



KEIN BILD VERFÜGBAR

Auf der Suche nach der Seele

zeitspRUng

zeitschrift für den religionsunterricht
in berlin & brandenburg

Impressum

Herausgeber

Amt für kirchliche Dienste,
Goethestr. 26-30, 10625 Berlin,
Direktor Matthias Spenn (V.i.S.d.P.)

Kontakt

030/3191-278
religionspaedagogik@akd-ekbo.de
<https://akd-ekbo.de/religionspaedagogik/zeitsprung>
ISSN 1869-3571

Schriftleitung

Dr. Susanne Schroeder

Redaktion

Pascal Bullan	Ina Itermann
Prof. Dr. Philipp Enger	Christoph Kilian
Prof. Dr. Christine Funk	Prof. Dr. Henning Schluß
Rebecca Habicht	Dr. Susanne Schroeder
Ulrike Häusler	Sophia Schupelius-Rudschies
Dr. Margit Herfarth	

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

Layout/Satz

axeptDESIGN.de_Rupert Maier

Bildnachweis

Titel, S. 14, 33, 36: axeptDESIGN; S. 3: Khawatmi; S. 4, 8, 22, 30: freepik.com; S. 7, 9 oben, 10, 13, 35 oben: wikimedia.org; S. 11: Getty Images/iStockphoto; S. 15: Disney+; S. 35 unten: GiZGRAPHICS/gra-vo; S. 37 oben: pixabay; S. 39 oben: Kirchengemeinde vor dem Halleschen Tor; S. 39 Foto Fr. Radosh-Hinder: Svea Pietschmann; S. 40 unten links: Heinrich von Schimmer; S. 40 unten mitte u. rechts, S. 41: Matthias Kindler.

Druck

Pinguin Druck GmbH

klimateutraler Druck auf 100 %
Recyclingmaterial aus Altpapier
inkl. Ausgleichsabgabe für CO₂ Emissionen



Erscheinungsweise

Halbjährlich

AKD:

Vorschau

Schwerpunkt im nächsten Heft

Diakonie



Unsere Seele muss,
wenn sie nicht ver-
kommen will, jeden Tag
ihre Wäsche wechseln.

So äußerte sich der Schweizer Dichter Gottfried Keller im vorletzten Jahrhundert. Die reine, möglichst auch sanfte Seele gehört immer noch zu unserem Vokabular, und wenn wir ehrlich sind, haben wir auch gerne Umgang mit Menschen, denen wir so eine Seele zuschreiben. Schwierig wird es aber, wenn wir gebeten werden, sie genauer zu beschreiben. Dann erweist sie sich nach Christoph Marksches als ein weitestgehend unverständener Mischbegriff, ein breit gefächertes Kaleidoskop an unterschiedlichsten Assoziationen und Bildern. Die fünf Unterrichtsvorschläge des vorliegenden Hefts gehen deshalb auch sehr unterschiedliche Wege – von der Begriffsarbeit als Deutungslehre über die Erkundung abstrakter Konzepte bis hin zu ethischen Abwägungen. Dabei wird immer wieder deutlich, dass es vor allem darum geht, die richtigen Fragen zu stellen. Aber keine Angst – selten ging es dabei so bunt und methodisch abwechslungsreich zu!

Neben theologischen Erwägungen aus der christlichen Perspektive erfahren wir grundlegende Einsichten aus dem Bereich des Buddhismus. Und natürlich darf bei einem Nachdenken über die Seele die Psyche nicht fehlen. Der berührenden Beschreibung einer sehr realen, verletzten kleinen Seele wird ein Gesprächsangebot zur Seite gestellt.

Dies ist der letzte Zeitsprung, den ich betreut habe. Nach 16 Jahren Redaktionsmitgliedschaft und sieben Jahren Schriftleitung im Rahmen meiner Tätigkeit als Studienleiterin im AKD möchte ich mich von Ihnen verabschieden. Ab August winkt mir ein arbeitsamer Ruhestand. Meinen Nachfolger*innen wünsche ich viel Freude bei der gemeinsamen Arbeit und weiterhin ein gutes Gespür dafür, den unterschiedlichen Anforderungen und Ansprüchen des Religionsunterrichts in Berlin und Brandenburg geistvoll und hilfreich zu begegnen.

Susanne Schroeder

UNTERRICHT

Lebendige Seelen: Reh, Mücke, Löwe, Mensch

Margit Herfarth 4

Hatte Frankensteins Monster eine Seele?

Ein Bilderbuch befragen

Susanne Schroeder 8

Seelenpopcorn

Mit Filmen über das Thema Seele sprechen

Paula Nowak 14

Die Kampagne »Liebe tut der Seele gut« theologisierend befragt –

Die Methode der Inquiry im Religionsunterricht

Christoph Kilian und Pascal Bullan 18

Die Seele als Metapher

Anregungen für einen fragenorientierten,
dialogischen Religionsunterricht

Thorsten Knauth, Carola Roloff und Hülya Yildiz-Yalcin 22

HINTERGRUND

Seele

Katrin Bederna 25

Anātman und die Seele:

Eine Erkundung des Nicht-Selbst im Buddhismus

Carola Roloff 30

Die Rede von der Seele der Kinder

Aus der Sicht einer Kinderpsychotherapeutin

Heike Bernhardt 33

Was besorgt dich in deiner Seele

Eine Einführung in das seelsorgliche Kurzgespräch
von Timm H. Lohse

Angela Berger 35

Liebe ist unsere Antwort auf den Hass, der der Seele schadet

Interview mit Dr. Silke Radosh-Hinder

Die Fragen stellte Christoph Kilian 39

MEDIEN

Film- und Literaturliste zum Thema Seele 42



Lebendige Seelen: Reh, Mücke, Löwe, Mensch

Eine Unterrichtseinheit (6-8 Stunden) für die Jahrgangsstufe 5/6

Dr. Margit Herfarth, Studienleiterin für den Fachbereich Religionspädagogik im Amt für kirchliche Dienste (AKD) Berlin

I. Hinführung

Die Theologin und Journalistin Johanna Haberer schreibt in ihrem Buch „Die Seele. Versuch einer Reanimation“: *Bis heute hat die Geschichte der qualvollen Massenvernichtung von Tieren ihren Ursprung dort, wo die Seele (...) auf den Menschen reduziert wird (...). Wäre die christliche Theologie bei ihren biblischen Wurzeln geblieben und hätte sie die Seele als Kraft des Lebendigen und des Zusammenspiels der Geschöpfe verstanden, der Umgang mit den tierischen Mitgeschöpfen, ja mit der ganzen Umwelt hätte eine andere Wertschätzung und Würde verlangt.*¹

Ihre Worte haben mich zu diesem Beitrag inspiriert. Den vielfältigen Aspekten der „Suche nach der Seele“ möchte ich Überlegungen zur Seele der Tiere beifügen.

Das, was mit dem alten Wort Seele gemeint ist, ist vielfältig, und unterschiedliche Seelenkonzepte prägen das jeweilige eigene Verständnis. In der theologiegeschichtlichen „Karriere“ des Seelenbegriffs ist – in Bezug auf die Tiere – zu bemerken, dass die Rede von der Seele als wesentliche Grenzziehung zwischen Mensch und Tier gewirkt hat.² Indem im Gefolge von Aristoteles und seiner Vorstellung der drei unterschiedlich gearteten Seelenvermögen nur dem Menschen die wahre Seele zugeschrieben wurde³, sollte eine letztlich unüberwindbare Differenz und eine Hierarchie festgeschrieben werden.⁴ In der christlichen Theologie wurde dieses anthropozentrische Monopol auf die Seele noch verstärkt. Auffassungen wie die von Thomas von Aquin, der wie Aristoteles den Tieren nur eine niedrigere Seelenstufe zubilligte und daher die Tiere als lediglich zum Wohle des Menschen und zum Gebrauch durch ihn geschaffen sah, trugen zur „Tiervergessenheit“ der Theologie bei.⁵ Je stärker dann im Zuge der Aufklärung die Rationalität des Menschen ins Zentrum rückte und die Seele „vergeistigte“,

¹ Johanna Haberer: Die Seele. Versuch einer Reanimation. München 2021, S. 116.

² Siehe dazu Simone Horstmann: Wer täuscht hier wen? Kommunikative Verhältnisse zwischen Gott, Tier und Mensch, S. 111, in: Simone Horstmann/Thomas Ruster/Gregor Taxacher: Alles, was atmet. Eine Theologie der Tiere. Regensburg 2018, S. 99-116.

³ Bernd Kappes: Mitgeschöpfe. Vom Umgang mit Tieren aus christlicher Sicht. Ostfildern 2023, S. 195.

⁴ Rainer Hagencord/Simone Horstmann: Vermessung der Tierseele. Zur theo-topographischen Logik des Animalen. In: Clemens Wustmans/Niklas Peuckmann (Hrsg.): Räume der Mensch-Tier-Beziehung(en). Öffentliche Theologie im interdisziplinären Gespräch. Leipzig 2020, S. 107-120, S. 109.

⁵ Clemens Wustmans, „Einerlei Geschick erfahren sie“. Christliche Tierethik im Horizont der Nachhaltigkeitsdebatte. In: Ders./Niklas Peuckmann: Räume der Mensch-Tier-Beziehung(en). Öffentliche Theologie im interdisziplinären Gespräch. Leipzig 2020, S. 182.

desto mehr wurde die Differenz von Mensch und Tier betont – so z.B. durch Descartes, der in den Tieren Wesen ohne Vernunft und Seele und ohne Gefühle des Schmerzes und des Wohlbefindens sah.⁶

In den biblisch-ersttestamentlichen Texten dagegen werden Tiere ganz unbefangen als Wesen mit Seele beschrieben und von Tiervergangenheit kann keine Rede sein. Die Bibel, insbesondere das Erste Testament, wimmelt von Tieren. Die Tiere werden als Gefährten und Lehrer des Menschen (so in weisheitlichen Texten), als Nutz- und als Opfertiere beschrieben, aber auch in ihrem Eigenraum und Eigenrecht. Sie können den Menschen erfreuen, ängstigen und bedrohen. Es gibt so etwas wie Tierschutzgesetze und Mahnungen zum respektvollen Umgang mit Tieren.⁷ Die starke Verbindung der Menschen mit der Tierwelt kommt auch in der Namensgebung zum Ausdruck: es gibt zahlreiche Tiernamen, die menschlichen Kindern gegeben werden (z.B. Lea/"Kuh"; Rahel/"Mutterschaft"; Deborah/"Honigbiene"; Jona/"Taube").⁸

Die unterschiedlichen Gattungsbezeichnungen der Tiere werden oft mit dem Wort *nefesch*, das im Deutschen mit „Seele“ übersetzt werden kann, kombiniert. *Nefesch*, das Kehle (als Hinweis auf die Bedürftigkeit), Lebensenergie/Leben oder Atem bedeutet, ist dann auch Tieren eigen. Dass Tiere lebendige Seelen sind, ist also „gesetzt“ und wird nicht als offene Frage behandelt.⁹ Eine Seele zu sein (nicht: zu haben!), ist Tier und Mensch, der durch den Atem Gottes zu einer „lebendigen Seele“ (Gen 2,7) wird, gemeinsam.

Tiere tauchen in den biblischen Texten als Wesen auf, die mit Gott in Kontakt stehen, sie werden beauftragt (so der große Fisch und der kleine Wurm im Buch Jona), sie warten auf Gottes Zuwendung (Ps 104,27), sie lobpreisen ihn (z.B. Jes 43,20). Eine hierarchische Anordnung von Mensch und Tier wird also nicht durch den Seelenbegriff und nicht durch die Gottesbeziehung begründet. Sowohl Mensch als auch Tier sind Seele; sowohl Mensch als auch Tier sind auf Gott bezogen und beziehen sich auf das Göttliche.

In einer Zeit, in der die Auslöschung ganzer Arten und die grauenvolle, industrielle Verwertung von Tieren beunruhigende Realität ist, scheint es angebracht, sich auf die Suche nach einem post-anthropozentrischen Seelenbegriff¹⁰ zu machen.

Die biblischen Texte bieten dafür Anknüpfungspunkte. Insbesondere Texte, die mit der Schöpfung zu tun haben, weisen auf ein Weltbild hin, das elementar von Vernetzung geprägt ist. Das Leben aller Lebewesen ist eng verflochten mit anderen Lebewesen und mit Gott. Wenn in Genesis 2,7 der Atem Gottes den Menschen zu einer lebendigen Seele werden lässt, sieht man, wie eng die *nefesch* mit Sozialität, mit Verbundenheit zu tun hat. Der Atem ist Stoffwechsel und als solcher eine Verbindung mit der Welt und mit anderen Geschöpfen – und, in biblischer Sicht: mit Gott. Alles, was atmet – alles, was lebt – alles, was Seele ist: alles ist verbunden, miteinander und mit Gott. „Seele“ lässt sich, inspiriert von ersttestamentlichen Texten, als Beziehungsbegriff und eben gerade nicht als Differenzierungsbegriff verstehen. Er dient auf diese Weise nicht der Abwertung des Tieres und der Aufwertung des Menschen, sondern dem Begreifen der Mitgeschöpflichkeit.

II. Didaktische Überlegungen

Zentral für dieses Unterrichtsvorhaben ist nicht die Frage, ob Tiere eine Seele haben, sondern die Frage nach dem Menschen in seiner Verbundenheit mit der nicht-menschlichen Schöpfung. Leitend ist dabei die Lebensfrage 1 (Fragen nach dem Sein und Werden).¹¹

„Seele“ wird dabei als eine biblische Sprachhilfe angeboten. Mit diesem Begriff können die Schüler:innen hantieren, um eigene Weltverfassung und eigenes Weltverständnis probenhalber religiös zu deuten. Die Tiere dienen hier als Brücke zu kindertheologischen Erwägungen. Sie erscheinen insofern für diese Brückenfunktion besonders geeignet, als Schüler:innen im Primarschulalter und noch darüber hinaus eine besondere Nähe zum Tier empfinden.¹²

Seele als Beziehungsbegriff ist der (mal explizite, mal implizite) rote Faden, der alle Unterrichtsmaterialien verbindet. Den Einstieg und den Schluss der Einheit bildet der Text „Der Pater und das Reh“ von Ferdinand von Schirach. Die Anregung, diesen Text methodisch so zu nutzen, dass der „einzige Satz“ des Paters zunächst nicht dargeboten, sondern als Leerstelle von den Schüler:innen gefüllt werden soll, verdanke ich der katholischen Theologin Simone Horstmann, deren Arbeiten und Forschungsvorhaben sich mit verschiedenen Aspekten der theologischen Tierethik befassen.¹³

⁶ Siehe zur Tierethik in der Philosophiegeschichte Kurt Remele, Die Würde des Tieres ist unantastbar. Eine zeitgemäße christliche Tierethik. Kevelaer 2019, S. 24-26.

⁷ Siehe Kap. 4.1 in Peter Riedes Artikel „Tier“ im Wissenschaftlichen Bibellexikon im Internet.

⁸ Yvonne Sophie Thöne, Was ist das, ein Tier, und wohin gehört es?, in: Clemens Wustmans/Niklas Peuckmann (Hrsg.): Räume der Mensch-Tier-Beziehung(en). Öffentliche Theologie im interdisziplinären Gespräch. Leipzig 2020, S. 36.

⁹ Siehe allein Genesis 1, wo das Wort *nefesch* ganze vier Mal in Bezug auf die Tiere verwendet wird: Gen 1,20.21.24.30.

¹⁰ Vgl. Rainer Hagencord/Simone Horstmann: Vermessung der Tierseele. Zur theo-topographischen Logik des Animalen. In: Clemens Wustmans/Niklas Peuckmann (Hrsg.): Räume der Mensch-Tier-Beziehung(en). Öffentliche Theologie im interdisziplinären Gespräch. Leipzig 2020, S. 112.

¹¹ Rahmenlehrplan für den Ev. Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 1 bis 10, 2018 (EKBO).

¹² Astrid Dinter/Elisabeth Naurath/Stefan Scholz: Hund – Schlange – Maus. Tiere als Zugang zur Schöpfung in kindertheologischer Perspektive, S. 102f.; siehe auch Janine Hoffmann: Tierethik im christlichen Religionsunterricht. Eine religionspädagogische Grundlegung und Analyse. Wien 2003, S. 217

¹³ Simone Horstmann, Das Ich im Anderen. Die Nähe zwischen Tieren und Kindern, in: Simone Horstmann/Thomas Ruster/Gregor Taxacher: Alles, was atmet. Eine Theologie der Tiere. Regensburg 2018, S. 81ff.

III. Ablauf der Einheit und Material

Die Schüler*innen verfassen nach der Erarbeitung des Textes in einer ersten, sozusagen intuitiven Phase einen eigenen „einzigsten Satz“ (AB 1). Anschließend werden weitere Impulse eingesetzt, deren Bearbeitung jeweils Anregungen zur möglichen Anreicherung, Veränderung oder Präzisierung des „einzigsten Satzes“ bieten kann (AB 2-4). Dies geschieht dann resümierend im Schluss der Einheit, wenn wieder auf AB 1 zurückgegriffen wird (AB 5). Als Abschluss der Einheit findet eine „Lesung“ aller S*-Sätze in der Lerngruppe statt, alternativ könnten die Sätze auch künstlerisch gestaltet und in einer „Galerie“ ausgestellt werden.

Der Schirach-Text (AB 1) bietet sich als zentrales Medium deshalb an, weil er ethische und zugleich zutiefst religiöse Aspekte in säkularer, nicht-religiöser Sprache ins Spiel bringt. Die Schüler*innen nehmen zunächst – in ihrer Phantasie und in dem eigentlich spielerischen Aufstellen der Falle – die archaische Rolle des Jägers ein. Die potentielle Jagdbeute ist anonym und nicht-spezifisch („*Wir hatten uns vorgestellt, dass wir einen Wolf fangen würden oder einen Bären*“, S. 11f.), das Mensch-Tier-Verhältnis ist emotions- und verbindungslos. Im Verlauf der Geschichte wandelt sich das. Schuld (Z. 14) und Scham (Z. 21) zeigen an, dass das Mensch-Tier-Verhältnis nun ein persönliches ist – die Schüler*innen und das (nicht mehr anonyme, sondern in seiner Gattungsbezeichnung geradezu individuelle) Tier sind miteinander verbunden, wenn auch in einem gestörten Miteinander von Opfer und Täter. Dass der Pater den Kindern keine Strafpredigt hält, sondern ihnen zeigt, wie sie *etwas für das Reh tun* können,

um sich einer Versöhnung anzunähern (erreicht wird sie nicht, die Scham bleibt, Z. 21), erweist ihn als ausgesprochen klugen Lehrer und Seelsorger. Das als säkular markierte Begräbnis (Z. 22f.), das explizit ohne Verweis auf die Geschöpflichkeit, ohne Kreuz und ohne Gebet vonstatten geht, provoziert gerade durch diese dreifache Verneinung die Frage nach dem Gottesverhältnis des Tieres und damit nach seiner Seele im weitesten Sinne. Der Satz des Paters stellt Mensch und Tier existenziell nebeneinander („*Wir alle*“, Z. 24). Sie sind angesichts des unwiederholbaren Lebens (und Todes) gleich: *Wir alle haben nur dieses eine Leben.*“

AB 2 (Tier und Mensch – Was sind wir füreinander?) vertieft das Nachdenken über das Mensch-Tier-Verhältnis und bietet den biblischen Seelenbegriff im Sinne der *nefesch* als möglichen Interpretationsansatz.

