERR von dir fordert, nämlich Gottes Wort halten und Liebe üben und demütig sein vor deinem Gott.«

1 Persönlichkeitsbildung und Gerechtigkeit

Unterricht zur personenbezogenen Kompetenz

Unterricht, der personenbezogene Kompetenzen (in unserem Fall sind das Fragen der Urteilsbildung zum Thema Gerechtigkeit) ins Zentrum seiner Didaktik rückt, muss sich mit der Frage beschäftigen, wie auf der einen Seite Kompetenzen vorgehalten und auf der anderen Seite erworben werden können. So ist bereits die personenbezogene Kompetenz des Wahrnehmens von Gerechtigkeits- bzw. Ungerechtigkeitsverhältnissen in zwei wesentliche Aspekte zu unterteilen. In aller Kürze soll darauf eingegangen werden, um die Komplexität herauszustellen.

Wir unterscheiden nach Immanuel Kant das sinnliche Wahrnehmen und das verstandesmäßige (vgl. Kant 1974, S. 160 ff).

Beide Möglichkeiten sind von der Lehrperson unbedingt zu unterscheiden, da sie maßgeblich zur Urteilsfindung beitragen, denn sie sind aufeinander bezogen (vgl. Marcus 2015, S. 61–82). Werden Schüler*innen mit Sachthemen wie sozialer Gerechtigkeit konfrontiert, so gehen diesem Begriff persönliche Erfahrungen voraus, anhand derer sich die Urteilskraft entfaltet. Diese ist überwiegend durch das sinnliche Wahrnehmen und Erleben bestimmt und liegt der Person, welche über Gerechtigkeit diskutiert und moralisch urteilt, zugrunde. Die persönliche Erfahrung und das sinnliche Erleben werden zudem durch gesellschaftlich konforme Normen und Werte beeinflusst. Durch ihre Sozialisation orientieren und halten sich Menschen – oft wenig bewusst – an unreflektierte Regeln und Gesetze, die weder logisch erscheinen, noch zu ihrer Person selbst gehören. Diese Voraussetzungen gehören zum Bereich einer »intuitiven Gerechtigkeitsvorstellung«, von der wir uns unterrichtlich und das heißt auch begrifflich lösen müssen. Dies geht mit einem Selbstentfremdungsprozess im Verlauf des Lebens einher. Der begriffliche Aneignungsprozess und die Sensibilisierung für Gerechtigkeit bergen jedoch hohes Konfliktpotenzial. Dieses entfaltet sich dann, wenn Gerechtigkeitsmaßstäbe, die einem Gerechtigkeitsmodell zugeordnet werden können, auf zu bewertende Situationen und Haltungen treffen. Aus gestaltpsychologischer Sicht spricht man hier von der Auflösung von Introjektion, die uns als innere Widerstände begegnen (vgl. Perls 2007, S. 152 f.).

Werden sinnliches Erleben, Erfahrungen nicht logisch reflektiert und personal integriert, so wird die Begriffsbildung zu vielerlei Sachthemen wie Gerechtigkeit wenig fokussiert und auf universale Begriffe zurückgeführt, da uns Undurchdachtes und Nutzen den universellen Blick verstellen (vgl. Kant 1974, S. 24; Friedlaender 2004, S. 78).

Diese Begriffe sind maßgeblich für die Deutung und Darstellung, Urteilskraft, Gestaltung und Handlung sowie den wahrhaftigen Dialog um soziale Gerechtigkeit. Bilden diese sich ein, so entfaltet und denkt sich die Person neu. Sie ist integriert, Zeug*in und Mittäter*in im universalen sittlichen Denken und Verhalten.

Einleitung zum einführenden

Unterrichtsentwurf

Der Aufbau des Unterrichts gestaltet sich ausgehend von der personalen Kompetenz (subjektives Erleben) hin zum ethischen Dialog und der zugehörigen Sachkompetenz (Intersubjektivität). Ziel soll sein, dass Schüler*innen befähigt sind, durch beide Zugänge Sachverhalte unter dem Aspekt der Gerechtigkeit bzw. Sensibilisierung zu beurteilen.

Insofern ist ein individueller Zugang ins Sachthema »Soziale Gerechtigkeit« und »Modeindustrie« sinnvoll. Dadurch ist für jede*n Schüler*in ein Anschluss ans Sachthema gewährleistet. Dies ist ganz im Sinne der Teilhabegerechtigkeit eines Bildungsangebots. Unterricht zum Thema Ethik muss stets ganzheitlich erfolgen.

Individuell gewählte Zugänge, die die Person ins Zentrum von Bildung rücken, haben den Charakter von Persönlichkeitsentwicklung. Insofern sind von Lehrpersonen empathische Kompetenzen verlangt. Hinzu kommen Achtsamkeit und unbedingte Anerkennung der Lernendenperspektiven wie ihrer Sinnkonstruktionen. Die Missachtung dieser zwischenmenschlichen Bereiche kann zu Beschämung führen, richtiges und falsches Verhalten suggerieren. Dies hätte den Beziehungsabbruch bzw. Kontaktabbruch zum Lernenden zur Folge. Letztlich geht es nämlich darum, für Wahrgenommenes subjektbezogene Deutungen wie Darstellungen reflexiv infrage zu stellen, damit generalisierte Vorurteile nicht die logische Urteilskraft der jungen Menschen dominieren.

