



1 • 2010



zeitspRUng

zeitschrift für den religionsunterricht in berlin und brandenburg



„... das tut ihnen auch!“
Christliche Ethik im Religionsunterricht

AKD: Pädagogisch-
Theologisches Institut



Liebe Leserin, lieber Leser !

Für die zahlreichen positiven Rückmeldungen zur ersten Ausgabe des zeitsPRUNG möchte ich Ihnen im Namen des Redaktionskreises herzlich danken. Wir sind sehr an Ihrer Meinung interessiert und freuen uns über Ihre Anregungen. Dabei haben Sie uns vielfältige Themenwünsche übermittelt, die wir in den kommenden Ausgaben auch berücksichtigen wollen.

Mit dem Thema „Christliche Ethik im Religionsunterricht“ des vorliegenden Heftes eröffnen wir die Möglichkeit zur Diskussion. Nach dem einführenden Beitrag von Friedrich Lohmann zu einer protestantischen Ethik wird in drei unterschiedlichen - teils kontroversen - Artikeln nach dem spezifischen Beitrag des Evangelischen Religionsunterrichts zur Wertebildung gefragt. Gern können Sie sich an dieser Debatte beteiligen.

Die vielen Erfahrungsberichte verdeutlichen, auf welcher unterschiedlichen Weise Ethik als Thema des Religionsunterrichts präsent ist. Ethik als Unterrichtsfach im Gegenüber zum Religionsunterricht spielt in diesem Heft keine Rolle, soll es doch gerade um die Frage gehen, was denn christliche Ethik ist und wie diese im Religionsunterricht behandelt werden kann. Verwiesen sei aber auf die Arbeitsgruppe von Matthias Röhm zur Kooperation mit Ethik.

Wie in der ersten Ausgabe finden Sie wieder Materialien, die Sie in Ihrem Unterricht einsetzen können.

Den zeitsPRUNG finden Sie als pdf-Datei auch im Internet. Dort können Sie auch zusätzliche Materialien herunterladen: <http://www.akd-ekbo.de/paedagogisch-theologisches-institut/zeitsprung>. Auch auf die letzten Seiten dieser Ausgabe möchte ich Sie besonders hinweisen. Dort finden Sie aktuelle Fortbildungsangebote des AKD und unserer Kooperationspartner. Wir freuen uns nämlich nicht nur über interessierte Leserinnen und Leser des zeitsPRUNGS, sondern auch über eifrige Teilnahme der angekündigten Fortbildungsveranstaltungen.

Dr. Hartmut Lucas, Direktor

inhalte

- 1 Ethik - was ist das eigentlich? Friedrich Lohmann
- 2 Moralisches Lernen und Religionsunterricht Henning Schluß
- 5 Ethik inszenieren - über den Beitrag des Evangelischen Religionsunterrichts zum ethischen Lernen Jens Kramer
- 8 Christliche Ethik begreifen mit dem Gleichnis vom barmherzigen Samariter Ulrike Häusler
- 11 Tun wir, was wir wollen oder wollen wir, was wir tun? Anmerkungen zum populärwissenschaftlichen Diskurs über die Willensfreiheit Susanne Schroeder

erfahrungen

- 14 „Was ihr einem der Geringsten unter euch getan habt ...“ Die Werke der Barmherzigkeit im Religionsunterricht Anika Krebs
- 16 Diakonieprojekt Bahnhofsmision: „Die im Schatten leben - 2009“ Gerlinde Braun
- 17 Das Böse überwinden?! Ein Projekt von LER und Evangelischem Religionsunterricht Michael Frenz
- 18 Denk-mal Frieden. Das Schülerprojekt Friedensdenkmal Petersdorf Holger Losch
- 19 Schulmediation ist praktische Friedensarbeit von innen! Dagmar Rohnstock
- 20 Schulmediation - ein Thema des Religionsunterrichts Christian Hannasky
- 21 Hospiz und Schule - Sterbehaus und Haus des Lebens Astrid Asmis

22 materialien

medien

- 28 Christliche Ethik in kompetenzorientierten Schulbüchern für den Evangelischen Religionsunterricht Ulrike Häusler
- 29 Unter der Lupe: Das Kapitel „Nächstenliebe“ in Religion 7/8 entdecken - verstehen - gestalten Salome Soldanski
- 30 Kinder- und Jugendliteratur und ethisches Lernen Cornelia Oswald
- 32 Das Arbeitsbuch „Weltethos“ in der Schule Stephan Philipp
- 33 Filme in der Medienzentrale

35 umkreis

37 fortbildungen



Friedrich Lohmann Ethik – was ist das eigentlich?

„Wir brauchen eine neue Ethik.“ So oder ähnlich hat es oft geheißen in den letzten Monaten. Die Finanz- und Wirtschaftskrise, die uns nun seit über einem Jahr in Atem hält, wird gern als Resultat eines Mangels an Ethik interpretiert, was dann sofort den Ruf nach einer „neuen“ Ethik auslöst, mit der der ökonomischen „Gier“ von vornherein ein Riegel vorgeschoben wäre.

Diese Renaissance der Ethik im öffentlichen Bewusstsein löst beim Ethiker zwiespältige Gefühle aus. Eigentlich kann es ihm nur Recht sein, wenn seine Disziplin derart in das Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit rückt. Doch auf der anderen Seite registriert er mit Sorge, dass die neue Popularität einem recht eingeschränkten Verständnis von Ethik gilt: der Ethik als Korrektiv, das genau dann ins Spiel kommt, wenn die üblichen Steuerungsmechanismen der Gesellschaft versagen. Wie begründet diese Sorge ist, wird daran deutlich, dass der Ruf nach Ethik in den letzten Wochen, in denen die Wirtschaftskurven langsam wieder nach oben zeigen, deutlich leiser geworden ist. Wer jetzt noch eine neue Ethik fordert, riskiert, in der öffentlichen Wahrnehmung in das alte Bild des Ethikers als Bedenkenträger und Neinsager zurückzufallen. „Hier habe ich ethische Bedenken“ – dieser Satz klingt unserem Ohr vertrauter als der Gedanke einer Ethik der Lebensfülle, wie sie etwa Dietrich Bonhoeffer vor bald 70 Jahren gefordert hat. Und doch ist es dieser Gedanke einer umfassenden Perspektive auf das Leben im Ganzen, der die Ethik von ihren Anfängen her weit stärker geprägt hat als die wohlmeinende, aber zu kurz greifende Deutung als bloßes Korrektiv.

Der Begriff „Ethik“ geht auf das griechische „Ethos“ zurück, das ursprünglich den Wohnort, dann übertragen die Gewohnheit und die Sitte bezeichnet. Es geht also um das Sittliche, die in einer Gesellschaft üblichen oder auch gewünschten Handlungs- und Lebensweisen. Ethik ist darin gleichbedeutend mit Moral, die sich vom entsprechenden lateinischen Wort „mos“ ableitet. Dennoch hat sich eine terminologische Differenzierung eingebürgert, laut der die Moral eher für die gelebte Sittlichkeit steht, während die Ethik eine Meta-Ebene einnimmt und als Reflexion auf Moral und Sittlichkeit verstanden wird (dass die Rede von der Moral im deutschen Sprachgebrauch einen negativen Beigeschmack im Sinne des gesetzlichen „Moralisierens“ bekommen hat, ist ein Phänomen, das sich aus der Wortbedeutung nicht erklären lässt und auf die Ethik Kants und seiner Nachfolger zurückgehen dürfte, in der die Rede vom „moralischen Gesetz“ dominierend ist). Ethik ist demnach das Nachdenken über den Ethos, ganz so wie etwa die Anthropologie das Nachdenken über den Menschen, Logos des Anthropos, ist. Man müsste streng genommen von Ethologie sprechen, wäre dieser Begriff nicht schon anderweitig für die Verhaltensforschung vergeben. Als Reflexionsleistung wird sie im Prinzip von jedem denkenden Menschen ausgeübt (jede bzw. jeder ist Ethiker, ebenso wie er bzw. sie Anthropologe oder Philosoph ist), zeigt aber eine deutliche Tendenz zur wissenschaftlichen Professionalisierung.

Die Ethik hat also, wie andere Wissenschaften auch, einen spezifischen Gegenstandsbereich und sie bearbeitet diesen Gegenstandsbereich mit den Mitteln der Vernunft. Es lassen sich vier Schritte

des ethischen Vernunftgebrauchs unterscheiden, die sowohl das ethische Urteil und die eventuell folgende Handlungsentscheidung im gelebten Leben als auch die Urteilsbildung in der professionellen Ethik bestimmen. Ich werde sie im Folgenden skizzieren und an einem vergleichsweise einfachen Beispiel veranschaulichen. Wir stellen uns vor, verspätet mit dem Auto zu einer Konzertveranstaltung zu kommen. Der Parkplatz ist überfüllt; nur noch in der Halteverbotszone für einen eventuellen Feuerwehreinsatz besteht eine Parkmöglichkeit. Was tun wir?

(1) Beschreibung der Situation. Hier geht es um einen möglichst vorurteilsfreien Wahrnehmungsakt der individuellen oder gesellschaftlichen Lage, in der das zu fällende ethische Urteil verortet ist. Zur Lagebeschreibung gehören sowohl die empirischen Umstände der gegebenen Situation als auch die empirischen Konsequenzen möglicher Handlungsweisen. Im gegebenen Fall wäre hier an alternative Parkmöglichkeiten zu denken sowie an die zu erwartenden Folgen der einen oder anderen Handlungsweise (Zunahme der Verspätung versus mögliches kostenpflichtiges Abschleppen des Autos bzw., im Extremfall, Behinderung eines Einsatzes der Feuerwehr).

(2) Analyse der Situation im Blick auf die implizierten Wertentscheidungen. Die Analyse macht explizit, welche moralisch relevanten, handlungsleitenden Überzeugungen offen oder verborgen im Spiel sind: der Wunsch, das Konzert möglichst vollständig anzuhören; die Scham, das Konzert bei verspäteter Ankunft zu stören; die Sorge um den eigenen Geldbeutel; das Pflichtgefühl, Verbotsschilder und Verkehrsregeln zu beachten; die Sorge, im Fall eines Brandes Menschenleben zu gefährden.

(3) Kritische Analyse der implizierten Werte im Sinne einer Güterabwägung. Welche der genannten Überzeugungen sprechen für die eine oder andere Handlungsalternative? Welchen kommt moralisches Gewicht zu? Erst jetzt wird die Vernunft wertend tätig, und erst hier ist der Moment, an dem sich die Wege zwischen verschiedenen ethischen Optionen scheiden. Im Beispiel dürfte allerdings über den moralischen Wert der verschiedenen implizierten Überzeugungen relative Einigkeit bestehen: Der Wert von Menschenleben überwiegt aus ethischer Sicht eindeutig den Wert des Hörgenusses und der vermiedenen Peinlichkeit. Dass die Wahl, einen anderen Parkplatz zu suchen, zusätzlich den Geldbeutel schont und das Rechtsbewusstsein stärkt, ist angenehm, aber ethisch nicht entscheidend.

(4) Normative Entscheidung. Die Entscheidung erfolgt gemäß der vorausgegangenen Analyse.

Dieses Vorgehen ist für beide Varianten des ethischen Urteils angemessen: für die retrospektive Beurteilung einer bereits getroffenen Entscheidung ebenso wie für eine – wie im Beispielfall – prospektive Bewertung. Man kann diese vier Schritte zu zwei zusammenfassen: einen deskriptiv-explikativen und einen kritisch-normativen Teil. Das Problem vieler ethischer Urteile liegt dabei auf der ersten Ebene: Es wird vorschnell geurteilt, bevor noch die Problemlage sine ira et studio analysiert wurde. Oder es

wird für eine Option entschieden, deren empirische Konsequenzen dem eigentlich Gewollten widersprechen. So kann ich mich etwa in einer bestimmten Situation gegen eine Notlüge entscheiden, um das Verhältnis zu einem Kollegen nicht durch Unwahrhaftigkeit zu belasten, und dabei unterschätzen, dass diese Belastung durch die unverblühte Wahrheit erst recht eintritt.

Doch soll man die Handlungskonsequenzen überhaupt in das ethische Urteil einbeziehen? Kant hat das bestritten und dabei auf die Unkalkulierbarkeit der Folgen einer Handlung verwiesen. Ich wisse ja nicht, ob ich den in mein Haus geflüchteten Freund tatsächlich schütze, wenn ich seinen potentiellen Mörder belüge, der mich nach seinem Aufenthaltsort fragt. Mein Freund könnte in der Zwischenzeit das Haus schon wieder verlassen haben und dem belogenen Mörder geradewegs in die Arme laufen. Das Einzige, worauf wir verlässlichen Einfluss haben, sagt Kant, ist unser Wille, und deshalb zähle allein die reine Gesinnung für eine ethische Bewertung. Max Weber hat eine solche Argumentation als „Gesinnungsethik“ kritisiert und ihr die „Verantwortungsethik“ gegenübergestellt, in der die Verantwortungsübernahme für die Folgen einer Entscheidung mitgedacht ist. Auch Weber nennt als ein Beispiel die Wahrhaftigkeitsfrage, beantwortet sie aber signifikant anders als Kant, wenn er argumentiert, eine strikte Offenlegung aller Motive könne ein gedeihliches Miteinander gerade verhindern (Weber denkt bei seinem Beispiel an Staaten, aber es ist klar, dass sein Plädoyer für eine Verantwortungsethik auch für mikroethische Beziehungen gilt).

Wer nicht gesinnungsethisch argumentieren will, muss der empirischen Analyse besonderes Gewicht beimessen. Deshalb ist die Ethik auf gute Sachkenntnis angewiesen, die sich bei komplexeren gesellschaftlichen Problemen nur in interdisziplinärer Zusammenarbeit gewinnen lässt. Die Frage der Implementierbarkeit einer Norm ist nicht ohne Bedeutung für die Qualität einer ethischen Entscheidung. So geht die aktuelle Finanzkrise u.a. auf ein ethisch motiviertes Gesetz der Clinton-Regierung zurück, den „Community Reinvestment Act“ von 1999, mit dem die Banken dazu animiert wurden, auch finanzschwachen Familien Kredit zu gewähren, um diesen einen Hauskauf zu ermöglichen. Wie wir heute wissen, hat sich das Gesetz als Bumerang erwiesen. Insofern diese Entwicklung bei einiger Sach- und Menschenkenntnis voraussehbar war, kann man das Gesetz nachträglich nicht nur

als ökonomischen, sondern auch als ethischen Fehlschluss kritisieren.

So bleibt die Frage nach dem Maßstab zu klären, an dem sich die ethische Wertung orientiert. Nicht immer ist die Entscheidung so relativ klar wie im Parkplatz-Beispiel. Betrachten wir z.B. die gegenwärtig umstrittenen Millionen-Boni für Investmentbanker. Es fällt auf, dass in der Debatte von Befürwortern und Gegnern der gleiche Wert ins Feld geführt wird: die Gerechtigkeit. Halten die einen zu große Gehaltsunterschiede sowie die Belohnung von – wie sich gezeigt hat – äußerst riskanten Transaktionen für ungerecht, pochen die anderen auf das Leistungsprinzip und die Gültigkeit geschlossener Verträge. Offenbar ist das, was jeweils als gerecht empfunden wird, seinerseits wieder abhängig von höherstufigen Wertentscheidungen. Wenn man hier weiter nachfragt, stößt man am Ende auf ethisch orientierende Menschenbilder: Was jeweils als „gut“ oder „gerecht“ empfunden wird, hängt zusammen mit dem Bild gelingenden menschlichen Lebens, das man im Herzen trägt. Wer zu große Gehaltsunterschiede für unmoralisch hält, geht von einem tendenziell egalitären Menschenbild aus, bei dem der Wert einer Arbeitsleistung nicht einfach nach dem Prinzip von Angebot und Nachfrage entschieden wird. Wer das Leistungsprinzip stark macht, lässt sich nicht von gemeinsamer Menschennatur und Solidarität leiten, sondern argumentiert elitär und degradiert menschliche Arbeitskraft zur handelbaren Ware.

Natürlich ist diese hier nur angedeutete Bewertung verschiedener Gerechtigkeitsvorstellungen nicht wertfrei. Sie beruht, wie alle ethischen Urteile, letztlich auf einem Menschenbild, das in meinem Fall eine Nähe zum Christentum beansprucht. Die Besonderheit der christlichen Ethik besteht demgemäß darin, dass ihre Vorstellung vom Guten aus dem abgeleitet ist, was aus christlicher Sicht, angefangen mit dem Menschenbild der Bibel, als das Gute für den Menschen angesehen wird. Menschenbilder sind immer parteiisch, aber sie sind nicht irrational, und man kann sich über sie austauschen und sie dem Praxistest unterwerfen. Denn letztlich geht es der Ethik um die umfassende Frage, wie wir leben wollen. Gerade deshalb ist sie mehr als eine schnell applizierbare Heilkur für gesellschaftliche Krisen.

Dr. theol. Friedrich Lohmann ist Professor für Systematische Theologie an der Humboldt-Universität zu Berlin.

inhalte



Henning Schluß Moralisches Lernen und Religionsunterricht

Die Begriffe „Moral“ und „Ethik“ werden in diesem Artikel in Bezug auf Lernen in ähnlicher Bedeutung verwendet. Allerdings betont die Verwendung des Begriffs „Ethisches Lernen“ die reflexive Komponente, während „Moral“ den Vollzug im Blick hat. „Lernen“ wird als wesentliche Voraussetzung der Möglichkeit von „Bildung“ und „Erziehung“ verstanden. Während „Erziehung“ ein zwischenmenschliches Verhältnis beschreibt, zielt „Bildung“ auf das Subjekt und seine Auseinandersetzung mit Welt und Selbst. Bildung kann also in Erziehungsprozessen geschehen, ist jedoch nicht darauf beschränkt.

Häufig wird der Nutzen des Religionsunterrichts in einer wer-

teerziehenden Funktion vermutet und der Status als bedeutsames Unterrichtsfach auch mit der Erfüllung dieser wichtigen Funktion im Fächerkanon begründet. Ausdruck dieser Funktionszuschreibung ist auch die grundgesetzlich verlangte Alternative zum ordentlichen Unterrichtsfach Religion, die selbst zumeist auf diesen Wertebezug des Faches setzt, wie die Namen für dieses Ersatzfach nahelegen, z.B. „Werte und Normen“ oder „Ethik“. Auch in Berlin und Brandenburg ist dieser Zusammenhang zu Ethik oder LER spürbar, obwohl der Religionsunterricht kein ordentliches Unterrichtsfach ist. Ebenso spielt in der vermutlich wirkmächtigsten inhaltlichen Begründung des konfessionellen Religionsunterrichts

in der staatlichen Schule – dem Böckenfördesatz – der Wertbezug des Unterrichtsfaches eine entscheidende Rolle.¹ Dabei ist alles andere als ausgemacht, dass der Religionsunterricht für den Bereich einer Werteeziehung überhaupt etwas beizutragen vermag, das über den Beitrag anderer schulischer Unterrichtsfächer hinausreicht. Die preußischen Sekundärtugenden oder neuerdings „soft-skills“² sind schließlich proklamiertes Ziel schulischen Unterrichts in allen Fächern, vom Sport bis zur Geographie und zum Lateinunterricht und der Schule als Institution insgesamt.

Vielmehr könnten berechtigte Zweifel bestehen, ob ein Fach wie ein konfessioneller Religionsunterricht, der einer Glaubenswahrheit verpflichtet ist, überhaupt geeignet ist, Wertgrundlagen für ein Zusammenleben in einem säkularen Staat zu legen. Nimmt man die biblischen Zeugnisse über Jesus von Nazareth zum Maßstab, so gibt es neben solchen, die zum staats- und sozialkonformen Handeln auffordern („Gebt dem Kaiser, was des Kaisers ist!“ Mt 22,21 par.) durchaus viele, und sogar die Mehrheit, die Konventionen durchbrechen (z.B. Vertreibung der Wechsler aus dem Tempel - Mt 21,12 und Joh 2,15; Ähren raufen und Heilungen am Sabbat - Mt 12,2 und Mt 12,10; oder radikale Nachfolge, die alle Brücken hinter sich abbricht – Lk 9, 57ff.). Nimmt man diese Aussagen Jesu ernst, so scheint ein Religionsunterricht alles andere als geeignet zu sein, sozial erwünschtes Verhalten zu vermitteln. Was also könnte die besondere moralische Relevanz des Faches Religion ausmachen?

Nicht unplausibel ist es, die moralische Bedeutung des Religionsunterrichts im Hineinnehmen der Schülerinnen und Schüler in christliches Verhalten zu suchen. Bei allem, was für eine solche Überlegung spricht, möchte ich jedoch mindestens zwei Einwände zu bedenken geben. 1. Das Hineinnehmen in christliches Verhalten scheint mir nicht so sehr die Aufgabe eines schulischen Unterrichtsfaches zu sein, als die primäre Aufgabe von Familie und Gemeinde. Deutlich ist, dass beide Sozialisationsorte diese Aufgabe nicht überall erfüllen, deutlich ist auch, dass Schule und auch das Leben im Unterricht wichtige Sozialisationsorte sind, aber deshalb ist Sozialisation noch lange nicht der Kern schulischen Unterrichts. 2. Es scheint mir zumindest überlegenswert, ob durch die Markierung des Hineinnehmens in christliches Verhalten der Religionsunterricht nicht strukturell überfordert ist. Damit er Hineinnehmen kann, muss christliches Verhalten im Unterricht gelebt werden. Kann aber der in schulische Zusammenhänge von Bewertung, Konkurrenz, Zeitdruck, Gruppenzwang, Entindividualisierung eingespannte Religionsunterricht zum Muster christlichen Verhaltens taugen? Sicher wünschen wir uns das und versuchen es so gut es eben geht, aber laden wir uns nicht eine zu große Last auf, wenn dies nun der zentrale Anspruch an unser Unterrichtsfach in ethischer Hinsicht sein soll? Korrespondiert das noch mit der reformatorischen Einsicht vom Vorrang der Gnade vor dem Verdienst? Und umgekehrt, können wir wirklich wollen, dass die Schülerinnen und Schüler das Zusammensein im Religionsunterricht mit dem christlichen Leben gleichsetzen?

In der Folge sei deshalb ein Modell moralischen Lernens vorgestellt, das allgemein für schulischen Unterricht hilfreich sein soll. Sodann wird noch einmal gefragt, worin der spezifische Beitrag des Religionsunterrichts zur ethischen Bildung liegen könnte.³

1. Theorien moralischen Lernens

Moralisches Lernen ist kein homogener Vorgang, sondern es umfasst mindestens zwei Momente:

a) kognitives Lernen: Kinder müssen *wissen*, welche Normen Gültigkeit haben.

b) motivationales Lernen: Kinder müssen lernen, die Normen auch *befolgen zu wollen*.⁴

Vier Modelle dafür, wie es zum Einhalten moralischer Normen komme, werden seit dem 20. Jahrhundert hauptsächlich diskutiert: Die Übernahme der moralischen Disposition des Kindes vom Vater, wie im Freudschen *Über-Ich-Modell*, hat mindestens zur Voraussetzung, dass es diesen autoritären Vater gibt, in dessen Rolle sich der kleine Junge hineinversetzt, um sich seiner zu erwehren und die Mutter zu besitzen (Ödipuskomplex). Dieses Familienmodell geht jedoch zumindest in der Mehrheitsgesellschaft zurück.

Gleiches gilt auch für das *Konditionierungsmodell* (Normen gelten, sofern sie durch Sanktionen gesichert sind - frühe Kohlberg-Stufen, Tierversuch), das an die Furcht vor harten Sanktionen gekoppelt ist.

Das *Triebüberformungsmodell*, in dem das Kind mit affektiver Besetzung auf Menschen antwortet, die seine primären Bedürfnisse (Nahrung, Wärme) befriedigen und es bereit ist, deren normative Erwartungen zu übernehmen, um die Zuwendung der Bezugspersonen nicht zu verlieren, kann nicht mehr überzeugen, weil die immer offeneren Familienstrukturen die Furcht vor Liebesentzug in ihrer Bedeutung verringern. Insofern spricht viel für das vierte Modell moralischen Lernens als:

2. Freiwillige Selbstbindung aus Einsicht

Drei Lernanlässe für moralisches Lernen im Horizont einer Selbstbindung aus Einsicht werden im Folgenden diskutiert.

Jean Piaget wies darauf hin, dass moralisches Lernen, bei dem es nicht nur um die Kenntnis von Regeln, sondern auch um die Einhaltung von Regeln geht, vor allem in der Peergroup stattfindet.⁵ Beim Spiel unter Gleichaltrigen würden die Kinder lernen müssen, Regeln und Normen miteinander auszuhandeln. Darüber hinaus geht es beim moralischen Lernen nach Piaget nicht nur um eine Übernahme vorgegebener Normen, sondern um eine kreative Anverwandlung der gefundenen moralischen Regeln. Die Regel wird nur dadurch bindend, dass sich das Subjekt selbst an sie bindet. Die wichtigste moralische Instanz ist die Gruppe der Gleichaltrigen.

Fritz Oser weist darauf hin, dass moralisches Lernen wesentlich eines „negativen moralischen Wissens“ bedarf.⁶ Auslöser bewusster moralischer Konzepte seien frühe Verletzungen. Am Beispiel der Gerechtigkeit heißt dies:

„Wir nehmen an, dass frühkindliche Erfahrungen von Ungerechtigkeiten in Verteilungs- und Berechtigungsprozessen genau dieses bewirken, nämlich dass durch Normen ihr Gegenteil in Zukunft aufrechterhalten bleibt“ (Oser 2005, 171). Negative Erfahrungen allein können jedoch kein Garant des moralischen Lernens sein. Vielmehr muss, damit etwas als Ungerechtigkeit erfahren werden kann, ein Grundverhältnis vorliegen, das nicht ungerecht ist. Nur dann kann etwas als Verletzung dieses Verhältnisses erfahren werden, wenn es vorgängig ein Urvertrauen gibt.

Für den dritten Lernanlass eines moralischen Lernens als Verdeutlichung von Handlungsfolgen stehen die Geschichten um den

Struwelpeter des Arztes Heinrich Hoffmann: „*Als Arzt bin ich oft einem störenden Hindernis bei der Behandlung kranker kleiner Kinder begegnet: Der Doktor und der Schornsteinfeger sind bei Müttern und Pflegerinnen zwei Popanze, um unfolgsame Sprößlinge zu schrecken und zu bändigen. Wenn du zuviel isst, kommt der Doktor und gibt dir eine Arznei oder setzt dir Bluteigel an!*“ [...] *Sowie der Doktor an das Bett des kleinen Patienten tritt, weint, brüllt, schreit dieser mörderisch! Wie soll man da die Temperatur prüfen, wie den Puls fühlen, wie den Leib betasten!*“⁷

Er entschied sich deshalb für ein alternatives Konzept der Moralvermittlung, eines Lernens aus den Folgen. „*Das Kind lernt einfach nur durch das Auge, und nur das, was es sieht, begreift es. Mit moralischen Vorschriften zumal weiß es gar nichts anzufangen. Die Mahnung: Sei reinlich! Sei vorsichtig mit dem Feuerzeug und laß es liegen! Sei folgsam!* - das alles sind leere Worte für das Kind. Aber das Abbild des Schmutzfinken, des brennenden Kleides, des verunglückten Unvorsichtigen, das Anschauen allein erklärt sich selbst und belehrt“ (ebd.).