AB 3 (Mensch und Mücke – sind wir gleich?) ist eine provokative Radikalisierung des Gedankens der Mitgeschöpflichkeit (im Gedicht auch durchaus nicht-theologisch deutbar) und seine ethischen Konsequenzen.

AB 4 (Friede zwischen Mensch und Tier) greift auf die eschatologische Vision des Tierfriedens zurück, um den Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, die Kraft der Utopie in ihre Gegenwart zu übertragen.

AB 5 (Ein einziger Satz): Hier nun die Erzählung „Der Pater und das tote Reh“ in einer vollständigen Fassung.

IV. Kompetenzen

Jahrgangsstufe: 5/6

Lebensfrage 1: Fragen nach dem Sein und Werde

Dauer: 6–8 Stunden

Fachbezogene Kompetenzen

Wahrnehmen und Deuten

- religiöse Phänomene aus aktuellen medialen Zugängen beschreiben und interpretieren (D)

Erzählen und Darstellen

- verschiedene Formen religiöser/biblischer Sprache erklären und deren Merkmale auf eigene Produktionen anwenden (D)

Urteilen und Kommunizieren

- religiöse Fragen aus der eigenen und anderen Perspektiven diskutieren (D)
- lebensförderliche und lebenshinderliche Formen von Religion begründet unterscheiden (E)

Inhaltsbezogene Kompetenzen

Die S* können am Ende der UE

- Fragen nach der Schuld und dem Umgang mit Schuld in der Erzählung „Der Pater und das tote Reh“ aus verschiedenen Perspektiven beurteilen.
- durch die Formulierung eines pointierten Satzes die eigene Deutung der Erzählung darstellen.
- die Beziehung von Mensch und Tier und ihre Konsequenzen erörtern.
- Stellung nehmen zu der biblisch begründeten Gleichheit von Mensch und Tier aufgrund der gemeinsamen *nefesch*.
- zum Frieden zwischen Mensch und Tier Perspektiven entwickeln und kreativ darstellen.

V. Verwendete Literatur

- ▶ **Dinter, Astrid/Elisabeth Naurath/Stefan Scholz:** Hund – Schlange – Maus. Tiere als Zugang zur Schöpfung in kindertheologischer Perspektive. In: Christina Kalloch/Martin Schreiner: „Gott hat das in Auftrag gegeben“. Mit Kindern über Schöpfung und Weltentstehung nachdenken. Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 11, 2012, S. 92-104
- ▶ **Haberer, Johanna:** Die Seele. Versuch einer Reanimation. München 2021
- ▶ **Hagencord, Rainer/Simone Horstmann:** Vermessung der Tierseele. Zur theo-topographischen Logik des Animalen. In: Clemens Wustmans/Niklas Peuckmann (Hrsg.): Räume der Mensch-Tier-Beziehung(en). Öffentliche Theologie im interdisziplinären Gespräch. Leipzig 2020, S. 107-120
- ▶ **Haushofer, Albrecht:** Moabiter Sonette. Hrsg. von Amelie von Graevenitz, München 2012
- ▶ **Hoffmann, Janine:** Tierethik im christlichen Religionsunterricht. Eine religionspädagogische Grundlegung und Analyse. Wien 2003
- ▶ **Horstmann, Simone:** Das Ich im Anderen. Die Nähe zwischen Tieren und Kindern. In: Simone Horstmann/Thomas Ruster/Gregor Taxacher: Alles, was atmet. Eine Theologie der Tiere. Regensburg 2018, S. 79-98
- ▶ **Horstmann, Simone:** Wer täuscht hier wen? Kommunikative Verhältnisse zwischen Gott, Tier und Mensch, in: Simone Horstmann/Thomas Ruster/Gregor Taxacher: Alles, was atmet. Eine Theologie der Tiere. Regensburg 2018, S. 99-116
- ▶ **Kappes, Bernd:** Mitgeschöpfe. Vom Umgang mit Tieren aus christlicher Sicht. Ostfildern 2023
- ▶ **Remele, Kurt:** Die Würde des Tieres ist unantastbar. Eine zeitgemäße christliche Tierethik. Kevelaer 2019
- ▶ **Riede, Peter:** Artikel „Tier“, 2010, in: www.wibilex.de
- ▶ **Thöne, Yvonne Sophie:** Was ist das, ein Tier, und wohin gehört es?, in: Clemens Wustmans/Niklas Peuckmann (Hrsg.): Räume der Mensch-Tier-Beziehung(en). Öffentliche Theologie im interdisziplinären Gespräch. Leipzig 2020, S. 35-47
- ▶ **Wustmans, Clemens:** „Einerlei Geschick erfahren sie“. Christliche Tierethik im Horizont der Nachhaltigkeitsdebatte. In: Ders./Niklas Peuckmann: Räume der Mensch-Tier-Beziehung(en). Öffentliche Theologie im interdisziplinären Gespräch. Leipzig 2020, S. 179-199





Hatte Frankenstein's Monster eine Seele?

Ein Bilderbuch befragen (Unterrichtsvorschlag für Klassenstufen 5-7)

Dr. Susanne Schroeder, Studienleiterin für den Fachbereich Religionspädagogik im Amt für kirchliche Dienste (AKD) Berlin

„Die Seele ist in einem ganz tief drin – im Herzen, manchmal kann man sie spüren – nachts, wenn man alleine ist. Wenn die Seele krank ist, geht man ins Krankenhaus oder zum Hautarzt. Die Seele wiegt ein und 'n halben Kilo...“.

Jeder Folge der Krimi-Serie „Bloch“ war dieser von einer Kinderstimme gesprochene Text vorangestellt. Das klingt so ähnlich wie: „Tief, tief in uns wohnt die Seele. Noch niemand hat sie gesehen, aber jeder weiß, dass es sie gibt.“ So beginnt das allseits bekannte israelische Kinderbuch „Der Seelenvogel“. Aber was hier so selbstverständlich vermessen und verortet wird, entpuppt sich sowohl im Alltagsgespräch als auch im Theologischen Diskurs als ausgesprochen verzwickelt und vieldeutig.

Der evangelische Theologe Christoph Marksches, Spezialist für das antike Christentum und die frühe Kirche, stellt fest: „Man muss sich klarmachen: Seele ist heute ein weitestgehend unverständener Begriff. Die Seele gehört zu den großen Mischbegriffen, in denen Traditionen der hebräischen Bibel in die griechische Weltzivilisation gekommen sind und da mit griechischer Tradition vermengt worden sind“. Was hier für den christlichen Begriff umrissen wird, erfährt beim Blick auf die anderen Religionen und Weltanschauungen noch deutliche Entfaltungen. So muss man eingestehen: Bei der Seele handelt es sich um einen der spekulativsten Begriffe, in dem sich unterschiedlichste theologische Ansätze, aber auch viele Vorstellungen des Volksglaubens in den Religionen mischen und bei dem man nicht zu einem einvernehmlichen Ergebnis kommen wird.

Warum und wie soll dann im Religionsunterricht von Seele geredet werden? Der Grund dafür ist in erster Linie ein faktischer: Der Begriff „Seele“ ist in vielen aktuellen Filmen in Gestalt von Avataren bis zu Dementoren präsent. In den Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen spielt er anthropologisch als Chiffre für Transzendenzvorstellungen und eschatologisch als Hoffnungsbild eine Rolle. Alternativbegriffe wie Ich, Selbst, Freiheit u.a. sind zwar nicht gleichermaßen problematisch, aber auch nicht annähernd so lebendig und vorstellungsgesättigt.¹

Unterrichtlich bietet sich deshalb hier die Chance, sich lebensnah am Begriff abzuarbeiten und Begriffsarbeit als Deutungslernen zu vollziehen. Im Ringen um eine Begriffsbeschreibung können Schüler*innen nachvollziehen, dass ein Wort nicht sagt, was ist, sondern was wir uns darunter vorstellen. Schon die biblischen Bedeutungsgehalte lassen die Interpretationsbedürftigkeit und Interpretationsfähigkeit von Begriffen deutlich werden. Beim Thema Seele geht es deshalb auch um das Entschlüsseln und das Einüben hermeneutischen Denkens.²

Katrin Bederna kreist in den didaktischen Perspektiven ihres Artikels zum Begriff "Seele" (ab S. 25 in diesem Heft) unterschiedliche Vorschläge der unterrichtlichen Schwerpunktsetzung ein und warnt

¹ Bederna, K., Art. Seele, in: Das Wissenschaftliche Bibellexikon im Internet (www.wiblex.de), 2017 (Zugriffsdatum: 29.2.2024), (<https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100281/>).

² https://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel1-12/sek1_beiner1



vor zu vermeidenden Fehlern.³ So kann und sollte das Abwägen dessen, was wir bzw. unsere Zeitgenoss*innen mit dem Wort Seele meinen und was wir damit bezeichnen wollen, immer in fragender Form erfolgen. Und es sollte vermieden werden, durch leichtfertige Spekulationen über den „Sitz der Seele“ oder die „Spürbarkeit der Seele“ substanzontologische oder dualistische

Vorstellungen zu fördern. Die Seele

wiegt eben nicht „ein und 'n halben Kilo“... Angesichts der neuesten Entwicklungen auf dem Gebiet der KI erfahren diese Überlegungen eine relevante gesellschaftliche Zuspitzung, wenn man sie zu der Frage verdichtet, ob und wie sich Mensch und „Maschine“ unterscheiden.

Der vorliegende Unterrichtsvorschlag für die Lebensfrage 7 (Fragen nach der Wirklichkeit) in der 5.-7. Klassenstufe widmet sich der Frage, in welchem Zusammenhang die Begriffe „Natur“, „Leben“ und „Seele“ stehen, indem er Überlegungen zu der Gestalt anregt, die Mary Shelley sich in ihrem Roman „Frankenstein oder der moderne Prometheus“ ausgedacht hat. Zum Einsatz kommt dabei das 2022 erschienene Bilderbuch „Sie schuf ein Monster“ von Lynn Fulton mit Illustrationen von Felicita Sala.

Zum Bilderbuch:

Erzählt wird die Geschichte von Mary Shelley, die im Alter von erst 19 Jahren mit „Frankenstein“ einen auflagenstarken Erfolgsroman und Klassiker der Weltliteratur geschaffen hat. Gemeinsam mit ihrem zukünftigen Mann Percy Shelley war sie, Tochter der berühmten Mary Wollstonecraft, am Genfer See zu Gast bei Lord Byron. Die Gäste veranstalteten einen Wettbewerb um die gruseligste Geschichte. Lange Zeit wollte ihr dazu nichts einfallen. Aber dann hörte sie, wie ihre Freunde die neuesten wissenschaftlichen Experimente besprachen. Die Stimme ihres Mannes drang in ihr Zimmer hinauf – „Elektrizität!“ sagte er gerade. „Galvani hat einen toten Frosch dazu gebracht, seine Beine zu bewegen!“ Und sie erinnerte sich an noch grauenvollere Experimente, von denen sie als kleines Mädchen gehört hatte. Im Gespräch spekulierten die Männer weiter über den ultimativen Triumph, lebloser Materie neues Leben einzuhauchen. „Der Mensch wird sich die Natur untertan machen und ihr alle Geheimnisse entlocken!“ Mary schüttelte darüber den Kopf: „Männer fragen immer nur, ob etwas getan werden konnte – niemals, ob es auch getan werden sollte...“ Während einer Gewitternacht sah Mary sich „bleich im Spiegel,

fremd wie etwas Totes, das man wieder zum Leben erweckt hatte“⁴ und überlegte, ob es nicht erschreckend wäre, eine solche Kreatur zu sehen – und vielleicht sogar noch erschreckender, eine solche Kreatur zu sein... Im Bett liegend, nicht schlafend, sah sie wie im Traum eine riesige Gestalt auf einem Tisch liegen. Ein junger Student hatte der Kreatur Leben eingehaucht – und rannte entsetzt davon. Mary fühlte plötzlich, sie wäre dieser junge Mann und sei in ihr Zimmer gelaufen, um sich unter der Bettdecke zu verkriechen und nicht an das schreckliche Wesen zu denken, das sie geschaffen hatte. Da sah sie, wie die Vorhänge um ihr Bett sich teilten und die Kreatur sie aus hervorquellenden Augen anstarrte. „Was wollte sie von ihr?!“ Mary schreckte auf, riss die Vorhänge auseinander und sah nichts weiter als ihr eigenes Zimmer im Mondlicht. Hier gab es kein Monster – (die Figur wird im Text als Gestalt, Kreatur oder Wesen bezeichnet) – nur ihre Fantasie. Und sie war glücklich, denn sie hatte endlich ihre Geschichte gefunden.



Damit endet das Bilderbuch. Inhaltlich bildet es eigentlich nur die von Mary Shelley selbst verfasste Einführung zum Roman ab. Sie beschreibt dort auch die philosophischen Fragen, die diskutiert wurden: ob es je möglich sei, dem Ursprung des Lebens auf die Spur zu kommen. „Darwin hatte in einer Glasdose ein Stückchen Maccaroni aufbewahrt, das dann aus irgendwelchen Ursachen willkürliche Bewegungen zu machen schien ... Vielleicht wäre es denkbar, einen Leichnam wieder zu beleben, was ja auf galvanischem Wege bereits geschehen

³ <https://www.bibelwissenschaft.de/ressourcen/wirelex/6-inhalte-iii-systematisch-theologische-didaktik/seele-3>

⁴ Alle Zitate aus: Lynn Fulton: Sie schuf ein Monster (mit Illustrationen von Felicita Sala), Hacht-Verlag, Hamburg 2022

ist, oder die Bestandteile eines Lebewesens zusammenzufügen und ihm lebendigen Odem einzuhauchen ... Ich sah das schreckliche Zerrbild eines Menschen ausgestreckt daliegen und dann sich plump, maschinenmäßig regen.⁵

In ihrem Nachwort erläutert die Autorin Lynn Fulton kleine historische Abweichungen, die sie vorgenommen hat, um die Geschichte auf eine Nacht zu verdichten. Und sie weist darauf hin, dass es sich eigentlich nicht um eine Gruselgeschichte handelt:

„Mary Shelleys Frankenstein ist nicht die Geschichte, die die meisten Leute aus den Filmen kennen. Anders als das Hollywood-Monster mit dem Quadratschädel und den Schrauben im Hals kann die Kreatur in Marys Buch sprechen und sogar lesen. Sie ist einsam und sehnt sich danach, zu einer Familie zu gehören, aber wegen ihrer erschreckenden Erscheinung wird sie gehasst und von allen zurückgewiesen, sogar von ihrem Schöpfer. Wenn wir uns Frankensteins Kreatur nur als das wütende Monster aus den Bühnenstücken und Verfilmungen vorstellen, verlieren wir Marys Botschaft aus den Augen: Hass und Vorurteile können etwas ganz Unschuldiges in etwas Mörderisches verwandeln.“⁶



Porträt Mary Shelleys, National Portrait Gallery London

Lebensfrage 7: Fragen nach der Wirklichkeit in der 5.-7. Klassenstufe

Fachbezogene (formale) Kompetenzen	Inhaltsbezogene Kompetenzen
Die Schüler*innen können ...	Die Schüler*innen können am Ende der UE ...
<p>urteilen und kommunizieren</p> <ul style="list-style-type: none"> den religiösen Dialog bewusst gestalten C: eigene Begründungszusammenhänge zu religiösen Themen unter Einbezug anderer Meinungen darstellen <p>wahrnehmen und deuten</p> <ul style="list-style-type: none"> religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und deren Ausdrucksformen deuten D: religiöse Phänomene aus aktuellen medialen Zugängen beschreiben und interpretieren <p>erzählen und darstellen</p> <ul style="list-style-type: none"> religiös bedeutsame Narrative beschreiben und zu einer Darstellung verbinden E: Unterschiede zwischen religiösen, historischen und naturwissenschaftlichen Narrativen erläutern und anhand von eigenen Erzählungen entfalten 	<ul style="list-style-type: none"> die Frage, ob es eine Seele gibt und wie sie wem anhaftet (oder nicht) gemeinsam mit Hilfe der Methoden Placemat, Mindmapping und Schreibgespräch bearbeiten Überlegungen zu den Eigenschaften und Fähigkeiten der fiktiven Gestalt in dem Bilderbuch „Sie erschuf ein Monster – Wie Mary Shelley Frankenstein erfand“ in Verbindung bringen mit möglichen Funktionen des Seelenbegriffs Grundanschauungen von „Natur“, „Leben“ und „Seele“ diskutieren und diese in Hinblick auf die je angenommene Wesensart der Kreatur des Buchs erläutern

⁵ M. Shelley: Frankenstein oder der moderne Prometheus, übersetzt von Heinz Widtmann, edition divivib, Vorwort der Autorin S.5f.

⁶ So Lynn Fulton auf den Abschlusseiten des nicht mit Seitenzahlen ausgestatteten Bilderbuchs



Motivation: Stiller Bildimpuls „Medizin in alter Zeit – Heilkunst aus der Natur“ – wie und womit wurde früher wozu geforscht?

Konzeption der Unterrichtseinheit

1. Teil: Mit Mary Shelley in der Villa am Genfer See:

Inhalt: Mary will sich mit einer Gespenstergeschichte als Schriftstellerin versuchen – Die Unterhaltung in der Villa dreht sich um Geister, Vampire, Experimente – die anwesenden Männer sind von der Idee, lebloser Materie Leben einzuhauchen, begeistert...

Präsentation des Buches bis zu Marys Überlegung: „Die Natur hat womöglich gute Gründe dafür, ihre Geheimnisse zu bewahren“. Vermutungen darüber, was „Natur“ ist und lesen von Definitionsvorschlägen:

M1 Was ist „Natur“?

Unter Natur versteht man alle Dinge auf der Erde, die der Mensch nicht geschaffen hat, wie zum Beispiel Meere, Luft und Berge.

Das können aber auch lebendige Sachen wie Pflanzen und Tiere sein. (Quelle: oekoleo.de)

Zur belebten Natur gehören zum Beispiel alle Pflanzen und Tiere. Zur unbelebten Natur gehören die Gebirge und vieles mehr. Wir Menschen gehören auch zur belebten Natur. (Quelle: klexikon.de)

Für ältere Schüler*innen kann es an dieser Stelle auch interessant sein, ergänzend zu den Überlegungen zur „Natur“ auch den Begriff „Leben“ in die Überlegungen mit einzubeziehen:

Bearbeitung der Frage: KANN DIE NATUR GEHEIMNISSE HABEN? mithilfe der Placemat-Methode und abschließende Dokumentation der Diskussion als Tafelbild.