Unterrichtsentwurf

Bewertung und Deutung – Transfer Selbstreflexion und Erfahrung – Integration und logische Urteilsfindung

Personale Kompetenz aufbauen und stärken

1. Lernende:

Der Einstieg in die Unterrichtseinheit erfolgt vom Subjekt her. Die Lernenden nehmen andere im Klassenraum wahr und deuten deren Kleidung und ordnen eine Rolle zu. Ihre Aufgabe ist es, den Menschen aufgrund ihrer Wahrnehmung nach zu interpretieren. Wer ist möglicherweise der Mensch, der solche Kleidung trägt? Diese Interpretation obliegt selbstverständlich der eigenen Projektion und Sicht auf die Dinge. Damit die Deutungen nicht vergessen werden, schreiben die Lernenden ihre Wahrnehmungen und Gedanken auf eine Karte, die am Rücken jeder einzelnen Person angebracht ist. Für die Aufgabe gehen die Lernenden im Klassenraum umher. Bewegung steigert diesen Prozess und baut Hemmungen ab. Die Handlungsanleitung der Lehrperson ist:

Schreiben Sie Ihre Wahrnehmung über Ihre Mitschüler*innen auf das an den Rücken angebrachte Blatt Papier. Das Feedback soll anonym sein. Achten Sie besonders auf die Kleidung und interpretieren Sie, was die Person darstellen möchte.

2. Lernende:

Im zweiten Schritt der Unterrichtseinheit lesen die Lernenden die Deutungen der anderen über sich. Nun sollen sie auf dieser Grundlage eine Figur von sich selbst entwickeln. Diese können sie kreativ, bildnerisch, körperlich, schriftlich darstellen. Die Performanz hängt von ihrem Selbstvertrauen und dem Vertrauen gegenüber der Klasse ab. Diese Situation kann von der Lehrperson selbstverständlich sensibel gestaltet werden. Ist jede*r Schüler*in mit der Aufgabe fertig, stellen sie sich als diese Person der Klasse vor. Nicht jede*r muss an die Reihe kommen. Das Sharing des Erlebens während der Übung löst bei jeder*m Lernenden individuelle Prozesse aus. Zudem sind die Reflexion und die Auseinandersetzung mit der Figur bereits ein Selbstreflexionsprozess. Die Handlungsanweisung und Aufgabe der Lehrperson ist die Bereitstellung einer Bühne für Performanz. Dazu ist wesentlich, wie bereits erwähnt, einen Raum des Vertrauens zu schaffen. Ein solcher Raum kann nicht mit einer Methode hergestellt werden. Dazu ist die Person der

Lehrkraft gefordert. Die Stühle können z. B. frontal angeordnet werden. Weiter ist wichtig zu beachten: Die Lernenden schlüpfen in eine zugeschriebene »Rolle«. Diese gilt es zu benennen. Idealerweise durch ein Ritual. Danach sollte »entrollt« werden, damit die Rolle beendet werden kann.

3. Lernende:

Im dritten Schritt gehen die Lernenden in Kleingruppen zusammen und diskutieren abwechselnd die folgenden Aufgaben:

- Knüpfen Sie an Ihre Einzelarbeit von vorhin an und erzählen Sie in der Kleingruppe, wer Sie gern sein möchten.
- Welche Anteile von Ihnen möchten Sie unterstreichen, damit Andere sie als besonders erkennen?
- Erläutern Sie, welche Rolle dabei die Kleidung spielt.
- Erzählen Sie von der Bedeutung, die Kleidung für Sie hat.
- Hierzu steht ein*e Schüler*in im Fokus der Kleingruppe, während die anderen Lernenden fragen und moderieren. Individuelle Vertiefungsfragen sind dazu erwünscht.
- Schätzen Sie Ihren Bedarf nach Kleidung ab, damit Sie sich nach Ihrem Selbstbild verwirklichen können.

Idealerweise sind die Aufgaben/Fragen auf Karten fixiert, sodass sie leicht abgelesen werden können. Die Aufgabe der Lehrperson ist es, in diesem Schritt, die Kleingruppen zu motivieren. Hier geht es um eine flexible Haltung der Lehrkraft, die nach Bedarf zum Diskutieren und Erzählen motiviert. Für die letzte Frage bereitet die Lehrperson ein Tafelbild vor, in das die Lernenden eine Markierung setzen können. Dies dient der Visualisierung (nach Bedarf) des Konsumverhaltens. Dieser folgend wird das Konsumverhalten in Relation zur Produktion gesetzt. Diese Methode dient auch dazu, die Klasse wieder in die Plenumsdiskussion zurückzuführen, um die Erfahrungen, Selbstreflexionen und Sachdiskussionen zu bündeln.

4. Lernende:

Nachdem das Tafelbild angebracht ist, kleben oder malen die Lernenden z. B. mit Kreide ihre Markierung ins Tafelbild. Danach diskutieren sie mit der Klasse und der Lehrperson. Für die gilt, dass sie das Tafelbild kommentiert, die Diskussion moderiert und zusam-

men mit der Lerngruppe ein Ergebnis erstellt. Ziel ist nicht nur die Ergebnissicherung selbst, sondern die Öffnung und Sensibilisierung für das Thema »Gerechtigkeit – globale Textilindustrie«. Die Offenheit soll gleichzeitig die Einleitung in den sittlichen, moralischen und ethischen Dialog zu Gerechtigkeitsfragen ermöglichen.

Mögliche Leitfragen: *

- Wenn jeder Mensch einen ähnlichen Bedarf nach Kleidung hat, wie im Schaubild, ist dies zu realisieren?
- Woher kommen die Ressourcen?
- Kann dieser Bedarf für alle zählen?
- Sollte er für alle gelten?

*Die Arbeitsaufträge finden Sie auch unter »Downloads« beim Buch im V&R-Webshop unter www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com.

M 1.1 Tafelbild