Der Struwelpeter⁸ gilt häufig als ein Musterbeispiel an schwarzer Pädagogik. Seine plastische Übertriebenheit führt zu der Frage, ob der Struwelpeter nicht über die Erzeugung von Angst wirken soll? In Hoffmanns Absicht zumindest stand er für das genaue Gegenteil einer moralischen Erziehung, die nicht mit Autoritäten droht, sondern (übertrieben zwar) Handlungsfolgen veranschaulicht.

Ein Beispiel ist das Paulinchen mit dem Feuerzeug. Aber auch der Zappel-Philipp, der Suppen-Kaspar, Hans Guck-in-die-Luft und der fliegende Robert stehen für diese Art der moralischen Belehrung. Kinder sollen moralische Regeln akzeptieren und für ihr Handeln übernehmen, weil sie die Folgen der Zuwiderhandlung drastisch vor Augen geführt bekommen.

Drei Bildgeschichten allerdings fallen aus diesem Muster. Da ist die Geschichte vom bösen Friederich, der alle Mitmenschen und auch seinen Hund quält.

Der Arzt als drohende Autoritätsperson wird allerdings bei Handlungen angedroht, die eigentlich keinen Arztbesuch zur Folge haben. Wenn dem Nachbarn die Scheibe eingeschlagen wird, dann ist das Ansetzen von Bluteigeln durch den Arzt wohl eine Strafe, aber keine zwingende Handlungsfolge. Beim Hundebiss dagegen muss der Arzt kommen, die Wunde reinigen und auch bittere Medizin verabreichen. Sein Auftreten ist logische Folge der Geschichte.

Die zweite Ausnahme von Hoffmanns selbst entwickelter Regel stellt die Geschichte vom Daumenlutscher dar.

Der Schneider als Autoritätsperson muss hier deshalb die Daumen abschneiden, weil das Daumenlutschen keine schädlichen Folgen hat. Wenn eine Handlung aber keine Folgen hat, so können diese auch nicht ausgemalt oder ins Extrem getrieben werden. Da Hoffmann mit seinen Zeitgenossen das Daumenlutschen jedoch dennoch für nicht wünschenswert hielt, musste hier die Autoritätsperson erhalten, die für die Einhaltung der gesellschaftlichen Norm bürgt.

Die Geschichte von den schwarzen Buben lässt sich als eine Geschichte von den schädlichen Folgen des Rassismus verstehen. Sie sind zwar im Gegensatz zum Daumenlutschen höchst real, jedoch in den Folgen für eine Gesellschaft mit rassistischen Vorurteilen

nicht einfach aufzuzeigen, weil häufig zumindest für die Täter nicht erfahrbar. Der überdimensionale Nikolaus tritt daher als eine den Schwachen Gerechtigkeit verschaffende Autoritätsperson an der Stelle auf, wo die Folgen unmoralischen Tuns nicht offensichtlich sind.

3. Der spezifische Beitrag des Religionsunterrichts zur ethischen Bildung

Deutlich wird am Beispiel des Struwelpeters, dass die Autoritätsperson erst dann als Mittel der moralischen Erziehung in Erscheinung tritt, wenn der Tun-Ergehen-Zusammenhang moralisches Verhalten nicht mehr hinreichend zu begründen vermag. Utilitarismus als ethisches Konzept trägt demnach durchaus über weite Strecken. Allerdings gerät er da an seine Grenze, da der Nutzen eben nicht mehr offensichtlich ist. Hier nun könnte eine spezifische Bedeutung des Religionsunterrichts zur ethischen Bildung zu finden sein. Die Relevanz des Religionsunterrichts für die ethische Bildung würde dann im inhaltlichen Kernbereich des Religionsunterrichts liegen. Der Kern des Religionsunterrichts ist die Förderung von religiöser Kompetenz. Religiöse Kompetenz besteht auch darin, über Fragen des Sinns, der Würde und des Wertes von Leben vor dem Hintergrund der guten Botschaft nachdenken zu können. Es bräuchte dann keine Scheinautorität mehr, die begründet, weshalb man nicht rassistisch sein soll, sondern die Überzeugung, dass Gott jeden Menschen zu seinem Bilde geschaffen hat. Dazu kann die Erfahrung, wie Jesus auf Fremde, Arme und Außenseiter zugeht, als zentrales christliches Anliegen Grundlage ethischen Nachdenkens aus der Perspektive des christlichen Glaubens sein. Damit ist nicht gesagt, dass Menschenwürde nicht auch anders als aus christlicher Ethik begründet werden könnte, aber für Christen bleibt diese Begründungsstruktur zentral. Das können auch die Schüler lernen, die nicht als Christen am Religionsunterricht teilnehmen. Dass solches ethisches Nachdenken zuweilen zu Ergebnissen führt, die mit den preußischen Sekundärtugenden so wenig zu tun haben wie mit den smarten soft-skills, sondern die eigentliche ethische Frage nach dem, was letzten Endes gut ist, auf eine immer auch anstößige Art zuspitzen, das liegt im Wesen des christlichen Glaubens begründet und das sollten diejenigen wissen, die sich vom Religionsunterricht Werteerziehung wünschen.

PD Dr. Henning Schluß ist im Konsistorium für den Religionsunterricht in Brandenburg zuständig.

.....
¹ Der sogenannte Böckenfördesatz besagt folgendes: „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann“ (Ernst-Wolfgang Böckenförde, Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation, in: Ders. (Hrsg.), Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht, Frankfurt a.M. 1976, 42-64, 60). Kritisch zu diesem Zusammenhang Henning Schluß, Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse – Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Theologie, Wiesbaden 2009, D 2.4).

² Unterhaltsam zu lesen und aus bildungstheoretischer Sicht kritisch dazu: Roland Reichenbach, Soft Skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens, in: L. Pongratz/ R. Reichenbach/ M. Wimmer (Hrsg.), Bildung – Wissen – Kompetenz. Bildungsphilosophie in der Wissensgesellschaft, Bielefeld 2007, 64-81.

³ Ausführlicher zu dem hier skizzierten Modell ethischen Lernens: Henning Schluß, Gutes lernen – Perspektiven auf das moralische Lernen, in: Konstantin Mitgutsch/ Elisabeth Sattler/ Kristin Westphal/ Ines Maria Breinbauer (Hrsg.), Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive, Stuttgart

2008, 111-129.

⁴ Diese Einsicht ist keineswegs neu, sondern fand im Dialog Protagoras von Platon ihren klassischen Ausdruck, in dem ein junger Schüler zu Protagoras strebt und von ihm die Tugendhaftigkeit lernen will, auf diesem Weg aber von Sokrates in ein Gespräch gezogen wird, in dem es darum geht, was es eigentlich bedeutet, Tugend zu lernen und ob und inwiefern Tugend etwas ist, das man überhaupt lehren kann.

⁵ Jean Piaget (1928), Die moralische Regel beim Kind, in: H. Bertram (Hg.),

Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie, Frankfurt/M. 1986, 106 - 118.

⁶ Fritz Oser, Negatives Wissen und Moral, in: Dietrich Benner, Erziehung – Bildung – Negativität, 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 2005, 171-181.

⁷ Heinrich Hoffmann, Lebenserinnerungen, Frankfurt/M. 1985, 112.

⁸ Heinrich Hoffmann, Der Struwwelpeter, Esslingen 1845/1992.



Jens Kramer

Ethik inszenieren - Über den Beitrag des Evangelischen Religionsunterrichts zum ethischen Lernen

Erst in der Hölle merkt der Reiche im Gleichnis vom reichen Mann und armen Lazarus (Lk 16,19-31), dass er sein Leben nach den falschen Maßstäben ausgerichtet hat. In diesem späten Moment erfolgt die Umkehr mit der Bitte, dass der tote Lazarus doch auf die Erde zurückkehren möge, um seine Brüder zu warnen. Doch Abraham, in dessen Schoß sich Lazarus nun befindet, antwortet: Hören sie Mose und die Propheten nicht, so werden sie sich auch nicht überzeugen lassen, wenn jemand von den Toten auferstünde (Lk 16,31).

Die Kenntnis ethisch richtigen Verhaltens, so lehrt das Gleichnis, führt nicht zwangsläufig zu dessen praktischem Tun. Es zeigt aber auch, dass die Kenntnis reichen müsste, zumindest verweigert Abraham weitere Zeichen. Dieses Gleichnis führt über die Frage, was ethisch verantwortliches Handeln ist, hinaus zu der Frage, wie man lernt, tatsächlich ethisch zu handeln.

1. Ethisches Lernen in der Schule

Zuvörderst ist zwischen Moral und Ethik zu unterscheiden, wobei gemeinhin mit Moral den Verhaltensweisen zugrunde liegende Einstellungen (häufig auch als „Werte“ bezeichnet) gemeint sind. Allgemein festgelegte oder verbindliche Werte werden als Normen bezeichnet, zu deren Einhaltung man sich selbst verpflichtet (selbst gewählte Maximen) oder die allgemein gesellschaftlich gelten.

Unter Ethik wird hingegen die Reflexion moralischer Praxis verstanden mit dem Ziel, diese theoretisch zu ergründen.¹ In der Diskussion um ethisches Lernen gehen beide Begriffe jedoch oft durcheinander, zumal dann, wenn von „Werten“ oder gar einem „Werteverlust“ bei Jugendlichen die Rede ist. Die Schülerinnen und Schüler leiden nicht an einem Werteverlust, eher ist ein Wertewandel festzustellen. Selbst die Attentäter des 11. September handelten entsprechend bestimmter Werte.²

Schülerinnen und Schüler sind von divergierenden Werten umgeben, deshalb hat Harald Schroeter-Wittke zu Recht festgestellt, dass es nicht darum gehen kann, Werte zu lernen, sondern es muss darum gehen, Werten zu lernen.³ Der reiche Mann kannte „Mose und die Propheten“ und hat trotzdem nicht danach gehandelt. Ein klarer Wertekanon ist also keine Garantie für ein Leben entsprechend diesem Kanon. So führen auch die Teilnahme am Religionsunterricht und die Behandlung ethischer Themen nicht – unbedingt – zu ethisch verantwortlichem Verhalten. Wie übrigens die Teilnahme am Deutschunterricht nicht zwangsläufig zu einer

fehlerfreien Orthographie führt oder das Erlernen der Verkehrsregeln nicht zur Einhaltung derselben.

In der heutigen pluralen Gesellschaft gibt es eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten. Schülerinnen und Schüler leiden nicht unter Orientierungslosigkeit, sondern an einem Zuviel an Orientierung. Dieses Zuviel an Orientierung führt zu Orientierungskonflikten und zu der Frage, wie mit der Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten umzugehen ist. Schülerinnen und Schüler haben unzählige Handlungsoptionen und sie brauchen eine Struktur, um damit umgehen zu können.

Ethisches Lernen heißt also, ihnen eine solche Struktur zu geben. Das ist nicht neu. Es gab ethische Bildung und Erziehung schon immer, auch bevor es institutionelle Schulen gab.⁴ Darum kann es keine Schule geben, in der nicht ethisch gelernt wird.⁵ Die ethische Bildung der Schülerinnen und Schüler ist damit nicht auf den Religions- (oder Ethik)unterricht beschränkt.⁶ Umgekehrt gilt genauso, dass der Religionsunterricht sich nicht in der Ausbildung von Werten, auch nicht im ethischen Lernen erschöpfen kann.⁷ In einer pluralen Gesellschaft ist es notwendig, dass sich Schule die ethische Bildung der Schülerinnen und Schüler zu eigen macht, da die kulturelle Heterogenität von Schülerinnen und Schülern (sowie von Lehrkräften) einen Diskurs über die für den anderen verbindlichen Werte und Normen verlangt.

Hierzu kann der Religionsunterricht seinen spezifischen Beitrag leisten, auch wenn ethische Bildung Aufgabe der ganzen Schule ist.⁸ Je intensiver sich die Schule um die ethische Bildung der Schülerinnen und Schüler sorgt, desto klarer wird die besondere Aufgabe des Religionsunterrichts. Folgt man Karl Ernst Nipkow, so ergeben sich drei Ebenen für die Ziele ethischer Bildung: Materiale Ethik (Inhalte), formale Ethik (Begründungen) und die Frage nach Konsensgewinnung und den Umgang mit Dissens (Umsetzung).⁹

2. Inhalte

Bei der Ethik geht es nicht nur um das Handeln des Einzelnen für sich allein, sondern immer im Bezug auf sein Zusammenleben mit anderen. „Von daher sind im Begriff der Ethik immer ein subjektiver und ein objektiver Aspekt miteinander verbunden, nämlich die Einheit der individuellen Lebensführung und die Ordnung des gemeinsamen Lebens.“¹⁰ Wolfhart Pannenberg stellt klar, dass es hierbei nicht darum geht, wie die einzelnen Regeln menschlichen Zusammenlebens gekennzeichnet sind, sondern

lediglich um die gegenseitige Anerkennung „im Prozeß der sozialen Kommunikation“.¹¹

Die kommunikative Öffentlichkeit bleibt in dem Gleichnis vom reichen Mann und armen Lazarus außen vor. Wir erfahren nichts darüber, nach welchen Maßstäben der Reiche sein Leben ausgerichtet, ob er zuvor schon über oder mit Lazarus geredet hat, inwiefern er tatsächlich Mose und die Propheten studiert hat.

Darum gilt auch für Ethik, dass diese nicht reine Privatsache, sondern auf eine kommunikative Öffentlichkeit angewiesen ist. Dabei sind mehrere Ebenen zu unterscheiden,¹² die auch den Grad der Öffentlichkeit festlegen.¹³

a) Die partnerschaftliche Ebene. Hierbei spielen beispielsweise Fragen nach der Sexualmoral eine Rolle. Darüber hinaus geht es um Fragen nach Ehe und Familie.

b) Die zwischenmenschliche Ebene. Sie schließt an die partnerschaftliche Ebene in dem Sinne an, dass es hierbei auch um die Achtung der Person geht, doch weist diese Ebene über den engen Kreis der Familie hinaus. Es geht um die Frage, wie die sozialen Beziehungen gestaltet werden sollen. Oft wird hierin der Kern christlicher Ethik gesehen, geht es doch darin um die Nächstenliebe, um die Bereitschaft, sich des anderen, des Schwächeren und Bedürftigen anzunehmen.

c) Die berufliche Ebene. Diskutiert werden hier Eigenschaften wie Leistungsbereitschaft, Unbestechlichkeit oder Zuverlässigkeit. Darüber hinaus spielt auch das Verhalten von Arbeitgebern (etwa bei Tarifverhandlungen oder Kündigungen) und Arbeitnehmern (z.B. die Loyalität dem Arbeitgeber gegenüber) eine Rolle.

d) Die gesellschaftliche Ebene. Hierbei geht es um das Wohl des Gemeinwesens. Das beginnt bei der Einhaltung der Verkehrsregeln und endet bei der Frage nach zivilem Ungehorsam in Diktaturen.

e) Die Umweltebene. Fragen nach dem Schutz der Umwelt tauchen in der moralischen Diskussion erst in neuerer Zeit auf, doch spielen sie eine zunehmend wichtige Rolle, insbesondere in Hinblick auf die Verantwortung gegenüber künftigen Generationen (z.B. Klimaschutz, regenerative Energien).

f) Die Ebene der Wissenschaften. Nicht alles, was machbar ist, ist auch ethisch zu verantworten. Dies gilt in besonderer Weise für die Naturwissenschaften, verwiesen sei auf die Gentechnik und auf Fragen der Biomedizin.

Diese Ebenen sind nicht als Kanon ethischer Themen im Religionsunterricht zu verstehen. Sie verdeutlichen aber die hohe Verantwortung der Schule und des Religionsunterrichts für die ethische Bildung der Schülerinnen und Schüler. Im Evangelischen Religionsunterricht können und – in Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler – sollten alle skizzierten Ebenen vorkommen, wenn auch nicht als Themenabfolge, so doch als evangelische Konkretisierung ethischer Entscheidungssituationen.

3. Begründungen

Für Abraham war die Sache klar: Es gibt Mose und die Propheten, darum braucht es keine weiteren Begründungen für ethisches Verhalten – Wertübernahme also. Eine bloße Übernahme von Werten setzt aber die uneingeschränkte Autorität von Institutionen (z.B. Kirche, Staat) oder Personen (Eltern, Lehrer oder Lehrerinnen, Politiker) oder Instanzen (Gott) voraus, die in einer pluralen Demokratie so nicht mehr gegeben ist.¹⁴ Was als gut gilt, wird jeweils individuell erfahren, kann damit auch nur individuell – oder gruppenspezifisch – verbindlich sein. Gerade für eine evangelische Ethik ist das Moment der Freiheit entscheidend.¹⁵ Ethisches Lernen im Evangelischen Religionsunterricht ist der Diskurs über Divergenz.¹⁶

Begründungen – genauer gesagt: die Begründbarkeit – ethischer Entscheidungen im Religionsunterricht führen dazu, dass ethische Wahrnehmungsfähigkeit und Reflexion gefördert werden,¹⁷ mit anderen Worten, es wird die religiöse Kompetenz gefördert. Nicht gefördert werden kann jedoch die Annahme, dass alles relativ sei und alle Wertvorstellungen ins Belieben des einzelnen gestellt sind. Gleichwohl ergibt sich aus der paulinischen Gegenüberstellung von Gesetz und Evangelium und der protestantisch pointierten Vorordnung des Evangeliums das Moment der Unverfügbarkeit, der mystischen Autorität.¹⁸ Da sich theologische Ethik auf Gott bezieht, bezieht sie sich auch auf das Unverfügbare: Du sollst dir kein Bildnis machen. Im Respekt vor den Anderen bedeutet dies, sich auch von ihnen kein Bild zu machen, da dies Verfügbarkeit impliziert.

Ethik ist aber auf Bilder angewiesen, auf Wahrnehmung, auf Ästhetik. Wie in dem bereits benannten Gleichnis vom reichen Mann und armen Lazarus. Mit drastischen Worten wird das Leid des Lazarus ausgedrückt. Nicht allein, dass er voll von Geschwüren ist (Lk 16,20), sogar die Hunde kommen, um an den Geschwüren zu lecken (Lk 16,21). Das erzeugt Bilder im Kopf, die Barmherzigkeit nahelegen und das Verhalten des reichen Mannes als verwerflich erscheinen lassen. Die Rezeption solcher Texte wird zum aktiven Vorgang,¹⁹ mit dem die Schülerinnen und Schüler hineingenommen werden in eine christlich begründete Ethik.

Begründungen evangelischer Ethik sind integraler Bestandteil des Evangelischen Religionsunterrichts. Insofern leistet dieser einen eigenständigen Beitrag zur ethischen Bildung der Schülerinnen und Schüler. Karl Ernst Nipkow hat zu Recht festgestellt: „Was als gut gelten soll, muß erstens von jedem einzelnen in Freiheit geprüft und übernommen werden, daraus folgt zweitens, daß Moralität persönliche Einsicht voraussetzt.“²⁰ Erst kommt die Einsicht (Evangelium), dann die Rücksicht (Moral). Evangelisch gesagt: erst das Evangelium, dann das Gesetz. Darin ist der entscheidende



Don Bosco: Die Fremden beherbergen

evangelische Beitrag zur ethischen Bildung der Schülerinnen und Schüler zu sehen: in der Freiheit und im Diskurs. Dabei spielt der Gegenstand des Diskurses die entscheidende Rolle und ist nicht beliebig. Im Evangelischen Religionsunterricht geht es um das Evangelium, nicht um ein gesellschaftliches Problem, über das der Mantel des Evangeliums gelegt wird.

4. Umsetzungen

Daraus folgt als Aufgabe des Evangelischen Religionsunterrichts die Befähigung der Schülerinnen und Schüler, „Wertentscheidungen im Licht der christlichen Botschaft“ zu begründen.²¹ Schülerinnen und Schüler brauchen eine Struktur, um Orientierung gewinnen zu können. Gelingen kann dies, indem Ästhetik und Performanz eine zentrale Rolle spielen. „Performanzphänomene heben die ästhetische Frage ins Ethische (und umgekehrt).“²² Jede ästhetische Ausdrucksform zwingt sowohl den Darsteller als auch den Betrachter zur Auseinandersetzung. Indem Schülerinnen und Schüler sich in Lazarus hineinversetzen und als Lazarus sprechen, werden sie Teil des Geschehens und müssen sich in irgendeiner Weise verhalten. Indem sie der Konsequenz menschlichen Verhaltens nachspüren und zum Ausdruck bringen, verändern sie selbst ihre Einstellungen. Dies gilt genauso für die Betrachter, die hineingenommen werden in das Geschehen und so zum Teil desselben werden. Darsteller und Betrachter bedingen sich gegenseitig. Das Verhalten des reichen Mannes wird gerade im Gegenüber zu Lazarus verwerflich. Und die Armut des Lazarus wird offenbar im Gegenüber zum Reichtum des Mannes, vor dessen Haus er liegt.

Ästhetik ist Illustration von Normen und Werten, doch geht sie darüber hinaus. Sie macht sichtbar. „So ist sie Wahr-Nehmung als spezifische Dimension von Wirklichkeit. Für religiöse Bildung ist dies höchst relevant. Und Wahr-Nehmung bleibt dabei nicht folgenlos.“²³ Der reiche Mann merkt – wenn auch freilich zu spät –, dass sein Verhalten auf der Erde Konsequenzen für das künftige Leben hat und deswegen will er Vorsorge treffen für seine fünf Brüder, damit sie aus der Wahrnehmung ihrer Umwelt lernen und ihr Verhalten ändern.

Die Betrachtung und Reflexion ästhetischer Ausdrucksformen führt nicht nur zur Auseinandersetzung mit dahinter liegenden Werten und Normen, sondern kann auch zur Infragestellung oder Bestätigung eigener Wertvorstellungen beitragen, ist damit ethische Reflexion.

Dies inkludiert Fragen der Performanz.²⁴ Schülerinnen und Schüler werden hineingenommen in christliches Verhalten, vollziehen nach, wie ein Verhalten christlich begründet aussehen kann. Hierbei wird die Verschränkung der drei Ebenen (Inhalte, Begründungen, Umsetzungen) ebenso sichtbar wie die Verbindung von Ästhetik und Performanz. Die als Performanz vorgetragene Handlung provoziert Deutungen und Identifikationen, motiviert zur Auseinandersetzung. Dies hat Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler als Akteure performativer Handlungen und auf die Schülerinnen und Schüler als Betrachter performativer Handlungen.²⁵ Ethisches Lernen bedarf des Schauens und des Tuns. „Der Zuschauer ist als Wahrnehmender immer auch zugleich ein Handelnder, denn er nimmt ja durch sein Tun – und sei es nur durch seine äusserlich passive *aisthesis* – und durch das, was mit ihm geschieht, auf den Verlauf der Aufführung Einfluss. Was immer die Akteure tun, hat Auswirkungen auf den Zuschauer, und was immer die Zuschauer tun, hat Auswirkungen

auf die Akteure.“²⁶

Im Evangelischen Religionsunterricht geht es nun darum, nicht aktuelle ethische Themen (Gentechnik, Sterbehilfe etc.) zu setzen und anschließend nach biblischen, theologischen und kirchengeschichtlichen Begründungen zu fragen, sondern umgekehrt anhand biblischer und kirchengeschichtlicher Argumentationsstränge auf ethische Themen zu verweisen. Anhand der Schöpfungsgeschichten und des Psalms 104 lassen sich Fragen der Umwelt- bzw. Schöpfungsethik besprechen; die Gleichnisse vom barmherzigen Samariter und vom armen Lazarus und reichen Mann verdeutlichen das Verhalten gegenüber den Mitmenschen und anhand von Röm 12 und 13 kann verantwortliches Verhalten im Gemeinwesen thematisiert werden. Die Begründungszusammenhänge evangelischer Ethik können nicht auf einzelne Themen beschränkt werden. Die Gefahr eines an den Themen orientierten Vorgehens besteht darin, dass ein christlich-ethischer Schlenker produziert wird nach dem Motto: Was sagt denn eigentlich die Kirche zur In-vitro-Fertilisation?

Das als möglicher Einwand vorgetragene Argument der Schülerorientierung greift deswegen zu kurz, weil nicht das Thema selbst schülerorientiert ist, sondern der am starken Sujet sich orientierende Unterricht. Schülerorientierung ergibt sich aus der Aufmerksamkeit der Lehrkraft gegenüber den Schülerinnen und Schülern.²⁷

Als Beispiel für die Verbindung von ethischem Lernen mit Ästhetik und Performanz kann das diakonische Lernen dienen. Diakonie ist die ethische Lebensäußerung der Kirche und zugleich performativer Unterrichtsgegenstand. Diakonisches Lernen ist ein „*Lernweg religiöser Bildung*“,²⁸ der über Exkursionen und Praxisprojekte hinausgeht. Solche Praxisprojekte können nicht auf den Religionsunterricht reduziert werden,²⁹ genauso wie diakonisches Lernen nicht auf Praxisprojekte reduziert werden kann.³⁰ Schülerinnen und Schüler werden hineingenommen in religiöse Praxis, indem sie das Gleichnis vom barmherzigen Samariter und seine Rahmenhandlung lesen und performativ zum Ausdruck bringen, indem sie sich an Spendenaktionen für „Brot für die Welt“ beteiligen, indem sie sich als Streitschlichter in die Tradition Jesu begeben, der sagte: „Selig sind, die Frieden stiften“. Auch hierbei verbinden sich Ästhetik und Ethik.

Im Sinne eines performativen Religionsunterrichts ereignet sich ethisches Lernen im Religionsunterricht auch, ohne dass es intendiert ist. Aus der Orientierung am Evangelium folgt die sorgsame Wahrnehmung des Nächsten. Dadurch dass Schülerinnen und Schüler hineingenommen werden in eine religiös geprägte Welt, werden sie auch hineingenommen in eine christlich geprägte Ethik.

Der spezifische Beitrag des Religionsunterrichts zur ethischen Bildung ist das Hineinnehmen der Schülerinnen und Schüler in christliches Verhalten. Ethische Bildung geschieht im Religionsunterricht durch nicht mehr – vor allem aber durch nicht weniger – als durch die Hineinnahme in und die Teilhabe an christlicher Praxis und den Diskurs darüber.

Mose und die Propheten reichen nicht, es bedarf der Ästhetik und der Performanz.

Jens Kramer ist Studienleiter für Religionspädagogik im Amt für kirchliche Dienste.

¹Zur Diskussion um die beiden Begriffe vgl. insbesondere Jean-Pierre Wils, Werte und Normen in philosophischer, soziologischer und theologischer Sicht, in: Gottfried Adam/Friedrich Schweitzer (Hg.), Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen 1996, 332-354 und den Beitrag von Friedrich Lohmann in diesem Heft.

²Vgl. zur Diskussion um den sogenannten Werteverlust Bernhard Dressler, Blickwechsel. Religionspädagogische Einwüfe, Leipzig 2007, 214ff.

³Vgl. Harald Schroeter-Wittke, Werten lernen – Ethik und Pädagogik aus protestantischer Sicht, in: ZPT 2/2008, 147-154, 148.

⁴Vgl. Gottfried Adam, Ethisches Lernen heute. Fachdidaktische Überlegungen hinsichtlich einiger zentraler Fragen, in: Schulfach Religion 20 (2001), Nr. 1/2, 105-120, 105f.