M2 Was ist „Leben“?

Leben ist eine Eigenschaft von Pflanzen und Tieren, also auch des Menschen.

Die Wissenschaft vom Leben ist die Biologie. Aber auch die Wissenschaftler, die Biologen, finden es schwierig, genau zu sagen, was Leben ist.

Folgende Dinge gehören dazu, damit man von einem Lebewesen spricht:

Lebewesen nehmen Nahrung auf und wachsen.

Lebewesen können sich vermehren.

Die meisten Lebewesen können atmen, aber nicht alle.

Pflanzen atmen durch ihre Zellen.

Alle Lebewesen sind aus einzelnen Zellen aufgebaut.

(Quelle: gekürzter Text aus <https://klexikon.zum.de/wiki/Leben>)

Dabei ist es wichtig, die Schüler*innen dazu anzuleiten, in der ersten Phase (Pro Feld nimmt je eine Person Platz und schreibt in einer vorgegebenen Zeit ihre Gedanken und Ergebnisse zu einer vorgegebenen Fragestellung auf) auch Fragen, Unklarheiten, Widersprüche oder Querverweise festzuhalten. In der zweiten Phase tauschen die Lernenden ihre individuellen Notizen mit den anderen Gruppenmitgliedern aus. Dazu wird das Blatt im Uhrzeigersinn gedreht und die Lernenden lesen, kommentieren, ergänzen und erweitern die bereits festgehaltenen Ausführungen. Sie einigen sich auf eine oder zwei Aussagen und notieren sie in der Mitte des Blattes. In der dritten und entscheidenden Phase werden nun die Ergebnisse aus den Kleingruppen dem gesamten Klassenverband präsentiert, diskutiert und als Tafelbild/Grafik festgehalten.

(Quelle, modifiziert: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/placemat.pdf>)

2. Teil: Der „Wachtraum I“

Inhalt: Es ist Nacht, auch Mary denkt über Geister, Vampire, Ungeheuer nach – im Spiegel sieht sie ihr blasses Ebenbild – sie legt sich ins Bett und hat eine Vision...

Präsentation des Buches bis „Der Student hatte sein ehrgeiziges Ziel erreicht – er hatte der Natur ihr Geheimnis entlockt und der Kreatur auf dem Tisch Leben eingehaucht – aber nun fürchtete er sich...“ und Bearbeitung der Frage: **WAS LIEGT DA FÜR EIN WESEN AUF DEM TISCH?** in zwei Schritten:

- Schritt:** Die Lehrkraft stellt die Methode „Mystery“ und die Aufgabe vor und händigt die Stichwortkarten **M3** aus.

In der Mystery-Methode werden die Schüler*innen durch eine rätselhafte Leitfrage (Mystery=Rätsel) motiviert, einen Sachverhalt intensiver zu erforschen, indem sie Detail-Informationen wie bei einem Puzzle zusammensetzen und in eine logische Abfolge bringen. In kleinen Gruppen beschäftigen sich die Schüler*innen mit der Leitfrage „Was liegt da für ein Wesen auf dem Tisch?“ und der Rekonstruktion des Falles. Dafür ordnen und strukturieren sie die Stichwortkarten in der Art einer Mindmap.

Alle Gruppen stellen ihre Lösung vor und beantworten die Nachfragen der Mitschüler*innen.

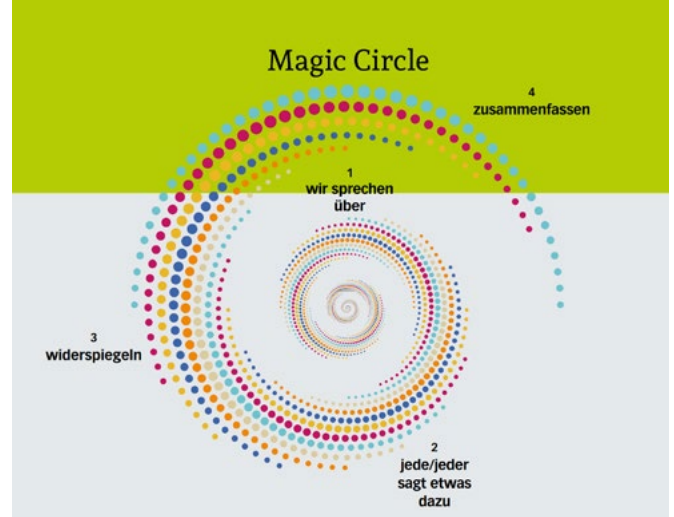
Im vorliegenden Beispiel werden den Schüler*innen nur Stichwortkarten zur Verfügung gestellt. Dies erleichtert es, in einem zeitlich angemessenen Rahmen eine interessante Bandbreite an Möglichkeiten zu ordnen. Der Ausgang des Mysterys ist offen, es gibt nicht die eine „richtige“ Lösung, um die Leitfrage zu beantworten. Vielmehr ist es entscheidend, wie die Gruppe sich auf eine Antwort einigt und diese gegenüber den anderen Gruppen präsentiert und verteidigt.

(Quelle, modifiziert: <https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/mystery/>)

2. Schritt

Nachdem die Schüler*innen sich über die physiologische Beschaffenheit und die möglichen Fähigkeiten des Wesens ausgetauscht haben, sollen sie sich nun genauer mit der Frage beschäftigen, ob dieses Wesen eine Seele haben kann. Wieder erhalten sie Stichwortkarten **M4** und einigen sich in Kleingruppen auf eine strukturierte Antwort zu der Frage: **VIELLEICHT HAT DAS WESEN EINE SEELE – WIE WÄRE DIESE SEELE?**

Inhaltlich markieren die Begriffe alltags- und lebensweltlich bekannte Beschreibungen, die jüdische, christliche, muslimische, buddhistische, aber auch materialistische Vorstellungen widerspiegeln. Wieder ordnen und strukturieren die Schüler*innen die Informationen in der Art einer Mindmap. Die Anzahl der Stichwortkarten kann entsprechend der Altersstufe reduziert werden. Auch hier kann es kein abschließendes „richtiges“ Ergebnis geben.



3. Teil: Der „Wachtraum II“

Inhalt: Mary fürchtet sich in ihrer Vision so wie der junge Student – da schaut die Kreatur sie plötzlich mit hervorquellenden Augen an ...

Präsentation des Buches bis „Mary fühlte plötzlich wie der Student. Sie sah, wie sich die Vorhänge teilten...“ Bearbeitung der Frage **WAS WOLLTE DIE KREATUR VON IHR?** in drei Schritten:

- Schritt:** Die Illustration regt zu einer spontanen Stellungnahme an, die sich gut in Form des Magic Circle organisieren lässt: Ablauf einer Magic-Circle-Sitzung:

1. Wir sprechen über...

Die Gruppenleitung benennt das Thema der Sitzung: „Was wollte die Kreatur von Mary?“ Sie gibt die Anweisung, dass jede/r sich die Antwort der rechten Nachbar*in merken soll.

2. Jede/Jeder sagt etwas

Die Schüler*innen äußern ihre Vermutungen jeweils in einem Satz. Die Äußerungen werden nicht kommentiert.

3. Widerspiegeln

Im nächsten Schritt werden alle Gruppenmitglieder gebeten, die Äußerung des/der rechten Nachbar*in zu wiederholen.

4. Zusammenfassung

Zum Abschluss fasst die Gruppenleitung die Sitzung zusammen und zieht ein kleines Fazit.

Sie hält drei repräsentative Antworten schriftlich je auf einem DIN A3-Papier fest.

(Näheres zum Magic Circle kann im Digitalen Unterrichtsassistenten zum Schulbuch „Alle zusammen 1-3“ unter <https://ru-ekbo.de/religionsbuch-flipbook/> abgerufen werden.)

- Schritt:** Dieses Fazit ist Grundlage einer rückblickenden Zusammenfassung des bisherigen Unterrichtsgangs. Im Unterrichtsgespräch – eventuell gestützt durch ein sich entwickelndes Tafelbild – werden die bisherigen Überlegungen **KANN DIE NATUR GEHEIMNISSE HABEN? – WAS LIEGT DA FÜR EIN WESEN AUF DEM TISCH? – VIELLEICHT HAT DAS WESEN EINE SEELE – WIE WÄRE DIESE SEELE? – WAS WOLLTE DIE KREATUR VON IHR?** in Erinnerung gerufen.

3. Schritt: Im anschließenden „Stummen Schreibgespräch“ äußern sich die Schüler*innen zu den drei Magic Circle-Statements auf den DIN A3-Bögen, indem sie kurze Kommentare bzw. Stellungnahmen dazu verfassen. Die anderen Teilnehmer*innen lesen die Ideen und sind aufgefordert, darauf ein Statement zu erwidern oder einen anderen Aspekt hinzuzufügen. Es ist auch möglich, Fragen zu formulieren oder Pfeile und Verbindungslinien einzufügen. Das Sprechen ist in dieser Phase nicht gestattet. Zum Schluss verständigen sich die Schülerinnen und Schüler über die Ergebnisse.

(Quelle, modifiziert: <https://www.bpb.de/lernen/angebote/grafstat/partizipation-vor-ort/155250/stummes-schreibgesprach/>)

4. Teil: Wie die Geschichte bei Mary Shelley weiterging...Ihre Kritik an der Unbarmherzigkeit

Inhalt: Die Story von Mary – eine einsame Kreatur, die Gemeinschaft sucht – aus Verzweiflung kommt es zu schrecklichen Verwicklungen...

Lesen des Textes **M5**

Aufgabe: Die Schüler*innen werden gebeten sich vorzustellen, sie seien die Kreatur und hätten es gelernt zu schreiben – wie es die Kreatur schließlich tut. In dieser Rolle sollen sie einen Brief an Victor schreiben, in dem sie das Leben und die Gefühle dieser Gestalt beschreiben.



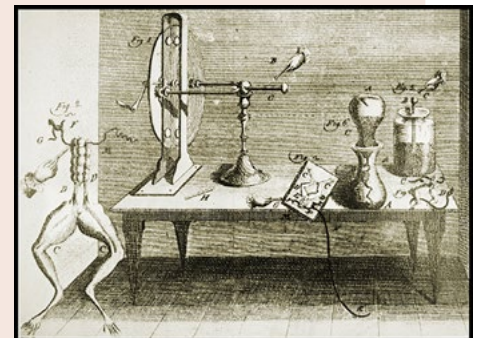
und **Naturforscher Luigi Galvani** (* 9. September 1737 in Bologna; † 4. Dezember 1798 in Bologna) experimentierte.

Am 6. November 1780 seziierte Galvani die Schenkel eines Frosches und stellte fest, dass sich die Muskeln des Froschs bei der Berührung mit dem Skalpell wiederholt zusammenzogen, als seien sie von heftigen Krämpfen geschüttelt.

Der tote Frosch schien wieder lebendig zu sein. Galvani schloss daraus, dass in jedem Lebewesen elektrische Energie steckt. Sein Kollege Alessandro Volta bezweifelte dies und stellte in Experimenten mit verschiedenen Metallen fest, dass die Geräte, mit denen Galvani die Froschschenkel berührt hatten, die Elektrizität erzeugten. Galvani hatte die Elektrizität nicht durch Reibung, sondern elektrochemisch mit Hilfe zweier verschiedener Metalle erzeugt. Volta nutzte diese Erkenntnisse zur Entwicklung der ersten Batterie.

Versuchsordnung des Froschschenkel-Experiments, aus dem *De viribus electricitatis in motu musculari*

Quelle: Originally from [de.wikipedia](https://de.wikipedia.org/wiki/De_viribus_electricitatis_in_motu_musculari)



Hinweise zu Literatur und Websites:

Terra-X-Film 45 Min. liefert für die Lehrkraft alles, was man wissen muss: <https://www.zdf.de/dokumentation/terra-x/mythos-frankenstein-100.html>

Empfehlenswerte Infoseiten zum naturwissenschaftlichen Hintergrund des Romans:
<https://www.leifiphysik.de/elektrizitaetslehre/elektrische-grundgroessen/geschichte/luigi-galvani-1737-1798>

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/2/29/Luigi_Galvani_Experiment.jpeg/1280px-Luigi_Galvani_Experiment.jpeg

https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Die_Erfindung_der_Batterie.webm

Der komplette Roman, in den Kapiteln 11-16 die Schilderung des Monsters über sein Leben und seine Verzweiflung:
<https://www.projekt-gutenberg.org/shelley/frankens/chap001.html>

Theologische Hintergrundinformationen:

Die Seele in den Religionen - Flüchtiger Hauch der Lebenskraft (deutschlandfunkkultur.de)

Didaktische Hintergrundinformationen:

Bederna, K., Art. Seele, in: Das Wissenschaftliche Bibellexikon im Internet (www.wibilex.de), 2017 (Zugriffsdatum: 29.2.2024), (<https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100281/>).

Für Lehrkräfte und Klasse 7-10:

<https://www.helles-koepfchen.de/?suche=frankenstein>

Weitere unterrichtliche Ideen für Klasse 9-10:

<https://www.storyboardthat.com/de/lesson-plans/frankenstein-von-mary-shelley>



Seelenpopcorn

mit Filmen über das
Thema Seele sprechen

Paula Nowak, Studienleiterin für den Fachbereich Religionspädagogik im Amt für kirchliche Dienste (AKD) Berlin

Ob in Kunst, Literatur oder Filmen – die *Seele* ist ein faszinierendes Thema, das vielfältige Interpretationen und Bedeutungen hat. In unserer Sprache verwenden wir das Wort *Seele* ganz selbstverständlich. Wir benutzen Ausdrücke wie *die Seele baumeln lassen*, *etwas von der Seele reden* oder *Seelenverwandte*. Es ist ein sanftes Wort, das leicht klingt, aber eigentlich sehr kompliziert ist. Ein spannendes Thema, auch herausfordernd, da die Begriffsgeschichte so ein ungeheures Knäuel ist und die Alltagsbedeutung so beliebig. Die Komplexität des Themas *Seele* birgt Potenzial für Missverständnisse und erfordert eine angemessene Analyse sowie einen nuancierten Zugang. Der Religionsunterricht eröffnet eine Chance, die Vielschichtigkeit dieser Begriffe zu erkunden, zu verstehen und kritisch zu hinterfragen. Filme können dabei als kraftvolle Interpretationsplattform für das Erforschen religionspädagogischer Fragen zum Thema *Seele* fungieren. Die Suche nach einem Film, der für viele Altersgruppen geeignet ist, sowohl ein Mehr an Unterhaltung als auch Denkansößen in sich trägt, gestaltet sich beim Thema *Seele* als äußerst herausfordernd, fast unlösbar. In diesem Kontext taucht eine bemerkenswerte Figur auf, die in ihrer Reise durch die Ebenen des Seins, volkstümliche religiöse Vorstellungen aufgreift und geschickt transformiert: Joe Gardner aus dem Animationsfilm **Soul** von Disney-Pixar. Im Folgenden werde ich den Seelenbegriff des Films beleuchten und Anregungen für den Einsatz im Unterricht geben.

Der Film Soul: Mit Kindern und Jugendlichen über das Thema Seele sprechen

Quelle: Disney+



Auf einen Blick:

Titel: Soul

Regisseure: Pete Docter und Kemp Powers

Produktionsjahr: 2020

Dauer: 100 Minuten

Genre: Animationsfilm

Pädagogische Altersempfehlung: ab 10 Jahren

Themen: Seele, Tod, Jenseitsvorstellungen, Identität, Sinn des Lebens, Konzept des Determinismus, Was ist Ewigkeit?

Hinweis: Der Film ist in der AKD Bibliothek ausleihbar.

Filme **Coco** und **Alles steht Kopf** ein. Alle drei erkunden die Selbstfindung und Identität sowie die Sichtbarkeit des Unsichtbaren, indem sie Themen wie die spirituelle Welt (**Soul** und **Coco**) und die Darstellung von Emotionen als unsichtbare Kräfte (**Alles steht Kopf**) einfühlsam behandeln. Die *Sichtbarkeit des Unsichtbaren* bezieht sich darauf, wie diese Filme abstrakte oder immaterielle Konzepte wie *Seele*, die emotionale Welt und andere nicht-physische Aspekte visuell darstellen und für das Publikum erfahrbar machen.

Inhalt: Worum geht es im Film Soul?

Soul erzählt die Geschichte von Joe Gardner, einem afroamerikanischen Jazzmusiker in New York, der sein Leben der Musik widmet. Als verhinderter Jazzmusiker, der seinen großen Durchbruch sucht, erhält er endlich die Chance seines Lebens, als er die Möglichkeit bekommt, mit einer renommierten Jazzband aufzutreten. Doch während dieser entscheidenden Gelegenheit passiert etwas Unerwartetes: Joe stirbt und landet über Umwege und entgegen der Regeln in einer Zwischenwelt, in dem *Davorseits*. Hier erhalten unverkörpernte Seelen den Lebensfunken für ihre Existenz auf der Erde. Er trifft dort auf die Figur 22, ein zynisches und gleichsam liebenswertes Wesen, und erhält somit die Chance, tiefgreifende Erkenntnisse über die Bedeutung des Lebens und der *Seele* zu gewinnen.

Umsetzung: Was ist das Besondere an Soul?

Der Animationsfilm zeichnet sich nicht nur durch seine mitreißende Handlung aus, sondern auch durch seine Darstellung des Nicht-Darstellbaren. Der Film erkundet auf einzigartige Weise abstrakte Konzepte wie die Vorstellung des Lebens vor der Geburt und die metaphysische Existenz der *Seele*, wobei er ein Gefühl der Unvorstellbarkeit auf beeindruckende Weise vermittelt. Der Film reiht sich in die Tradition der

Unter der Lupe: Wie diversitätssensibel ist der Film?

Die Pixar-Produktion markiert einen Meilenstein als erstes Werk mit PoC¹ Hauptfiguren. Unter der Regie des Schwarzen² Regisseurs Kemp Powers strebt der Film danach, die Lebensrealität und Kultur der Schwarzen Community in den USA respektvoll darzustellen. Der Film zeigt verschiedene Aspekte der Kultur, sei es durch die Musik oder die authentische Darstellung des täglichen Lebens. Insgesamt wird **Soul** dafür gelobt, dass er Diversität in den Vordergrund stellt und dabei verschiedene Aspekte der menschlichen Vielfalt in seiner Erzählung integriert, anstatt sie nur als oberflächliche Merkmale zu behandeln.