⁵Vgl. Gottfried Adam/Friedrich Schweitzer, a.a.O., 20.

⁶Vgl. Heinz Schmidt, Ethische Erziehung als fächerübergreifende und fächerverbindende Aufgabe, in: Gottfried Adam/Friedrich Schweitzer, a.a.O., 313-331., 324ff.

⁷Freilich kann diese Verantwortung nicht auf ethisches Lernen beschränkt werden, vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994, 37ff.; Reiner Anselm, „Wie hast Du's mit der Religion?“ Über die Grenzen öffentlicher Enthaltensamkeit in Sachen Religion, in: ZEE, 51. Jg. (2007), 3-7.

⁸ Verwiesen sei an dieser Stelle auf das „Bündnis für Werte“ im Land Brandenburg: <http://www.mbjs.brandenburg.de/cms/detail.php?template=werteerziehung>.

⁹Vgl. Karl Ernst Nipkow, a.a.O., 40ff.

¹⁰Wolfhart Pannenberg, Grundlagen der Ethik. Philosophisch-theologische Perspektiven, Göttingen 1997, 21. ¹¹Ebd.

¹²Vgl. Karl Ernst Nipkow, a.a.O., 40ff.

¹³Während manches im Dialog geschieht (etwa in der Partnerschaft), bedarf manches auch eines öffentlichen Diskurses (etwa die Frage nach verantwortlichem Umgang mit der Kernenergie).

¹⁴Vgl. dazu Hans-Georg Ziebertz, Ethisches Lernen, in: Georg Hilger/Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 402-419, 407ff.

¹⁵Vgl. Volker Gerhardt, der evangelische Ethik als eine Ethik des Diskurses

verstehen, in: Volker Gerhardt, Protestantische Ethik. Zehn Thesen zur Diskussion mit Bischof Huber, in: ZEE, 52. Jg., 49-54, 51.

¹⁶Harald Schroeter-Wittke: „Was Gott schenkt, ist die Kraft, in, mit und unter diesen Widersprüchen fröhlich zu leben – dies wäre eine gemeinsame Bestimmung für Ethik und Pädagogik in protestantischer Sicht.“ in: Ders., a.a.O., 150f. ¹⁷Vgl. Gottfried Adam, a.a.O., 111.

¹⁸Vgl. Dietrich Zilleßen, Religionspädagogik zwischen Ästhetik und Ethik. Diskussionspunkte, in: Thomas Schlag/ Thomas Klie/ Ralph Kunz (Hg.), Ästhetik und Ethik. Die öffentliche Bedeutung der Praktischen Theologie, Zürich 2007, 81-94, 91.

¹⁹Vgl. Thomas Klie, ‚Daß Religion schön werde‘. Die performative Wende in der Religionspädagogik, in: Thomas Schlag/ Thomas Klie/ Ralph Kunz (Hg.), Ästhetik und Ethik. Die öffentliche Bedeutung der Praktischen Theologie, Zürich 2007, 49-63, 62. ²⁰Karl Ernst Nipkow, a.a.O., 45f.

²¹Hans-Georg Ziebertz, a.a.O., 402. ²²Thomas Klie, a.a.O., 62.

²³Roland Degen, Wahrnehmen und werten. Religiöse Bildung – orientiert an Ästhetik oder Ethik?, in: Volker Elsenbast/ Friedrich Schweitzer/ Gerhard Ziener (Hg.), Werte – Erziehung – Religion, Münster 2008, 86-95, 91.

²⁴Vgl. Bernhard Dressler, a.a.O., 227.

²⁵Vgl. die Beiträge von Henning Schluß und Ulrike Häusler in diesem Heft, die einen anderen Akzent setzen. Von den Kritikern performativer Religionspädagogik übersehen wird häufig die Bedeutung des Diskurses und angenommen, es handle sich weniger um Performanz als vielmehr um einen religiösen Akt. ²⁶Thomas Klie, a.a.O., 63.

²⁷Vgl. Thomas Schlag, Religionspädagogik und die Desiderata der Ethik, in: Thomas Schlag/ Thomas Klie/ Ralph Kunz (Hg.), Ästhetik und Ethik. Die öffentliche Bedeutung der Praktischen Theologie, Zürich 2007, 65-79, 76.

²⁸Harry Noormann, Diakonisches Lernen – eine Zumutung für den Zeitgeist?, in: Bärbel Husmann (Hg.), Projekt: Diakonie. Arbeitshilfen Gymnasium 11, Rehburg-Loccum 2005, 21-30 (überarbeitete Fassung des Textes von 1998), 24. Hervorhebungen im Original.

²⁹Vgl. bspw. die Beschreibung des Compassion-Projekts bei Lothar Kuld, Die Notwendigkeit von Compassion, in: engagement 1/2005, 16-20.

³⁰Vgl. den Rahmenlehrplan für Evangelischen Religionsunterricht der EKBO, der diakonisch-soziale Standards in allen Jahrgangsstufen vorsieht.



Ulrike Häusler

Christliche Ethik begreifen mit dem Gleichnis des barmherzigen Samariters

²⁵Und siehe, ein Gesetzeskundiger trat auf, um ihn auf die Probe zu stellen, und sprach: „Lehrer, was muss ich tun, um ewiges Leben zu erben?“ ²⁶Er aber sprach zu ihm: „Was steht im Gesetz geschrieben? Wie liest du?“ ²⁷Der aber antwortete und sprach: „Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben aus deinem ganzen Herzen und mit deiner ganzen Seele und mit deiner ganzen Stärke und mit deiner ganzen Vernunft, und deinen Nächsten wie dich selbst.“ ²⁸Er aber sprach zu ihm: „Du hast recht geantwortet. Tue das, und du wirst leben.“ ²⁹Er aber wollte sich rechtfertigen und sprach zu Jesus: „Und wer ist mein Nächster?“

³⁰Jesus aber nahm das Wort und sprach: „Ein Mensch zog von Jerusalem nach Jericho hinab und fiel unter die Räuber. Die zogen ihn auch aus, versetzten ihm Schläge und ließen ihn halbtot liegen. ³¹Zufällig aber zog ein Priester jenen Weg hinab, und als er ihn sah, ging er vorüber. ³²Ebenso aber kam auch ein Levit an die Stelle; und als er ihn sah, ging er vorüber. ³³Ein reisender

Samariter aber kam zu ihm.

Und als er ihn sah, erbarmte er sich ³⁴ und trat herzu, verband seine Wunden, goss Öl und Wein darauf, setzte ihn auf sein eigenes Reittier, brachte ihn in eine Herberge und pflegte ihn.

³⁵Und am anderen Tag zog er zwei Denare heraus, gab sie dem Wirt und sprach: ‚Sorge für ihn! Und was du noch darüber hinaus aufwendest, werde ich dir bei meiner Rückkehr erstatten.‘ ³⁶Wer von diesen dreien, scheint dir der Nächste dessen geworden zu sein, der unter die Räuber gefallen war? ³⁷Er aber sprach: „Der die Barmherzigkeit an ihm getan hat.“ Da sprach Jesus zu ihm: „So geh auch und handle ebenso!“ ¹ Lk 10, 25-37

Um es gleich vorwegzunehmen: Dieser Beitrag ist ein Plädoyer für die Arbeit mit biblischen Texten im Religionsunterricht. Biblische Texte sind das Pfund, mit dem wir als Religionspädagoginnen und Religionspädagogen wuchern können. Sie können

im Zusammenhang mit den unterschiedlichsten Themen zum Einsatz kommen und uns stehen unzählige methodische Möglichkeiten zur Verfügung, sie zu erschließen. Die Fragen, die an einen biblischen Text herangetragen werden, sind abhängig von der Lebenserfahrung und der Lebenswelt der Fragenden und auch vom thematischen Zusammenhang. Daher kann es ein Gewinn sein, wenn es im Religionsunterricht zur Wiederbegegnung mit schon bekannten biblischen Texten kommt. Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter ist ein Schlüsseltext, der – verschränkt mit den Lebenssituationen – in allen Schulstufen immer wieder als Ausgangspunkt für Unterrichtsprozesse herangezogen werden kann. An dieser Stelle soll gezeigt werden, was dieses Gleichnis bietet, um christliche Ethik im Religionsunterricht begreifbar zu machen.

1. Die Verschränkung von Reflexion und Tun

Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter ist im 10. Kapitel des Lukasevangeliums überliefert. Es besteht aus einer theologischen Einleitung (V. 25-29) und einer Beispielerzählung (V. 30-37), wobei die letzten beiden Verse den Bogen zurück zur theologischen Einleitung schlagen. Während die Beispielerzählung als lukanisches Sondergut überliefert wurde, finden wir in allen synoptischen Evangelien einen Gesprächsgang eines Schriftgelehrten mit Jesus über die zentrale Bedeutung des Doppelgebots der Liebe.² Doch anders als in Mk 12,28 und Mt 22,36 wird im Lukasevangelium dieser Gesprächsgang nicht durch die Frage nach dem „ersten“ (Mk) oder „größten“ (Mt) Gebot eingeleitet. In Lk 10,25 fragt der Gesetzesexperte – wie der reiche Jüngling in Lk 18,18 – nach dem heilsnotwendigen Tun. Die Gegenfrage Jesu verweist den Fragenden darauf, dass es keines besonderen Expertentums bedarf, um die Frage zu beantworten: Jeder fromme Jude rezitiert täglich das „Höre Israel“ (Dtn 6,4-9) und trägt es beim Beten in Gebetskapseln (Tefillin) als Erinnerungszeichen auf der Stirn und am linken Oberarm in der Nähe des Herzens. Und so antwortet der Gefragte erwartungsgemäß. Es gibt nichts Wichtigeres als das intensive Hören auf das Wort Gottes. Darauf verweist auch die folgende Erzählung über Jesu Besuch bei Martha und Maria: Wer sich wie Maria für das Hören des Wortes entscheidet, hat „das gute Teil erwählt“, das bleibt (Lk 10,42). Das Hören des Wortes Gottes geht dem Tun voraus. In Lk 10,28 werden in der Erwiderung Jesu das Wissen um das Gebot der Gottes- und Nächstenliebe mit dem Tun derselben verknüpft. Die Verknüpfung der Beispielerzählung mit der theologischen Einleitung in diesem Gleichnis korrespondiert mit einer Verschränkung von Handeln und Reflexion, die charakteristisch ist für das Selbstverständnis der christlichen Religion, die nicht in der Praxis aufgeht, sondern auch eine Lehre ist.

2. Die Begrenzung der Nächstenliebe durch Selbstliebe³

Im Doppelgebot der Liebe (Lk 10,27) werden für die Liebe zu Gott und zum Nächsten unterschiedliche Maßstäbe angegeben. Die Liebe zu Gott soll jeden Maßstab übersteigen, sie kennt keine Einschränkungen („aus deinem ganzen Herzen und mit deiner ganzen Seele und mit deiner ganzen Stärke und mit deiner ganzen Vernunft“). Für die Liebe zum Nächsten wird ein endlicher Maßstab benannt: Du sollst deinen Nächsten lieben „wie dich selbst“. Dieser Aspekt wird in der Beispielerzählung entfaltet: Auf dem Weg von Jerusalem nach Jericho wird ein Mensch ausgeraubt, zusammengeschlagen und halbtot liegengelassen. Ein Priester und dann ein Levit gehen vorbei und helfen nicht. Erst der Samariter hilft. Er wendet sich dem anderen Menschen zu mit einer Hingabe, die ihr Maß in der Liebe zu sich selbst findet. Er leistet die

Erstversorgung, bringt den anderen an einen sicheren Ort, pflegt ihn eine Nacht und hinterlässt etwas Geld für die weitere Pflege, bevor er weiterreist. Nächstenliebe zu praktizieren, wie sie in diesem Gleichnis entfaltet wird, bedeutet „begrenzte Teilnahme – nicht jene unbegrenzte Teilnahme am Schicksal des Hilfsadressaten, die den Helfer überfordert“ und die als „Helfersyndrom“ charakterisiert wird.⁴ Der Helfer kann sich vom Hilfsadressaten abgrenzen und nach der Hilfeleistung seinen Weg fortsetzen. Helfer und Hilfsadressat haben das gleiche Lebensrecht.

3. Nächstenliebe als Beziehung unter Gleichberechtigten

Im 10. Kapitel des Lukasevangeliums wird die Zuwendung des Samariters zum Überfallenen als durch Mitleid (V. 33) und Barmherzigkeit (V. 37) motiviert beschrieben. Auf den ersten Blick zeichnet sich die Beziehung zwischen ihnen durch ein asymmetrisches Gefälle aus. Diese Deutung wird auch durch zahlreiche uns vertraute Bilder aus der Kunst gestützt, die in Szene setzen, wie sich der Samariter zu dem Überfallenen herabbeugt. Dagegen muss festgehalten werden, dass die theologische Einleitung von Nächstenliebe als einem Verhalten auf Gegenseitigkeit und einer Beziehung unter Gleichberechtigten ausgeht. Das Gebot, den Nächsten „wie sich selbst“ zu lieben, verweist darauf, dass dieser als Mensch gleichen Status zu behandeln ist. Gerd Theißen führt zwei Argumente dafür an, dass die gesamte lukanische Samariterperikope unter diesem Vorzeichen zu deuten ist, dass also „Barmherzigkeit [...] als symmetrisch verstandene Nächstenliebe interpretiert“ werden muss.⁵ Zum einen verweist der Perspektivenwechsel innerhalb des Textes darauf, dass der Hilfsadressat (V. 29) und der Helfer (V. 36) als „Nächster“ angesprochen werden, was suggeriert, dass beide denselben Status haben. Zum anderen wird dadurch, dass der Helfer ein Samariter – ein Angehöriger einer als häretisch geltenden Abspaltung von der auf Jerusalem ausgerichteten jüdischen Glaubensgemeinschaft – ist, für die Zuhörer die Vorstellung undenkbar, dass der Helfer einen überlegenen Status einnehmen könnte. Hilfe wird hier nicht als Ausübung von Macht dargestellt, sondern als ein Geschehen zwischen zwei Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen zu gesellschaftlichen Außenseitern wurden.

4. Nächstenliebe als Gegenselektion

Wer die Möglichkeit des Altruismus – des Handelns für den Anderen unter Berücksichtigung seiner Interessen und im Blick auf sein Wohl – leugnet, geht davon aus, dass es faktisch nur egoistisches Handeln gibt. Diese Position wird in der soziobiologischen Verhaltenstheorie vertreten und führt (scheinbar) altruistisches Handeln auf das Ziel der Verbreitung eigener oder verwandter Gene zurück. Ein solcher Versuch, menschlichen Altruismus zu deuten, muss davon ausgehen, dass der Hilfsadressat als Verwandter oder Artgenosse von vornherein „der Nächste“ ist. Theißen zeigt, dass die Frage „Wer ist mein Nächster?“ in Vers 29 nicht mit dem Verweis auf einen vorgegebenen und abgegrenzten Personenkreis beantwortet werden kann, sondern alle umfasst, „denen man ‚nahe kommen‘ kann, indem man ihnen hilft.“⁶ Die Jesusfrage in Vers 36 verweist außerdem darauf, dass jeder Mensch zum Nächsten werden kann, indem er sich einem Hilfebedürftigen „nähert“.⁷ Der unter die Räuber Gefallene und der Samariter sind also nicht von vornherein „Nächste“, sondern werden es erst, indem der Samariter sich dem Überfallenen nähert und nach dem Gebot der Nächstenliebe handelt. Dadurch geschieht „Gegenselektion“: Der Samariter rettet das Leben eines „Halbtoten“, der physisch am Ende war und von den Angehörigen seiner eigenen Gruppe liegengelassen wurde. Auffällig ist, dass der Begriff „Nächster“ nicht in der Beispieler-

zählung auftaucht, sondern erst im abschließenden Dialog auf den Samariter angewendet wird: „Der Samariter wird ein Nächster, weil er von Jesus so genannt wird.“⁴⁸ Diese Beobachtung weist auf die Etikettierungsmacht von Sprache hin: Wer Begriffe wie „Bruder“, „Schwester“ und „Nächster“ auf andere überträgt, kann auch das jenen geltende Verhalten auf andere übertragen. Ein solches „Wortgeschehen“ verändert die Wirklichkeit. Genau das ist eine besondere Leistung gerade der christlichen Religion: „Wo in vollem Ernst geglaubt wird, dass in Notleidenden die ‚geringsten Brüder‘ begegnen, mit denen sich der Weltenrichter selbst identifiziert (Mt 25,31-46), da werden Energien für fremde Menschen mobilisierbar, die nach soziobiologischen Erkenntnissen dauerhaft nur durch allernächste Verwandte aktiviert werden können.“⁴⁹

5. Schlussfolgerungen

Es wurde gezeigt, dass die Beispielerzählung vom barmherzigen Samariter ohne die theologische Einleitung und den kurzen abschließenden Gesprächsgang inhaltlich nicht angemessen gedeutet werden kann, sondern dass vielmehr die Verknüpfung thematisiert werden muss, um christliche Ethik zu begreifen: So werden die Grenzen der Nächstenliebe erst deutlich, wenn das Gebot, seinen Nächsten wie sich selbst zu lieben, und die Beispielgeschichte zueinander in Beziehung gesetzt werden. Auch dass Nächstenliebe als Beziehung unter Gleichberechtigten konzipiert ist, wird nur verständlich, wenn der Perspektivenwechsel im theologischen Rahmengespräch in die Deutung einbezogen wird. Und schließlich wird in der Erzählung vom barmherzigen Samariter ein anti-selektionistischer Zug deutlich, der in dessen Tat liegt; doch erst durch die vorlaufende Frage des Gesetzeskundigen nach dem ewigen Leben und die Etikettierung des Samariters als „Nächster“ durch Jesus im Anschluss an die Beispielerzählung wird nachvollziehbar, dass Nächstenliebe generell auf die Verwirklichung von Leben jenseits des Selektionsprinzips zielt.

Eine pragmatische Konsequenz für die Planung von Unterrichtsprozessen ist, dass bei einer Entscheidung für das Gleichnis vom barmherzigen Samariter nicht auf den theologischen Rahmen verzichtet werden darf, wenn christliche Ethik nicht unzulässig verkürzt dargestellt werden soll.¹⁰ Doch lässt sich in der Begegnung mit der Samariterperikope nicht nur materialiter etwas über die einer christlichen Ethik zugrunde liegenden Menschenbilder lernen, sondern die Verschränkung des Handelns mit der Reflexion, der christlichen Praxis mit der Lehre, spiegelt ein evangelisches Bildungsverständnis, das „auf eigenes und eigenständiges Verstehen, auf Mündigkeit und kritische Urteilsfähigkeit“ zielt.¹¹ Diesem Bildungsziel ist Evangelischer Religionsunterricht verpflichtet. Dabei ist inzwischen weitgehend unbestritten, dass im Religionsunterricht an der Bildungsbasis zu arbeiten ist: Die Vertreterinnen und Vertreter einer performativen Religionsdidaktik haben in den letzten Jahren zu Recht das Augenmerk auf die Schulung der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler, auf Erfahrungsorientierung und eine ästhetische Bildung gelenkt. Da Bildung auf Verstehen und kritische Urteilsfähigkeit zielt und somit ohne die Möglichkeit zur Distanznahme nicht zu haben ist, können Ästhetik und Performanz weder im schulischen Unterricht noch in der kirchlichen Bildungsarbeit Selbstzweck sein. Vielmehr sollten performative und reflexive Strukturen parallel laufen, um den Lernenden die Möglichkeit zu „eröffnen, sich für alternative performative Akte zu entscheiden.“¹² Eigenständiges Verstehen, Mündigkeit und kritische Urteilsfähigkeit dürfen als Bildungsziel nicht aus dem Blick geraten. Daher wirft die These, der spezifische Beitrag des Religionsunterrichts zur ethischen Bildung sei „das Hineinnehmen der Schülerinnen und Schüler

in christliches Verhalten“¹³, Fragen auf: Mit welchem Ziel soll dieses Hineinnehmen geschehen? Geht es hier überhaupt (noch) um Bildung, die ja auch immer Selbstbildung ist? Ethische Bildung in der Schule findet nicht nur im Ethik-, LER- und Religionsunterricht, sondern immer dann statt, wenn Schülerinnen und Schüler sich damit auseinandersetzen, was „das Gute“ ist und wie sie leben wollen. Wer nach dem spezifischen Beitrag des Religionsunterrichts fragt, sollte m. E. erst einmal das betrachten, was der Religionsunterricht hier schon leistet und leisten kann, und dann überlegen, was im Raum Schule gebraucht wird. Sei es in Unterrichtsreihen zu ethischen Themen, sei es in „Diakonie lernen“-Projekten, die besondere Stärke des Religionsunterrichts im Hinblick auf ethisches Handeln und Urteilen – auch in der Kooperation mit LER und Ethik – besteht darin, dieses zu hinterfragen und die Aktualität und Attraktivität biblisch fundierter Menschenbilder ins Gespräch zu bringen. Religionslehrende bringen die Kompetenzen mit, Erfahrungszusammenhänge biblischer Texte in aktuellen Situationen zu erschließen. Wenn der biblische Text nicht als Objekt, sondern als Gegenüber verstanden wird, kann er zu einem Raum werden, der neue Begegnungen und Perspektiven für Lernende und Lehrende eröffnet. Dies kann durch die Arbeit mit performativ-reflexiven Elementen geschehen oder durch andere Methoden und Strukturen. Ästhetik und Performanz sind keine Wege zur Seligkeit.

Ulrike Häusler ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin.

.....

¹ Übersetzung von Wilfried Eckey, in: Ders., Das Lukasevangelium. Unter Berücksichtigung seiner Parallelen. Teilband 1: Lk1,1-10,42. Neukirchen-Vluyn 2004, 482.

² Zur theologischen Einleitung, zum synoptischen Vergleich und zur Kontextanalyse vgl. a.a.O., 483-487.

³ Bei diesem und den folgenden beiden Abschnitten folge ich im Wesentlichen den exegetischen Überlegungen von Gerd Theißen, Die Bibel diakonisch lesen: Die Legitimitätskrise des Helfens und der barmherzige Samariter, in: Volker Herrmann/ Martin Horstmann: Studienbuch Diakonie, Band 1, Neukirchen-Vluyn 2006, 88-116.

⁴ A.a.O., 96. ⁵ A.a.O., 100. ⁶ A.a.O., 104.

⁷ Theißen übersetzt wie Eckey (s.o.): „Wer ist der Nächste geworden?“ Diese Übersetzung erschließt den Sinn treffender als die Luther-Übersetzung „Wer ist der Nächste gewesen?“

⁸ A.a.O., 105. ⁹ Ebd.

¹⁰ Dies geschieht leider häufig bei Materialien für den Ethikunterricht, z.B.: Philosophische Ethik (Kurshefte Ethik/ Philosophie) Berlin 2003, 80. Hier wird nur Lk 10,30-37 abgedruckt und als Beispiel für eine Mitleidsethik angeführt. Als Beispiel für die Sek. I: Ethik und Unterricht, 3/ 2005, 59. Das hier abgedruckte Arbeitsblatt enthält nur Lk 10,30-35(!) und dazu ein Bild von van Gogh mit Arbeitsaufträgen. Ein Zusammenhang mit Nächstenliebe wird nicht hergestellt.

¹¹ Friedrich Schweitzer, Religionspädagogik. Lehrbuch praktische Theologie. Bd. 1. Gütersloh 2006, 61.

¹² Hanna Roose, Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität, in: Loccumer Pelikan, 3/ 2006, 110-115; hier: 114.

¹³ So Jens Kramer im vorausgegangenen Beitrag in diesem Heft. Zwei wichtige Einwände gegen diese These hat Henning Schluss in seinem Beitrag in diesem Heft dargestellt.



Susanne Schroeder

Tun wir, was wir wollen oder wollen wir, was wir tun?

Anmerkungen zum populärwissenschaftlichen Diskurs über die Willensfreiheit

Für meine Kommilitonin war die Neurologie erledigt, als ihr unser Professor erklärte, ihre Tränen bei Tristan und Isolde seien lediglich das Ergebnis von Neuronenfeuer und Synapsengeklapper. Das war 1991. Mindestens 20 Jahre sind wir nun schon Zeugen der Erfolgsgeschichte „Hirnforschung“. Sie ist das Zauberwort der gegenwärtigen Wissenschaftsdiskussion, wenn man die zwischen Faszination und Erschütterung schwankenden Laien- und Feuilletonäußerungen auf diesem Niveau ansiedeln möchte. Hirnforschung ist eine Leitwissenschaft des 21. Jahrhunderts, ihr Stellenwert ist nur mit dem der Genforschung zu vergleichen. Beide scheinen das Lösungspotential nahezu aller Probleme zu bergen, egal ob von Schule oder Partnerfindung, von Religion oder Essstörungen die Rede ist. Denn für alles, was Herz oder Verstand bewegt, finden Forscher inzwischen ein neuronales Korrelat, das sie bunt flimmernd auf Knopfdruck vor uns aufleuchten lassen und zum Ausgangspunkt gewagter Diskussionen machen. Wenn das Verhalten des Menschen neuronal bestimmt sei, so wird gefragt, kann es dann einen freien Willen geben? Tun wir, was wir wollen oder wollen wir, was wir tun? Im Folgenden soll es um zwei Behauptungen gehen, die häufig zur Anwendung kommen, wenn es in Diskussionen um die menschliche Willensfreiheit geht: Um die These, wir könnten gar keine selbstständigen Entscheidungen treffen, sondern irgendetwas entscheide in uns – und um den Beleg für diese These in Form von bunten Computerbildern.

Erste Behauptung: Der Blick ins Hirn zeige, wo wir Entscheidungen treffen.

Was uns so bereitwillig den scheinbar klaren Erkenntnissen der Hirnforschung Glauben schenken lässt, sind die bunten Bilder, die als Beleg vorgelegt werden, um zu zeigen, wo unser Gehirn wie arbeitet. Hier wird nicht mehr nur schwarz auf weiß, sondern meist glühend orange-gelb vulkanausbruchartig der vermeintliche Nachweis für die jeweils neueste Entdeckung erbracht. Man soll dann sehen können, wo das Sympathiezentrum liegt oder der Ort, an dem eine antisoziale Persönlichkeitsstörung entsteht.

„Bildgebende Verfahren“ nennt man diese Methode, und dahinter verbirgt sich neben der Positronen-Emissions-Tomographie (PET) meist die funktionelle Magnetresonanztomographie (fMRT), die vielen heutzutage von ihren eigenen Arztbesuchen her bekannt ist. Mit diesem weitgehend ungefährlichen Verfahren kann der Sauerstoffgehalt des Blutes in unterschiedlichen Gehirnarealen zu einem bestimmten Zeitpunkt gemessen werden. Allerdings werden hier nur sehr schwache Signale gemessen, und die Umsetzung ist keineswegs so einfach, wie oft suggeriert wird. Die Bilder werden stark vom Computer bearbeitet und zeigten, als die Methode auf den Markt kam, lediglich mathematische Artefakte. Viele Ärzte betrachteten die Kernspintomographie aber trotzdem als eine Art magisches Röntgen. Eine Konvention, wie sie uns von Straßenkarten her geläufig ist, (dicke rote Linien repräsentieren größere Straßen als schmale gelbe Linien), hat sich bis heute nicht einheitlich durchgesetzt. So werden Farben von Labor zu Labor unterschiedlich verwendet. Gute Fachzeitschriften überprüfen inzwischen die ihnen eingesandten Bilder auf willkürliche Veränderungen digitaler Bildbearbeitung, denn es ist z.B. mittels Kontrastveränderungen leicht möglich, reale Effekte unsichtbar zu machen und Artefakte zu verstärken. Wissenschaftler

täuschen dann nicht unbedingt, aber sie lassen sich von der großen Suggestionskraft dieser Bilder gern verführen, so der amerikanische Wissenschaftshistoriker Peter Galison. Deshalb muss man das „Bilderlesen“ lernen, und nicht jedes Bild spricht die gleiche Sprache. Wie überhaupt ein Bewusstsein dafür entwickelt werden muss, dass wir es in der Naturwissenschaft bei der Beschreibung von Phänomenen häufig mit Metaphern zu tun haben.