Auf der Suche nach der Seele – Antworten des Films Soul

Die *Seele* wird hier als ein bewusstes Wesen gezeichnet, das sich das Leben auf der Erde durch einen *Erdpass* verdient. Dies geschieht vor allem durch die Entwicklung eines eigenen *Funken* im Leben. Dieser steht als Metapher für die Leidenschaft, das Lebensziel oder den Zweck eines Individuums. Der *Funke* im Film repräsentiert die einzigartige Leidenschaft, *die Bereitschaft zu leben*, eines Menschen. Es ist eine Metapher für das, was jemanden antreibt und ihm ein Gefühl von Lebendigkeit und Erfüllung verleiht. Im Film geht es um die Reise

¹ PoC = Person of Color, empowernde Selbstbezeichnung, die sich gegen eine Identitätsbestimmung über „kulturelle“ oder „ethnische“ Zugehörigkeiten und Zuschreibungen richtet. Wer PoC ist, ist keine Frage der Hautfarbe, sondern abhängig vom Kontext und den darin gemachten Erfahrungen.

² Schwarz wird in diesem Zusammenhang groß geschrieben, um deutlich zu machen, dass damit keine Hautfarbe beschrieben wird. Schwarz ist vielmehr eine politische Selbstbezeichnung, die gemeinsame Erfahrungen sowie die gesellschaftspolitische Position von Menschen beschreibt, die von Anti-Schwarzem Rassismus betroffen sind.

der Hauptfigur Joe Gardner, der seinen eigenen Funken entdeckt und seine Leidenschaft für die Musik erforscht, während er durch eine Abenteuerreise zwischen der Erde und dem Jenseits navigiert. Die Konzepte des *Funken* im Film **Soul** und des biblischen Begriffs *Odem*³ haben gewisse Ähnlichkeiten, insbesondere in ihrer Verbindung zum Leben und der vitalen Energie. Der Begriff *Odem* ist ein Begriff aus der Bibel, der oft als *Hauch* oder *Atem Gottes* übersetzt wird. Im Buch Genesis wird beschrieben, wie Gott dem ersten Menschen, Adam, Leben einhaucht, indem er ihm seinen Odem einhaucht, und dadurch wird Adam lebendig. Obwohl der *Funke* im Film **Soul** und der biblische *Odem* ähnliche Konzepte des Lebens darstellen, sind sie in ihrem Ursprung und ihrer Bedeutung unterschiedlich. Während der *Funke* im Film eine Metapher für die individuelle Leidenschaft ist, repräsentiert der biblische *Odem* den göttlichen Ursprung des Lebens. Diese Ähnlichkeiten und Unterschiede sind perfekt geeignet, um im Unterricht den komplexen Charakter des Seelenbegriffs zu verdeutlichen. Neben dem Seelenbegriff erkundet der Film **Soul** auf vielschichtige Weise religiöse Konzepte und spirituelle Themen. Eine zentrale Idee ist die Existenz einer jenseitigen Welt, was sich stark mit verschiedenen religiösen Vorstellungen von Himmel, Seele und dem Sinn des Lebens verbindet. Das Konzept der *Zonen* im Film erinnert an buddhistische Vorstellungen von Seinszuständen und dem Zyklus der Wiedergeburt.

Der Film thematisiert die Suche nach dem Lebenszweck und der Verbindung mit dem Göttlichen. Die Darstellung der *Jerrys* im Film als Wesen, die über das Seelenwachstum wachen, erinnert an Engel oder göttliche Wesen in verschiedenen Glaubenssystemen, die den Menschen auf ihrem spirituellen Weg begleiten und unterstützen. Insgesamt vereint **Soul** Elemente aus verschiedenen Religionen, um eine universelle Botschaft über die Bedeutung von Leben und dem Streben nach Selbstverwirklichung zu vermitteln.

Anknüpfungspunkte für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen

Im Film **Soul** werden bedeutende philosophische Fragen auf humorvolle Weise aufgeworfen: Warum bin ich auf der Welt? Wer bin ich wirklich? Was ist die Seele? Diese Gedanken sind zentral im Film und könnten bei Jugendlichen besonders Anklang finden, da die Hauptfigur Joe sich in einer Lebensphase befindet, in der alles hinterfragt wird und die gewohnten Sicherheiten schwinden. Sein früheres Leben ist vorbei und er steht vor dem Beginn eines neuen Kapitels. Durch die Figur der Seele 22, die in Joes Körper die Welt zum ersten Mal entdeckt, erlangt er Einsichten, die ihm zuvor verborgen waren. Jedoch könnte 22 für jüngere Schüler*innen eine bessere Identifikationsfigur

darstellen. Obwohl sie eine erwachsene Stimme hat, verkörpert sie das Kindliche im Film. Sie fühlt sich unsicher und ängstlich aufgrund der Erwartungen der *Erwachsenen*, die sie beeinflusst haben. Gleichzeitig ist sie neugierig, impulsiv und ständig auf Entdeckungsreise. Joe fungiert als ihr Mentor und zeigt ihr die Welt, ermutigt sie und eröffnet ihr neue Perspektiven, wodurch sie gestärkt wird. Der Film ist für alle Altersgruppen freigegeben, aber durch seine anspruchsvollen Erzählsequenzen eher für Kinder ab 10 Jahren geeignet. Erzählerische Bandbreite ist gegeben, und somit ist **Soul** auch für Jugendliche und ein erwachsenes Publikum interessant.

Anregungen für den Unterricht

Die Altersangaben für die Nutzung des Materials (siehe Anhang) finden Sie in diesem Abschnitt. Sie haben zusätzlich die Möglichkeit, alle Praxisvorschläge entsprechend dem Alter Ihrer konkreten Lerngruppe anzupassen. Bitte nehmen Sie dann gegebenenfalls Modifikationen vor. Im Zuge der Vorbereitung auf den Film **Soul** empfiehlt sich die Analyse des Filmtrailers und des Kinoplakats. Durch die Betrachtung beider Medien sollen die Schüler*innen dazu angehalten werden, ihre Erwartungen an den Film zu artikulieren. Konkret sollen sie aufschreiben, welche Vorstellungen sie bezüglich des Inhalts, der Stimmung und der Charaktere des Films haben. Diese Analyse dient nicht nur der Förderung ihrer Vorstellungskraft, sondern vermittelt auch ein vertieftes Verständnis für filmische Gestaltungselemente. Ein bedeutender Schritt zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Film **Soul** (M1, ab Kl. 5). Für die Nachbereitung des Films gilt es, Raum für spontane Äußerungen der Schüler*innen zu geben. Exemplarisch dafür eignet sich die Post-It Methode: Jede/r bekommt einen leeren Post-It. Darauf sollen spontane Gedanken oder Fragen zum Film notiert werden. Diese werden an einem Flipchart gesammelt und/oder jede*r Schüler*in trägt diese einzeln im Plenum vor. Anschließend bilden die Schüler*innen 2er Teams für eine detaillierte Analyse der Hauptfiguren 22 und Joe. Jedes Team soll drei charakteristische Eigenschaften für die Filmfiguren identifizieren und dabei mittels ‚+‘ und ‚-‘ Stärken sowie Schwächen kennzeichnen. Nach dem individuellen Profiling der Charaktere sollen die Schüler*innen gemeinsam reflektieren, wie sich die unterschiedlichen Stärken und Schwächen der beiden Figuren ergänzen könnten. Dies fördert nicht nur das Verständnis für die Nuancen der Filmfiguren, sondern ermöglicht auch eine tiefgehende Diskussion über die zwischenmenschlichen Dynamiken im Film. Abschließend werden die unterschiedlichen Lebensansichten der Filmfiguren 22 und Joe gegenübergestellt und dabei untersucht, wie ihre Perspektiven auf das Leben geprägt sind und in welcher Weise ihre Ansichten miteinander in Konflikt geraten oder sich ergänzen (M2, ab Kl. 5). Die Materialanlage 3 (ab Kl. 5) beschäftigt sich

3 „Da machte Gott der HERR den Menschen aus Staub von der Erde und blies ihm den Odem des Lebens in seine Nase. Und so ward der Mensch ein lebendiges Wesen.“ (1. Mose 2, 7)

mit den Fragen: *Was ist der Funke in mir? Wozu bin ich da? Was passiert mit uns, wenn wir sterben?* Diesen philosophischen Fragen widmet sich der Animationsfilm **Soul**. Für eine Reflexion mit jüngeren Kindern könnte man die Frage stellen: *Was genau ist der Funke? Was könnte damit gemeint sein?* Diese Frage lädt zu Überlegungen darüber ein, was dieses Seelen-Konzept symbolisieren könnte. Für ältere Schüler*innen bietet sich ein Vergleich mit Michelangelos berühmtem Gemälde *Erschaffung Adams* an. Ähnlichkeiten zwischen diesem Gemälde und dem Film **Soul** zeigen sich in der Darstellung des Moments, in dem Gott Adam mit ausgestrecktem Finger berührt, um ihm Leben zu schenken. Diese Szene verkörpert die Schöpfung und symbolisiert den Augenblick, in dem die Menschlichkeit und der

göttliche Hauch sich verbinden. **Soul** erkundet ähnliche Ideen, indem es die Suche nach dem Lebenszweck und der individuellen Leidenschaft betont, was eine Verbindung zwischen dem Menschsein und einer höheren Ebene thematisiert. Unterschiede zeigen sich darin, dass Michelangelos Gemälde den Schwerpunkt auf den göttlichen Akt der Erschaffung und die Verbindung zwischen Gott und Mensch legt (M 4, ab Kl. 7/8). Abschließend können die Schüler*innen eine schriftliche Achtsamkeitsübung durchführen. Sie reflektieren persönliche Freuden, Träume und Stärken. Diese Struktur zielt darauf ab, den Heranwachsenden die Thematik des Films näherzubringen und gleichzeitig Raum für persönliche Reflexion und Diskussion zu schaffen (M 5, ab Klasse 7/8).

Darstellung der Kompetenzen

Lebensfrage 6: Fragen nach Endlichkeit und Ewigkeit

Fachbezogene Kompetenzen	Inhaltsbezogene Kompetenzen
Die Schüler*innen können ...	Die Schüler*innen können ...
<p>Wahrnehmen und Deuten</p> <ul style="list-style-type: none"> (D) religiöse Phänomene aus aktuellen medialen Zugängen beschreiben und interpretieren 	<ul style="list-style-type: none"> ... nach Betrachtung des Filmtrailers und Kinoplakats Bezüge zu Themen wie beispielsweise Lebenszweck, Bestimmung, Seele und Leben nach dem Tod herstellen, indem sie den Inhalt und die Figuren des Films beschreiben und interpretieren. ... nach der Analyse von zwei Filmfiguren komplexe Charakterprofile erstellen. Darüber hinaus können sie Vergleiche zwischen den Denkweisen von zwei Charakteren (hier exemplarisch 22 und Joe) anstellen und deren unterschiedliche Perspektiven auf das Leben gegenüberstellen.
<p>Erzählen und Darstellen</p> <ul style="list-style-type: none"> (D) verschiedene Formen religiöser/biblicher Sprache erklären und deren Merkmale auf eigene Produktionen anwenden (G) existenzielle Erfahrungen darstellen und zu religiösen Motiven und Traditionen in Beziehung setzen. 	<ul style="list-style-type: none"> ... Verbindungen zwischen den existenziellen Fragen (Sinn des Lebens, Transzendenz, Seele, Berufung und Lebenszweck, ewige Perspektive) der filmischen Hauptfigur Joe und ihren eigenen Erfahrungen herstellen. ... theologische Konzepte wie Odem verstehen und die Verbindung zwischen göttlicher Schöpfung und individueller Bestimmung reflektieren, wie sie im Film <i>Soul</i> dargestellt wird. ... einen persönlichen Brief verfassen und dabei ihre Freuden, Träume und Stärken reflektieren. Dabei knüpfen sie an die positiv ausgerichtete und auf Stärken fokussierte Botschaft des Films <i>Soul</i> an.

Die Kampagne »Liebe tut der Seele gut« theologisierend befragt – die Methode der Inquiry im Religionsunterricht

Christoph Kilian, Studienleiter für den Fachbereich Religionspädagogik im Amt für kirchliche Dienste (AKD) Berlin (Basisartikel)
Pascal Bullan, Beauftragter für Religionspädagogik in der Evangelischen Schulstiftung in der EKBO, Lehrer für Religion und Geschichte am Evangelischen Gymnasium zum Grauen Kloster (Exemplarische Durchführung)

Die „Suche nach der Seele“ evoziert Fragen – im Idealfall eigenständig entwickelte Fragen der Schüler*innen. Der vorliegende Artikel beschreibt den Versuch, solche Fragen zu erarbeiten – und zwar mit Hilfe einer vielfältig einsetzbaren Methode, die einer schüler*innen-fragenorientierten Didaktik folgt.

In meiner schulischen Praxis habe ich diesen philosophiedidaktischen Ansatz¹ auf den Religionsunterricht übertragen und die Inquiry vor allem in Lerngruppen der Sekundarstufe I eingesetzt. Mein Ausgangspunkt war ein Artikel Christian Klagers in »Ethik & Unterricht« aus dem Jahr 2011². Die nachfolgenden Ausführungen orientieren sich bezüglich der methodischen Darstellung eng an Klagers Text, beziehen dabei aber eigene Erfahrungen im und Modifikationen für den Religionsunterricht ein.

Didaktische und kompetenzorientierte Vorüberlegungen

Die Nähe zum Konzept des Theologisierens ist unverkennbar – wobei es einen zentralen Unterschied gibt: Die Schüler*innen theologisieren miteinander und werden darin methodisch angeleitet – das Prinzip

der Instruktion (nach Mirjam Schambeck³), der Theologie *für* Kinder und Jugendliche, tritt hier jedoch zurück. Dafür tritt ein anderer Aspekt in den Vordergrund: Die Schüler*innen werden konsequent darin angeleitet, Fragestellungen und Begründungszusammenhänge zu analysieren, Fragen und Antworten zu systematisieren sowie dabei das Vorgehen metakognitiv zu reflektieren.

Die Rollen von Schüler*innen und Lehrer*innen verschieben sich in der Inquiry: Zwar gibt die Lehrkraft einen Stimulus, der thematisch in eine Unterrichtseinheit eingebettet sein kann – sämtliche Fragen dazu entwickeln aber die Schüler*innen. Die Lehrkraft hat vielmehr die Rolle der Lern- bzw. Diskursbegleitung.⁴

In einer Inquiry werden domänenspezifische, prozessbezogene Kompetenzen gefördert: Die Schüler*innen lernen beispielsweise, religiöse und theologische Fragen sowie differenzierte Argumente zu entwickeln und diese gemeinsam zu untersuchen. Die grundlegende fachbezogene Kompetenz des Urteilens und Kommunizierens wird elementar befördert: Die Schüler*innen „können zu religiösen Fragen eigene Positionen entwickeln, diese argumentativ entfalten, andere Perspektiven übernehmen und mit anderen dazu in einen kritischen Diskurs treten.“⁵

¹ Die in diesem Beitrag vorgestellte Methode entspringt ursprünglich (ähnlich wie das Theologisieren) der Philosophiedidaktik: Der ursprünglich insbesondere in Schottland und Norwegen verbreitete Ansatz der Inquiry bzw. Undersøkelse („Untersuchung“) verzichtet weitgehend auf Kenntnisse philosophischer Positionen, sondern stellt das selbstständige Philosophieren der Schüler*innen in den Mittelpunkt.

² Klager, Christian: Die Inquiry – eine neue Methode des Philosophierens? In: Ethik & Unterricht 4/2011, S. 44-47.

³ Vgl. JaBuKi Bd. 13, Calwer Verlag, Stuttgart 2014, S. 48.

⁴ Mirjam Zimmermann verweist im Rekurs auf empirische Studien darauf, dass ein*e Schüler*in im Durchschnitt nur 0,1 Fragen je Unterrichtsstunde stelle. Dabei gelte es zum einen zu berücksichtigen, dass ein Großteil dieser Fragen sich beispielsweise auf die Organisation des Unterrichts beziehe, aber nicht „für den unmittelbaren Wissenserwerb relevant“ sei. Zum anderen würden sich die Schüler*innenfragen in einer Lerngruppe „nicht annähernd gleichmäßig“ auf die Schüler*innen verteilen. Schließlich habe eine Studie Gesa Menzels ergeben, dass Grundschüler*innen „etwa dreimal so viele Fragen stellen“ wie die Schüler*innen anderer Schulformen – gewöhnen sich die Schüler*innen mit zunehmendem Alter das Lernen ab, „verlernen“ sie es gar? Zimmermann sieht Fragen als „ein Mittel von Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit“ und plädiert für eine schüler*innenfragenorientierte Didaktik – mit der Erkenntnis Menzels gilt dies also insbesondere für den Unterricht an weiterführenden Schulen. In der von ihr herausgegebenen Publikation »Fragen im Religionsunterricht« werden dazu Unterrichtsideen verschiedener Autor*innen für unterschiedliche Alterstufen vorgestellt – die Inquiry kann dieses Spektrum in den Sekundarstufen I und II erweitern. Zimmermann, Mirjam: Fragen im Religionsunterricht. Unterrichtsideen zu einer schülerfragenorientierten Didaktik. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2013, S. 11ff.; die zentralen dort zitierten Untersuchungen stammen aus den Jahren 1994, 2001, 2005 und 2011.

⁵ EKBO: Rahmenlehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 1-10, S. 7f.

TUT DER SEELE GUT.

Die Struktur und der Ablauf einer Inquiry

Zunächst erhalten die Schüler*innen einen motivierenden Stimulus – im nachfolgend geschilderten Beispiel einen Slogan der Kampagne »Liebe tut der Seele gut – Hass schadet der Seele«. Im thematischen Kontext dieses ZeitsprUNgs bieten sich beispielsweise auch Zitate aus dem Mystery im Beitrag Susanne Schroeders oder weitere pointierte Positionen zum Begriff der Seele an. In der Auswahl des Stimulus für die Inquiry liegt eine zentrale Verantwortung der Lehrkraft für den folgenden Lernprozess – in vielen Kontexten bieten Bilder einen stimmigen Ausgangsimpuls für die Entwicklung vielfältiger Fragen entsprechend den unten dargelegten Kriterien.

In einer neunten Klasse des Evangelischen Gymnasiums zum Grauen Kloster haben wir (Pascal Bullan und Christoph Kilian) eine Inquiry durchgeführt und der (mit der Methode nicht vertrauten) Lerngruppe die beiden Slogans „Liebe tut der Seele gut“ und „Hass schadet der Seele“ ohne weitere Kontextualisierung gezeigt. Alternativ hätte sich angeboten, ein Foto einer nahegelegenen Kirche mit den entsprechenden Bannern der Kampagne zu nutzen. Dies hätte einerseits einen lebensweltlichen Bezug ermöglicht und andererseits die Verortung der Kampagne in der Öffentlichkeit verdeutlicht und so eventuell Fragen nach deren Intention⁶ befördert.

Zu diesem Stimulus entwickeln die Schüler*innen dann (religiöse, theologische, philosophische) Fragen. Dabei ist unabdingbar, vorab Kriterien an die Fragen anzulegen, die abhängig vom Impuls variieren können: In jedem Fall sollten die Fragen offen, präzise, beantwortbar und gerne auch kontrovers sein.

*Von den vielfältigen Fragen der Schüler*innen führen wir hier exemplarisch drei auf:*

- *„Darf man seine Feinde hassen?“ Diese Frage entspricht insbesondere dem Kriterium der Kontroversität und ist zudem (beispielsweise mit Blick auf die sogenannte Antithese von der Feindesliebe*

in der Bergpredigt) besonders anschlussfähig. Zwar ist die Frage geschlossen formuliert, sie birgt jedoch inhaltlich das Potenzial einer offenen Auseinandersetzung.

- *„Was ist die Seele – und was passiert mit ihr?“ Hier liegt zwar keine kontroverse Fragestellung vor – diese Frage ermöglicht aber eine vertiefende Erkundung des Seelenbegriffs und wird durch die Erweiterung präzisiert.*
- *„Was macht Liebe mit einem?“ Diese Frage ist zu offen und unpräzise formuliert – hier besteht die Gefahr eines bloßen, zu beliebigen Meinungsaustauschs ohne inhaltlich weiterführenden Diskurs.*

Die Formulierung der Fragen stellt bei der Einführung der Methode meiner Erfahrung nach die größte Herausforderung dar. Daher sollten die Fragen zunächst gesammelt und anschließend hinsichtlich deren Qualität anhand der Kriterien geprüft werden. Dabei können die Fragen eventuell auch systematisiert sowie ähnliche Fragestellungen zusammengeführt werden. Die Sammlung der Fragen kann durch die Lehrkraft (indem sie während dieser Phase nach und nach abgetippt werden) oder durch die Schüler*innen direkt beispielsweise über ein digitales Tool wie Mentimeter erfolgen.

Wie jede komplexere Methode muss auch die Inquiry trainiert werden. Die Qualität der Fragen und der Argumentation steigert sich zu Beginn meist deutlich. Zudem können die Schüler*innen später dann auch selbst Teile der Moderation in einzelnen Phasen (s. die Übersicht auf S. 21) übernehmen. Der Lehrkraft kommt dagegen zunehmend eine diskursbegleitende Rolle zu, indem beispielsweise Metagespräche (s. u.) angeleitet werden. Außerdem sollte bei der ersten Durchführung vor Beginn die Struktur (z. B. mittels der Phasendarstellung) vorgestellt werden.

*Von den Schüler*innen wurde die Frage „Kann Liebe der Seele schaden und Hass der Seele gut tun?“ ausgewählt. Hier zeigt sich in der*

⁶ Vgl. dazu das Interview mit Dr. Silke Radosh-Hinder in diesem ZeitsprUNg.

HASS

SCHADDET DER SEELE.

antithetischen Umkehrung vermutlich auch eine altersentsprechende Infragestellung einer normativ verstandenen Aussage. Gerade dieses provokative Moment führte später zu einer kontroversen Debatte, in der beispielsweise zentrale Begriffe hinterfragt wurden und eine Verständigung über mögliche Definitionen erfolgte.

Auf die Auswahl einer Frage nach dem Mehrheitsprinzip (später kann hier auch ein Zufallsprinzip gewählt werden) folgt eine fokussierende Denkphase von maximal 5 Minuten, in der die Schüler*innen eine erste Positionierung zur Fragestellung formulieren und begründen. Diese Antworten werden nun vorgestellt und verglichen. Anschließend wird eine Antwort nach dem Zufallsprinzip (z. B. mittels einer digitalen Zufallszahl und der Klassenliste oder eines Kartenspiels) ausgewählt und nach dem Vorlesen unter der Fragestellung festgehalten.

Sowohl bei der Entwicklung der Fragen als auch der Antworten ist deren schriftliche Formulierung wesentlich, da die Gedanken dann präziser dargelegt werden und die Reflexion vertieft wird. Zudem sollten sie im Hefter oder in einem Fragentagebuch gesammelt werden, um sie beispielsweise im weiteren Verlauf einer Unterrichtseinheit fruchtbar machen zu können.

*Die ausgewählte Antwort lautete: „Eigentlich tut jegliche Art der Liebe gut, außer Liebeskummer und aufdringliche Liebe. Hass ist nie toll, aber menschlich; gemeinsamer Hass gegen böse Personen tut gut.“ Hier zeigt sich die besondere Schüler*innenzentrierung der Inquiry, indem in dieser Antwort keinerlei expliziter Bezug zur Seele erfolgt.*

In der jetzt folgenden Diskussion untersuchen die Schüler*innen die Fragestellung im gemeinsamen Diskurs, wobei insbesondere die Tragfähigkeit der Argumentation in den Blick genommen wird.

Die Antwort wurde direkt mit einer (anthropologischen) Rückfrage aufgegriffen: „Wer definiert, was böse ist? Es ist ja ein Unterschied, ob jemand objektiv oder subjektiv böse ist.“ Es entspann sich eine Diskussion darüber, ob Menschen – wie bspw. Diktatoren – eindeutig böse seien. Die rückfragende Person hielt fest, dass sie nicht der Meinung sei, dass jeder Mensch eindeutig gut oder böse

*sei. Sie bot dagegen die Differenzierung zwischen der Person und ihren Handlungen an. Im weiteren Verlauf wurde die (zunächst spontan recht vage formulierte) Differenzierung zwischen „objektiv und subjektiv böse“ hinterfragt und anhand eines Beispiels konkretisiert: Es kam die Frage auf, ob mit dem objektiv Bösen gesetzeswidrige Taten gemeint seien. „Ja, aber man sollte nicht nur nach dem Gesetz handeln, sondern auch moralisch, es gibt Sachen, die vom Gesetz her verboten sind, wie zum Beispiel Schwarzfahren, aber das tut eigentlich niemandem weh – das macht keinen bösen Menschen aus.“ Diese Diskussion mag auf den ersten Blick zwar weit von der ursprünglichen Fragestellung und Antwort entfernt sein, war aber notwendig, um die begriffliche Klärung zur ausgewählten Antwort vorzunehmen. Anschließend erfolgten weitere systematisierende Klärungen beispielsweise bzgl. der Subjektivität der Wahrnehmung und der Ausdifferenzierung des Begriffs „Hass“. Dabei wurde der erste Teil der Antwort allerdings nur partiell aufgegriffen, so dass von einem stillschweigenden Konsens auszugehen ist, dass nur „toxische Liebe“ schaden könne. Hinsichtlich des letzten Aspekts der Antwort („gemeinsamer Hass gegen böse Personen tut gut“) wurde klar festgehalten, dass dies für das menschliche Zusammenleben keine Grundlage sein könne. Die zunächst beliebig anmutende Feststellung „Hass ist nie toll, aber menschlich“ stellte letztlich unter Einbezug der Frage nach dem Bösen den Ausgangspunkt für eine differenzierende Untersuchung der Prämissen dar. Die Seele blieb im Diskurs außen vor – dies zeigt exemplarisch, dass Erwartungshaltungen der Lehrkräfte bei einer Inquiry oft nicht erfüllt werden. Umso deutlicher zeigte sich jedoch, dass die Schüler*innen einen ganz eigenen Lernweg beschreiten – und der Kompetenzerwerb (im Bereich des Urteilens und Kommunizierens) selbstgesteuert erfolgte.*

Die Inquiry kann dann eventuell mit einer weiteren Fragestellung fortgesetzt werden – dies gilt auch dann, wenn sich eine Frage oder Antworten im Verlauf des Gesprächs als problematisch erweisen. Klager verweist darauf, dass sich „eine Fragestellung oder Antwort während der Diskussion als falsch, widerlegt oder unlösbar“ erweisen und die „vermeintlich eingangs [...] geprüften Fragen sich doch als zu trivial oder zu spekulativ herausstellen“ könnten. Eine solche

„wiederkehrende hermeneutische Spirale“ sei „ein deutliches Zeichen ehrlichen Philosophierens“ – bzw. hier des Theologisierens –, „bei dem man sich den Antworten und Wahrheiten oftmals über einen steinigten Weg nähert und nicht selten Fragen und Thesen verwerfen muss“⁷

Unabdingbar ist ein abschließendes Metagespräch, um die inhaltliche Untersuchung und das methodische Vorgehen zu analysieren und zu reflektieren. Fragen und Impulse können beispielsweise sein: „Warst Du Dir Deiner Position immer ganz sicher? Warum – oder warum nicht?“ – „Mich hat irritiert oder überrascht, dass ...“ – „Welche neue Erkenntnis hast Du gewonnen?“ – „Durch welche Argumente hast Du Deine abschließende Auffassung vor allem entwickelt?“ Auch im Verlauf der Inquiry sollten – klar als solche markierte – Metagespräche eingeflochten werden, wenn methodische Schwierigkeiten oder die Gruppendynamik⁸ dies erfordern.

Die inhaltliche Arbeit kann fortgeführt werden, indem die Ergebnisse der Inquiry ebenso wie weitere Fragen anschließend aufgegriffen werden: Beim hier gewählten Stimulus bietet sich eine Auseinandersetzung mit dem Seelenbegriff oder dem Kontext der Kampagne an. Dabei kann dann wiederum das Prinzip der Instruktion in vertiefenden theologischen Gesprächen einbezogen werden.

Die Methode der Inquiry erweist sich in vielen Kontexten des Religionsunterrichts in der EKBO auch deswegen als geeignet, weil sie in kleineren Lerngruppen von 8 bis 12 Schüler*innen besonders ertragreich ist. Zum einen muss dann weniger Zeit für die Sammlung und Prüfung der Fragen aufgewendet werden, zum anderen ist zumeist immer noch eine breite Vielfalt der Argumente gegeben. Der zeitliche Umfang ist flexibel – so kann eine Inquiry in 45 Minuten insbesondere in mit der Methode vertrauten Lerngruppen durchgeführt werden.

Im Zusammenspiel mit weiteren schüler*innenfrageorientierten Zugängen kann so dem eingangs dargestellten Befund entgegengewirkt werden, dass Schüler*innenfragen nach der Grundschulzeit signifikant abnehmen. In jedem Fall erhöht sich der Anteil sachbezogener, persönlicher und theologischer bzw. philosophischer Fragen⁹: Jede*r Schüler*in wird mindestens eine dieser Fragen formulieren – und viele Schüler*innen werden dazu motiviert, weitere Fragen in die Untersuchung einzubringen.

⁷ Klager, Christian, a. a. O., S. 45.

⁸ Klager führt dazu Grundprinzipien für den Diskurs an und verweist auf grundlegende Gesprächsregeln, a. a. O., S. 46.

⁹ Vgl. die Fragenklassifizierung Zimmermanns, a. a. O. S. 16.

Die Struktur einer Undersøkelse/Inquiry

1 Einen Stimulus geben

- ▶ Lehrer*in oder nach Absprache resp. Etablierung der Methode auch Schüler*in

2 Ethische/theologische Fragen zum Stimulus stellen und notieren

- ▶ Schüler*innen formulieren Fragen
- ▶ **Kriterien** für die Entwicklung einer Fragestellung:
- ▶ **Offenheit, Präzision, Beantwortbarkeit, evtl. Kontroversität (Entscheidungsfragen), ggf. Systematik**

3 Sammeln und Analysieren der Fragen

- ▶ Lehrer*in sammelt die Fragen, Schüler*innen analysieren die Fragen **unter Fokussierung der Kriterien** und **systematisieren** sie

4 Auswahl einer Frage

- ▶ Schüler*innen wählen **nach dem Mehrheitsprinzip** (nach Etablierung der Methode evtl. auch einem Zufallsprinzip)

5 Denkzeit zur ausgewählten Frage; Argumente sammeln

- ▶ Schüler*innen notieren Entscheidung und deren Begründung

6 Untersuchung, Argumentation

- ▶ **Diskurs** unter Schüler*innen, Lehrer*in (oder nach Etablierung der Methode auch Schüler*in) moderiert das Gespräch
- ▶ ggf. Feststellung, ob die Frage eher bejaht oder verneint wird; **erste Klärung der Antworttopoi**
- ▶ **Auswahl einer Antwort** nach einem Element des Zufalls, die Antwort wird unter der Frage festgehalten
- ▶ **Diskursive Arbeit an der Frage, Untersuchung der Argumentation insb. bzgl. der Tragfähigkeit der Gründe, ggf. mit dem Versuch der Konsensfindung**

7 Metagespräch; Evaluation des gesamten Gesprächs

- ▶ Lehrer*in leitet an

Modifiziert nach: Klager, Christian: Die Inquiry – eine neue Methode des Philosophierens? In: Ethik & Unterricht 4/2011, S. 45.

Die Seele als Metapher

Anregungen für einen fragenorientierten, dialogischen Religionsunterricht

Thorsten Knauth, Professor für Religionspädagogik und Leiter des Arbeitsbereiches Religionspädagogik, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft

Carola Roloff, Gastprofessorin für Buddhismus, Universität Hamburg, Akademie der Weltreligionen

Hülya Yıldız-Yalçın, wissenschaftliche Mitarbeiterin für die alevitische Perspektive im Arbeitsbereich Religionspädagogik, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft

Einleitung

Aus alltäglichen Vorstellungen, Redeweisen und Praktiken ist 'die Seele' nicht wegzudenken. Man ist *mit Leib und Seele bei einer Sache*, ist *beseelt* von ihr, kann aber auch Gefahr laufen, sich *die Seele aus dem Leib* zu schufeln. *Soulfood* tut gut und man ist gut beraten, hin und wieder *die Seele baumeln* zu lassen oder sich alles einmal *von der Seele zu reden*.

Auch in den Lebenswelten von Jugendlichen spielen Seelenvorstellungen eine Rolle. In Computerspielen und Fantasy-Literatur schlüpfen Seelen in neue Avatare oder werden – wie bei Harry Potter – Teile der Seele außerhalb des Körpers in einen Gegenstand eingeschlossen. Seele steht in einem Hof von Bedeutungen in der Nähe von Wörtern wie Geist, Leben und Lebendig-Sein, Identität, Charakter – sie ist aber auch mit etwas Unsterblichem, das Leben Überdauernden verbunden. Seele wird auch als Atem erfahren, der in den tiefsten Winkeln der Person pulsiert. Wie in einem Puzzle werden Teile der eigenen Persönlichkeit zusammengefügt – ein Prozess, der nicht stillsteht.

Religiöse Deutungsmuster erklären mit dem Begriff tiefgreifende Zusammenhänge. Seele wird – wie in der Hebräischen Bibel und im Koran – als Lebenskraft, als Hauch Gottes verstanden. Auch alevitische Vorstellungen fassen Seele als Leben, als Atem, als Licht und beschreiben sie mit dem Bild eines lebendigen Flusses, der aus einer schöpferischen Quelle entspringt und das Dasein in zwei Weisen durchströmt: als kollektive Strömung, die alles miteinander verbindet, und als individueller Fluss, der nach dem Tod zurückkehrt, um erneut zu entspringen. Unterschiedliche Konzepte sind mit Seele verbunden und werfen Fragen auf: Hat Gott die Seele erschaffen? Existiert sie bereits vor der Geburt? Ist die Seele unsterblich? Schlüpft sie nach dem Tod in neue Körper? Ist auch die Natur beseelt?

Im Alltag haben sich die diversen Vorstellungswelten religiöser Traditionen sedimentartig abgelagert. Sie bilden ein buntes und wildes Gemisch von Ideen, die kaum zu vereinheitlichen oder zu systematisieren sind.

Wer also über die Seele nachdenkt, trifft auf reichhaltiges Material und Unschärfen, auch Untiefen des Begriffs. Vielfalt und Unschärfe sind – so behaupten wir – eine sehr günstige Voraussetzung für einen Religionsunterricht, der an offenen Fragen, dialogischem Austausch und den Suchbewegungen von Lernenden orientiert ist. Im Unterricht nach der Seele zu fragen, kann einen Raum für tiefes Nachdenken über den Grund der eigenen Lebendigkeit und das Woher und Wohin des Lebens eröffnen. Voraussetzung dafür ist eine Umkehr der Bewegungsrichtung des Lernens: Weg vom Primat der Stoffvermittlung, hin zur Ermöglichung von Nachdenklichkeit und Aneignung von Gedanken in individuellen und gemeinschaftlichen Suchprozessen. Im Blick auf das Thema Seele bedeutet dies, sich von der Vermittlung systematisierter Wissens- und Lehrbestände der Religionen nach dem Muster „Die Seele in den Religionen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede“ zu verabschieden. Stattdessen bei Fragen und Klärungsinteressen von Lernenden nicht nur anzusetzen, sondern dort auch geduldig und beharrlich zu verweilen, ist das Prinzip eines solchen dialogischen Ansatzes (vgl. Knauth 2017). Man verzichtet damit nicht auf die Auseinandersetzung mit Vorstellungsgehalten von Religionen. Diese aber werden in personalisierter Form als Deutungsperspektiven von Menschen eingespielt, die in einer oder in mehreren Religionen kundig sind. Auch säkulare, nichtreligiöse Perspektiven werden in diesen Dialog eingebunden (vgl. Gloy, Knauth, Krausen 2018). Die Ideen erhalten gleichsam die Gesichter von Menschen, mit denen ein Dialog möglich werden kann. Vorstellungen werden befragbar, zeigen sich in ihrer Veränderbarkeit und können angereichert und erweitert werden.

Seele als Metapher

Unser didaktischer Ausgangspunkt für einen solchen dialogischen und interreligiösen Unterricht besteht darin, den Begriff der Seele als *Metapher* zu verstehen und damit einen Raum für Fragen und verschiedene Facetten des Begriffes zu eröffnen. Als Metapher ermöglicht 'Seele', unterschiedliche Sätze in unterschiedlichen Erfahrung- und Vorstellungskontexten anzuerkennen und regt dazu an, eigene Bilder und Symbole zu entwickeln. Die „Lebendigkeit“ der Metapher (Paul Ricoeur 1996) zeigt sich in ihrem vielfältigen und kreativen Gebrauch. In immer wieder neuen Anläufen aus unterschiedlichen Perspektiven wird ausgedrückt, was nur metaphorisch gesagt werden kann.