Konrad von Parzham und Bernadette von Lourdes:
Die Durstigen tranken

Wesentlicher ist jedoch eine andere Frage: Was können solche zu Bildern geformten Aktivitäten des Gehirns aussagen, und welche Schlussfolgerungen lassen sich dadurch rechtfertigen? Ein Beispiel soll den Fragehorizont verdeutlichen: Wir alle arbeiten mit Computern, sie sind vielen zu einem einigermaßen vertrauten Werkzeug geworden, obwohl kaum jemand ihre innere Wirkungsweise kennt. Zu welcher Antwort kommt man wohl, wenn man in Analogie zu den Methoden der Hirnforschung fragt, welcher Teil eines Mittelklasse-Computers die größte Aktivität und damit die deutlichste Farbabgrenzung gegenüber den anderen Bereichen hat? Die Antwort ist erstaunlich:

Wenn man sich einem aktiven Computer mit einer Wärmebildkamera nähern würde, wären als „heiß“ und damit farblich deutlich markiert das Netzteil, vor allem aber das Kühlaggregat zu erkennen. Festplatte und Prozessor wären schon nur noch als „sehr warm“ zu klassifizieren. Den höchsten Farbwert hätten also ausgesprochen simpel konstruierte Teile, die lediglich der Bereitstellung von Energie oder dem Abtransport von Wärme dienen. Unter soziologischen Gesichtspunkten eine interessante Erkenntnis. In Hinblick auf die Werthaltigkeit allerdings ein verzerrendes Ergebnis – hätte der Prozessor als Herzstück des Rechners mit seinen Millionen winzigster Schaltungen in dieser Hinsicht doch nur eine untergeordnete Rolle. Es zeigt sich also, wie wenig der Befund „starke Aktivität“ im Grunde aussagen kann. Qualitative Funktionsunterschiede sind durch graduelle Wärmeunterschiede gar nicht darstellbar. Darüber hinaus arbeitet ja auch immer der ganze Computer, wie auch das ganze Gehirn. Beide sind Systeme, in denen man eine Teilfunktion nur versteht, wenn man auch alle anderen Teilfunktionen verstanden hat. So einfach lässt sich das Gehirn also nicht in die Karten gucken.

Zweite Behauptung: Der Blick ins Hirn zeige, dass nicht wir die Entscheidungen treffen.

Die Ergebnisse der Hirnforschung werden in letzter Zeit sogar angeführt, um über Veränderungen der Rechtsprechung mit Auswirkungen bis in die Verfassung hinein nachzudenken. Denn wenn es für alles Wollen und Tun neuronale Vorbedingungen gibt, dann scheint vielen einsichtig, dass unsere Entscheidungen nicht aus Freiheit getroffen werden, sondern nur Folge eines neurobiologischen Uhrwerks sind, das unbeeinflussbar in uns arbeitet. So empfiehlt der Leiter des Frankfurter Max-Planck-Instituts, Wolf Singer, den Rechtsphilosophen, sie mögen den Schuldbegriff überdenken - im Reich der hirneingeborenen Kausalitäten gäbe es im strengen Sinne des Wortes nämlich gar keine Schuld, sondern nur Abweichungen von der „genetischen Normalverteilung“. Darf der Verbrecher dann noch für seine Tat bestraft werden? Wir tun nicht, was wir wollen, sondern wir wollen, was wir tun – so lautet die neue Kurzformel.

Eine solche Betrachtungsweise hat Peter Bieri, inzwischen emeritierter Professor für analytische Philosophie der FU Berlin, als ein Stück abenteuerlicher Metaphysik bezeichnet. Bieri veranschaulicht seine Überlegungen am Beispiel der Betrachtung eines Gemäldes. Dieses kann man als einen physikalischen Gegenstand beschreiben, 30 Kilogramm schwer und in Öl gemalt. Man kann es aber auch unter dem Aspekt seines Handelswerts betrachten. Oder seine ästhetischen Qualitäten ermessen - wobei man schon hier wieder in arge Schwierigkeiten gerät, wie man in der Kunstbetrachtung von Kant über Hegel bis Adorno nachlesen kann. Keine dieser Betrachtungsweisen ist nun näher an der Wirklichkeit als die andere, wir haben unterschiedliche Betrachtungen zu unterschiedlichen Fragestellungen. Diese unterschiedlichen Perspektiven darf man aber nicht einfach vermischen. Wenn jemand das Bild zerschneiden würde, weil er herausfinden will, was es bedeutet, würde man ihn für

verrückt erklären. Die chemische Analyse der Ölmischung gibt Auskunft über den Farbenmarkt eines bestimmten Zeitalters, vielleicht auch über bestimmte Vorlieben des Malers oder seine finanziellen Möglichkeiten, aber nicht über den Inhalt, die Ausdruckskraft oder den kulturellen Wert des Bildes. Schließt man vom Farbpigmentverhältnis auf den dargestellten Inhalt des Bildes, begeht man im philosophischen Sinn einen Kategorienfehler: Man erzeugt einen so genannten Fehlschluss, der dadurch entsteht, dass man Termini einer bestimmten Kategorie durch andere, nicht zu dieser Kategorie passende ersetzt. Es führt also eigentlich zu keinem Ergebnis, wenn wir Fragen, die sich auf *einer* Beschreibungsebene stellen, auf einer *anderen* beantworten wollen.

Dies gilt auch in Hinblick auf den Menschen. Man kann ihn anthropologisch beschreiben, psychologisch, soziologisch und auch physiologisch - dazu könnte dann auch die Neurologie etwas sagen. Aber eine (computertomographische) Zerlegung des Menschen kann aus dem eben genannten Grund keine Antwort auf die Frage nach der Willensfreiheit geben. Es sei denn, man geht sehr frei mit dem Begriff der Freiheit um. Und damit sind wir beim nächsten Problem.

Ein gut Teil der aufgeregten Diskussionen um die Fähigkeiten oder Möglichkeiten des Menschen, autonome Entscheidungen treffen zu können, erklärt sich aus einem geradezu fahrlässig lässigen Umgang mit dem Begriff der Freiheit. Mit ihr ist es nämlich so wie mit der Zeit. Man glaubt so lange, genau darüber Bescheid zu wissen, bis man erklären soll, was es ist. In Hinblick auf den Freiheitsdiskurs müsste man sich eigentlich der notwendigen Diskussion diverser Vorstellungen von Determinismus/Indeterminismus, Kompatibilismus/ Inkompatibilismus, weichem und hartem Determinismus und allerlei weiteren Konfektstückchen der klassischen Philosophie hingeben. Ganz offenbar ist die Freiheit ein weites Feld. Für den Einstieg in die Diskussion genügt es aber vielleicht, in einem ersten Schritt zu klären, welche unausgesprochenen Vorstellungen von Freiheit hinter dem emphatischen Heureka vieler neurowissenschaftlicher Argumentationen stehen:

- So ist es eine auch unter Wissenschaftlern offenbar weit verbreitete Meinung, dass die Freiheit des Willens durch nichts zu beeinflussen sei. Die Gedanken sind eben frei. Dann wäre der Beweis, dass der Wille von tausend Dingen im Gehirn abhängt, schon beachtlich. Aber so einen unbeeinflussbaren Willen kann sich niemand wünschen, stünde er doch quasi neben uns, wäre weder mit dem Körper, noch mit dem Charakter, dem Erleben oder dem Umfeld verknüpft.
- Lange dominierten auch Auffassungen, nach denen der Wille durch nicht-physiologische, nämlich psychologische Faktoren bestimmt sei. Dann wäre der Beleg für eine materielle Bedingtheit des Willens aufregend. Aber der Anhänger einer solchen Vorstellung dürfte dann auch noch nie ein Medikament genommen haben. Denn jede Tablette setzt Neurobiologie und Psychologie in ein Verhältnis zueinander. Natürlich ist das Mentale nicht vom Physischen zu trennen.
- Man könnte auch der Auffassung sein, dass der Wille spontan entsteht. Dann mag es erschrecken, dass die Hirnforschung von Prozessen spricht, die stillschweigend hinter unserem Rücken ablaufen. Aber hat nicht Sigmund Freud den Unwillen darüber schon vor hundert Jahren ertragen müssen?

Nur dann, wenn ein Hirnforscher einer dieser ungeräumten bzw. nicht offen gelegten Vorstellungen von Freiheit anhängt, kann er *glauben(!)*, seine Entdeckungen würden unsere Vorstellungen eines freien Tuns und Wollens erschüttern.

Wie wäre das Verständnis von Freiheit eher zu beschreiben? *Eine philosophische Definition fasst den Willen als frei auf, wenn er sich unserem Urteil darüber fügt, was zu wollen richtig ist.* Eine in diesem Sinn verstandene Freiheit kann durch neurobiologische Befunde nicht tangiert werden. Denn wie schon ausgeführt findet man in der neurobiologischen Mechanik des Gehirns die Freiheit ebenso wenig, wie man in der materiellen Zusammensetzung eines Gemäldes auf die Schönheit trifft. Natürlich stehen die ästhetischen Qualitäten mit den materiellen in Verbindung. *Aber unser Wille ist nur dann unfrei, wenn er unserem Urteil nicht folgt* – durch Unbeherrschtheit, Zwang, Sucht. Aus der bisherigen Geschichte ergibt sich, dass der vielfach beschworene Konflikt zwischen *Determinismus* und Freiheit keiner ist (darüber hinaus ist der Kontrast zur Freiheit auch nicht der Determinismus, sondern der Zwang). Deshalb müssen wir uns auch nicht als fremdgesteuert empfinden, wenn wir auf dem Bildschirm unser Gehirn bei der Arbeit sehen, wenn wir biologische Abläufe sehen und dabei unsere Freiheit ausüben, indem wir uns entscheiden.

Dass die Freiheit des Willens letztlich ein zerbrechliches Gut ist, das man sich erarbeiten muss, dass Unfreiheit des Willens sich in verzerrten Formen des Zeiterlebens spiegelt, die uns an einem freien Verhältnis zu unserer Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft hindern und dass wir deshalb immer neue Beschreibungen unserer selbst entwickeln und finden müssen – das alles zeigt, dass es erstaunlich schwierig ist, zu wissen, was man will. Die denkende und verstehende Einstellung ist nicht die einzige, auf die es ankommt. Bieri sagt am Ende seines Buches vom Handwerk der Freiheit, dass Willensfreiheit in ihrer vollkommenen Ausprägung vielleicht eher ein Ideal als eine Wirklichkeit ist. Und doch ist sie Grundannahme und Grundvoraussetzung eines erwachsenen Lebens.

Warum weinen wir nun bei Tristan und Isolde?

Wir wissen es nicht. Wir wissen aber auch nicht, warum wir lachen. Was die Rhythmik des Zwerchfells soll, wenn wir über einen Witz lachen, ist genauso wenig geklärt wie der Tränenfluss angesichts trauriger Ereignisse.

Friedrich Nietzsche schrieb über Richard Wagners Oper, „...ich suche heute noch nach einem Werke von gleich gefährlicher Faszination, von einer gleich schauerlichen und süßen Unendlichkeit, wie der ‚Tristan‘ ist – ich suche in allen Künsten vergebens ...“ Vielleicht hat die Wirkung dieser Musik ja mit einer hier anklingenden Transzendenz zu tun.

Wir lassen uns den Tristan-Akkord jedenfalls nicht als „Synapsen-geklapper“ verkaufen!

Dr. Susanne Schroeder ist Beauftragte für Ev. Religionsunterricht in Berlin-Reinickendorf.

Literatur:

- Till Bastian/Dietmar Hansch, *Moderne Hirnforschung*, in: *Scheidewege, Jahresschrift für skeptisches Denken* 34, Jahrgang 2004/2005, Stuttgart 2004
Peter Bieri, *Das Handwerk der Freiheit*, Frankfurt am Main 2006, 415
Peter Bieri, *Unser Wille ist frei*, in: *Der Spiegel* Nr.2, 3. Januar 2005
Andreas Klein, *Willensfreiheit auf dem Prüfstand*, Neukirchen-Vluyn 2009
Hans Ulrich Gumbrecht u.a., *Geist und Materie - Was ist Leben? Zur Aktualität von Erwin Schrödinger*, Frankfurt am Main 2008
Die Macht des Augenblicks - Ein Gespräch mit dem Wissenschaftshistoriker Peter Galison, in: *Die Zeit* Nr.3, 8. Januar 2009
Friedrich Nietzsche, *Ecce homo - Warum ich so klug bin (Teil 6)*, München 1988, 289



Elisabeth von Thüringen und Mutter Teresa:
Die Hungrigen speisen



Anika Krebs

„Was ihr einem der Geringsten getan habt“

Die Werke der Barmherzigkeit im Religionsunterricht

Mt 25, 31-46 – Ein Kerntext diakonisch-sozialen Lernens?

Kerntexte der Diakonie: Jedem fällt da sicherlich schnell das Gleichnis des barmherzigen Samariters ein, dessen Beliebtheit sich auch im Rahmen des Evangelischen Religionsunterrichtes in der zahlreichen und vielfältigen Rezeption in unterschiedlichsten Unterrichtsentwürfen niederschlägt. Ganz anders sieht es mit einem weiteren zentralen biblischen Text zum diakonischen Handeln aus: den „Werken der Barmherzigkeit“ in Mt 25, 31-46. Es ist auffällig, wie wenig dieser Text im Allgemeinen und im Rahmen des Evangelischen Religionsunterrichtes rezipiert wird.¹

Die Zurückhaltung, die Werke der Barmherzigkeit im Unterricht zu behandeln, hat sicherlich einen berechtigten Grund in ihrem Kontext: „Vom Weltgericht“ hat Luther diese Perikope überschrieben. Die Werke der Barmherzigkeit werden in einen klaren Zusammenhang zum endzeitlichen Gericht gestellt. Zwei zentrale Probleme fallen ins Auge: Anders als im Mittelalter, als die Werke der Barmherzigkeit eines der zentralen Themen künstlerischer Darstellung waren, scheinen die Motive des göttlichen Weltenrichters und des endzeitlichen Gerichtes angesichts unseres modernen Weltbildes nicht oder nur schwer zugänglich. Zum anderen findet in diesem Text auf den ersten Blick eine direkte Verknüpfung des Tun-Ergehen-Zusammenhanges statt: Eine Handlungsmotivation, die sich vor allem aus dem Interesse am eigenen Seelenheil ergibt, ist fragwürdig.

Trotz dieser Herausforderungen liefert die Perikope jedoch auch zahlreiche Schätze, die sich in der Auseinandersetzung mit dem diakonisch-sozialen Lernen bergen lassen: Das Neue und Überraschende dieses Bildwortes ist die Selbstidentifikation des Königs mit den „Geringsten“; dadurch erfährt die Handlung selber eine radikale Neubewertung: „aus einem Akt der Herablassung wird ein Dienen (*diakonein*).“² In den Bildworten, in denen das Handeln an den Geringsten angesprochen wird, kommen die zentralen Bedürfnisse des Menschseins wie Nahrung, Kleidung, Heimat und Gemeinschaft zur Sprache. Sie sind damit der konkreten Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler leicht zugänglich und eröffnen verschiedene Anknüpfungspunkte:

Zum einen wird der Blick für die Universalität menschlicher Bedürfnisse geöffnet. Hunger, Einsamkeit, Ausgrenzung und Krankheit betreffen die Menschen unserer Zeit ebenso wie die Menschen der Zeit Jesu. Diesen universalen Bedürfnissen treten in der Perikope konkrete Handlungen entgegen. Der Fokus liegt auf der Verantwortlichkeit und den Möglichkeiten des Einzelnen, einen Unterschied zu machen. Es geht nicht darum, das Problem des Hungers auf der Welt zu lösen, sondern „um konkrete Tat vor der Haustür oder für den Nächsten.“³

Zum anderen weisen die Bilder der Werke der Barmherzigkeit über ihren direkten Kontext hinaus: die Dimensionen von Hunger und Durst beinhalten die faktische Not in Entwicklungsländern ebenso wie die Grundbedürfnisse des Menschen überhaupt (dazu gehören auch Bildung, Wohnraum, Freiheit) oder auch den „inneren Hunger und Durst nach Leben.“⁴

Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung

Aufgrund ihres herausfordernden Kontextes empfiehlt sich die Arbeit mit der Perikope Mt 25, 31-46 vor allem ab der Sekundarstufe I, mitunter auch in den Jahrgangsstufen 5/6.

In einem ersten Schritt werden die Schülerinnen für die Dimension menschlicher Hilfsbedürftigkeit sensibilisiert. Dazu werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, in Kleingruppen ein Cluster zu dem Thema „SOS – wer braucht was?“ zu erstellen. In einer anschließenden Gruppenphase werden sie gebeten, die von ihnen genannten gebrauchten Dinge nach Kategorien (z.B. Nahrung, Kleidung, Bildung, Medizin, Zuneigung, etc.) zu ordnen. Im Plenum werden diese Kategorien zusammengetragen, verglichen, diskutiert und gegebenenfalls ergänzt. In einem zweiten Schritt wird diesen gemeinsam erarbeiteten Kategorien das Motto „Wenn jeder sich selbst hilft, ist jedem geholfen“⁵ gegenübergestellt. In der Diskussion wird schnell deutlich, dass diese Gleichung nicht aufgeht, da Kleinkinder sich zum Beispiel nicht selbst versorgen oder Kranke sich nicht selbst heilen können.

An dieser Stelle erfolgt die Begegnung mit dem Text. Nach dem gemeinsamen Lesen des Textes wird die Struktur des Textes erschlossen. Wenn der Text als Kopie ausgeteilt wird, kann er zerschnitten und damit losgelöst von seiner starren Gestalt behandelt werden: Die Schülerinnen und Schüler können ihn seinem Inhalt nach sortieren, eine Gegenüberstellung von Tun und Nicht-Tun, von Not und Hilfeleistung ist möglich.

Einen vertieften Zugang zu dem Text bietet eine Bildbetrachtung. Es gibt zahlreiche Darstellungen der Werke der Barmherzigkeit aus allen Zeiten der Kunstgeschichte. Zwei jüngere Entwürfe haben meine Aufmerksamkeit besonders auf sich gezogen:

1. Jakob Laubs Deckengemälde einer Kapelle in Paderborn⁶ zeigt Menschen unserer Zeit. Die klare Aufteilung der verschiedenen Werke in einzelne Felder seines Gemäldes macht es leicht, die entsprechenden Textstellen der Perikope zuzuordnen, gegebenenfalls dazu zu kleben (dabei ist auf die im 3. Jahrhundert unter Hinzunahme der Totenbestattung erfolgte Erweiterung auf Sieben Werke hinzuweisen). Interessant ist, was nach der Zuordnung an Text übrigbleibt: Christus und die Dimension des Weltgerichts erscheinen in diesem Bild nicht, die Mitte des Gemäldes, die in klassischen Darstellungen oft Jesus Christus als Ursache und Objekt des barmherzigen Handelns abbildet, zeigt hier Fragmente wie von zerbrochenem Glas. Ist Christus austauschbar, nicht mehr relevant für barmherziges Handeln? In Auseinandersetzung mit der Christuszentriertheit der Perikope und der verbreiteten Christusvergessenheit unserer Zeit stellt sich die Frage nach der Motivation des Handelns, nach dem Unterschied von „diakonischem“ und „sozialem“ Handeln.

Anschließend erstellen die Schülerinnen und Schüler in einem kreativen Prozess eigene Kunstwerke in Anlehnung an Laubs Deckengemälde. Je nach individuellen Möglichkeiten ist vieles denkbar: Die Motive können in Zeitschriften gesucht oder mit der eigenen Fotokamera festgehalten werden, es kann mit Straßenkreide ein großes Gemälde auf dem Schulhof entstehen,

eine kleine Ausstellung verschiedener Kunstwerke in der Aula erfolgen u.v.m.

2. Der zweite Vorschlag bezieht sich auf die Kirchenfenster von St. Nikolaus in Dürscheid, die dankenswerterweise in hervorragender Qualität und mit erläuternden Informationen im Internet zur Verfügung stehen.⁷ Auch hier wurde der klassischen Erweiterung auf sieben Werke gefolgt und zu jedem Werk ein ganzes Fenster gestaltet. Interessant ist, dass jedes Werk anhand von Szenarien aus dem Leben einer oder mehrerer bekannter Heiliger und moderner Persönlichkeiten dargestellt wird. Wenn ausreichend Zeit zur Verfügung steht, bietet sich hier eine längere Projektarbeit an, in welcher die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen zu jeweils einem Fenster eine Präsentation vorbereiten und sich intensiver mit dem Leben und Wirken der jeweiligen Personen auseinandersetzen. Alternativ dazu können in den Medien oder im eigenen Umfeld aktuelle Beispiele für barmherziges Handeln gesucht (z.B. der Initiator der Suppenküche, die Ehrenamtliche der Krankenhauseelsorge etc.) und neue Fenster entworfen werden.

Anregungen zur Weiterarbeit:

Die Arbeit mit den Werken der Barmherzigkeit bietet verschiedene Anknüpfungspunkte für die thematische Weiterarbeit:

- Die Tradition der „Werke“ kann Anlass zu einer Auseinandersetzung mit der Kritik Martin Luthers an der Werkgerechtigkeit werden und eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Frage nach der Handlungsmotivation anregen.
- In Anlehnung an die Werke können die verschiedenen Arbeitsbereiche der Diakonie erarbeitet und positive Initiativen im direkten Umfeld erforscht werden (z.B. Tauschbörsen für Bedürftige), aber auch eine kritische Wahrnehmung der Spannung zwischen der konkreten Handlungsaufforderung und unserem gesellschaftlichen Trend zur Institutionalisierung von Hilfe (Pflegeheime, Entwicklungshilfe...) erfolgen.
- In einem diakonisch-sozialen Projekt lässt sich das Unterrichtsthema in die Praxis umsetzen; z.B. durch die Unterstützung einer Obdachloseneinrichtung, die Planung eines Besuchs mit Programm in einem Altenheim o.ä.⁸

Die Werke der Barmherzigkeit sprechen trotz oder gerade wegen ihres sperrigen Kontextes auch in unsere Zeit die wichtige Botschaft der Menschenliebe hinein. Menschenliebe ist nicht immer leicht oder gar „cool“. Doch wie wahr klingen die Worte von Vincent van Gogh: „Man sollte annehmen, Menschenliebe, die das Fundament von allem ist, sollte in jedem Menschen sein. Aber manche behaupten, es gebe bessere Fundamente. Auf die bin ich nicht sehr neugierig.“⁹

Anika Krebs ist Gemeindepädagogin im Bereich Arbeit mit Kindern und Ansprechpartnerin für den Diakonieatlas.

¹ Zwei wertvolle Ausnahmen seien genannt: Rainer Merkel, Auf einem Bein kann man nicht stehen! Diakonisches Lernen durch Praxiserfahrung und Unterricht. Ausschnitte einer Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe II, in: Religionspädagogisches Institut Loccum, Unterrichtsmaterialien zum Downloaden <http://www.rpi-loccum.de>; Unterrichtsideen Religion, Schuljahr 7. Halbbd.1, Stuttgart 1998, 101.

² Rainer Merkel, a.a.O., 3.

³ Nils Hasselmann, So einfach ist es (Mt. 25, 31-46), in: P. Krusche/ D. Rössler/ R. Roessler (Hrsg.), Predigtstudien für das Kirchenjahr 1996/1997. Band 2,

Stuttgart 1996, 239.

⁴ Nils Hasselmann, ebd.

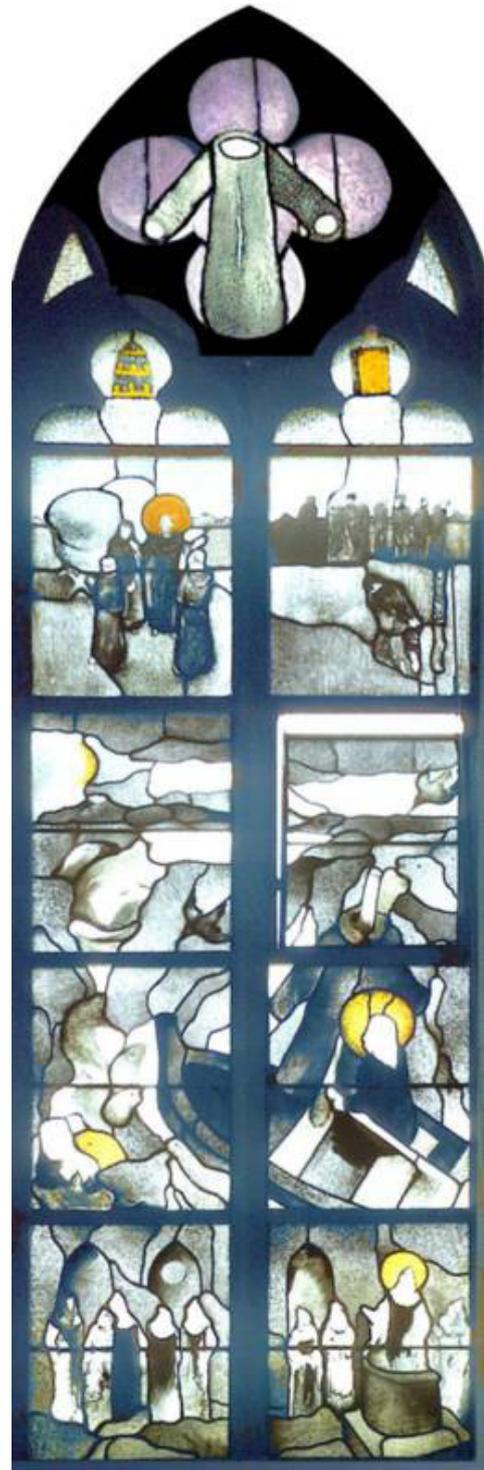
⁵ Eine veränderte Version des bekannten Spruches „Wenn jeder an sich denkt, ist an jeden gedacht“.

⁶ <http://www.jakob-laub.de/pages/paderborn/> (Stand: 01.12.2009). Vgl. das Arbeitsblatt unter materialien.

⁷ http://gemeinden.erzbistum-koeln.de/pfarrverband_kuert/Duerscheid/Kirchenfenster_Duerscheid/leibliche_Werke (Stand: 01.12.09). Vgl. die Darstellungen in diesem Heft und als Farbbilder unter <http://www.akd-ekbo.de/paedagogisch-theologisches-institut/zeitsprung/materialien-zum-zeitsprung>

⁸ Für weitere Ideen hinsichtlich eines diakonisch-sozialen Projekts besuchen sie unter www.diakonieatlas.de die Rubrik „Erfahrungen“.

⁹ Quelle: <http://www.zitate-welt.de/>.



Raimund von Pennaforte: Die Gefangenen erlösen



Gerlinde Braun
Diakoniprojekt Bahnmissionsmission
 "Die im Schatten leben - 2009"

„...einer antwortete auf unsere Frage nach seiner Lebenskarriere genervt: „Ich war zehn Jahre im Knast, jetzt wisst Ihr, was los ist, und jetzt lasst mich in Ruhe!“ – Aus einem Schülerbericht.

Was war geschehen? Womit hatten und haben wir es zu tun, wenn ein als offensichtliche Provokation ausgesprochener Satz einen Schüler so bewegt, dass er ihn aufschreiben muss? Und wer hat hier eigentlich wen provoziert?

Das Phänomen einer fundamentalen Entsolidarisierung unserer Gesellschaft als vorerst letzte Folge einer kausalen Kette sich untereinander reflexiv verstärkender Glieder wird tendenziell zur unmittelbaren Daseinsbedingung des Individuums, deren Folgen immer mehr gesellschaftliche Gruppen unmittelbar betreffen. Dem wachsenden existenziellen Druck auf das Individuum folgt mit fataler Konsequenz das Ansteigen seiner existentiellen Angstpotentiale. Dies wiederum evoziert individuelle Bewältigungsstrategien, die dem Zeitgeist entsprechend die überkommene kollektive Kompensationsebene, wo sie diese nicht völlig sprengen, auf den Rahmen von Kleingruppenlobbyismen schrumpfen. Schließlich treiben sie den Einzelnen – da wo er der konventionellen Oberfläche einer bürgerlichen Moral nicht mehr entsprechen kann – entweder in die Aggression gegen Andere oder aber gegen sich selbst, mithin in die Depression.

Wie aber können wir diesen so oft unreflektierten, ja wegen seines radikalen Infragestellens unseres eigenen Lebensentwurfes sogar verleugneten Prozess verständlich machen? Wie können wir seine weitreichenden Konsequenzen bis in das empathische Erleben unserer Schüler als etwas sie unmittelbar Angehendes zurückholen, wenn uns oft schon aus Elternhäusern beim Thema Diakonie und soziales Engagement Vorurteil und Verdrängung entgentreten?

Wir haben keine andere Wahl, als in schöpferischer Interpretation von Mt. 11,28 hinzugehen zu denen allen, die da mühselig und beladen sind...

In meinem Religionsunterricht bin ich diesen Weg 2009 mit Schülern der Klassenstufe 8 des Rangsdorfer Fontane-Gymnasiums bereits zum zweiten Mal in Richtung Berliner Stadtmission am Hauptbahnhof gegangen: Im Rahmen der Unterrichtseinheit Diakonie initiiert, zusammen mit einer in der Elternschaft vertretenen Mitarbeiterin des Diakonischen Werkes organisiert und vom Direktorat des Gymnasiums unterstützt, wurde dieser Weg sogar zu einem gemeinsam vom Ev. Religionsunterricht und LER ausgeführten Projekt.

Aus von Eltern und Projektbeteiligten gespendeten Lebensmitteln bereiteten die Schüler, nach Kennenlernen der Einrichtung, ihrer Mitarbeiter, Ziele und Arbeitsweise sowie nach einer freiwilligen gemeinsamen Andacht, am späten Abend den hilfeschend zur Mission stoßenden Obdachlosen mit großem persönlichen Engagement ein Abendessen.

Doch erst, als die glatte junge Hand zögernd ein selbstgemachtes

Brot in die entgegen gestreckte, zu früh gealterte, ungewaschene, verletzte Hand legte, als Blicke nicht mehr ausweichen konnten, sondern einander konfrontierten, als Fragen mal auf Verschlussenheit und Widerstand und mal auf schockierende Offenheit bei den Antwortenden stießen, genau in diesem Augenblick geschah Wandlung.

Angestoßen durch das Erlebnis einfacher Dankbarkeit vor dem Hintergrund eines so offensichtlich aus den Fugen geratenen Lebens, ausgelöst vom dialogischen Erfahren der oftmaligen Geringfügigkeit der Spanne zwischen etablierter Stellung im Leben und einem Zustand erlebter Unfähigkeit, Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen, begannen bei meinen Schülern mit wirklich überraschender Radikalität Vorurteile zu fallen. Schuldzuweisung und Ausgrenzung begannen als dominierende Erklärungs- und Bewältigungsmuster zu versagen und einer Atmosphäre der Betroffenheit und des Nachdenkens zu weichen.

Selbstverständlich geschieht Reflexion immer individuell differenziert und nicht durchgehend konsequent. Das unmittelbare Erleben allein ist zunächst nur der Schlüssel zur Emotion und zur Empathiefähigkeit der Schüler. Ob sich damit tatsächlich dauerhaft Türen öffnen lassen, hängt wesentlich von der Nachbereitung des Erlebten, der Vermittlung von Fähigkeiten und dem Wecken des Bedürfnisses ab, gesellschaftliche Realität auf ihre Ursachen hin zu hinterfragen.

Kontrovers geführte Unterrichtsdiskussionen, begleitet von Schülerberichten auf der Homepage des Gymnasiums (www.fontaneum.de) und von Diskursen im Religionsteil des schuleigenen Internetforums bis hin zum redaktionellen Artikel in der Märkischen Allgemeinen Zeitung zu unserem Projekt, leisten mir eine unverzichtbare Hilfe in diesem Prozess.

Ich wünsche Ihnen Erfolg beim Nachmachen. Rechnen Sie mit einigem Gegenwind, aber auch mit wirklich überraschenden Einsichten bei Ihren Schülern, die das Risiko und die Anstrengung lohnen. Hinweise zur Organisation und Musterdokumente finden Sie im Materialteil.

Gerlinde Braun ist Religionslehrerin am Fontane-Gymnasium Rangsdorf.



Michael Frentz

Das Böse überwinden?!

Ein Projekt von LER und Evangelischem Religionsunterricht

In einem gemeinsamen Projekt mit dem LER-Unterricht hatten wir uns 2002 dem Problem des Bösen erstmalig genähert. Ziel der Unterrichtseinheit war es, die Realität des Bösen nach dem 11. September, dem Irakkrieg und zahllosen Beispielen aus dem Schüleralltag weder zu verklären, noch zu verharmlosen, an LER und Religion gestellte Fragen aber ernsthaft aufzunehmen. Die Wahrnehmungsfähigkeit und die Sprachfähigkeit der Schüler sollte gestärkt und die Frage nach der Möglichkeit, das Böse zu überwinden, erarbeitet werden. Das Thema wurde in der 10. Klasse nach folgenden Betrachtungsweisen untersucht:

1. soziologisch; 2. psychologisch; 3. philosophisch/ethisch und 4. theologisch.

Als Nebeneffekt konnten die Schüler erleben, dass sich die verschiedenen Betrachtungsweisen sinnvoll ergänzen und eigene Koordinaten abgesteckt werden können. In der hier gebotenen Kürze soll ein kurzer Überblick über Verlauf und Inhalt gegeben werden.

Setting

Als Vorerfahrungen werden Collagen oder Bilder erstellt, in denen die Schülerinnen ihren Zugang, Erfahrungen, Fragen etc. zum Thema des Bösen darstellen können. Sie werden am Ende erneut aufgegriffen.

Gemeinsam erarbeiten die Schüler dann einen theoretischen Input. Der Film: „American History X“ wird von den Schülern anschließend gemeinsam angesehen und eine Filmkritik geschrieben (zensiert in Religion bzw. LER). Die besten Kritiken werden von den Schülern ausgewählt und in der Schülerzeitung veröffentlicht. Im Fach Darstellendes Spiel fließt der Stoff in eine moderne Adaption von „Herr der Fliegen“ mit ein.

Input

Die Klasse wird in 4 Gruppen entsprechend der 4 Betrachtungsweisen (s.o.) aufgeteilt. In den Fachgruppen werden Handouts und Übersichtsbilder für die Klassenwände erarbeitet, die der Klasse vorgestellt und diskutiert werden und bei der Filmanalyse zum Einsatz kommen.

Material/Inhalt

1. Soziologie: Diese Gruppe konnte durch die Auswertung des in der 8. Klasse bereits gesehenen Theaterstückes: „Eins auf die Fresse“ im Grips Theater und der sich anschließenden Gerichtsverhandlung mit soziologischem Input bereits auf Material zurückgreifen. Dabei spielen die drei soziologischen Grundsäulen eine wichtige Rolle: 1. Liebe/Familie/Partnerschaft; 2. das soziokulturelle Wohnumfeld einschließlich der Hobbys, Vereine etc. und 3. die Arbeit bzw. Schule.

Die Schülerinnen und Schüler konnten viele Zusammenhänge zu der alten Grundweisheit herausfinden, dass, wenn mehr als eine soziologische Grundsäule (z.B. Scheidung und Umzug) weg bricht, der Mensch in Gefahr ist, sich Ersatzformen für seine Lebensbestätigung zu suchen.

2. Psychologie: Aus E. Fromms Buch „Die Seele des Menschen – ihre Fähigkeit zum Guten und zum Bösen“ wird die zusammenfassende Übersicht (Ende Kapitel 5) vom Lehrer zur Verfügung gestellt und deren Bedeutung von den Schülern erarbeitet. Inhaltlich geht Fromm davon aus, dass die Seele bei jedem Menschen progressiv oder regressiv „wachsen“ kann. Den drei Wachstumstendenzen: Biophilie, Liebe zum Nächsten/zur Natur und Unabhängigkeit werden die drei entsprechenden Verfalls-syndrome: Nekrophilie; Narzissmus und inzestuöse Symbiose gegenübergestellt. Sowohl die Begriffe als auch die Merkmale konnten die Schüler wiederum in kleineren Arbeitsgruppen erarbeiten und auf den Film u.a. bezogen vorstellen.

3. Philosophie/Ethik: Ausgehend von ihrer exemplarischen Übersicht in Philosophiegeschichte durch „Sophies Welt“ in der 9. Klasse erstellen die Schülerinnen und Schüler selbstständig für das Thema relevante Denkanstöße. Der Lehrer gibt mit Auszügen aus Susan Neimans Buch: „Das Böse denken – Eine andere Geschichte der Philosophie“ sowohl zu ethischen Problemen (Was soll ich tun? - z.B. der kategorische Imperativ kritisch hinterfragt) als auch zu philosophischen Problemen neue Impulse. Egal welchen Input die Schülerinnen und Schüler aus der Philosophie und Ethik einbringen, die herausgefundenen Fragen sind wichtiger als vermeintliche Antworten. Die Schülerinnen und Schüler brachten zu verschiedenen Epochen von der Antike bis Nietzsche und der Kritik jeder absoluten Idee zur Überwindung des Bösen bei Karl Popper interessante Fragestellungen ein.

4. Theologie: In der theologischen Gruppe wurden viele Impulse aus dem gesamten Religionsunterricht eingebracht: Hiob, die Sintflut, der Turmbau zu Babel, Judas und die Apokalypse des Johannes u.a. Aus dem Heft „Religion betrifft uns“ (1/2005, 8) haben wir den Schülerinnen und Schülern vier grundlegende Punkte zum Weiterdenken mitgegeben:

1. Theologische Rede vom Bösen nötigt dazu, das Böse auch immer als eigene, existenzielle Möglichkeit jedes Menschen wahrzunehmen.
2. Das konkrete Leid und das Opfer kommen in den Blick und nicht das statistische „Erklären wollen“. Wir lernen, unsere Ohnmacht, Fehlbarkeit, Schuldfähigkeit nicht durch gesellschaftliche oder sonstige Erklärungen zu relativieren. Das Böse stirbt nicht aus und bleibt Abgründigkeit und letzte Ungewissheit des Menschen über sich selbst und über andere. Es ist rational nicht völlig einholbar. (Rituale!)
3. Der theologische Kontext verknüpft das Böse immer mit Hoffnung, dass das Böse nicht das letzte Wort hat. Vergebung, Umkehr, Versöhnung bieten Möglichkeiten überhaupt die Last zu tragen, die wir als Täter oder Opfer erleben.
4. Die Menschen brauchen nicht unversöhnlich und verbissen Schuld bei sich und anderen zu verfolgen, sondern können durch die Gnade Gottes den Kreislauf von Rache und Vergeltung verlassen. Die Gerechtigkeit Gottes ermöglicht somit auch einen freien Blick, um die Gesellschaft in kleinen Schritten im Sinne von Gerechtigkeit und Frieden zu verändern, was für die Überwindung des Bösen im christlichen Sinn zusammen gehört.

Film und Filmkritik

Nach der Vorstellung der Gruppenergebnisse und Diskussion wurde der Film: „American History X“ angesehen und eine Filmkritik geschrieben. Die vorgegebene Orientierung an zwei A4-Seiten wurde oft weit überschritten und sehr gute Zusammenhänge, Fragestellungen und persönliche Erfahrungen eingebracht.

Auswertung

Am Ende des Projektes wurden die Collagen und Bilder vom Anfang wieder aufgegriffen (ausgehängt) und durch schriftliche Äußerungen kommentiert. Danach wurden in kleinen Gruppen mit

Hilfe der Bilder Gedanken gesammelt, die im Laufe der Einheit wichtig geworden sind und die zum Weiterdenken, Meditieren, Handeln dienen können.

Schlussbemerkung

Nach unserer Meinung eignet sich das Thema in dieser Form ab 9. Klasse. Einzelne Elemente müssten schon vorher im Unterricht angesprochen worden sein. Das Projekt versteht sich ausdrücklich als offener Prozess.

Michael Frenz ist Religionslehrer am Runge-Gymnasium Oranienburg.

erfahrungen



Holger Losch

Denk-mal Frieden

Das Schülerprojekt Friedensdenkmal in Petersdorf

Zum gewohnten Anblick Brandenburger Dorfplätze gehören die üblichen „Kriegerdenkmäler“. Sie sind Orte des Erinnerns einzelner Schicksale, kollektiver Trauer über den gewaltsamen Tod vieler Menschen, aber nicht zuletzt auch Versuche, diese schrecklichen Verlusterfahrungen in ein oft fragwürdiges Sinngefüge zu integrieren. So künden viele Denkmäler auch von der militaristischen Ideologie vergangener Machtssysteme, von der sich heutige Dorfbewohner meist distanzieren.

Kann es eine Form des Erinnerns geben, die die Würdigung der getöteten Menschen verbindet mit friedensethischen Impulsen? Kann ein Denkmal gestaltet werden, das den kritischen Blick auf die Geschichte verbindet mit der Dankbarkeit, aber auch dem Bewusstsein der Verantwortung für ein friedliches Europa?

In Petersdorf/Uckermark wurde zu DDR-Zeiten das alte „Kriegerdenkmal“ entfernt. Es entstand die Idee, in einem Schülerprojekt ein Friedensdenkmal entstehen zu lassen.

Folgende Aspekte sind uns bei der Umsetzung wichtig:

1. Interdisziplinäres Lernen,
2. schulübergreifende Interaktion,
3. Erfahrungs- und Handlungsorientierung.

1. Interdisziplinäres Lernen

Das Projekt spricht friedensethische Fragen an.

Damit eng verbunden werden historische Kenntnisse vermittelt bzw. in direktem Kontakt mit Dorfbewohnern vor Ort erforscht. In Interviews mit den Bewohnern sollen die Schüler Geschehnisse aus Kriegszeiten erfahren. Geschichte soll vermittelt werden durch lebendige Geschichten. Hierbei sollen generationsübergreifende Kommunikationsprozesse organisiert werden. Frieden, der im Sinne der Abwesenheit von Krieg für die Schüler meist eine Selbstverständlichkeit darstellt, soll in den Blick kommen als sensibles Gut, das es zu schützen und zu pflegen gilt. Ebenso soll durch die Begegnung mit Zeitzeugen des 2. Weltkrieges dem besorgniserregenden Zuwachs rechtsradikaler Tendenzen unter Jugendlichen in unserer Region gewehrt werden. Das Projekt sieht sich ausdrücklich den Zielen der Aktion „Tolerantes Brandenburg“ verpflichtet. Es versteht sich als Versuch, dem vorrationalen und oft unreflektierten Übernehmen neonationalsozialistischer Ideologeme die kritische Reflexion der Geschichte entgegenzu-

setzen. Dabei arbeitet das Projekt bewusst lokal. Den Schülern sollen die historischen Prozesse durch den räumlichen Bezug zu ihrer eigenen Lebensregion erleichtert werden, um diese dann in die europaweiten bzw. globalen Zusammenhänge einordnen zu können.

Die Hoffnung besteht, dass durch diese bewusste Geschichtswahrnehmung die Jugendlichen sensibilisiert werden für verantwortungsbewusstes und tolerantes, d.h. friedensförderndes Verhalten in der Gegenwart.

Auch die künstlerische Umsetzung des Denkmals soll diesem Aspekt Rechnung tragen: Das fertige Objekt wird weit davon entfernt sein, ein weiteres heroisches Kriegerdenkmal zu werden. Vielmehr wird durch die Gestaltung die inhaltliche Prägung als „Friedensdenkmal“ unmittelbar ersichtlich werden.

Darüber hinaus werden medienwissenschaftliche und künstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten von Bedeutung sein. Sowohl die Interviews als auch der Entstehungsprozess des Denkmals sollen dokumentiert werden. Es werden Schwarz-Weiß-Bilder von den Schülern selbst erstellt, die perspektivisch in einer Ausstellung zum Einsatz kommen sollen.

Auch ist in Zusammenarbeit mit der „KMA-Berlin“ die Erarbeitung eines Videos geplant. Die Erschließung dieser Medien soll die Wahrnehmung der Schüler schärfen, ihre künstlerische Kompetenz erweitern und eine angemessene Präsentation des Projektes ermöglichen. Über den regelmäßigen Kontakt der beiden Schülergruppen der Förderschule und des Gymnasiums hinaus (wöchentlich 3 Schulstunden) sollen Zwischenergebnisse wie Texte, Skizzen, Fotos etc. in einem virtuellen Raum dargestellt werden, zu dem beide Gruppenteile aus der jeweiligen Schule bzw. vom privaten PC aus Zugang haben. So entsteht eine weitere Kommunikationsplattform, die die mediale Kompetenz der Schüler stärken kann. Des Weiteren übernehmen die Schüler weitgehend selbstständig Aufgaben der Öffentlichkeitsarbeit (Pressekontakte, Vorstellen des Projektes in kommunalen Gremien etc.)

2. Schulübergreifende Interaktion

Die Allgemeine Förderschule und das Gymnasium sind in un-

mittelbarer Nachbarschaft zueinander gelegen. Aufgrund dieser räumlichen Nähe gibt es häufige Begegnungen der Schüler, die jedoch meist sehr spannungsvoll und polemisch sind. Dies äußert sich etwa in diskriminierenden Titulierungen und verbalen Auseinandersetzungen.

Ein weiteres Anliegen des Projektes besteht in dem gegenseitigen Respektieren der jeweils „anderen“ Schüler. Eine Haltung gegenseitiger Achtung und Solidarisierung angesichts eines gemeinsamen Zieles wäre hier wünschenswert und für das Miteinander der beiden Schulen hilfreich. (Positive Erfahrungen gab es diesbezüglich in der Vergangenheit bereits bei einem gemeinsamen Informatikkurs.)

3. Erfahrungs- und Handlungsorientierung

Über die erfahrungsorientierten Lernprozesse hinaus, die bereits oben erwähnt wurden, sei ausdrücklich der „handgreifliche“ Teil des Projektes erwähnt. Im Laufe der Arbeit sollen nicht zuletzt auch fertigungstechnische Kompetenzen der Schüler gefördert werden (Entwickeln der Fotos, Drehen, Schneiden der Videosequenzen, handwerkliche Tätigkeiten beim Bau des Denkmals...). Dies könnte einen integrativen Effekt für das Zusammenwirken der beiden Gruppenteile bilden. Die Schüler sollen unter sachkundiger Anleitung aktiv bei den handwerklichen und baulichen Arbeiten tätig werden.

Holger Losch ist Religionslehrer am Gymnasium Templin.

erfahrungen



Dagmar Rohnstock

Schulmediation ist praktische Friedensarbeit von innen!

Justus, Klasse 6b, steht jeden Dienstag und Donnerstag in der 1. großen Pause mit seinem gelben Konfliktlotsen-T-Shirt auf dem Hof und hat Dienst. Nicht gerade leicht, auf das Pausenfußballspiel selbst zu verzichten; schließlich ist er ein guter Torwart. Jetzt, so kurz vor Weihnachten, ist immer was los. Und da kommt auch schon Marvin aus der 2a auf ihn zugerannt und ruft: „Justus, komm schnell, der Thorsten hat schon wieder mit Sand geschmissen. Hilf mir!“ Nachdem er beide beruhigt hat, nimmt er sie mit in den Konfliktlotsenraum. Nun dürfen beide erzählen, nacheinander, Justus spiegelt ihre Erlebnisse. Und dabei erfährt er von Thorsten, dass vor der Sandattacke Marvin so einige Sticheleien losgelassen hat, was Marvin selbst unerwähnt lässt. Justus verwirrt das nicht. Er weiß nur zu gut, dass beide Seiten immer unterschiedliche Geschichten draufhaben. Man muss es annehmen, sonst kommt man nicht weiter. Nach den Gefühlen fragt er immer, das ist wichtig, dass alles rauskommt und sein darf. Und wo beide hören, was in dem anderen wirklich vorgegangen ist, was sie so nicht vermuteten, erkennen sie, dass sie überreagiert haben und einigen sich, die Sandburg zusammen zu Ende zu bauen. Er liebt dieses Moment besonders, dieses ehrliche Vertragen und gegenseitige Verstehen, was ohne ihn nicht so möglich gewesen wäre. Deshalb lohnt sich das ganze Rumstehen in der Kälte auf dem Hof. Auch nächstes Jahr will er das an seiner neuen Oberschule weiter machen, nicht nur wegen der Zeugnisbemerkung.

Was bewirkt Schulmediation für die ausgebildeten Konfliktlotsen?

Im Rahmen ihrer Ausbildung im AG-Bereich mit Abschlussprüfung erlernen die interessierten Schüler im Rollenspiel untereinander ein ganz praktisch umsetzbares Handwerkszeug für den Konfliktumgang. Sie üben, streitende Kinder zu trennen, zu beruhigen und ein Gespräch in einer festen Struktur mit offenen Fragen fair und allparteilich (neutral) zu leiten. Diese praktischen Erfahrungen führen sie im Verlauf des Kurses zu grundlegenden mediativen Einsichten mit einer entsprechenden Haltung: die unterschiedlichen Wahrnehmungen im Konflikt, der grundsätzliche Anteil beider Streiter, die Trennung des speziellen Streitproblems von der Person, die Eigenverantwortung der Beteiligten für die Lösungsfindung.

Was bewirkt Schulmediation in den Klassen?

Diese mediative Haltung der Konfliktlotsen mit der Orientierung auf zukünftiges friedliches Miteinander wird ganz einfach über ihre praktische Arbeit tagtäglich in die Schule hinein transportiert. Das verändert längerfristig den Konfliktumgang auch in den Klassen bis hin zu regelmäßigen Klassenräten, wo es immer weniger um Schuldsuche, Rechthaben und Machtansprüche geht, sondern vielmehr um gemeinsam getragene Regeln und Konsequenzen.

Was bewirkt Schulmediation für die Schule als System?

Werden die Konfliktlotsen von einer Reihe von Lehrermediatoren mit einem offenen Kollegium/Leitung unterstützt, kann ein sehr wirkungsvolles niederschwelliges Streitbearbeitungssystem entstehen, das eine Befriedung von innen nachhaltig fördert. Das entspricht einem zutiefst christlichen Menschenbild, das allen Beteiligten, auch den Schülern, Kompetenzen zutraut und Eigenverantwortung überträgt.

Für mich als Mediationsbeauftragte der Evangelischen Schulstiftung, die die Mediation für Schüler und Lehrer seit 10 Jahren an den Ev. Schulen in Berlin/Brandenburg betreut, ist das eine tragende Grundmotivation, die mich persönlich und inzwischen viele Mitstreiter an unseren Schulen begeistert.

Dr. Dagmar Rohnstock ist Lehrerin und Mediationsbeauftragte der Evangelischen Schulstiftung Berlin/Brandenburg.



Christian Hannasky

Schulmediation - ein Thema des Religionsunterrichts

In meiner Schule, einer Grundschule in Berlin-Wedding, hatte der damalige Gesamtelternvertreter Fördermittel des Quartiersmanagement „Soldiner Kiez“ für ein Projekt Schulmediation in Aussicht gestellt bekommen. Voraussetzung war, es finden sich Kolleginnen und Kollegen, die sich zu Schulmediatoren ausbilden lassen und die das Projekt nach der professionellen Einführung verlässlich dauerhaft weiterführen.

Elternvertreter und Schulleitung waren sich einig, das ist eine Sache des Religionsunterrichts und baten auch mich, den Religionslehrer, sich dieses Projekts anzunehmen. Die Erwartungshaltung der Eltern war deutlich: Gewaltfreiheit, Frieden schaffen, Streit schlichten – das ist eine praktische ethische Aufgabe des Religionsunterrichts.

Seitdem werden Jahr für Jahr an der Wilhelm Hauff-Grundschule mehr als 20 Konfliktlotsen ausgebildet, die dann sehr erfolgreich dazu beitragen, Konfliktsituationen zu entschärfen. Wie die Erfahrung mittlerweile zeigt, wirken sie dabei auch als Multiplikatoren für eine auch schon unter Grundschulern mögliche Form der gewaltfreien Streitlösung.

Von den Schülern und Schülerinnen mit ca. 90% Migrationshintergrund, den Eltern und dem Kollegium wird deutlich wahrgenommen, dass sich der christliche Religionslehrer ihrer Belange annimmt und sich für ein möglichst gewaltfreies Klima an der Schule einsetzt.

Sich dieser Aufgabe zu entziehen, hätte der Wertschätzung des Religionsunterrichts geschadet. Ich selbst bin auf diese Art der Konfliktlösung aufmerksam gemacht worden durch ein Referat der Kollegin Sabine Slepika im Rahmen der Erweiterten Fachausbildung an der Evangelischen Fachhochschule im Jahr 2000: „Mediation – Eine Hilfe bei Konfliktaustragungen auch in der Schule“. In vielen Schulen haben seitdem Religionslehrer dieses Modell eingeführt.