Ein Beispiel für die Verwendung der Seele als „lebendige Metapher“ findet sich in dem Bilderbuch „Der Seelenvogel“ von Michal Snunit/Na'ama Golomb (1991). Dort wird erzählt, dass „tief, tief in uns“ „in der Seele, in der Mitte“ der Seelenvogel steht. Der Seelenvogel „fühlt alles, was wir fühlen. Wenn uns jemand verletzt, tobt der Seelenvogel in uns herum; hin und her, nach allen Seiten, und alles tut ihm weh. Wenn uns jemand lieb hat, macht der Seelenvogel fröhliche Sprünge, kleine, lustige, vorwärts und rückwärts, hin und her.“ Für jedes Gefühl hat der Seelenvogel Schubladen, die er mit einem Schlüssel öffnen kann. Es gibt auch eine Schublade für die geheimsten Geheimnisse. Der Seelenvogel macht nicht immer, was man will und bringt uns auch manchmal in Schwierigkeiten. „Manchmal geht es dem Vogel nicht gut. Dann macht er böse Schubladen auf. Geht es dem Vogel gut, macht er Schubladen auf, die uns guttun.“ Gut ist es, so endet, das Buch, auf den „Seelenvogel, der tief, tief in uns ist“ zu horchen. Vielleicht spät abends, wenn alles still ist?“

Beispielhafte Anregungen für einen dialogischen und interreligiösen Unterricht

Fragen entwickeln

Viele Fragen lassen sich aus der Seelenmetapher zusammen mit den Lernenden entwickeln:

1. Wo wohnt die Seele? Wie sieht sie aus?
2. Wann könnt ihr die Seele spüren? Und wie?
3. Macht die Seele manchmal, was sie will?
4. Steht die Seele mit anderen Seelen in Verbindung?
5. Verändert sich die Seele im Lauf des Lebens?
6. In welchen Momenten habt ihr geglaubt, dass es eine Seele gibt? Wann habt ihr daran gezweifelt?
7. Hilft die Seele, den Sinn des Lebens zu finden?
8. Haben Tiere und Pflanzen eine Seele?
9. Gibt es Menschen ohne Seele?

Diese und viele weitere Fragen können gemeinsam mit den Lernenden gesammelt und auf viele verschiedene Weisen in Einzelarbeit, zu zweit, in der Gesamtgruppe besprochen werden – zum Beispiel mit der Methode des „Sokratischen Marktplatzgesprächs“,

als „Eigeninterview“, mit einem Gedankenblasen-Arbeitsblatt (Gloy/Knauth 2016, S.28–40). Fragen und Antworten können in einem „Frage-und-Antwort-Buch“ festgehalten werden (ebda., S.40).

Metaphern der Seele finden

Der Dialog über die Seele kann auch mit Menschen geführt werden, die sich mit einer oder mit mehreren Religionen gut auskennen oder aus einer nichtreligiösen Perspektive Sinnfragen deuten. In unserem Konzept dialogischen Lernens nennen wir sie die „Religionskundigen“. So können Religionskundige zum Beispiel beschreiben, welche Bilder sie persönlich für die Seele finden: *Die Seele ist wie...*

Nachfolgend vier Beispiele von Hülya Yıldız-Yalçın, kundig in der alevitischen Religion, und ein Beispiel von Thorsten Knauth, kundig in der christlichen Religion:

1. Die Seele ist wie der erste Sonnenstrahl am Morgen, der mich grüßt. Sie begegnet den zwitschernden Vögeln und dem fallenden Regen. Als Reflexion der farbenfrohen Natur durchdringt sie alles Äußere und bleibt dennoch verborgen. Doch ich spüre sie – in dir, in der Natur und vor allem in mir. Sie verbindet uns und macht uns vollkommen.
2. Die Seele ist mein Gast im Diesseits, sie dringt als Licht aus der Natur und verändert diese ständig. Sie ist die Verborgenheit in uns. Der Ort der Seele liegt in der Natur, in dir und in mir. Sie ist die Suchende und bedarf einer Sprecherin, um zu sein. Und wenn sie erkennt, dass sie vom Anderen kommt, erkennt sie sich selbst und bleibt zeitlos. Sie ist das Ganze und seine Teile. Sie ist du und ich.
3. Die Seele ist wie ein rätselhaftes Gemälde, das im Museum des Lebens hängt. Jeder Pinselstrich erzählt eine Geschichte, jede Farbe birgt eine Erinnerung, ein Gefühl. Ich bin eingeladen, als kunstvolle Detektivin, die verborgenen Bedeutungen zu entschlüsseln und dabei stelle ich fest, dass die Seele eine endlose Galerie der eigenen Existenz ist.
4. Die Seele ist wie ein lebendiger Fluss, der sich durch die Landschaft des Lebens windet. Er entspringt der göttlichen Quelle, durchströmt das Dasein. Die Seele ist der ursprüngliche Lebenshauch, ein pulsierender Atem, der das Denken, Fühlen und Empfinden durchdringt. Sie ist wie ein zyklischer Tanz, in dem jede individuelle Woge des Lebens aus der großen Welle der Gesamtseele erwächst und wieder in sie zurückkehrt.
5. Die Seele ist wie mein Lieblingsort am Meer: ein alter Eichenbaum mit zwei Stämmen, die aus einem breiten Wurzelsockel in die Höhe wachsen. Am Rand der Steilküste blickt er alleine über einen schmalen Strand auf die weite See – umstürmt in Herbst und Winter, sonnenbeschieden oft über das gesamte Jahr. Ihn suche ich immer wieder auf. Dann sitze ich gelehnt an seine Wurzel zwischen den beiden Stämmen und werde still. Er kennt meine Geschichten, erfreut, stärkt und tröstet mich schweigend.

Folgende Arbeitsimpulse können dazu gegeben werden:

1. Welches Bild spricht dich besonders an? Schreibe auf bzw. erzähle, warum das so ist.
2. Versuche einen eigenen Text zu schreiben: „Die Seele ist wie...“
3. Gestalte deinen Text auf einem „Seelen-Schmuckblatt“ auf besonders schöne Weise.
4. Welche weiteren Fragen kannst du jetzt in das Frage- und Antwort-Buch schreiben?

Im Dialog mit einer buddhistischen Religionskundigen: Die Grenzen der Seelen- Metapher?

Im Dialog mit Religionskundigen können religionspezifische oder nichtreligiöse, aber immer persönliche und subjektive Perspektiven vertieft werden. Wir geben ein Beispiel für die Auseinandersetzung mit einer buddhistischen Perspektive. In einer wissenschaftlichen Abhandlung erläutert Carola Roloff, Professorin für Buddhismus, sehr differenziert, warum das Konzept der Seele buddhistischen Vorstellungen eher fremd ist. Dieser Text bildet einen wichtigen wissenschaftlichen Hintergrund und kann in diesem Heft nachgelesen werden (S. 30-32). Für die Auseinandersetzung im Unterricht eignet sich eine einfache Frage, auf die Frau Roloff für Lernende nachfolgend eine kundige Antwort gibt: „Was sagen Sie, wenn andere Seele sagen, Frau Roloff?“

Antwort von Carola Roloff aus buddhistischer Perspektive:

Interessante Frage! Wenn ich als Buddhistin das Wort ‚Seele‘ höre, denke ich an etwas ganz Besonderes in mir, das sehr subtil ist und nicht so einfach zu erklären. Stellt euch vor, es gibt etwas in uns, das über unser Leben hinausgeht. Im Buddhismus glauben wir, dass dieser Teil von uns, nachdem wir gestorben sind, in eine Art Zwischenwelt, genannt ‚Bardo‘, reist. Diese Reise dauert eine Weile, bevor dieser Teil dann Teil eines neuen Lebens wird. Es ist so, als ob alles, was wir tun und wie wir uns verhalten, Spuren hinterlässt, die beeinflussen, was danach passiert. Stellt euch vor, wie ein Samenkorn gepflanzt wird und dann zu einer neuen Pflanze wird. So ähnlich ist das mit uns und unseren Taten. Wenn wir wiedergeboren werden, bekommen wir einen neuen Körper und einen neuen Namen, aber wir bringen auch Eigenschaften und Neigungen mit, die wir in vielen früheren Leben gesammelt haben. Aber im Alltag denke ich eher an meine ‚Buddhanatur‘. Das ist so etwas wie mein innerer Kompass, der mir hilft, das Richtige zu tun und mich mit anderen zu verbinden. Ich fühle mich dadurch nie allein, denn ich bin Teil eines riesigen Netzes, verbunden mit vielen weisen Lehrerinnen und Lehrern, den Buddhas und Bodhisattvas.

Folgende Impulse können helfen, sich mit der Antwort von Carola Roloff auseinanderzusetzen:

- Unterstreiche mindestens eine Aussage, die dich besonders anspricht.
- Tausche dich mit einer/m Mitschüler*in darüber aus.
- Welche Fragen möchtest du Frau Roloff stellen?
- „Stellt euch vor, es gibt etwas in uns, was über unser Leben hinausgeht“, sagt Frau Roloff in ihrem Text. Kannst du in einem Bild ausdrücken, was oder wie dieses „etwas in uns“ aussieht und wohin es geht, nachdem wir gestorben sind?

Die hier nur kurz und exemplarisch vorgestellten Anregungen wollen dazu ermutigen, gemeinsam mit Lernenden die große, schwierige und wichtige Frage nach der Seele in der Vielfalt von Perspektiven und Offenheit von Deutungen zu erkunden. Es lohnt sich, denn ‚die Seele‘ eröffnet viele Fragen, durch die „ich erst im Sagen und Handeln erfahre, was ich wusste“; „erst die Fragen eines anderen [können] meine Antwortmöglichkeiten hervorbringen und nicht nur abrufen“ (Meyer-Drawe 1996, S.95).

Literatur

- ▶ **Gloy, Andreas / Knauth, Thorsten:** glauben, vertrauen, zweifeln. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe [ID 6, Interreligiös-dialogisches Lernen], Kösel Schulbuch, Berlin 2016.
- ▶ **Gloy, Andreas / Knauth, Thorsten / Krausen, Halima:** Gott und Göttliches – Eine interreligiöse Spurensuche. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe [ID 8, Interreligiös-dialogisches Lernen], Kösel Schulbuch, Berlin 2018.
- ▶ **Güzemansur, Timo:** Gott und Mensch in der Lehre der anatolischen Aleviten. Eine systematisch-theologische Reflexion aus christlicher Sicht (CIBEDO-Schriftenreihe 2), Verlag Friedrich Pustet, Regensburg 2012.
- ▶ **Kaplan, Ismail:** Das Alevitentum. Lehre, Seele, Gemeinschaft. Rat der Aleviten, Hamburg 2022.
- ▶ **Knauth, Thorsten:** Dialogisches Lernen als zentrale Figur interreligiöser Kooperation?, in: Lindner, K./ Schambeck, M./ Simojoki, H./ Naurath, E. (Hg.). Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg – Basel – Wien 2017, S.193 -212.
- ▶ **Meyer-Drawe, Käthe:** Von anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik, in: Borelli, M./Ruhloff, J. (Hg), Deutsche Gegenwartspädagogik, Schneider Verlag Hohengrehren, Baltmannsweiler 1996, S.85–98.
- ▶ **Ricoeur, Paul:** Die lebendige Metapher, Wilhelm Fink Verlag, Paderborn 1986.
- ▶ **Snunit, Michal / Golomb, Na'ana:** Der Seelenvogel, Carlsen Verlag, Hamburg 1991.
- ▶ **Roloff, Carola / Knauth, Thorsten (Hrsg.):** Buddhistischer Religionsunterricht - Bestandsaufnahme und Perspektiven. Waxmann Verlag, Münster 2023.

Seele¹

Dr. Katrin Bederna, Professorin für Katholische Theologie / Religionspädagogik
an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Empirische Befunde

Psychologische Studien zur Entwicklung der Todesvorstellungen von Kindern zeigen, dass schon vier- bis sechsjährige Kinder psychische (geistige oder seelische) Vorgänge von biologischen unterscheiden und (evtl. sozialisationsabhängig) annehmen, dass erstere den Tod überdauern, während letztere erlöschen. Kinder bilden also anthropologische und eschatologische Vorstellungen, an die der Begriff Seele angeschlossen werden kann. Studien, die den Begriff Seele vorgeben, kommen zum Schluss, ein „Seelenkonzept“ sei im Kindesalter (4-12 Jahre) vorhanden und fungiere als Hort der Spiritualität und „Stabilität“ des Menschen².

Quantitative Untersuchungen zur anthropologischen Bedeutung des Begriffs Seele für Jugendliche liegen nicht vor. Quantitative Daten zur eschatologischen Bedeutung der Seele gibt es vereinzelt und mit unterschiedlichem Erkenntniswert: So heißt es in einer Umfrage des Emnid-Instituts im Auftrag von Chrismon, 48 % der Bundesbürger glauben an ein Leben nach dem Tod (je jünger, weiblicher, westlicher, umso mehr), 19 % stimmen der Aussage zu, „die Seele lebt als Teil von etwas Größerem weiter“.³ In der Berufsschulstudie von Feige und Gennerich erhält das Item „Meine Seele ‚schwebt‘ dann irgendwie“ auf einer Skala von 1 („so wird's ganz sicher nicht sein“) bis 5 („da bin ich mir ganz sicher“) einen Mittelwert von 2,48 – genau wie alle anderen hier zur Wahl gestellten Items zur „Nach-Tod-Existenz“, was die Verfasser als Indiz einer „Nicht-Befassung“ mit dem Thema Tod lesen.⁴ Kuld/Rendle/Sauter zufolge stimmten zehn Jahre zuvor je nach Schulform 40-50 % der am katholischen Religionsunterricht teilnehmenden

Jugendlichen der Aussage „Unsere Seele ist unsterblich“ zu. Bei Lischka und Großholz, die nur Gymnasiasten, aber unabhängig von Konfession und Religionsunterricht, befragten, gingen nur 23 % der Jugendlichen von der Existenz einer unsterblichen Seele des Menschen aus.⁵ Dies korrelierte in beiden Befragungen positiv mit dem Glauben an einen persönlichen Gott bzw. regelmäßigem Kirchgang. Wurde das Prädikat „unsterblich“ fortgelassen, so sprachen 50 % der befragten Berliner Oberstufenschüler Menschen bzw. Menschen und Tieren eine Seele zu. Insbesondere die atheistischen und religiös unentschiedenen Jugendlichen gingen von einem „symbolischen Verständnis von Seele im Sinne von ‚Gemüt bzw. Charakter‘“ aus.⁶

In einer qualitativen Erhebung der Autorin bei westdeutschen Jugendlichen aus dem Jahre 2012 wurden die dort in verschiedenen Szenarien über Aspekte des Menschseins diskutierenden Jugendlichen nicht mit dem Begriff Seele konfrontiert.⁷ Sie verwendeten und prüften ihn aus eigener Initiative, teils zustimmend, teils ablehnend, im Rahmen anthropologischer sowie eschatologischer Fragen (auf der Suche nach etwas den Tod Überdauerndem). Anthropologisch zeigte der Begriff Seele in den Gesprächen der Jugendlichen ein breites Bedeutungsspektrum, von Ich, Subjekt, Selbstbewusstsein bis zu Identität, von Leben über Emotionen bis Denken und Geist. Der Begriff Seele changiert hier also zwischen antiken bzw. mittelalterlichen und neuzeitlichen Auffassungen, zwischen der Seele als einzelner Substanz und der Seele als Möglichkeitsbedingung des Selbstseins.

¹ Bederna, K., Art. Seele, in: Das Wissenschaftliche Bibellexikon im Internet (www.wiblex.de), 2017 (Zugriffsdatum: 29.2.2024), (<https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100281/>).

² Büttner/Dieterich, 2013, 108

³ Umfrage des Emnid-Instituts im Auftrag von Chrismon (2016)

⁴ Feige, Andreas/Gennerich, Carsten, Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland. Eine Umfrage unter 8000 Christen, Nicht-Christen und Muslimen, Münster/München/Berlin 2008, 95f.

⁵ Lischka, Jörg-Michael/Großholz, Carsten, Glaube und religiöse Orientierung von 17-19-jährigen Gymnasiastinnen, in: Jörns, Klaus-Peter/Großholz, Carsten (Hg.), Was die Menschen wirklich glauben. Die soziale Gestalt des Glaubens – Analysen einer Umfrage, Gütersloh 1998, 127-164.

⁶ Lischka/Großholz 1998, 151

⁷ Bederna 2012, 120-131

Diejenigen, die *negativ* von Seele sprachen, verstanden darunter

1. eine unsterbliche Substanz im Gegensatz zum Körperlichen (Substanzseele), die sie teils karikierend und letztlich aus einem tendenziell naturalistischen Weltbild heraus ablehnten.

Positiv verwendet wurde Seele von den einen aus derselben transzendenzskeptischen bis naturalistischen Intention als

2. Wort für Geist, Denken, Identität, Charaktereigenschaften, Verhalten, Dispositionen, Erinnerungen (Eigenschaftsseele),

von den anderen als Begriff dafür, dass Menschen (und eventuell andere Lebewesen) würdig oder gar gottähnlich seien und (darum) vielleicht irgendwie überdauern.

Seele bezeichnete bei Letzteren

3. etwas Unsterbliches oder vielleicht Unsterbliches am Menschen, das metaphorisch gefasst wird als Geist, Luft, Leben (und als Grundlage diverser teils synkretistischer eschatologischer Vorstellungen dient)
4. das Wesen des Menschen im Unterschied zu Maschinen bzw. nicht selbstbewusstem Leben, in ethischen Fragen assoziiert mit dem Begriff Würde
5. die gottgleiche Seite des Menschen.

Von diesen Jugendlichen wird Seele verwendet als Chiffre für ein nichtnaturalistisches Menschenbild, umfassender als Würde und offener als der hier nie gewählte Begriff Gottebenbildlichkeit.

Fachwissenschaftlich-systematische Orientierungen

Praktisch-theologisch

Seele ist ein praktisch-theologischer, ein anthropologischer sowie ein eschatologischer Begriff. Aus praktisch-theologischer Perspektive bezeichnet Seele in der Tradition der Mystik (Seelenkammer bei Angela da Foligno, Seelengrund Eckhardts) die existentielle Mitte der Selbst- und Gottesberührung. Diesen Bedeutungsstrang nehmen die Unterrichtsmaterialien zum Thema Seele auf, denen es um Lebensziele und Identitätsfindung, um Selbstsein und Abhängigkeiten geht.⁸

Anthropologisch

In der anthropologischen Perspektive bearbeitet der Begriff Seele verwandte, aber zu unterscheidende Spannungen, denen sich die Selbstbeschreibung des Menschen in der Welt ausgesetzt sieht: Es gibt Unbelebtes und Belebtes. Es gibt Physisches und Mentales. Diese Beobachtungen führten in der Antike und im Mittelalter zu diversen Vorstellungen von Seele

1. als *materieller*, die Weisungen des Geistes vermittelnder Teil des Menschen (Leukipp, Demokrit, Epikur)
2. als *immaterielles*, lebendig machendes und unsterbliches Wesen, fähig zur Schau der Ideen (Platon)
3. als unselbständige, wesentliche Form des Stoffes (Aristoteles) bzw. *forma corporis* und zugleich Unsterbliches, das für seine Vollendung eines Leibes bedarf (Thomas von Aquin).

Bis zu Beginn der Neuzeit erscheint die Seele als das Prinzip des Lebens im Gesamtzusammenhang des Lebendigen. Descartes bricht mit dieser Tradition. Er denkt das Lebendige rein mechanistisch, braucht deshalb die Seele als Lebensprinzip nicht mehr und rettet sie durch eine Bedeutungsverschiebung. Seinem methodischen universalen Zweifel hält von den aristotelischen Bestimmungen der Tätigkeiten der Seele (Sinneswahrnehmungen u.a.) nur noch das Denken stand. Auf den Geist und damit auf den Menschen eingeschränkt wird die Seele nun zur

4. immateriellen *res cogitans* im Gegensatz zur von physikalischen Gesetzen beherrschten Welt der *res extensa*.

Spätestens mit dieser Wende der Seele zum Geist werden zwei Aspekte der traditionellen Rede von Seele fraglich: ihre Unsterblichkeit und ihr Verhältnis zum Körper bzw. Leib.

Letzteres, also das Leib-Seele-Problem, bestimmt heute als mind-and-brain-Problem die Debatte. Diskutiert wird hier, ob Mentales zum Bereich des Physischen gehört oder etwas (ganz) anderes ist, und wie denn, wenn letzteres zutrifft, eine Wechselwirkung zwischen beiden Sphären als möglich gedacht werden kann, obwohl doch die Welt des Physischen kausal geschlossen ist. Die Lösungsmodelle lassen sich systematisieren in Physikalistische (die das Mentale ganz eliminieren bzw. auf das Physische reduzieren) und Dualistische (für die das Mentale ein selbständiger und unvergleichbar anderer Bereich ist) und beide noch einmal dahingehend, ob das Mentale dabei als Substanz oder als mentale Eigenschaft gedacht wird. Alle vier Modelle bleiben allerdings unbefriedigend: Die Physikalisten scheitern vor allem an den

⁸ z.B. Bayer/Kessler, 2011 am Motiv des Seelenverkaufs; Wittmann, 2011 an der Metapher der Seelenspeise

Qualia, also den phänomenalen qualitativ bestimmten Empfindungen (denn auch nach vollständiger Kenntnis aller neuronalen Zustände bleibt verschlossen, wie es ist, die zugehörige Empfindung selbst zu haben) oder sind vollständig kontraintuitiv, da sie das Mentale letztlich leugnen. Die Dualisten scheitern hingegen an der nicht erklärten Wechselwirkung zwischen Mentalem und Physischem.

Der Begriff Seele (soul, âme) selbst bleibt in dieser auf die Spannung von Physischem und Mentalem (mind) konzentrierten Debatte aufgrund seiner theologischen, eschatologischen und substanzontologischen Implikationen ausgespart. Ähnliches gilt für Medizin und Psychologie, aus deren Diskursen das Wort Seele im 19. Jahrhundert verschwand, und nicht zuletzt für die Philosophie, die die „Seele“ im 19. Jh. noch intensiv diskutierte, für die sie im 20. Jh. jedoch in erster Linie zum mythischen, historischen oder ästhetischen Begriff wurde. Das Wort Seele überlebte in der Alltagssprache und -kultur sowie in der Lehre der katholischen Kirche, in letzterer als

- 5. „Form des Leibes“⁹, „das, wodurch er [der Mensch] am meisten nach dem Bild Gottes ist: ‚Seele‘ benennt das geistige Lebensprinzip im Menschen“¹⁰.

Wenn Theologen den Seelenbegriff anthropologisch verwenden, kommt eine dritte Spannung in der menschlichen Selbstbeschreibung ins Spiel: die zwischen Immanenz und geglaubter Transzendenz, sterben Müssen und hoffen Können. Diese wird begrifflich bearbeitet, wenn Seele beschrieben wird als

- 6. dem Menschen wesentliche Gottfähigkeit bzw. Selbsttranszendenz.

Seele steht hier für die These, der Mensch sei mehr als Immanenz, sei auf Gott verwiesen. Zu beachten ist, dass diese Bestimmung von Seele nicht auf Seiten des Mentalen im Gegensatz zum Physischen eingeordnet werden will, sondern in biblischer Tradition die Gottfähigkeit des ganzen Menschen aussagen zu können glaubt.

Nicht zuletzt gehört zur Begriffsgeschichte der Seele die Reduktion des Begriffs auf

- 7. „ein Wort für Etwas am Leibe“ (Nietzsche in "Also sprach Zarathustra"¹¹).

Die großen theologischen Anthropologien der letzten Jahrzehnte (von Pannenberg bis Pröpfer) benötigen den Begriff Seele nicht.

Schlüsselbegriffe für das Moment von Selbststand und Transzendenzoffenheit sind hier bspw. Frömmigkeit, Selbst- und Für-Sich-Sein oder Freiheit.

Zeitgenössische, mediengenerierte Seelenvorstellungen sind oft substanzhaft und nicht-naturalistisch, sei es, wenn im Avatar das menschliche Bewusstsein den Körper wechseln kann, sei es, wenn in „Seelen“ (Meyer, 2009) das menschliche Ich durch eine Seele verdrängt oder die Seele bei Harry Potter von Dementoren ausgesaugt bzw. zerstückelt und als Horkrux gesichert werden kann.

Exegetisch

In den Ausführungen zur Seele als anthropologischem Begriff wurde bisher nicht auf biblische Texte verwiesen, denn an der Seele (griechisch: psyche) haften trotz aller begriffsgeschichtlichen Wandlungen seit Platon Dualismus, Substanzhaftigkeit und Unsterblichkeit, welche dem Menschenbild des Ersten Testaments fern sind. Anders gesagt: Auch große Teile des AT schweigen von der Seele¹². Die oben genannte Spannung von Unbelebtem und Belebtem, Welt und Gott wird ersttestamentlich durch den hebräischen Begriff *nəfəəš* (Kehle, Schlund, Rachen: Jes 5,14; = lebendiges Wesen; Gen 2,7) gelöst. Dieser bezeichnet Verlangen und Begehren (nach Materiellem: Spr 12,25; dem anderen Geschlecht: Gen 34,8f oder Gott: Ps 42; 63), Atem und Lebensenergie sowie das individuelle Leben (1Sam 26,21; Ps 31,8). Es geht dem AT also um den einen leiblichen Menschen, der – so die sich spät entwickelnde Hoffnung – aufgrund der Macht und Treue Gottes als ganzer aus dem Tod gerettet werde. Auf derselben Linie bleibt das NT: „Insbesondere meint S. das Leben u. die Lebenskraft des Menschen in seiner psychosomat. Ganzheit als Individuum und Person (Mk 10,45) mit seiner wesenhaften Offenheit für Gott (Lk 10, 27)“¹³. In den griechischen Teilen des AT und im NT steht die psyche teils in der Tradition der *nəfəəš*, teils trägt sie platonische Züge (Weish 1-5; 9,15; Offb 6,8). Die biblische Rezeption der Seele war ein Tor zur griechisch sprechenden Welt, konterkariert(e) aber aufgrund ihrer „natürlichen“ Untersterblichkeit, ihres Dualismus und ihres mangelnden Sozialbezugs den Glauben an die Auferstehung.

Eschatologisch

Die Seele „ist nicht nur wahrhaft durch sich und wesenhaft die Form des menschlichen Leibes [...], sondern auch unsterblich“ (DH 1440).

9 DH 902

10 Katechismus der Katholischen Kirche, Nr. 363;365

11 Nietzsche, Friedrich, Also sprach Zarathustra. Ein Buch für alle und keinen, Stuttgart 18. Aufl. 1988.

12 Janowski, 2013, 37f.

13 Haag, 2000, 374

Die katholische Kirche lehrt – wie hier im fünften Laterankonzil gegen einen humanistischen Aristotelismus – die Unsterblichkeit der Seele. Aus der protestantischen Eschatologie ist die unsterbliche Seele im 20. Jh. weitgehend verschwunden. Gegen sie sprachen zum einen eine ganzheitliche biblische Anthropologie, zum anderen die Unvereinbarkeit von „Unsterblichkeit aus sich“ und Rechtfertigungslehre: Der ganze Mensch sterbe und werde auferweckt (Ganztodhypothese von Schlatter, Barth, Althaus, Brunner, Pannenberg u.a.). Die katholische Eschatologie hat sich diese protestantischen Argumente zu eigen gemacht und entweder ebenfalls den Begriff einer unsterblichen Seele problematisiert (Greshake, Lohfink) oder erwidert, ihr Seelenbegriff sei kein platonischer, sondern ein christlicher; Unsterblichkeit sei nicht schlichtes Weiterleben, sondern „schöpferisches Handeln Gottes am Menschen, das auch an der Schwelle des Todes die Beziehung nicht abrechnen lässt“.¹⁴ Das katholische kirchliche Lehramt hält als Resultat dieses ökumenischen Lernprozesses an der Seele und ihrer Unsterblichkeit sehr vorsichtig und defensiv fest:

„Die Kirche behauptet die Fortdauer und das Fortbestehen eines geistigen Elementes nach dem Tod, das mit Bewusstsein und Wille begabt ist, so dass das ‚menschliche Ich‘ selbst in der Zwischenzeit jedoch ohne die Ergänzung seines Leibes fortbesteht. Um dieses Element zu bezeichnen, verwendet die Kirche den Ausdruck ‚Seele‘, der durch den Gebrauch in den Heiligen Schriften und in der Überlieferung eingebürgert ist. Obwohl sie nicht verkennt, dass diesem Ausdruck in den Heiligen Schriften verschiedene Bedeutungen zugrunde liegen, glaubt sie nichtsdestoweniger, dass es keinen triftigen Grund gibt, warum der Ausdruck verworfen werden sollte, und sie ist außerdem der Meinung, dass ein sprachliches ‚Ausdrucksmedium‘ zur Aufrechterhaltung des Glaubens der Christen durchaus notwendig ist.“¹⁵

Das Problem der Ganztodhypothese liegt in der fehlenden Identität zwischen dem Menschen vor dem Tod und dem auferstandenen Menschen, denn Identität braucht eine gewisse Kontinuität.

Problematisch an einer solchen nötigen Identitätsträgerin („Seele“) ist zum einen ihre Denkbarekeit (so ist beispielsweise „das Ich“ eine voreilige Nominalisierung der Erste-Person-Perspektive, die zudem für ein Unbedingtheitsmoment des Menschen, aber nicht schon für

Identität bürgen kann), zum anderen ihr potentieller Gegensatz zum Auferstehungsglauben. Um letzteren zu entschärfen, müsste sie als eine gedacht werden, die wirklich der „Verleiblichung“ bedürfte. Deshalb schlägt beispielsweise Schärfl in aristotelischer und analytisch-philosophischer Tradition vor, „Seele als Form gebende, fortbestimmende Struktur eines lebendigen Wesens zu deuten, die bewirkt, dass Bündel von Elementarereignissen bzw. Materieteilchen so appropriiert werden, dass sie Realisierungsgestalt ‚meines‘ personalen Lebens werden“, die sich in Kausalgesetzen abbilden lasse.¹⁶

Überblickt man die Begriffsgeschichte der Seele, so sieht man eine „Geschichte der Schwächung und des Erlöschens einer Überzeugung“¹⁷, eine Geschichte der neuen Konzepte, die Aspekte der ursprünglichen Vielfalt des Begriffs Seele beerben (Selbstorganisation der Lebewesen, Selbstbewusstsein, Ich-Sagen, Freiheit) sowie eine Geschichte der Reformulierung unter Beibehaltung des Begriffs.

Didaktische Perspektiven

Nach Ende der katechetischen Selbstverständlichkeit einer unsterblichen Seele wurde und wird die Seele in Unterrichtswerken für Klasse 1 bis 10 kaum mehr eigens thematisiert. Das hing zuerst zusammen mit der Abstinenz des hermeneutischen und problemorientierten Religionsunterrichts in Fragen futurischer und individueller Eschatologie¹⁸, anschließend wohl vor allem mit der theologischen Strittigkeit der Seele. Die unterrichtliche Randständigkeit ist zudem Nebenprodukt der zeitgenössischen didaktischen Verschiebung eschatologischer Fragen in Christologie (Auferstehung), Anthropologie (Endlichkeit) und Ethik (Umgang mit Tod und Sterben). Insgesamt blieb für das Thema Seele nur der Philosophieunterricht und der katholische Oberstufenkurs Eschatologie. Als implizite religionsdidaktische Zielvorstellung dient dort das Austreiben platonisierender Seelenvorstellungen bzw. positiv formuliert die Überzeugungsarbeit an einem ganzheitlichen Menschenbild. Sucht man nach darüber hinausgehenden aktuellen Unterrichtsvorschlägen zur Seele, so findet sich ein bunter kleiner Strauß an seelsorgerlich-metaphorischen, kulturhermeneutischen oder religionskundlichen Reihen.¹⁹

Warum aber sollte im Religionsunterricht von Seele geredet werden? Der Grund dafür ist in erster Linie ein faktischer: Der Begriff Seele ist da, in Medien (von Avataren bis Horkruxen) und in den

¹⁴ Rahner, 2010, 185)

¹⁵ Schreiben der Kongregation für die Glaubenslehre 1979, DH 4653

¹⁶ Schärfl, 2014, 139

¹⁷ Holzey, Helmut, Art. Seele IV, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie IX (1995), 25-52.

¹⁸ Lachmann, 2010, 191-197

¹⁹ Bayer/Kessler, 2011; Wittmann, 2011; Braunmühl, 2011, Meier, 2011; Beisel/Schmidt, 2011.

Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen. Seine Offenheit und Ambivalenz ist didaktisch eine Chance, zeigt sich aber negativ in seiner Unschärfe und Äquivokation, die nach Klärung verlangt. Eine mögliche Zielbestimmung der Thematisierung von Seele wäre also die Begriffserkundung und Systematisierung bekannter bzw. eigener Verwendungszusammenhänge im Dienst der Aufklärung der jeweiligen praktischen Konsequenzen (beispielsweise Dualismus der Substanzseele; Abwertung des Jetzt durch die Vorstellung der Seelenwanderung). Didaktisch wäre ein solcher Zugang dem Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen zuzuordnen.

Die genannte Begriffsaufklärung könnte zum Ziel haben, den Ausdruck zu verwerfen. Dafür gäbe es biblische und theologische Gründe. Doch abgesehen vom Zweifel daran, ob ein solches Schweigegebot durchsetzbar wäre, gibt es pragmatische Gründe gegen eine Verwerfung des Begriffs: Seele ist unter Jugendlichen anthropologisch relevant als Chiffre für Transzendenzbezug, eschatologisch als Hoffnungsbild. Die obige systematisch-theologische Skizze zeigte, dass es eines Ausdrucks bedarf, der das von Seele auch Bezeichnete fasst, und dass Alternativbegriffe (Ich, Selbst, Freiheit u.a.) zwar nicht gleichermaßen problematisch, aber auch nicht annähernd so lebendig und gesättigt sind wie der Begriff Seele.

Während der erste didaktische Vorschlag also fragt: „Was meinen wir/Zeitgenossen mit dem Wort Seele und was wollen wir damit bezeichnen?“, stellt der zweite zwei elementare Fragen in den Mittelpunkt, auf die der Begriff Seele von Schülerinnen und Schülern als zu diskutierende Antwort verwendet wird:

1. Ist ein Mensch mehr als eine biologische Maschine?
2. Überdauerst du deinen Tod?

Für ein Ja auf die erste Frage kann Seele als Chiffre des „mehr als“ dienen. Das Ja auf die zweite Frage kennt drei Varianten: „Ja, du bleibst, wenn auch nicht selbst, sondern in Erinnerungen, Nachkommen, Erfolgen.“ „Ja, du bist im Kern unsterblich!“ (Platonische Seele) „Ja, denn Gott hält dich!“²⁰.

Wichtig bei beiden Vorschlägen wäre unterrichtlich

- nicht etwa seitens der Lehrenden durch Fragen wie „Wo sitzt sie?“ oder „Kann ich die Seele spüren?“²¹ implizit eine substanzontologische, dualistische Vorstellung zu fördern,
- Seele seitens der Lehrenden nicht so darzustellen, dass sie Auferstehung unnötig macht,
- spiralcurricular informierende problemgeschichtliche Momente einzubeziehen,
- entweder anthropologisch anzusetzen oder das Eschatologische anthropologisch zu fundieren (denn was bezeichnet ein eschatologischer Begriff, der kein anthropologisches Korrelat hat?),
- die protestantische Warnung zu beachten, Seele stehe meist für eine Hoffnung, die keinen Gott brauche und auf eine „natürliche Grundlage“ baue (woraus sich vermutlich ihre bleibende Attraktivität speist).

Offene Fragen

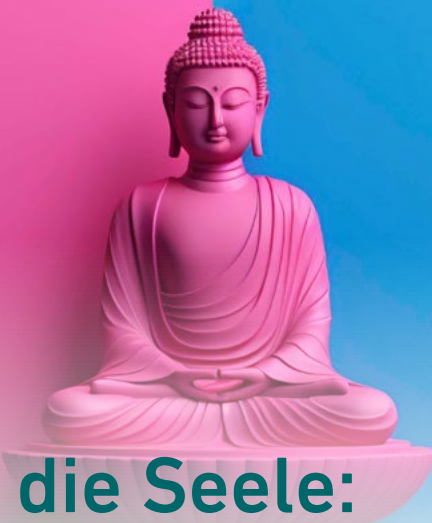
Über das Dargestellte hinaus ist zu fragen,

- ob Dualismus und Leibfeindlichkeit (die begriffsgeschichtlich am Begriff Seele haften) ein Problem heutiger Jugendlicher sind oder ob beispielsweise „Leib-Spürens-Meditationen“ anlässlich der Rede von Seele ins Leere laufen,
- welche Rolle Körper (als Ort der realen und medialen Selbstinszenierung) und Leib religionsdidaktisch einnehmen sollen,
- wie die individualistischen Implikationen des Begriffs Seele didaktisch aufgegriffen werden können.

Offen ist nicht zuletzt die entwicklungspsychologische Frage, ob der Begriff Seele ein traditionsgesättigtes Wort für eine Antwort ist, die Kinder entwicklungslogisch von selbst geben, wenn sie zwischen belebt und unbelebt, physisch und mental unterscheiden, oder ob der Begriff die Antwort vorgibt und dabei womöglich in die Irre führt.

²⁰ Rahner, Johanna, Einführung in die christliche Eschatologie, Freiburg i. Br. 2010.

²¹ so bei Benz, 2011



Anātman und die Seele:

Eine Erkundung des Nicht-Selbst im Buddhismus

Carola Roloff, ist Buddhistologin und seit 2018 Gastprofessorin für Buddhismus an der Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte umfassen unter anderem den dialogischen Austausch in Theologie und Praxis, den interreligiösen und intra-buddhistischen Dialog sowie die Förderung und Anerkennung buddhistischer Minderheiten in Europa.