Mediation fordert ganz im Sinne der biblischen Botschaft zu Versöhnung, Vergebung und Umkehr auf. Durch das Einüben, Trainieren und Anwenden der Rituale einer Mediation erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Sprach- und Sachkompetenz, die sie in die Lage versetzt, mitzufühlen, einseitige Schuldzuweisungen zu vermeiden und Vergebung zu ermöglichen. Es geht darum, eine Möglichkeit zu erlernen, Konflikte aufzuarbeiten und neue Wege von Konfliktlösungen aufzuzeigen, bei denen niemand das Gesicht verlieren soll. Eine ganz neue Erfahrung machen Kinder im Rahmen der Mediation, wenn die eigene Position auf Augenhöhe durch ein anderes Kind, den Konfliktlotsen, gespiegelt wird und so in einem ganz neuen Licht erscheint. Der Schlüssel für das Konfliktgespräch liegt in der Frage nach den Gefühlen, Interessen und Wünschen. Darüber nachzudenken, unumstößlich erscheinende Positionen verlassen zu können, führt zu ganz neuen Einsichten: Umkehr und ein neuer Anfang ist möglich. Indem beide Streitenden gemeinsam Lösungen finden, sind sie zum Versöhnen und Versöhnenlassen bereit. „Mediation bereitet im Hinblick auf Vergebung eine Einstellung des Menschen auf die

entsprechende Vaterunser-Bitte vor: Vergib uns unsere Schuld, wie auch wir vergeben unseren Schuldigern.“¹

Gewaltfreie Konfliktbearbeitung zu lernen und zu lehren ist für Christen genuin ein Beitrag, für Frieden einzutreten und Dialoge führen zu können, um Feindbilder zu überwinden. Deshalb ist Mediation in der Schule ein wichtiger Beitrag des Religionsunterrichts.

Christian Hannasky ist Religionslehrer an der Wilhelm-Hauff-Grundschule Berlin.

¹ Bundesverband Mediation e.V. (Hg.), Infoblatt Mediation, Frühjahr 2002, 14.



Vinzenz von Paul: Die Kranken besuchen



Astrid Asmis

Hospiz und Schule - Sterbehaus und Haus des Lebens

Hospiz und Schule. Sterbehaus und Haus des Lebens. Passt das überhaupt? Um es gleich vorwegzunehmen: JA! Es passt hervorragend zusammen.

Allerdings muss man die nötigen Voraussetzungen schaffen und genug Empathie als Lehrer besitzen, um zu „spüren“, welcher Schüler dazu bereit ist, und dann gezielt Angebote machen. Für den christlichen Glauben ist die Frage nach Gott untrennbar mit der Frage nach dem Nächsten verbunden. In diesem Projekt steht der RU beispielgebend für praktisches christliches Engagement. Nächstenliebe wird gelebt. SchülerInnen wagen hier einen Schritt, der in unserer Gesellschaft nach wie vor gescheut wird: Sie beschäftigen sich mit Tod und Sterben nicht länger abstrakt auf theoretischer Ebene (Thema der 10. Klasse ist u.a. die Auseinandersetzung mit Sterben, Tod und Auferstehung), sondern sehen dem Geschehen ins Gesicht: konkret, leibhaftig, indem sie Sterbenden und Todkranken zur Seite stehen: Sie besuchen regelmäßig das Ricam-Hospiz in Neukölln und spielen, singen und unterhalten die Bewohner. Durch die unmittelbare Erkenntnis der Endlichkeit eines jeden Lebens bei diesen Zusammentreffen werden den SchülerInnen Erfahrungsperspektiven gegeben, die für ihre persönliche Entwicklung und Entfaltung sehr wichtig werden können.

Hier einige Zitate aus Schülerbeiträgen nach einem Besuch im Hospiz:

„Als in der 10.Klasse im RU das Thema ‚Tod‘ behandelt wurde, planten wir einen Besuch im Hospiz. Aus dieser Idee entstand schließlich ein Jahr später die Hospiz-AG. Daraufhin habe ich mich gleich freiwillig bereit erklärt, dieses Projekt zu unterstützen, denn ich finde Hospize sehr wichtig, da das Leben kostbar ist und man es bis zum letzten Augenblick genießen sollte - das ist meine Vorstellung von einem erfülltem Leben.“

„Als dann die Hospiz-AG angeboten wurde, habe ich gleich freiwillig teilgenommen, und schon nach dem ersten Treffen wusste ich, dass ich das Ricam-Hospiz unterstützen möchte. Außerdem bin ich der Meinung, junge Menschen sollten sich genauso wie Erwachsene sozial engagieren.“

„Ich war eigentlich sofort begeistert von dem Projekt; dennoch kamen mir nach längerem Nachdenken einige Zweifel, es ging schließlich um einen Besuch im „Sterbehaus“. Ich überlegte ein wenig, kam dann aber zu dem Entschluss, wenigstens einmal dort mit hinzu- kommen: Erstens, weil ich Leute, die auf diesem Gebiet berufstätig sind, bewundere. Zweitens, da man den Menschen, die dort im Hospiz sind (nach Frau Asmis' Angaben), eine riesige Freude macht, und drittens aus reiner Neugier. Bis zur Ankunft hatte ich ein mulmiges Gefühl, denn schließlich wusste ich nicht, was auf mich zukam. Doch dieses Gefühl löste sich, sobald wir das Hospiz betraten, in Luft auf. Die Pfleger begrüßten uns herzlich und auch bei den Patienten merkte man nach anfänglichem Zögern, dass auch sie sich freuten. Wir stellten uns vor, unterhielten uns ein wenig und fingen dann an, Gesellschaftsspiele zu spielen. Die Zeit verging wie im Fluge. Mir gefiel es gut im Hospiz. Ich ging mit jeder Menge Power und viel mehr Lebensfreude aus

dem Haus und mir war klar, dass ich mich weiter in dieser AG engagieren werde. Es macht einem selbst so große Freude, diese Menschen zum Lächeln/Lachen zu bringen.“

„Das war ein sehr schöner, gemütlicher, seelenerweichender Nachmittag. Als eine der Bewohnerinnen anfang zu singen, fand ich das so herzerweichend, dass mir die Augen feucht wurden und ich die Tränen schnell wegwischen musste. Auf dem Weg nach Hause war ich sehr glücklich, da ich den Gästen des Hospizes, denen ja nur noch sehr wenig Zeit ihres Lebens übrig bleibt, noch ein wenig Freude bringen konnte.“

„Durch Spendensammlungen bei den jährlichen Weihnachtsabenden an der Schule und durch Erzählungen von Mitschülern bin ich auf die Hospiz-AG aufmerksam geworden. Bei dem letzten Besuch haben wir mit und für die Leute dort gesungen und wir hatten so viel Spaß, dass wir fast die Zeit vergessen haben. Als wir dann gegangen sind, war ich fast ein bisschen wehmütig, weil es schon vorbei war. Aber ich war auch sehr froh, weil wir alle so viel Spaß hatten und es einfach schön ist, zu sehen, wie die Patienten sich freuen, wenn man sie einfach nur besucht und mit ihnen singt oder spielt.“

„Bevor wir zum ersten Mal dort hingefahren sind, habe ich etwas „Angst“ bekommen, ob die Menschen sich wirklich freuen und ob wir es ihnen ansehen würden, dass sie bald sterben werden. Als wir dann allerdings dort ankommen und sehr herzlich begrüßt worden waren, war nichts mehr von dieser „Angst“ zu spüren. Mit der Zeit fingen wir an, etwas zu spielen. Merkwürdig war es schon, aber es hat total Spaß gemacht. Die Zeit verging sehr schnell, allerdings freute ich mich somit noch mehr auf das nächste Mal. Die Zeit mit diesen Menschen zu verbringen, ist gleichzeitig auch sehr lehrreich, man erfährt auch etwas von früher, was ich sehr interessant finde. Ich genieße die Zeit im Hospiz und freue mich auch wieder auf den nächsten Besuch.“

Ein toller Erfolg für das Engagement der SchülerInnen sind die Spenden in Höhe von 932,81€, die in den letzten Jahren auf Weihnachtsabenden eingenommen wurden und voller Stolz dem Hospiz übergeben worden sind. Nicht unerwähnt bleiben darf auch der 1. Preis im Wettbewerb Religionsunterricht „Ihr seid das Salz der Erde“ des Bezirkes Reinickendorf.

Astrid Asmis ist Religionslehrerin am Gabriele-von-Bülow-Gymnasium Berlin.



Auf mehreren Seiten in diesem Heft finden Sie Fensterbilder aus der Dürscheider St. Nikolaus Kirche. Diese sind den Werken der Barmherzigkeit gewidmet und werden in dem Beitrag von Anika Krebs in diesem Heft näher betrachtet. Interessant ist dabei die Verbindung der Werke der Barmherzigkeit mit Heiligenfiguren. Die Darstellung auf dieser Zeite bezieht sich auf Tobias, der in assyrischer Gefangenschaft die Toten begrub, obwohl dies verboten war. Im Internet finden Sie die Bilder auch in Farbe (<http://www.akd-ekbo.de/paedagogisch-theologisches-institut/zeitsprung/materialien-zum-zeitsprung>). Das Arbeitsblatt auf Seite 23 geht ebenfalls auf diesen Artikel zurück.

Muster für Elternbriefe finden Sie auf den Seiten 24 und 25, näher beschrieben in dem Beitrag von Gerlinde Braun.

Das Arbeitsblatt „Dem Menschen am Rand eine Stimme geben“ nimmt Bezug auf ein Gedicht aus dem Religionsbuch 7/8 entdecken-verstehen-gestalten, kann aber auch schon in den Jahrgangsstufen 5 und 6 eingesetzt werden.

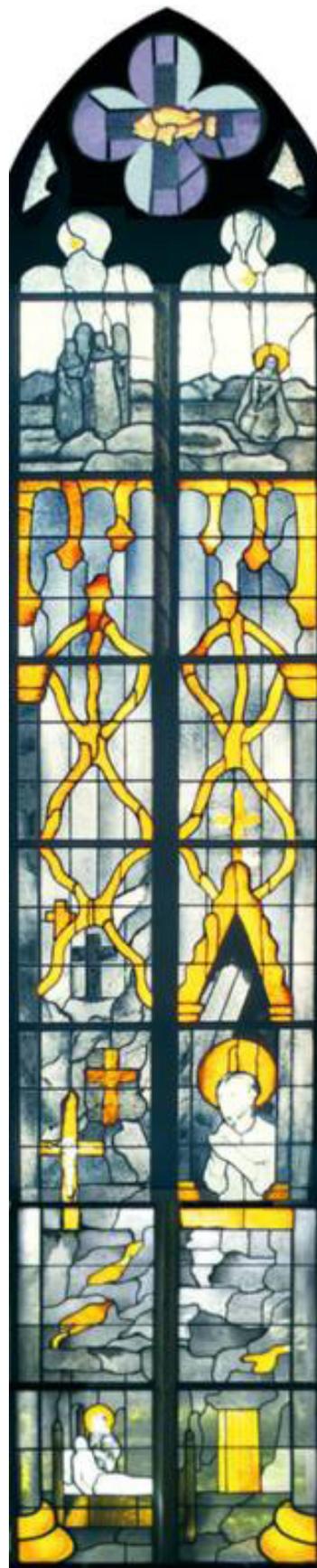
Die Darstellung des barmherzigen Samariters von Paula Modersohn-Becker ist Grundlage des Arbeitsblatts auf Seite 27. Auch dieses Bild findet sich in Farbe im Internet.

Im Unterricht genutzt werden kann auch die schematische Darstellung des barmherzigen Samariters auf der Titelseite. Dabei ist es möglich, die Szene durch die Schülerinnen und Schüler nachstellen zu lassen. Diese können aber auch Geschichten erzählen, die ihnen beim Betrachten des Bildes einfallen. Anschließend kann dann eine Beziehung zum Text hergestellt werden.

Das kommende Heft widmet sich dem Thema Kirchengeschichte. Wir freuen uns über eingesandte Beiträge insbesondere für die Grundschule und für regionale Aspekte.

Alle Bilder des Heftes farbig unter:

<http://www.akd-ekbo.de/paedagogisch-theologisches-institut/zeitsprung>



Tobias: Die Toten begraben

Bildbetrachtung: Die Werke der Barmherzigkeit



Deckengemälde des Künstlers Jakob Laub, Barmherzigkeitskapelle in Paderborn-Elsen am Nesthauser See

Einzelarbeit

Betrachte das Gemälde und bearbeite folgende Aufgaben schriftlich:

1. Notiere deinen ersten Eindruck von dem Gemälde.
2. Beschreibe seinen Aufbau.
3. Vergleiche das Bild mit dem Text Matthäus 25,31-46. Gehe dabei auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Text und Bild ein.
4. Beschreibe das Zentrum des Bildes und versuche, es zu interpretieren.

Kleingruppenphase (3-4 Schüler)

1. Vergleicht eure Ergebnisse aus der Einzelarbeit. Geht dabei auch auf eure Eindrücke des Bildes ein.
2. Im Zentrum des Textes über die Werke der Barmherzigkeit steht Jesus Christus, der Weltenrichter. Diskutiert, warum der Künstler Jakob Laub sich für eine andere Darstellung des Zentrums entschieden hat. Ändert sich dadurch die Aussage in Bezug auf die Motivation des Handelns?
3. Gebt mit eigenen Worten die Hauptaussage des Textes und des Bildes wieder.
4. Gestaltet ein Standbild, in dem diese Hauptaussage zum Ausdruck kommt.



Muster Elterninformation Teil I

....., den2010

Sehr geehrte Eltern,

als Teil meiner Unterrichtseinheit „Diakonie“ im Evangelischen Religionsunterricht habe ich mit der Klasse am, den2010 einen Besuch bei der Berliner Stadtmission, Lehrter Straße 68 in Berlin, geplant. Die SchülerInnen werden vor Ort über die Situation obdachloser Menschen informiert und haben Gelegenheit, in direkter Begegnung mit Betroffenen selbst tätige Hilfe zu leisten, indem sie eine kleine Mahlzeit für Hilfesuchende zubereiten.

Für die lebendige Erfahrung aktiver Solidarität durch Ihre Kinder wäre es sehr förderlich, wenn Sie unsere Aktion mit einer Nahrungsmittelspende unterstützen würden, die für die Hilfeleistung geeignet ist. (Bitte für die Koordinierung um Eintrag in die entsprechende Spenderliste: „Wer bringt was mit?“) Der/die Klassenlehrerin Herr/Frau wird gemeinsam mit mir die Klasse begleiten.

Die Kosten für das Ticket (Hin- und Rückfahrt bis/von Berlin-Hauptbahnhof oder eine Tageskarte – anteiliges Gruppenticket) tragen die SchülerInnen selbst.

Abfahrt:Uhr ab (Zusteigen an den Heimatbahnhöfen ist möglich)

Rückankunft: geplantUhr in

Sollte Ihr Kind an einem anderen Bahnhof aussteigen dürfen, teilen Sie bitte der Klassenlehrerin rechtzeitig vor Fahrtritt Ihr schriftliches Einverständnis auf dem untenstehenden Abschnitt mit. Da wir erst sehr spät am Abend zurückkommen, ist es notwendig, die SchülerInnen am Bahnhof abzuholen. Gemäß Absprache mit der Schulleitung sind die ersten beiden Stunden am Folgetag unterrichtsfrei. Für eventuelle Fragen stehen wir Ihnen gern zur Verfügung. Eine thematische Kurzinformation zum Projekt finden Sie beiliegend.

Mit freundlichen Grüßen

Religionslehrer(in)

Klassenlehrer(in)

Bitte Abschnitt hier abtrennen

.....
(Name)

Einverständniserklärung (Namen bitte in Druckschrift angeben!)

Hiermit gestatte ich meiner Tochter / meinem Sohn

.....,
(Vor- und Zuname)

nach Beendigung der schulischen Veranstaltung am2010 auf dem Bahnhof ohne Begleitung auszustiegen.

Unterschrift der Eltern:.....



Muster Elterninformation Teil II

Kurzvorstellung des Projekts

Im Rahmen der Religionsunterrichtseinheit „Diakonie“ haben sich die Schülerinnen und Schüler u. a. mit der Problematik von Armut und Obdachlosigkeit als Kehrseiten unserer Gesellschaft beschäftigt.

Mit dieser Exkursion erhalten die Schüler nun die Möglichkeit, ihr ‚Wissen‘ um eine wesentliche Dimension - die der Erfahrung durch persönliches Erleben - zu erweitern. Sie werden Menschen in Situationen und Zuständen erleben, die Mitleid, aber auch Erschrecken und Zurückweichen auslösen können.

Ziel ist es, durch tätige persönliche Hilfe die von Armut und Obdachlosigkeit Betroffenen als leidende, aber auch verantwortliche Menschen, nicht aber als einseitig Schuldige wahrnehmen zu lernen, die trotz ihres augenblicklichen Lebenszustandes ein Recht auf Menschenwürde und Achtung haben.

Diese Exkursion führt uns sehr nahe an einen Brennpunkt unserer gesellschaftlichen Realität. Die Menschen, die die Einrichtung der Berliner Stadtmission besuchen, dürfen Tiere mitbringen und kommen teilweise alkoholisiert und in verwahrlostem Zustand. Sie dürfen aber keine Gewalt anwenden.

Durch erfahrene Mitarbeiter der Einrichtung, die uns permanent begleiten, ist sichergestellt, dass es zu keinerlei Gefährdung Ihrer Kinder kommt. Wir haben im Gegenteil die Erfahrung gemacht, dass Hilfesuchende besonders positiv auf hilfeleistende Jugendliche reagieren und ihr Engagement mit Dankbarkeit entgegennehmen.

Da die Schüler nach getaner Arbeit erfahrungsgemäß selbst hungrig sind, ist es empfehlenswert, wenn sie für sich selbst ein kleines Verpflegungspaket mitführen, das sie auf der Rückfahrt verzehren können.



Dem Menschen am Rande eine Stimme geben

| Geh an ihm vorbei | Er hat etwas zu sagen |
|--|-----------------------|
| Geh an ihm vorbei Als ob er nicht da wäre. | |
| Kümmere dich nicht um seinen versunkenen Blick. | |
| Er ist hier, weil er hier sein will. | |
| Alles Geld, das du ihm schenkst, gibt er für Schnaps aus. | |
| Er ist nicht unser Problem. Wir kennen ihn nicht. Noch ein Penner auf der Straße. Was kümmert mich das. | |
| Soll er doch arbeiten, dann hat er auch zu leben. | |
| Er ist gar kein richtiger Mensch, nur Müll auf dem Weg. Noch ein Stück Müll, das ist alles... | |
| O bitte, Gott, lass nicht zu, dass mir das Gleiche geschieht. | |
| D. J. Purnell (Gedicht eines 14-jährigen Jungen aus den USA, aus: Religion 7/8 entdecken- verstehen- gestalten. 2. überarb. Aufl. Göttingen 2008, 7) | |

Aufgabe:

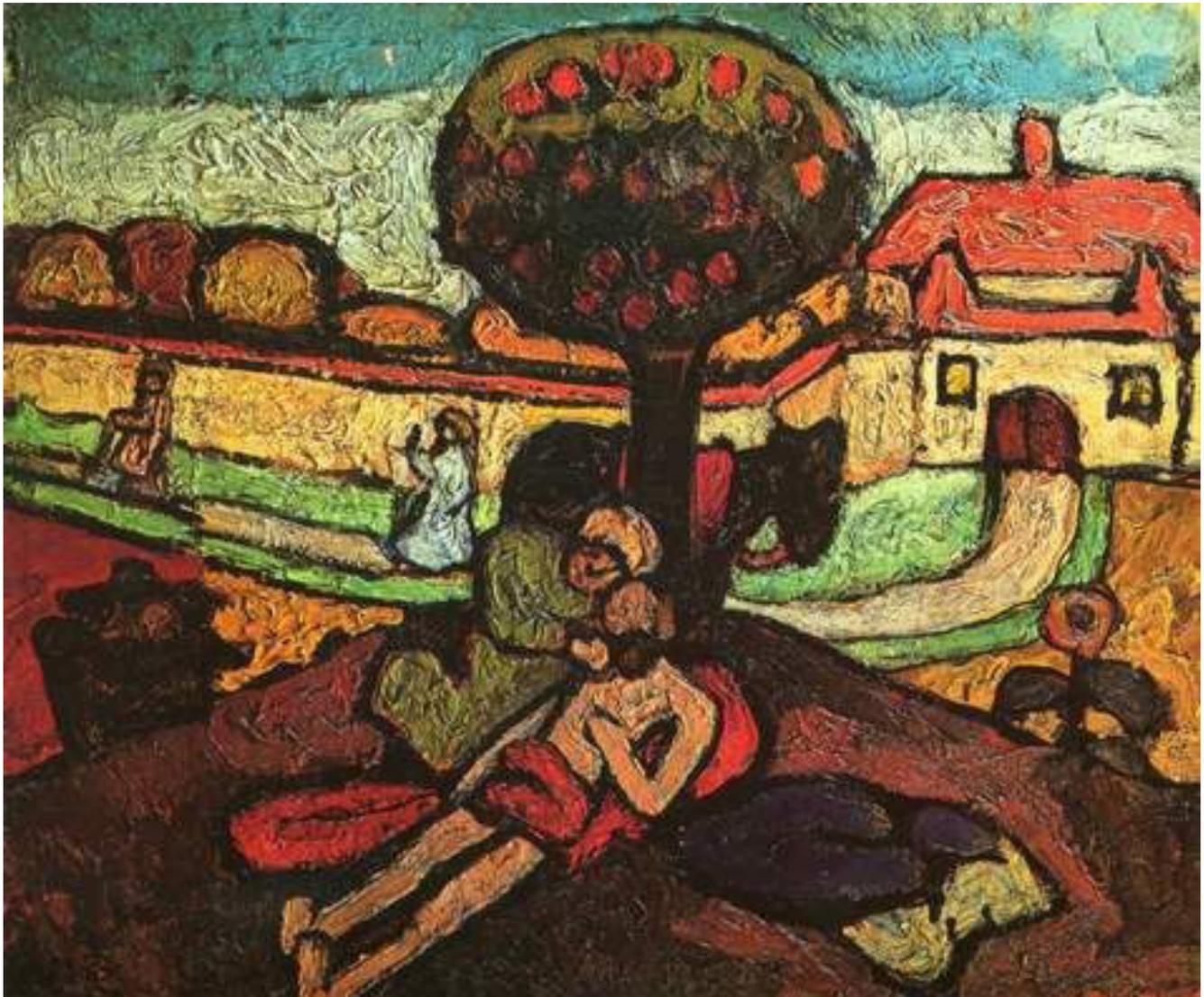
Stell dir vor, „er“ hört, was über ihn gesagt wird. Versetze dich in seine Lage und formuliere zu einem Vers des Gedichts eine Antwort von zwei bis vier Zeilen!

Anregungen für die Präsentation:

Wenn das Arbeitsblatt auf A3 kopiert wird, kann jedem Schüler/jeder Schülerin ein Vers gegeben werden, zu dem diese dann Antworten formulieren. Zur Auswertung werden die Verse und die Antworten an die Tafel geheftet und im Dialog vorgelesen.



Der barmherzige Samariter



Paula Modersohn-Becker, Der barmherzige Samariter, 1907, Öltempera auf Holz, 31,3 x 37 cm

Aufgaben:

1. Lies das Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lukas 10,25-37).
2. Vergleiche im Gleichnis genannte Personen, Orte, Landschaften mit der Darstellung von Paula Modersohn-Becker. Beschreibe, was dir dabei auffällt.
3. Der Samariter wird als „barmherzig“ beschrieben und als einer vorgestellt, der seinen Nächsten liebt wie sich selbst. Erkläre, was damit gemeint ist. In welchen Situationen hast du Barmherzigkeit bzw. Nächstenliebe erfahren?
4. Erfinde ein Akrostichon für „Der barmherzige Samariter“ und gestalte es.



Ulrike Häusler

Christliche Ethik in kompetenzorientierten Schulbüchern für den Evangelischen Religionsunterricht

Wer zu ethischen Themen im Evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe mit einem Schulbuch arbeiten will, wird zuerst zum „Kursbuch“ greifen. Schließlich hat das „Kursbuch“ seit seinen Anfängen in den 1970er Jahren zur Ausgestaltung des thematisch-problemorientierten Religionsunterrichts beigetragen und insbesondere sozialetische Themen für den Unterricht aufbereitet. Dass der Titel über Jahrzehnte unverändert blieb, ist Programm: Er weckt positive Assoziationen zum Reisen auch im übertragenen Sinn, grenzt vom „Paukbuch“ ab und weist auf die doppelte Funktion des Buches hin, Orientierungswissen zu vermitteln und Auskunftsfähigkeit zu fördern.¹ Die Verlage Calwer und Diesterweg haben zwei neue Kursbuchreihen (jeweils mit Schülerbänden und Lehrermaterialien für die Doppeljahrgänge 5/6, 7/8 und 9/10) auf den Markt gebracht:

Für ein höheres Lernniveau wird *Das Kursbuch Religion Ausgabe 2005-2007* angeboten. Dieses auf das Gymnasium zielende Schulbuch basiert auf dem Kursbuch 2000, hat aber gegenüber der älteren Ausgabe an Format gewonnen: Es ist nicht nur größer, sondern auch übersichtlicher gestaltet. So verhelfen einheitlich gestaltete Symbole zu einer schnellen Orientierung über die Art der Aufgaben, Querverweise und zugrundeliegende Bibelstellen. Bilder aus der Kunst werden in einer angemessenen Größe abgedruckt. In blau umrahmten Info-Kästen wird Grundwissen festgehalten, ein Glossar ermöglicht das Nachschlagen von Begriffen, die Methodenseiten in jedem Großkapitel sind durch einen grünen Hintergrund von den übrigen Seiten abgehoben, der auch im Inhaltsverzeichnis wieder auftaucht. Die Kompetenzorientierung des Lehrwerks findet vor allem in den Schülerbänden 2 und 3, also für die Jahrgänge 7/8 und 9/19, Niederschlag: Hier werden am Anfang jedes Kapitels unter der Überschrift „Was kann ich in diesem Kapitel lernen?“ die zu erwerbenden Kenntnisse und Fähigkeiten benannt, mit denen am Ende des Kapitels Vorschläge zur Selbstüberprüfung (für Jahrgänge 7/8) bzw. zur Anwendung (für Jahrgänge 9/10) des Gelernten korrespondieren. Das Kursbuch Religion 1 (für Jahrgänge 5/6) bietet lediglich einen „Lern-Check“ zur Selbstüberprüfung am Ende des Buches.

Die Frage nach dem ethisch angemessenen Entscheiden und Handeln durchzieht fast alle Großkapitel der drei Schülerbände und wird häufig in Verbindung mit biblischen Personen und Themen zur Sprache gebracht (z.B. Ruth, David, Paulus, Bergpredigt) sowie mit lebensweltlichen Themen (z.B. Freundschaft, Träume, Sexualität). Bei letzteren wird nicht immer deutlich, woher die Schülerinnen und Schüler die Kriterien für ethisch angemessenes Entscheiden und Handeln nehmen sollen. Es wäre hier wünschenswert, wenn auf der Ebene der Materialien und Aufgaben lebensweltliche und biblische bzw. theologische Texte deutlicher aufeinander bezogen würden. Ein großer Wurf ist den Schulbuchautorinnen und –autoren mit den beiden Ethik-Großkapiteln gelungen: Sowohl „Du sollst – du darfst: Das Gewissen“ in Kursbuch Religion 2 als auch „Ethik für das Leben“ in Religion Kursbuch 3 leisten eine anspruchsvolle Bearbeitung des Themas, in der lebensweltliche und biblisch-theologische Zugänge plausibel miteinander verschränkt sind und christliche Ethik kenntlich wird. Gut eingebunden sind die Methodenseiten

„Schritte der Konfliktlösungen“ und „Ethische Stellungnahmen erarbeiten“. Die Planungsideen und Hintergrundinformationen der Lehrermaterialien sind für die Arbeit mit dem Schülerbuch sehr anregend; im Anhang sind Kopiervorlagen für Lernkarten und Zusatzmaterialien enthalten.

Beim *Kursbuch Religion Elementar Ausgabe 2003-2006* handelt es sich um ein neu konzipiertes Arbeitsbuch für ein unteres und mittleres Lernniveau, das einen subjekt- und erfahrungsorientierten Religionsunterricht an Hauptschulen, Realschulen und Gesamtschulen ermöglichen soll. Der Zusatz „Elementar“ soll darauf verweisen, dass das Schulbuch elementare Erfahrungen ermöglichen, elementare Inhalte schulartenspezifisch darstellen und durch ein schülerorientiertes Layout eine elementare Gestaltung anbieten will. Die Kompetenzorientierung wird nur beim Schülerbuch 9/10 sichtbar, das am Ende einen „Reli-Check“ zur Selbstüberprüfung enthält. Im Vergleich zum Gymnasialbuch hat die Elementar-Ausgabe kürzere Kapitel, weniger Text und ist viel bunter (mehr Fotos, Bildchen, Comics, Zeichen, Skizzen; auch im Hintergrund von Texten: farbige Bilder, Muster, Schriften). Auch die Lehrenden scheinen nach Ansicht der Schulbuchautorinnen und –autoren weniger lesen und mehr „an die Hand“ genommen werden zu wollen: Es gibt kaum inhaltliche Hintergrundinformationen, die methodisch-didaktischen Hinweise sind direkt auf die Seiten im Schülerband bezogen und gleich in Unterrichtsschritten gegliedert mit den fünf Phasen Einstieg, Erarbeitung, Vertiefung, Ergebnis und Ausweitung; dazu werden kopierfähige Arbeitsblätter geliefert.

Ethisches Handeln und Urteilen wird in fast allen Kapiteln thematisiert. Da die Kapitel viel knapper sind als in dem Gymnasialbuch, ist es noch anspruchsvoller, Materialien aus lebensweltlichen Zusammenhängen sinnvoll mit einer biblischen Perspektive zu verbinden. Beim Blättern im Kapitel „Wahrheit und Lüge“ (im Kursbuch Religion Elementar 5/6) wird deutlich: Es gibt offenbar einen fächerübergreifenden Konsens darüber, was hier „das Gute“ ist. Von zwölf Seiten könnten neun auch einem Ethik-Schulbuch entnommen sein. Dazu kommt eine Seite mit dem 8. Gebot, die für das Thema keinen neuen Aspekt bringt. Auf einer Doppelseite sind unter der Überschrift „Lügen verzeihen?“ eine lebensweltliche Verratsgeschichte und eine Nacherzählung der Verleugnung Jesu durch Petrus und der Vergebung durch Jesus abgedruckt. An dieser Stelle ist die Verknüpfung von Lebenswelt und christlicher Tradition gelungen und es wird sichtbar, welchen Menschenbildern sich christliche Ethik verpflichtet weiß. Nicht gelungen ist die Verschränkung zum Beispiel in dem Kapitel „Strafen“ (im Kursbuch Religion Elementar 7/8) und „Gewalt“ (im Kursbuch Religion Elementar 9/10). Hier folgt auf der letzten Seite unter der Überschrift „Strafen – was meint die Bibel dazu?“ bzw. „Jesus sagt in der Bergpredigt...“ der christliche „Schwanz“. Dieses „Nachklappen“ sollte vermieden werden, da die Schülerinnen und Schüler dann christliche Sinnangebote nicht mehr ernst nehmen.

Von keinem anderen Schulbuchverlag liegt sonst ein komplettes kompetenzorientiertes Unterrichtswerk für den Evangelischen

Religionsunterricht vor. Der Verlag Vandenhoeck & Ruprecht bringt ein neues kompetenzorientiertes Unterrichtswerk für den Evangelischen Religionsunterricht an Haupt- und Realschulen heraus: Von RELi + wir liegt der erste Band für die Klassen 5,6, und 7 vor. Daneben arbeitet der Verlag an einer Neuauflage seines vier Doppeljahrgangsbände (5/6, 7/8, 9/10, 11+) umfassenden, auf das Gymnasium zielenden Unterrichtswerkes Religion *entdecken – verstehen – gestalten*; hier liegen die ersten beiden Bände vor.² Das Unterrichtswerk geht nicht von einem geschlossenen religionspädagogischen Konzept aus, sondern von einem Zusammenspiel zwischen traditionserschließenden (hermeneutischen), problemorientierten und symboldidaktischen Strukturen, das der 2006 verstorbene Göttinger Religionspädagoge Peter Biehl, der Spiritus Rector dieses Religionsbuches, in zahlreichen Veröffentlichungen entfaltet hat. Die Schülerbände sind ansprechend gestaltet, enthalten Karten in den Buchinnenseiten, auf die immer wieder verwiesen wird, und zeichnen sich durch ganzseitige Abbildungen in hoher Qualität aus. Jeder Band umfasst zwölf Kapitel, die durch einen gemeinsamen Aufbau gekennzeichnet sind: Am Anfang lädt eine ganzseitige Abbildung zu einen Einstieg in die Thematik ein. Am Ende des Kapitels wird unter der Überschrift „...wie mache ich das?“ eine Methode vorgestellt. Dann folgen in einem Block zusammengestellt die Aufgaben, Impulse und Projektideen zu einzelnen Materialien. Hier zeigt sich m. E. die große Stärke des Unterrichtswerkes, das so den ästhetischen Eigenwert und die Bedeutungsvielfalt der Materialien schützt, den Schüler/innen Raum für eigene Zugänge zu den Materialien und den Lehrer/innen Aufgaben anbietet, aber sie nicht dadurch gängelt. Den Abschluss jedes Kapitels bildet eine Seite, auf der unter der Überschrift „Entdeckt, verstanden und gestaltet“ die Kompetenzen, auf die das Kapitel zielt, formuliert werden („ich kann/kenne/weiß...“), sodass die Schülerinnen und Schüler ihren Lernzuwachs selbst überprüfen können.

Die Frage nach dem ethisch angemessenen Urteilen und Handeln scheint in einzelnen Kapiteln durch und wird in der Regel in Anknüpfung an biblische Texte in den Aufgaben aufgegriffen, z. B. im Exodus-Kapitel des Bandes 5/6 im Zusammenhang mit den 10 Geboten. Explizit wird sie in dem Kapitel „Nächstenliebe“ des Bandes 7/8 thematisiert.³ Dieses Kapitel ist ein gelungenes Beispiel für die Verschränkung von traditionserschließenden, problemorientierten und symboldidaktischen Strukturen, ebenso die Kapitel „Sehnsucht nach Gerechtigkeit“, „Glaube und Naturwissenschaft“ und „Schuld und Vergebung“ in dem (bisher nur in 1. Auflage vorliegenden) Band 9/10, in denen deutliche Bezüge zu christlicher Ethik hergestellt werden. Es wäre wünschenswert, dass in der kompetenzorientierten Neuauflage dieses Bandes ein Schwerpunkt auf Förderung der Methodenkompetenz im Hinblick auf ethische Urteilsfindung liegen wird.

Ulrike Häusler ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin.

.....

¹ Vgl. das an die Schülerinnen und Schüler adressierte Vorwort in allen drei Bänden des Kursbuch Religion Elementar.

² Die Werkbücher mit Materialien für Lehrerinnen und Lehrer sind noch nicht überarbeitet, sie beziehen sich auf die 1. Auflage. Sehr hilfreich für die Arbeit mit dem Lehrwerk sind die Bild-CD und die CD mit Arbeitsblättern zu allen Kapiteln der Schülerbände für die Sekundarstufe I.

³ Dieses Kapitel wird im folgenden Beitrag von Salome Soldanski analysiert. Vgl. dazu auch das Arbeitsblatt „Dem Menschen am Rande eine Stimme geben“ zu einem diesem Kapitel entnommenen Gedicht im Materialteil: In Abgrenzung zu der im Buch angegebenen Aufgabe entwickelte die Studentin Carolin Volkmar die Idee für eine neue, auf Perspektivenwechsel zielende Aufgabe.



Salome Soldanski

Unter die Lupe genommen: Das Kapitel „Nächstenliebe“ in Religion 7/8 entdecken-verstehen-gestalten

„Nächstenliebe“ ist das erste Kapitel des Lehrwerks Religion 7/8 entdecken – verstehen – gestalten in der 2., überarbeiteten Auflage von 2008. Wie jedes Kapitel, so beginnt auch dieses mit einem Bild und der großen farbigen Kapitelüberschrift auf der ersten Seite. Das Bild zeigt vier ineinander verflochtene Hände und bietet einen einladenden Einstieg in die Thematik der Nächstenliebe. Die am Ende des Kapitels folgenden Aufgaben regen dazu an, die Hände „sprechen“ zu lassen und Handhaltungen und Gesten für helfendes und liebevolles Handeln sowie für zerstörerisches und gewaltsames Handeln auszuprobieren. Bei den nachfolgenden Seiten handelt es sich um Bilder verschiedener Künstler, Stile und Epochen und unterschiedliches Textmaterial: ein Gedicht, das durch ein Bild flankierte Gleichnis vom barmherzigen Samariter, die Geschichte „Mannis Sandalen“ von Ursula Wölfel über einen geistig behinderten Jungen, eine Kurzbiographie Friedrich von Bodelschwinghs, Fotos, die das Leben in Bethel heute abbilden, ein Zeitungsartikel über die Hamburger Tafel, ein Werbeplakat für Brot für die Welt, eine Geschichte von Josef Reding, die von Fahrerflucht handelt, eine Projektidee, die überschrieben ist mit der Kategorie „Lernen fürs Leben“. Am Ende des Kapitels weist

eine Doppelseite auf Aufgaben – Impulse – Projektideen zu den verschiedenen Materialien hin. Die letzte Seite stellt unter dem Titel „Entdeckt, verstanden, gestaltet“ einen Überprüfungsrahmen für den Schüler bezüglich seiner neu erworbenen Kompetenzen dar. Die aus Schülerperspektive formulierten Kompetenzen sind nachvollziehbar auf die Materialien bezogen.

Insgesamt erscheint das Kapitel ausgewogen. Kritisch betrachtet fällt auf, dass Nächstenliebe überwiegend in institutionalisierter Form dargestellt wird (Bethel/Tafel/Brot für die Welt), die Nächstenliebe, die einfach zwischen zwei Menschen geschieht, kommt nur im Gleichnis zum Ausdruck. Wichtig für ein Schulbuch ist, dass es an die Erfahrungswelt der Schüler anknüpfen kann. In dieser Hinsicht weist das Buch Mängel auf, die umso mehr erstaunen, wenn man das Erscheinungsjahr des Buches berücksichtigt. Die Geschichte von Ursula Wölfel lässt sich in diesem Zusammenhang als ein gutes Beispiel heranziehen. „Mannis Sandalen“ hat Wölfel 1970 geschrieben. Die Darstellung des geistig behinderten Jungen lässt sich als stereotyp umschreiben (groß, stark, sabbernd). Die Doppelseite „Aufgaben – Impulse – Projektideen“ bietet zu dieser

Geschichte folgenden Vorschlag für aktives Lernen an: „Eines der Kinder kommt zum Abendbrot nach Hause und erzählt, was es erlebt hat. Spielt die Szene, wie die Familie sich dazu verhält.“. Dieser Impuls trifft wahrscheinlich nur noch sehr selten den Erfahrungshintergrund der Schüler. Die meisten von ihnen kennen kein gemeinsames Abendessen, bei dem sich die Familienmitglieder ihre Tageserlebnisse erzählen. Noch schülerferner stellen sich die Vorschläge aus dem begleitenden (allerdings noch auf die erste Auflage bezogenen) Lehrerhandbuch dar, das den Kurzspielfilm „Des anderen Last“ aus dem Jahre 1958 empfiehlt. Dieser Film mag preisgekrönt sein, aber er entspricht nicht den Sehgewohnheiten der Schüler und macht es ihnen damit leicht, das Gesehene nicht auf sich zu beziehen. Außerdem bleibt zu hoffen, dass sich unser Umgang mit behinderten Menschen seit den 1950er Jahren geändert hat. Hier wäre eine Aktualisierung des Materials dringend erforderlich.

Trotz dieser Aktualitätsmängel kann man feststellen, dass es sich bei dem Schulbuch um ein sehr gut lesbares und sehr ansprechend

gestaltetes Buch handelt. Jedem Text ist ein Bild beige stellt, so dass es sich um ein sehr ausgewogenes Verhältnis verschiedener Darstellungsformen handelt. Zusätzlich sind die ausgewählten Bilder aus unterschiedlichen Epochen, sie weisen unterschiedliche Stile und Perspektiven auf. Die Aufgaben und Impulse bieten eine große Methodenvielfalt. Sehr hilfreich ist auch die Darstellungsform der Projektidee „Eine diakonische Einrichtung besuchen“, die wie ein Merkzettel gestaltet ist. Auch werden den Schülerinnen und Schülern immer wieder Möglichkeiten eröffnet, ihre eigenen Erfahrungen in den Unterricht einzubringen. So ist insgesamt die Verschränkung der personalen, theologischen und sozialetischen Dimension im Kapitel „Nächstenliebe“ plausibel und nachvollziehbar.

Salome Soldanski ist Lehramtsstudentin in Berlin mit den Fächern Evangelische Religionslehre und Geschichte an der Humboldt-Universität und an der Technischen Universität.

medien



Cornelia Oswald

Kinder- und Jugendliteratur und ethisches Lernen

Kinder- und Jugendliteratur und ethisches Lernen. Man hört schon den grämlichen Ton der „Moral von der Geschicht“, erkennt die pädagogische Absicht und ist verstimmt. Kann das noch abenteuerlich oder gar fantastisch werden? Kann das ein Leseabenteuer werden? Kann das einen literarischen Raum eröffnen, der verlockt, weil sich im Lesen eine neue Lesemöglichkeit unserer selbst ergibt?

Es kann! Sofern Kinder- und Jugendliteratur Empfindungen und Gedanken von Figuren zeigt, die mit eigenen in Verbindung gebracht werden können und doch andere Lebensumstände zeigen, die entfernt von den eigenen sind. Wenn sich Kinder- und Jugendliteratur nicht nur als Vollstreckerin pädagogisch löblicher Absichten in politischer Korrektheit versteht, sondern das Moment der Fremdheit in Figuren und Umständen erhält, Distanz zulässt. Erst durch diesen Rest von Unbegreifbarem, der damit auch eine Grenze des empathischen Nachvollziehens anzeigt, werden Achtung und Respekt vor dem anderen Menschen als Ziel allen Fremdverstehens und Empathielernens eingefordert. Kann sich unser Mitgefühl allzu leicht einer literarischen Figur bemächtigen, haben wir eigentlich nur uns selbst und unser „gutes Gefühl“ erkannt, aber ethisch nichts gelernt.

Zwei Bücher sind zu empfehlen, die Distanz und Fremdheit ihrer Protagonisten wahren und sie uns dennoch nahe bringen. Beide Bücher eröffnen gerade für jüngere Schülerinnen und Schüler einen Lebensraum, der im städtischen Umfeld immer schon neben ihnen existiert und von ihnen auch wahrgenommen wird. Bücher ermöglichen „Probeerfahrungen“ mit diesem Lebensraum und können die reale Begegnung z.B. in einem diakonischen Projekt vorbereiten. Ethisches Lernen über literarische Texte ist in diesem Sinn Anstoß einer Horizonterweiterung des bisherigen Erfahrungsraumes: Es ermöglicht die er-lesene Erfahrung, dass es möglich ist, anders und unter anderen Bedingungen zu leben und

dass diese Bedingungen verbessert werden können. Von allen.

„Ein mittelschönes Leben“ Kinderbuch über Obdachlosigkeit - Kirsten Boie, Jutta Bauer, Hamburg 2009, Landeszentrale für politische Bildung Hamburg

Was für ein Begriff? Mittelschön als Beschreibung eines Lebens. Immerhin mittelschön und nicht mittelschlecht.

Es war der Verlag der Hamburger Obdachlosenzeitung Hinz&Kunzt, der von sich aus an Kirsten Boie und Jutta Bauer herantrat und sich von beiden zu seinem 15-jährigen Jubiläum ein Kinderbuch zum Thema Obdachlosigkeit wünschte, mit dem man auch an Schulen gehen könne.

Die Geschichte sollte Kinder im Grundschulalter informieren und aufklären sowie auch Mitgefühl wecken, ohne pathetisch zu werden.

Die beiden Buchmacherinnen, Kirsten Boie als Autorin und Jutta Bauer als Illustratorin, führten dazu viele Gespräche mit Mitarbeitern und Verkäufern von Hinz&Kunzt und sie ließen die Geschichte vor der Veröffentlichung von Betroffenen gegenlesen.

Das schmale, broschiierte Bändchen erzählt die Lebensgeschichte eines Obdachlosen von der Kindheit bis zum obdachlosen Erwachsenen. Dieser Mann, der in der Geschichte keinen Namen trägt, niemand bestimmtes, einfach nur ein namenloser Mann, hatte Familie und Freunde, Arbeitsplatz und Kinder, Überstunden für Urlaubsreisen. Scheidung, Arbeitslosigkeit und Wohnungslosigkeit bringen ihn auf die Straße, dort lebt er und bettelt. Er hat Angst davor, dass ihn seine Kinder auf der Straße sitzen sehen. „Luca und Leonie sollen ihn so nicht sehen. Luca und Leonie sollen gar nichts wissen. Aber, wenn sie doch irgendwann mal

kommen, ist das vielleicht auch nicht so schlimm, denkt der Mann. Bestimmt erkennen sie dann ihren Papa gar nicht.“
Kirsten Boie konstruiert kein beruhigendes Happy End. Das Buch endet traurig, aber Jutta Bauers Schlussvignette, in der zwei Eis schleckende Kinder an einem am Boden sitzenden Bettler vorbei gehen, hat starken Appellcharakter: Soll das so sein, ist das richtig? Das kann doch nicht wahr sein! Was würdest Du tun?

Die Geschichte wird ergänzt durch Fragen von Kindern an Obdachlose. So erhält sie eine hohe Authentizität.

Es handelt sich um persönlich geführte Interviews von Grundschulern mit vier Verkäufern des Straßenmagazins *Hinz&Kunzt* in einem mittleren Alter zwischen 30 und 50 Jahren mit sehr unterschiedlichen Träumen, Ansichten und Bedürfnissen, die die Individualität der Menschen hinter dem Begriff „Obdachlose“ erkennbar werden lassen.

„Was haben Sie über Obdachlose gedacht, bevor Sie selbst obdachlos wurden?“ lautet die Einstiegsfrage. Fragen des alltäglichen Lebens wie „Wo schläft man, wenn man obdachlos ist? Woher bekommen Sie etwas zu essen?“ folgen. Fragen nach der Hoffnung auf Glück - „Sind Sie oft unglücklich? Was wünschen Sie sich?“ - im Leben der Obdachlosen beenden den Interviewteil. Ergänzt werden Geschichte und Gesprächsrunde durch Sachinformationen zu Problemen von Obdachlosen.

265.000 Obdachlose in Deutschland führen ein mittelschönes Leben. Armut und Wohnungsnot haben auch in der Bundesrepublik um sich gegriffen. Da es keine offiziellen Obdachlosenzahlen oder Statistiken für Bürger ohne festen Wohnsitz gibt, ist die Dunkelziffer wahrscheinlich deutlich höher. Erhebungen einzelner Wohlfahrtsverbände sprechen von einer halben bis zu einer knappen Million Menschen. Die fiktive Geschichte eines mittelschönen Lebens bietet Möglichkeiten, schon mit Kindern im Grundschulalter über die komplexen Gründe und Auswirkungen von Obdachlosigkeit zu sprechen und auch die Frage nach der individuellen (Un-)Schuld zu thematisieren.

Das Buch ist durch die Initiative einer Obdachlosenzeitung entstanden. Auch in Berlin gibt es Straßenzeitungen (*Straßenfeger*, *Motz*), die sich für die Zusammenarbeit in Projekten diakonischen Lernens einbinden ließen. Sowohl die Mitarbeit auf redaktionellem Gebiet wäre denkbar – Schülerinnen und Schüler berichten von der Lektüre des Obdachlosenbuches – als auch eine Befragung von Verkäufern dieser Zeitungen durch Interviews, wie sie das Buch von Kirsten Boie und Jutta Bauer enthält.

„Fuchs“ - Matthew Sweeney, Berlin 2005

Auch M.Sweeneys Buch handelt vom Thema Obdachlosigkeit. Der Fuchs auf dem Cover lässt zunächst etwas anderes vermuten: Eine Tiergeschichte, und da es kein niedliches Haustier ist, könnte es eine abenteuerliche Geschichte sein. Die irreführende Fährte, die der Buchumschlag legt, lässt sich für die kindliche Leselenkung nutzbar machen, denn unheimlich und faszinierend ist die Begegnung mit dem Obdachlosen durchaus. Es ist die Stärke des Buches, den Blick auf die psychische Verarbeitung von gesellschaftlicher Realität in ihren Zumutungen und Anforderungen zu legen. Dieser kinderliterarische Text macht ein Angebot der

Kommunikation über Empfindungen, indem Mitgefühl in Szene gesetzt wird, ohne dass Gefühle durch den Text beredet werden. Die Geschichte vom Fuchs und seinem Besitzer wird ausschließlich aus der Perspektive eines Kindes erzählt. Es zeigt die kindliche Art der Weltbetrachtung, ihre wohlthuende Langsamkeit und urteilslose Offenheit. Gerard, der Protagonist der Geschichte, ist neu in der Stadt und in dieser Situation der Verunsicherung sucht er Orientierung durch genaue Wahrnehmung seiner Umgebung. In einem Hauseingang lernt er den Mann mit dem Fuchs kennen, der diesen Ort als Arbeitsplatz zum Erbetteln von Geldspenden ausgesucht hat. Fragend, beobachtend, mit Interesse an der Lebensgeschichte des Mannes entwickelt sich eine Beziehung zwischen Kind und Obdachlosem. Die kindliche Sicht Gerards klassifiziert nicht, er nimmt den Mann mit seinem seltsamen tierischen Begleiter als Gegenüber wahr und nicht als „Kategorie Obdachlosigkeit“.

Die darstellerisch konsequente Beschränkung auf die Perspektive des Kindes, seine Überlegungen zur Situation des Obdachlosen, seinem Lebenslauf und seiner Befindlichkeit lassen teilnehmen an den emotionalen Erfahrungen eines fremden Ich. Diese emotionalen Erfahrungen eines anderen müssen zunächst in ihrer Fremdheit anerkannt und interpretiert werden, ehe sie in die eigene Wahrnehmung aufgenommen werden können. Dies legt einen anderen methodischen Umgang mit dem Buch nahe als die Behandlung im offenen Gespräch mit der Klasse. Bearbeitungen mit Hilfe eines Lesetagebuches können der intimen Darstellungsweise des Buches eher entsprechen. Einige Anregungen hierzu finden Sie auf unserer Internetseite unter Materialien.

Cornelia Oswald ist Studienleiterin für Religionspädagogik im Amt für kirchliche Dienste.

.....

Unter <http://www.akd-ekbo.de/paedagogisch-theologisches-institut/zeitsprung/materialien-zum-zeitsprung> finden Sie begleitende Materialien zum Buch „Fuchs“. Die von Religionslehrkräften erstellten Arbeitsaufträge und Hinweise sind Bausteine für ein lektüreleitendes Lesetagebuch.



Stephan Philipp Das Arbeitsbuch „Weltethos in der Schule“

Wer sich aus religiöser oder religionskundlicher Perspektive mit ethischen Themen beschäftigt, wird dabei auch auf das von Hans Küng initiierte Projekt Weltethos stoßen. Hier werden Religion und Ethik auf eine ganz neue Weise miteinander verbunden:

„Kein Friede zwischen den Nationen ohne Frieden zwischen den Religionen!

Kein Friede zwischen den Religionen ohne Dialog zwischen den Religionen!

Kein Dialog zwischen den Religionen ohne globale ethische Standards!

Kein Überleben unseres Globus ohne ein globales Ethos, ein Weltethos, gemeinsam getragen von religiösen und nicht-religiösen Menschen!“ (Begleitheft zur Ausstellung „Weltreligionen - Weltfrieden - Weltethos“, S. 4. http://www.weltethos.org/pdf_dat/ausstellung_deu.pdf)

Vier Medien dienen der Umsetzung dieses Ziels:

a) Die Wander-Ausstellung „Weltreligionen - Weltfrieden - Weltethos“ mit dem dazugehörigen Begleitheft: Die sechs Weltreligionen Hinduismus, Chinesische Religion, Buddhismus, Judentum, Christentum und Islam werden auf je einer Tafel präsentiert, außerdem die Goldene Regel sowie die vier grundlegenden ethischen Weisungen, die alle Religionen miteinander teilen: Gewaltlosigkeit, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, Partnerschaft von Mann und Frau.

b) Die Filmdokumentation SPURENSUCHE und die dazugehörigen Materialien, Multimediaprojekt und Sachbuch: Sieben je knapp einstündige Filme zeigen Hans Küng auf religiöser Spurensuche rund um den Globus. Neben den in der Ausstellung gezeigten Religionen kommt als siebente noch das sehr vielfältige Gebiet der "Stammesreligionen" dazu.

c) Das Arbeitsbuch "Weltethos in der Schule", das im Folgenden ausführlicher vorgestellt werden soll.

d) Die Lernplattform <http://www.global-ethic-now.de/>: Mit dieser habe ich noch keine eigenen Erfahrungen gesammelt.

Viele der dargestellten Materialien und Ideen können im RU in verschiedenen Altersstufen eingesetzt werden. Das Arbeitsbuch „Weltethos in der Schule“ wurde ausdrücklich für den Kontext Schule entwickelt. Es handelt sich dabei um einen Ordner mit einer 440-seitigen Loseblatt-Sammlung, die für Unterricht und private Zwecke kopiert werden kann. Der Ordner ist in allen ARU-Bibliotheken auszuleihen und kann auch direkt über die Stiftung Weltethos <https://www.weltethos.org/INTERNETSHOP.htm> zum Preis von 32,90 Euro in 2. Auflage erworben werden. Was erwartet die Leserin in dieser Materialsammlung? Im Folgenden halte ich mich an die Gliederung des Arbeitsbuches:

(1) Materialien zum interreligiösen Multimediaprojekt „Spurensuche“. Zu beachten ist dabei allerdings, dass die Filme in voller Länge, wenn überhaupt, nur in der Sek II oder in der Erwachsenenbildung eingesetzt werden können. In der Sek I oder der Grundschule sind nur kürzere Filmsequenzen sinnvoll, möglicherweise auch nur einzelne Bilder aus dem gleichnamigen Sachbuch oder der CD-ROM. Das Arbeitsbuch konzentriert sich

mit ca. 40 Arbeitsblättern speziell auf Buddhismus und Islam. (Warum eigentlich? Kommen die Verfasser hier einem vermeintlichen Lehrer- oder Schülerinteresse entgegen? Vielleicht ist das aber auch nur dem Prozesscharakter des Projekts Weltethos geschuldet, dass diese Materialien bereits fertig sind und weitere noch im Entstehen.)

(2) Die Wanderausstellung sollen sich die Schülerinnen durch Arbeitsblätter, Rätsel, Übungen, Spiele und ein Quiz erschließen.

(3) Dass der „Goldenen Regel“ der Bergpredigt vergleichbare Imperative in allen Weltreligionen zu finden sind, mag nur überraschen, wer sich erstmals mit dieser Thematik beschäftigt. Ausgehend von Lessings Ringparabel kommen die verschiedenen Religionen sowie die Menschenrechte und -pflichten in den Blick. Ob der Rückgriff auf Lessing allerdings wirklich hilfreich ist, mag jeder selbst für sich entscheiden: Schließlich geht er in der Ringparabel davon aus, dass es einen „echten Ring“ tatsächlich gab!

(4) - (7) Hier werden die Weisungen für vier zentrale Lebensbereiche in Arbeits-, Text- und Bildblättern behandelt: Gewaltlosigkeit, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, Partnerschaft von Mann und Frau.

(8) Vom Reichtum der Religionen lernen: Ein Grundschulprojekt mit Rucksäcken in zehn Stationen wird vorgestellt. Außerdem wird eingeladen, vom Daoismus/Buddhismus her innere Ruhe und Achtsamkeit zu praktizieren - als konkreten Beitrag gegen die Unruhe, unter der Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer leiden. Zugleich stellt sich mir hier aber die Frage, ob dadurch nicht der gegenwärtige religiöse Mainstream bedient wird: Entsprechend den persönlichen Bedürfnissen und Neigungen bedient sich jeder im „Supermarkt der Weltreligionen“. Ohne Kenntnis der Praxis im ursprünglichen Kontext besteht die Gefahr, dass durch uns verramscht wird, was andernorts heilig gehalten wird.

(9) Hier finden sich weitere Themen: Weltethos in der Grundschule / Die Zehn Gebote - noch für heute? / Bausteine für einen Gottesdienst von Christen und Muslimen. Die Frage, ob es auch eine Ökumene der Religionen mit gemeinsamen Gottesdienstfeiern geben kann, müsste noch beantwortet werden.

(10) Auf dem Weg vom Weltethos zum Schulethos - welchen Beitrag kann die Beschäftigung mit dem Weltethos zu einer pädagogischen Schulentwicklung leisten?

Die Fülle des Materials hält gleichermaßen für Lehrkräfte und Schüler Überraschungen bereit. Es macht Spaß, damit Unterricht vorzubereiten, zumal alle Bausteine und Sequenzen auch isoliert oder neu geordnet eingesetzt werden können. Zur Arbeit mit dieser Materialsammlung kann nur nachdrücklich ermutigt werden.

Stephan Philipp ist Beauftragter für Ev. Religionsunterricht in Neuruppin.



Karlheinz Horn Filme in der Medienzentrale

School of Life

Malachy Smyth / Jake Polonsky
England 2003
f., Kurzspielfilm, 7 Minuten, VHS

Stanleys Freund Garth hat null Bock auf Schule. Als die Lehrerin der Klasse die wichtigste Unterrichtsstunde ihres Lebens ankündigt, kommt Garth zu spät. Aber dann ist er es, der als letzter den Text bekommt, der alle Fragen beantworten soll. Zunächst aber geht Stanley leer aus. Verzweifelt versucht er herauszufinden, was die anderen wissen. Eindrucksvoll wird die Suche nach den Antworten auf Grundfragen des Lebens dargestellt. Der Film inszeniert diese Suche als emotionale Bedrängnis, in die der Zuschauer mit hineingezogen wird. Und der überraschende Schluss fordert Schülerinnen und Schüler zur eigenen Stellungnahme heraus.

Die provokante Aussage des Films führt direkt zu einer Auseinandersetzung mit mindestens drei Fragekomplexen:

- 1) Ist das Leben tatsächlich so, dass allein das Recht des Stärkeren herrscht?
- 2) Kann das Individuum nur überleben, indem es diese Situation akzeptiert und sich seinerseits durchsetzt?
- 3) Ist es Aufgabe von Erziehung und Schule, für diesen Lebenskampf fit zu machen? *(ab 12 Jahren)*

Sommertag

Mona Hoel
Norwegen 1996
f., Kurzspielfilm, 5 Min., VHS

Ein Freibad in strahlender Sonne. Am Beckenrand sitzen ein Junge und ein Mädchen mit schicker Sonnenbrille einträchtig beieinander. Der Sprungturm lockt. Der Junge drängt sich trotz heftiger Proteste durch die Reihe der Wartenden und springt. Das Mädchen klatscht ihm Beifall. Erst als beide das Schwimmbad verlassen, wird klar, dass sie behindert sind: Der Junge ist taubstumm, das Mädchen blind. *(ab 12 Jahren)*

Fickende Fische

Almut Getto
Deutschland 2001
103 Min., f., Spielfilm, VHS



Der 16-jährige Jan denkt täglich an den Tod: Vor Jahren wurde er nach einem Unfall durch eine Blutkonserve mit HIV infiziert. Ein stiller, introvertierter Junge ist aus ihm geworden, kein sich durchboxender Kämpfer, wie es sich sein Vater wünscht. Sarkastische Sprüche zieren die Wände seines Zimmers. Nicht zufällig fordert Jan sein Schicksal permanent heraus. Mal läuft er mit geschlossenen Augen über eine stark befahrene Kreuzung, mal

balanciert er auf Brückengeländern oder er hört unter Wasser einfach auf zu atmen. Um der bedrückenden familiären Enge zu entfliehen, erträumt sich Jan sein ganz persönliches Paradies, eine blaue Unterwasserwelt, in der er stumm wie ein Fisch ist. Eines Tages rempelt ihn die gleichaltrige Nina, ein quirliges Mädchen auf Inline-Skates, um. Nina wünscht sich eine intakte Familie, denn ihre Mutter hat sich vor Jahren nach Kenia abgesetzt und Vaters neue Freundin mag sie nicht. Und dann verliebt sich Nina ausgerechnet in Jan. Obwohl die beiden auf der einen Seite nicht unterschiedlicher sein könnten, teilen sie eine ähnlich pessimistische Weltsicht. *(ab 14 Jahren)*

Balance

Chr. und W. Lauenstein
BRD 1989
f., Puppentrickfilm, 8 Min., DVD

Fünf Figuren bewegen sich auf einer schwebenden Plattform. Jede von ihnen weiß: Nur wenn sich alle gleichmäßig verteilen, bleibt das Gleichgewicht gewahrt. Es beginnt ein Spiel, bei dem mit jedem Schritt die Balance mehr in Gefahr gerät. Als eine rätselhafte Kiste auftaucht, wird die fatale Abhängigkeit aller voneinander offensichtlich. *(ab 10 Jahren)*

Fair Trade

Michael Dreher
Deutschland/ Marokko 2006
f., Kurzspielfilm, 15 Min., DVD

Der kürzeste Weg und gleichzeitig die klarste Grenze zwischen der so genannten Dritten Welt und den Industrienationen Europas ist die Straße von Gibraltar. Dort spielt sich eine dramatische Geschichte ab. Eine europäische Frau will ein Baby kaufen, möchte es jedoch zuvor sehen. Es soll ein Mädchen sein. Ein Agent begleitet sie nach Marokko. Glücklicherweise nimmt sie das Baby auf die Arme, leistet eine Anzahlung. Sie möchte aber auch die Mutter des Babys kennen lernen. Eine weinende junge Frau wird daraufhin aus dem Nebenzimmer gezerrt. Verwirrt reist die Europäerin wieder zurück nach Spanien. Wenige Tage später soll ihr das Baby überbracht werden. Vorsichtshalber legt der Agent zu dem Baby einen schweren Stein in die Reisetasche. Als sich ihm während der nächtlichen Bootsfahrt übers Meer ein Patrouillenschiff nähert, versenkt er die Tasche mit dem Baby. In Spanien überbringt er der Frau die Nachricht, dass er sich um ein neues Baby bemühen müsse, es habe eine Panne gegeben. In der Annahme, dass der Agent das Baby seiner Mutter wieder zurückgegeben habe, übergibt ihm die Frau erleichtert den Rest des vereinbarten Geldbetrags. *(ab 14 Jahren)*

Field

Duane Hopkins
Großbritannien 2000
f., Kurzspielfilm, 10 Min., DVD

Nachmittags in einer englischen Kleinstadt. Drei Jungen langweilen sich. Sie klauen im Supermarkt und lassen ihre Aggressionen an der idyllischen Landschaft Südenglands aus. Am nächsten Morgen sieht man die Jungen beim alltäglichen Schulappell. Eine Parallelmontage veranschaulicht das Ergebnis ihrer Wut vom Vortag. *(ab 12 Jahren)*

Franz und das Rotkehlchen

Kuros Nekouian/ Michael Klinskik
Deutschland 1996
f., Trickfilm, 20 Min., DVD

Der kleine Franz findet im Keller einen alten Vogelkäfig und wünscht sich nun sehnlichst einen Vogel. Aber bei seinen Eltern und dem Großvater stößt er auf Ablehnung. Schließlich hilft ihm sein Freund, ein Rotkehlchen zu fangen. Der Großvater erzählt Franz am Abend eine Geschichte von Franziskus von Assisi, der zu den Vögeln sprach und sich weigerte, ein Rotkehlchen, das sich vertrauensvoll auf seinen Finger gesetzt hatte, in einen Käfig zu sperren. Die Kunst des Fliegens sei eine Gottesgabe. Am folgenden Morgen lässt Franz das Rotkehlchen frei. *(ab 6 Jahren)*

The Ground Beneath

Rene Hernandez
Australien 2008
f., Kurzspielfilm, 21 Min., DVD

Kaden, ein etwa 15jähriger Junge, lebt mit seinem Vater in einer tristen Vorstadtsiedlung. Gewalt, Gehorsam, Langeweile und Kontaktarmut kennzeichnen seinen Alltag. Ein Konflikt in der Schule eskaliert zu einer handfesten Auseinandersetzung, die zur Eskalation führt. Seine Freundschaft mit seiner Klassenkameradin Casey und mit Lewis, einem behinderten Jungen aus der Nachbarschaft, bietet ihm einen unerwarteten Ausweg aus dem Konflikt und damit die Möglichkeit zu eigener Veränderung und Selbstfindung. „A journey of self-discovery“ – so beschreiben die Autoren ihren Film, eine Reise zu sich selbst. *(ab 14 Jahren)*

Kroko

Sylke Enders
Deutschland 2003
f., Spielfilm, 92 Min., DVD



Kroko ist sechzehn Jahre alt und lebt in Berlin-Wedding. Daheim hält sie nicht viel, ihre allein erziehende Mutter ist überfordert mit ihrer älteren Tochter, die kommt und geht, wann sie will. Krokos Leben spielt sich hauptsächlich auf der Straße ab, genauer gesagt in ihrer Gang, in der coole Sprüche angesagt sind. Mit ihren langen blonden Haaren, einem lässigen Outfit und dem sonnen-

bankgebräunten Teint ist sie bei den Jungs heiß begehrt, außerdem ist sie in ihrer Clique die Chefin, die bei Kaufhausdiebstählen die Anweisungen gibt. Doch richtig Spaß scheint es nicht zu machen, immer cool und unnahbar sein zu müssen. Einmal treibt sie es zu weit, als sie sich als Mitfahrerin eines fremden Autos einfach ans Steuer setzt und dabei einen Passanten anfährt. Als Strafe muss sie in einer Behinderten-WG arbeiten. Zwei Welten prallen aufeinander, als Kroko angewidert ihren Dienst antritt und der Sozialarbeiter ihr die Bewohner vorstellt. Darauf hat Kroko natürlich null Bock - und ganz bestimmt nicht auf "Spastis". Dennoch gelingt ihr bzw. ihren neuen Mitbewohnern mit der Zeit eine langsame Annäherung. *(ab 14 Jahren)*

„Der Mensch darf niemals aufhören, Mensch zu sein!“

Tomaso Carnetto/ Jan Edel
Deutschland 2003
f., Experimentalfilm, 61 Min., DVD

Die DVD enthält die experimentelle Dokumentation "Der Mensch darf niemals aufhören, Mensch zu sein!", die in zeitgemäßer Form sich den Gedanken und dem Werk Albert Schweitzers (1875-1965) anzunähern versucht und die Gefahren aufzeigt, die in den Ideologien des 20. Jahrhunderts stecken. Unterteilt in 6 Kapitel wird im Film die audiovisuelle Sprache der Gegenwart konsequent eingesetzt: Videosequenzen, grafische Elemente und animierte Typografie verbinden sich zu einer Aussage. Ein Kapitel vermittelt an Hand von historischen Fotos einen Überblick über Albert Schweitzers Leben. Als Bonus-Material enthält die DVD einen kurzen Dokumentarfilm über die Anfänge in Lambarene ("Albert Schweitzer baut Lambarene") *(ab 14 Jahren)*

Unsere Zehn Gebote

Kinderfilm GmbH
Deutschland 2006
f., Kurzspielfilme, 10 x 15 Min., DVD

Die Serie bietet anhand von zehn spannend gestalteten, nachvollziehbaren Konfliktsituationen Ansatzpunkte, um mit Kindern über die Botschaft der Zehn Gebote zu sprechen. Die meisten Folgen eignen sich für Kinder zwischen 8 und 12 Jahren, einige auch für jüngere bzw. ältere Kinder. Inhalt der Rahmenhandlung: Fremd in einer neuen Stadt und einer neuen Schule. Was tut man nicht alles, um Freunde zu finden und sich in der noch ungewohnten Umgebung zu beweisen. Die elfjährige Marie ist sogar bereit, ihren geliebten Hund Amos zu opfern, um sich vor der gleichaltrigen Lilly zu bewähren und in deren Clique aufgenommen zu werden. Als Marie ihren Fehler erkennt, ist es zu spät: Amos ist verschwunden.

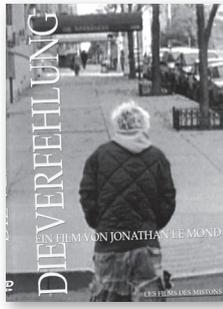
Pädagogisches Begleitmaterial im ROM-Teil der DVD. Die DVD ist zum Preis von 17,50 € in der Bibliothek des AKD erhältlich. *(ab 8 Jahren)*

Die Verfehlung

Jonathan LeMond

USA 2002

sw., Kurzspielfilm, 13 Min., DVD



Eine junge Obdachlose lebt mehr schlecht als recht von Gelegenheitsdiebstählen. Eines Tages beobachtet sie in einem Laden, wie

dessen Inhaber ein zuvor eingepacktes Geschenk in seine Westentasche steckt, die er über den Tresen legt. Das Mädchen nützt die Gelegenheit und stiehlt das Päckchen. Doch die Freude über ihren Erfolg ist nur von kurzer Dauer: der Inhalt - ein Taschenmesser - fällt durch eigene Unachtsamkeit in einen Gully. Kurz darauf sieht sie den Ladenbesitzer mit zwei Kindern im Park. Erst jetzt entdeckt dieser den Verlust des Messers, das er einem der Kinder schenken wollte. Dieses wendet sich daraufhin von ihm ab. Der Anblick dieser Szene wirkt auf das Mädchen so nachdrücklich, dass sie sich um Wiedergutmachung des Diebstahls bemüht, was sich als gar nicht so einfach erweist. (ab 10 Jahren)

Karlheinz Horn ist Studienleiter im Amt für kirchliche Dienste.

umkreis



Bündnis für Werte

Das Brandenburger „Bündnis für Werte in der Erziehung“ besteht seit dem 11. Juli 2007 und wird von mehr als 30 Einrichtungen und Verbänden, darunter Kirchen, Gewerkschaften, Landtagsfraktionen, Wirtschafts-, Jugend- und Sportverbänden sowie Kultureinrichtungen im Land getragen und ist beim MBSJ angesiedelt. Ziel des Bündnisses ist es, durch gemeinsame Projekte zur Wertebildung der Heranwachsenden beizutragen. In dem Grundsatzdokument heißt es zu den Zielen:

„Wir führen den Dialog über Werte in der Erziehung, weil die schnellen, nachhaltigen Veränderungen in vielen Lebensbereichen einen Dialog über die Möglichkeit eines Wertekonsenses verlangen, eine Verständigung auf ethische Grundsätze, die für den Einzelnen und für die Gesellschaft einsichtig, verantwortlich und zweckmäßig sind. Dazu bedarf es eines stetigen gesellschaftlichen Dialogs, da in unserer offenen, pluralen und demokratischen Gesellschaft ein Wertekonsens nicht verordnet werden kann und nicht verordnet werden darf.“ (http://www.mbsj.brandenburg.de/sixcms/media.php/lbm1.a.5813.de/grundsaeetze_werteerziehung.pdf)

Das Bündnis trifft sich nicht nur in regelmäßigen Abständen, sondern fördert auch konkrete Projekte vor Ort. Die EKBO unterstützt diese Arbeit, indem sie 2008 die zur Verfügung stehende Summe um 5.000 € aufgestockt hat. Aus dem Gesamtfond von ca. 60.000 € konnten z.B. verschiedene Projekte gegen Rechts und für Demokratie, aber auch die Tagung zur Werteerziehung in der Schule, die die Evangelische Kirche gemeinsam mit der GEW und der Katholischen Kirche 2008 gestaltet haben, bezuschusst werden. Bereits zum zweiten Mal sind die Religionsphilosophischen Schulprojektwochen vom Bündnis im Jahr 2009 mit 5.000 € bezuschusst worden. Hier wurde verstanden, dass Wertüberzeugungen nur dann einen Anhalt im Leben von Jugendlichen finden, wenn diese auf die Frage nach dem Sinn des Lebens aufbauen können. (Schl)

www.atlas-religoeser-lernorte.de

Zum Beginn des neuen Kirchenjahres ist der Atlas religiöser Lernorte des Amtes für kirchliche Dienste Berlin gestartet. Das Internetportal soll die Vorbereitung von Unterricht, Lehrgängen und Ausflügen unterstützen und zu Besuchen von religiösen Lernorten in Berlin anregen. Gezeigt werden Gotteshäuser aller Religionen, Denkmäler, Museen und andere Orte in Berlin, an denen die Vielfalt des religiösen Lebens der Stadt zu erfahren ist. Am 19. Mai 2010 findet ein Workshop für außerschulisches Lernen zum Thema ‚Schutz und Zuflucht‘ statt. Der Atlas religiöser Lernorte soll dabei als Grundlage zur probeweisen Entwicklung eines kompetenzorientierten ethischen Lernens im Religionsunterricht eingesetzt werden. (Sascha Gebauer)

Der Jesus-Skandal

Ein Liebermann-Bild im Kreuzfeuer der Kritik
Eine Ausstellung in der Liebermann-Villa in Berlin-Wannsee,
Colomierstr. 3

Vom 22. November 2009 bis zum 1. März 2010



Das Geschrei war groß: Der Sohn Gottes ein schmutziger, „naseweiser Juden-Bengel“? Unerhört! Kaum ein Liebermann-Gemälde hat solch einen deutschlandweiten Skandal hervorgerufen wie Der zwölfjährige Jesus im Tempel von 1879. Grund hierfür war die

ungewohnt naturalistische Darstellung des Jesusknaben. Man war entrüstet, wie Liebermann als jüdischer Maler es überhaupt wagen konnte, das christliche Thema zu malen. Die öffentliche, von antijüdischen Ressentiments genährte Empörung war so groß, dass sich sogar der Bayerische Landtag damit beschäftigte. Die Ausstellung in der Liebermann-Villa in Berlin-Wannsee präsentiert das Skandalbild erstmals zusammen mit allen erhaltenen Vorarbeiten, Ölstudien, Skizzen und Zeichnungen. Sie gibt Aufschluss über seine Entstehung und zeigt Liebermanns Vorbilder: Werke von Adolf Menzel, Rembrandt und anderen Künstlern. Dokumente und Texttafeln veranschaulichen die historische Kontroverse. Auf außergewöhnliche Art und Weise verbindet die Ausstellung damit Kunst-, Kultur- und Zeitgeschichte. (Kr)

2010 – Das Europäische Jahr gegen Armut und soziale Ausgrenzung

Das öffentliche Bewusstsein für die Risiken von Armut zu stärken und die Wahrnehmung für deren Ursachen und Auswirkungen zu schärfen, das sind Ziele des Europäischen Jahres, das die Europäische Kommission für 2010 ausgerufen hat. Dabei geht es vor allem darum, das Engagement für die Förderung des sozialen Zusammenhalts zu fördern. Den Kirchen sowie den diakonischen und caritativen Einrichtungen kommt hierfür eine besondere Bedeutung zu. Die zentrale Auftaktveranstaltung für Deutschland findet am 25. Februar 2010 in Berlin statt. Passend dazu lautet das Motto der „Woche der Diakonie“ 2010: Menschlichkeit braucht Ihre Unterstützung.

Informationen unter: www.mit-neuem-mut.de; www.nationale-armutskonferenz.de und www.woche-der-diakonie.de. (Kr)

Bildungsforum Internationaler Spielmarkt Potsdam 2010

Am 7. und 8. Mai 2010 findet auf der Insel Hermannswerder bei Potsdam bereits der 20. Internationale Spielmarkt statt. Zu diesem besonderen Jubiläum wird das Thema „Durch Begegnung wachsen – spielend Fremdes entdecken“ im Mittelpunkt stehen und viele Gäste aus dem In- und Ausland werden erwartet.

Über 100 Workshops, Seminare und Fachvorträge bieten die Möglichkeit, sich dem Thema zu nähern und praxisnahe Weiterbildung für verschiedene pädagogische Berufe wahrzunehmen. In großer methodischer Vielfalt werden Referentinnen und Referenten verschiedener pädagogischer Fachrichtungen Angebote für berufliche Mitarbeitende, Menschen in Ausbildung und Interessierte bereitgehalten, um den Begegnungsraum Spiel zu ergründen. Zusätzlich bietet ein vielfältiger Ausstellerbereich eine breite Palette von Spielen, Literatur und Information zum Thema an. Die Inselkirche Hermannswerder wird als spiritueller Erlebnisraum zum Thema gestaltet und als Highlight wird der bekannte Familientherapeut Jesper Juul aus Dänemark zu Gast sein.

Infos unter: www.spielmarkt-potsdam.de. (Tobias Kummetat)



Impressum

Herausgeber:

Amt für kirchliche Dienste,
Goethestr. 26-30, 10625 Berlin,
Direktor Dr. Hartmut Lucas (V.i.S.d.P.)
Kontakt: 030/3191-278
pti-berlin@akd-ekbo.de
<http://www.akd-ekbo.de/paedagogisch-theologisches-institut/zeitsprung>
ISSN 1869-3571

Redaktion:

Christian Hannasky
Ulrike Häusler
Andreas Hölscher (Gast)
Jens Kramer (Schriftleitung)
Cornelia Oswald
Stephan Philipp
PD Dr. Henning Schluß
Dr. Susanne Schroeder

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

Bildnachweis: Titel: Katholischer Ambulanter Krankenpflegeverein Pfaffenwinkel e.V. S. 6; 11; 13; 15; 20 22: http://gemeinden.erzbistum-koeln.de/pfarrverband_kuerten/Duerscheid/Kirchenfenster_Duerscheid/leibliche_Werke S. 35: liebermann-villa.de

Druck: AKD

Grundlayout: Anja Zühlke, Iris Hartwig

Erscheinungsweise: Halbjährlich

FORTBILDUNGEN (Auswahl)

Februar bis Juni 2010

Meine Rolle als Religionslehrer/in in der Schule

Referent: Klaus Seifried, Schulpsychologe

Zeit: 26.02.2010, 9 bis 16 Uhr

Ort: St. Paulus, Paulussaal, Oldenburger Str. 45, 10551 Berlin

Anmeldung: andreas.hoelscher@erzbistumberlin.de

Von Konsummaterialisten und Nostalgikern - Eine gemeinsame Veranstaltung der Evangelischen und Katholischen Kirche mit der GEW Brandenburg

Referent: Dr. Hermann-Josef Beckers, Aachen

Zeit: 03.03.2010, 10 bis 16 Uhr

Ort: BlauArt Potsdam-Hermannswerder

Anmeldung: anmeldung@gew-brandenburg.de

Mit dem Friedenskreuz durch das Kirchenjahr

Referent: Reinhard Horn, Kinderliederautor

Zeit: 20.04.2010, 9.30 bis 16.30 Uhr

Ort: St. Paulus, Albertus-Magnus-Saal, Oldenburger Str. 46, 10551 Berlin

Anmeldung: andreas.hoelscher@erzbistumberlin.de

Einführung in den Dialogischen Bibelunterricht am Beispiel der Josephserzählung

Referent: Frank W. Niehl, Trier

Zeit: 05.05.2010, 9 bis 16 Uhr

Ort: St. Paulus, Paulussaal, Oldenburger Straße 45, 10551 Berlin-Moabit

Anmeldung: andreas.hoelscher@erzbistumberlin.de

Symbole erfahren und verstehen - Eigene und unterrichtliche Zugänge zur Sprache von Religion und Glaube

Referent: Rainer Oberthür, Aachen

Zeit: 04.06.2010, 9 bis 16 Uhr

Ort: St. Clara Gemeindezentrum, Briesestr. 15, 12053 Berlin

Anmeldung: andreas.hoelscher@erzbistumberlin.de

FORTBILDUNGEN (Auswahl)

Februar bis Juni 2010

Die Kunst des Gedenkens - Infotag zu neuen Projektideen in der Gedenkstättenpädagogik

Leitung: Jens Kramer, Cornelia Oswald

Referentin: Katinka Steen

Zeit: 15.02.2010, 9:30 bis 15 Uhr

Ort: AKD Berlin

„Zum Teufel noch mal!“ Das Böse als Thema des Religionsunterrichts

Leitung: Jens Kramer, Cornelia Oswald

Zeit: 12.05.2010, 9:30 bis 15 Uhr

Ort: AKD Berlin

1. Berliner Fachtagung zur Konfirmandenarbeit

Leitung: Matthias Röhm, Carsten Haeske

Referent: Bischof Dr. Markus Dröge

Zeit: 19.02.2010, 15 bis 20 Uhr

20.02.2010, 10-16 Uhr

Ort: AKD Berlin

Schutz und Zuflucht - Ein Workshop zum außerschulischen Lernen

Leitung: Sascha Gebauer, Michael Juschka

Zeit: 19.05.2010, 9:45 bis 15:30 Uhr

Ort: AKD Berlin

Bibel im Kontext - Bibeldidaktik und Kompetenzorientierung

Leitung: M. Juschka, C. Oswald, M. Röhm

Referent: Prof. Dr. Peter Müller, Karlsruhe

Zeit: 12.03.2010, 16 bis 20 Uhr

13.03.2010, 10 bis 15 Uhr

Ort: AKD Berlin

Albert Schweizer: Ethik der Ehrfurcht

Leitung: Cornelia Oswald

Zeit: 21.05.2010, 10 bis 15 Uhr

Ort: AKD Berlin

Als wären wir dabei gewesen - Formen biblischen Erzählens

Leitung: A. Berger, G. Grundke, M. Juschka

Zeit: 05.05.2010, 9:30 bis 15:30 Uhr

Ort: AKD Berlin

Kurzfilme zu ethischen Fragestellungen im Religionsunterricht

Leitung: Karlheinz Horn, Cornelia Oswald

Zeit: 24.06.2010, 16 bis 18 Uhr

Ort: AKD Berlin