Einleitung

Die Vorstellung einer Seele, die neben Körper und Geist existiert, hat in der christlich geprägten westlichen Kultur einen festen Platz. Im Buddhismus, der traditionell als nichttheistische oder atheistische Religion verstanden wird, fehlt ein solches Konzept, und dies gilt für alle drei Hauptströmungen – den Theravada-, den Ostasiatischen und den Tibetischen Buddhismus, auch wenn einige Schulen, wie der Reine-Land-Buddhismus, Elemente enthalten, die auf den ersten Blick Ähnlichkeiten mit theistischen Vorstellungen aufweisen.¹ Denn diese Elemente sind vielmehr Teil eines komplexen Systems spiritueller Praktiken und Überzeugungen, die auf der sogenannten Drei-Körper-Lehre (*trikāya*) des Buddhismus basieren.² In diesem Artikel erkunden wir traditionsübergreifend die buddhistische Sicht auf die Idee der Seele und beleuchten, was dies für unser Verständnis von uns selbst und für unsere Verbindung zur Welt bedeuten kann.

Seele – Ein Fremdwort im Buddhismus?

Der Buddhismus – vor allem der Tibetische Buddhismus – nimmt eine sehr feingliedrige Schichtung von Bewusstseinszuständen an, ein allersubtilstes Bewusstsein, das unabhängig vom Gehirn existiert, durch fortgeschrittene Meditationstechniken in Wachträumen und

beim bewussten Sterben zugänglich ist, und sich über den Tod hinaus fortsetzt.

Es findet sich jedoch kein direktes Äquivalent zum Begriff „Seele“, wie er bei Homer in der griechischen Antike zu finden ist. Dort wurde die Seele als Lebensprinzip und individuelles Leben einer Person verstanden. Dieses Konzept wurde später vom Christentum übernommen und dahingehend erweitert, dass der Seele eine unsterbliche und spirituelle Dimension zugeschrieben wurde.³

Die buddhistische Sicht auf die Seele unterscheidet sich grundsätzlich von dieser Auffassung: An die Vorstellung eines dauerhaften „Selbst“ (*ātman*) tritt das Konzept eines „Nicht-Selbst“ (*anātman*), welches die Vergänglichkeit und Nicht-Selbstheit aller Dinge betont. Diese Neubewertung des „Selbst“ steht auch in deutlichem Gegensatz zum Hinduismus, der die Grundlage für die Entwicklung des Buddhismus bildet. Im Hinduismus, speziell in den Lehren der Upanišaden, wird das Konzept des *ātman* als eine individuelle Seele verstanden, die über den Tod hinaus Bestand hat und letztendlich mit der Weltseele (*brahman*) verschmilzt. Der Buddha (ca. 5. Jahrhundert v. Chr.), der einst als Schüler des Udraka Rāmaputra die *Bṛhadāraṇyaka-Upanišad* und möglicherweise auch die *Chāndogya-Upanišad*⁴ studiert hatte, vertrat hingegen eine andere Ansicht und teilt die Seelentheorie nicht.⁵ Er forderte seine Gefolgschaft auf, über die Vergänglichkeit und das Nicht-Selbst nachzudenken, um ein tieferes Verständnis des

¹ Näheres dazu in Perry Schmidt-Leukel, *Buddhismus verstehen. Geschichte und Ideenwelt einer ungewöhnlichen Religion*. Gütersloh 2017, Kapitel 14 „Buddhismus in China und Japan“, 273–274.

² Schmidt-Leukel, *Buddhismus*, 212–215.

³ Arnim Regenbogen / Uwe Meyer, *Wörterbuch der philosophischen Begriffe* (Philosophische Bibliothek 500), Hamburg 2013, 789–793.

⁴ Die Upanišaden, wichtige philosophische Texte des Hinduismus (ca. 8.–4. Jh. v. Chr.), thematisieren das Selbst (*ātman*) und das Absolute (*brahman*). Die *Bṛhadāraṇyaka-* und *Chāndogya-Upanišad* sind unter den ältesten und zentralen Werken. Udraka Rāmaputra, ein zeitgenössischer spiritueller Lehrer des Buddha, wird oft in Verbindung mit diesen Lehren gebracht.

⁵ Vgl. dazu Pālikanon, *Majjhima Nikāya* 22 § 22–25. Herbert Günther betont in seiner Monografie „Das Seelenproblem im älteren Buddhismus“, Konstanz 1949, 11, dass es eine apriorische Annahme gibt, dass der Buddhismus in den Denkweisen der älteren Upanišaden verwurzelt ist. Er weist darauf hin, dass der Buddhismus sowohl mit den Upanišaden in Konflikt stand als auch in gewisser Weise ihre Ideen weiterentwickelte. Jedoch sollte man die Upanišaden in ihrem eigenen Kontext betrachten und nicht die Deutung, die ihnen über tausend Jahre später von Śāṅkara (ca. 700–750) gegeben wurde, als Ausgangspunkt nehmen.

Lebens und des Leidens zu entwickeln, statt der Vorstellung eines ewigen Selbst anzuhängen. Die Übersetzung von *ātman* als „Seele“ und *anātman* als „Nicht-Seele“ oder „ohne Seele“ soll die buddhistische Auffassung widerspiegeln, dass die Realität frei von einem unveränderlichen, dauerhaften Kern des Individuums ist. Dies steht im Gegensatz zu den traditionellen brahmanischen Lehren, die den *Ātman* als eine konstante, in verschiedenen Körpern wiedergeborene Entität betrachten. Anders als der Hinduismus spricht der Buddhismus im Hinblick auf Reinkarnation jedoch nicht von „Seelenwanderung“. Das Wiedergeburtverständnis ist grundlegend anders.

Vergleichende Betrachtung der Seelenvorstellungen

In den verschiedenen Religionen reichen die Auffassungen von Seele und Selbst von der Unsterblichkeit der Seele im Christentum bis hin zur ewigen Wiedergeburt des *Ātman* im Hinduismus.⁶ Im Hinduismus wird der Begriff „Selbst“ (*Ātman*) oft als „Seele“ interpretiert. Historisch stand *Ātman* in den alten Veden für den Lebenshauch oder Atem des Körpers. Diese Lebenskraft, die allen Lebewesen eigen ist, wird als identisch mit der universellen Seele oder dem Absoluten (*brahman*) angesehen. Der *Ātman* ist unsterblich, befindet sich jedoch durch das Karma in einem Zyklus von Leid und Wiedergeburten. Die Erlösung oder Befreiung (*mokṣa*) in der hinduistischen Tradition wird als die Wiedervereinigung der individuellen Seele mit Brahman, dem universellen Bewusstsein, verstanden.

Die buddhistische Perspektive

Im frühen Buddhismus wird die Idee eines unveränderlichen *Ātman* abgelehnt. Diese Ablehnung basiert auf den drei grundlegenden Daseinsmerkmalen der Wirklichkeit: Vergänglichkeit (*anitya/anicca*), Leiden oder Leidhaftigkeit (*duḥkha/dukkha*) und Nicht-Selbst/Nichtpersönlichkeit (*anātman/anattā*). Wirklichkeit ist dadurch gekennzeichnet, dass die Dinge unbeständig, leidbringend und nicht-selbsthaft sind. Alternativ zu diesen „drei Daseinsmerkmalen“ sprechen buddhistische Texte von den „vier Siegeln“. Diese werden wie folgt formuliert: 1. „Alles Bedingte ist unbeständig“. Das bedeutet, dass alles, was geschaffen oder aus Ursachen entstanden ist, sich von Moment zu Moment verändert. Alles, was entsteht, vergeht auch wieder. 2. „Alles Bedingte ist leidvoll“. Das ist kein negativer, pessimistischer Blick auf das Leben, sondern bedeutet, dass das Leben potentiell und unvermeidbar Leiden mit sich bringt. Wir alle sind Alter, Krankheit und Tod unterworfen. Darüber haben wir keine Freiheit, und Unfreiheit bedeutet „Leiden“. Die Dinge sind niemals perfekt. Das Leben läuft nicht

immer rund. 3. „Alles ist ohne eigenständiges Selbst“. Das bedeutet, dass die Dinge keinen inneren, unveränderlichen Wesenskern haben. Wir alle können uns verändern und bestehen nicht völlig unabhängig aus uns selbst heraus, sondern nur im wechselseitigen Miteinander. Die ersten drei Siegel sind inhaltlich identisch mit den drei Daseinsmerkmalen. 4. „Nirvāṇa ist Frieden“ findet sich in frühbuddhistischen Texten an anderer Stelle, wird aber auch von allen Praktizierenden des Buddhismus akzeptiert.⁷ Nirvāṇa beschreibt ihr höchstes Ziel, das Heilsziel, das sie alle anstreben. Nur Nirvāṇa bringt wahren Frieden. Wörtlich heißt Nirvāṇa „Erlöschen“. Gemeint ist das Erlöschen der wahren Ursachen von Leid, nämlich Unwissenheit, Gier und Hass.

Die fünf Skandhas und das buddhistische Persönlichkeitsverständnis

Das buddhistische Verständnis von Identität basiert auf dem Konzept der fünf Skandhas oder Persönlichkeitskonstituenten. Diese sind das Körperliche (*rūpa*), die Empfindung (*vedanā*), die Unterscheidung (*saṃjñā/saññā*), die gestaltenden Faktoren (*saṃskāra/saṅkhāra*) und das Hauptbewusstsein (*viññāna/viññāṇa*). Diese Aufteilung zeigt die komplexe Natur des menschlichen Daseins auf.

Das *Körperliche*, also der physische Körper, ist selbsterklärend. Die anderen vier Skandhas bewegen sich im Bereich des Geistigen. Das *Hauptbewusstsein* umfasst die fünf Sinnesbewusstseinsarten, die Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Fühlen bewirken, – sowie ein „sechstes Bewusstsein“, das geistige Bewusstsein. Letzteres beschäftigt sich mit mentalen Phänomenen, die sowohl konzeptuelles Denken als auch konzeptfreies Bewusstsein einschließen, wie es bei fortgeschrittenen Praktizierenden im Yoga oder in der Meditation vorkommt.⁸

Von diesen sechs Bewusstseinsarten nimmt das geistige Bewusstsein eine besondere Stellung ein, da es im Buddhismus vor allem um die Transformation des Geistes geht und nur das geistige Bewusstsein kontinuierlich über den Tod hinaus fortbesteht. Innerhalb dieses sechsten Bewusstseins existiert ein besonders subtiles, tiefgründiges Bewusstsein, das sich von Moment zu Moment wandelt und als das „allersubtilste Bewusstsein“ bezeichnet wird. Der 14. Dalai Lama beschreibt dieses Bewusstsein als das „Klare Licht“, das in seiner reinsten und voll entwickelten Form Nirvāṇa oder Buddhaschaft repräsentiert, und als solches die schöpferische Kraft hinter aller Existenz darstellt.⁹ Diese subtile Bewusstseinsstufe wird im Ostasiatischen und Tibetischen Buddhismus oft als „Buddhanatur“ bezeichnet, während der Theravāda-Buddhismus hier von einem „Erleuchtungspotential“ spricht.

⁶ Vgl. dazu Burkhard Scherer (Hrsg.), *Die Weltreligionen – Zentrale Themen im Vergleich*, Gütersloh 2003, 48–51.

⁷ Vgl. dazu das *Buddhistische Bekenntnis* auf der Website der Deutschen Buddhistischen Union – Buddhistische Religionsgemeinschaft e.V.: <https://buddhismus-deutschland.de/ausklappen/buddhistisches-bekenntnis/> (26.11.2023).

⁸ Näheres dazu in Carola Roloff, *Bewusstseinskonzepte aus buddhistischer Perspektive*. In *Psychotherapie und buddhistisches Geistestraining. Methoden einer achtsamen Bewusstseinskultur*, hrsg. von U. Andersen-Reuster et al., Stuttgart 2013, 30–43.

⁹ Dalai Lama XIV, *Yoga des Geistes*, Hamburg 1989 (3. Auflage 1999), 67–68.

Nach meinem Kenntnisstand gibt es in den klassischen buddhistischen Quellen keine explizite Hierarchie unter den fünf Skandhas. Dennoch wird im Buddhismus dem geistigen Bewusstsein besondere Beachtung geschenkt, da es als einzige Komponente sicher über den Tod hinaus fortbesteht und somit eine zentrale Rolle in der spirituellen Entwicklung einnimmt.

Die sogenannten *gestaltenden Faktoren* unterteilen sich in gestaltende Faktoren, die Bewusstsein sind, und Faktoren, die weder Bewusstsein noch Körper sind, wie zum Beispiel Karma. Karma erzeugt beides, sowohl Körper als auch Bewusstsein, und wird deswegen als weder Körper noch Geist kategorisiert. *Unterscheidung* ist immer dabei. Wir erkennen, indem wir Dinge voneinander unterscheiden. Auch *Empfindung* ist immer involviert. Was immer wir erfahren, empfinden wir als angenehm, unangenehm oder neutral. Das zeichnet uns als fühlende Wesen aus.

Als „Personen“ oder „Persönlichkeiten“ werden dabei alle fühlenden, alle empfindungsfähigen Lebewesen angesehen, also nicht nur Menschen, sondern auch Tiere. Es gibt kein autonomes „Selbst“ oder „Ich“ innerhalb oder außerhalb – eins oder getrennt – von diesen fünf Persönlichkeitskonstituenten oder Aggregaten des Daseins (*skandha*).

Anātman: Das Konzept des Nicht-Selbst

Im Zentrum steht das Konzept des Anātman, des „Nicht-Selbst“, welches besagt, dass keine unabhängige Ich-Wesenheit innerhalb der körperlichen und geistigen Erscheinungen existiert. Diese Sichtweise unterscheidet sich deutlich von der im Hinduismus vorherrschenden Vorstellung eines unabhängig existierenden „Selbst/Ich“ (*ātman*). Der Buddhismus betont die Leerheit (*śūnyatā*) und das Fehlen einer essentialisierten Identität, was eine wechselseitige Abhängigkeit aller Daseinsfaktoren impliziert.

Fortdauer des Geistes und die Theorie der Wiedergeburt

In der buddhistischen Lehre wird die kontinuierliche Veränderung des Geistkontinuums, welches über den Tod hinaus fortbesteht, betont. Dies bildet die Grundlage für die Theorie der Wiedergeburt. Die Wiedergeburt wird dabei nicht als Übertragung einer identischen Seele von einem Leben ins nächste verstanden, sondern als ein Fluss von individuellen Bewusstseinszuständen, die sich kontinuierlich verändern und entwickeln.

Beispielhafte Erläuterungen zur Wiedergeburt

In der Lehrrede *Ānanda Sutta*¹⁰ wird der Buddha zu dem Thema Selbst und Nicht-Selbst befragt. Er vermeidet eine einfache Antwort, um Missverständnisse zu vermeiden – eine Aussage über die Existenz eines Selbst würde die Vorstellung eines ewigen Selbst unterstützen, während die Leugnung eines Selbst eine nihilistische Sichtweise implizieren könnte. Stattdessen betont der Buddha, dass seine Lehre über das Selbst über die einfache Dichotomie von „es gibt ein Selbst“ oder „es gibt kein Selbst“ hinausgeht, und dass es wichtig ist, Missverständnisse zu vermeiden. Ebenso wird in einer Passage aus dem *Milindapañha*¹¹ die Metapher einer Flamme verwendet, um die Wiedergeburt zu erklären. Die Flamme symbolisiert die kontinuierliche, aber sich wandelnde Natur des Bewusstseins: So wie die Flamme einer Lampe über die Nacht hinweg brennt und sich doch in jeder Phase der Nacht – der frühen, mittleren und späten Nachtwache – verändert, so ist auch das Bewusstsein in ständiger Veränderung begriffen. Jeder Moment ist sowohl mit dem vorherigen verbunden als auch von ihm unterscheidbar. Dies illustriert, dass das Bewusstsein von Moment zu Moment weitergetragen wird, ohne dabei mit dem vorherigen Moment völlig identisch oder davon vollständig verschieden zu sein.

Schlussfolgerung: Kernlehre des Buddhismus

Der Theravāda-Mönch Nyānatiloka betont, dass diese Lehre von Pāli *anāṭṭa*, nach der es weder innerhalb noch außerhalb der körperlichen und geistigen Daseinserscheinungen irgendetwas gibt, das man im höchsten Sinne als eine für sich bestehende unabhängige Ich-Wesenheit oder Persönlichkeit bezeichnen könnte, die Kernlehre des Buddhismus darstellt, ohne wirkliches Verständnis des Buddhismus nicht möglich ist. Es ist dies die einzige wirklich spezifisch buddhistische Lehre, mit der das ganze buddhistische Lehrgebäude steht und fällt.¹²

Im Buddhismus wird die empirische Person als eine Zusammensetzung verschiedener Komponenten betrachtet. Die Existenz eines Selbst oder Ich-Empfindens im empirischen Sinne wird im Buddhismus nicht bestritten, aber es wird betont, dass dieses Selbst keine feste Entität ist, sondern ein Prozess, der sich ständig verändert und von Bedingungen abhängig ist. Der Buddhismus bietet somit eine einzigartige Perspektive auf das Selbst und betont im Gegensatz zu anderen religiösen Traditionen, die ein unabhängiges, autonomes Selbst annehmen, die Nicht-Selbsthaftigkeit und die wechselseitige Abhängigkeit aller Daseinsfaktoren.

Mein Dank gilt Monika Deimann-Clemens für ihre wertvolle redaktionelle Unterstützung bei diesem Aufsatz.

¹⁰ Pālikanon, Saṃyutta Nikāya 44.10.

¹¹ Pālikanon, Milindapañha 2.2.1. Vgl. Perry Schmidt-Leukel, Buddhismus, 102.

¹² Nyānatiloka, Buddhistisches Wörterbuch, Konstanz 1999, 24–25.

Die Rede von der Seele der Kinder

aus der Sicht einer Kinderpsychotherapeutin

Dr. Heike Bernhardt ist Ärztin für psychotherapeutische Medizin sowie Kinder- und Jugendpsychiatrie in eigener Praxis in Berlin. Sie hat zur Geschichte der Psychoanalyse und der Psychiatrie publiziert und ist Dozentin und Supervisorin an der Berliner Akademie für Psychotherapie.

Flora, ein neunjähriges Mädchen, ist sich sicher: „Die Seele ist ein Organ, ich habe sie auch schon in der Schule gemalt!“

„So, wie hast Du sie denn gemalt?“

„Na dick und rund und mit Blutgefäßen. Das Bild ist noch in der Schule, es war in Reli.“

Mein Auftrag ist, etwas zur Seele von Kindern zu schreiben als Kinder- und Jugendpsychiaterin und Psychotherapeutin. Dick und rund und mit Blutgefäßen ist ein schönes Bild für eine rundum gesunde Seele. Wir nähern uns der Seele in gewisser Weise durch ihre Fehlerhaftigkeit, eine besondere Sicht.

Philipp, ein siebenjähriger Junge, kommt mit seiner Betreuerin aus dem Kinderheim in meine Praxis, setzt sich, senkt den Kopf. Die Betreuerin spricht. Im Heim gibt es Ärger, Philipp bekommt starke Wutanfälle, ist aggressiv zu anderen Kindern. Die Schule beschwert sich, er kaspert viel, zieht sich vor der Klasse aus. Freunde hat er in der Klasse nicht. Die Polizei kommt ins Heim, weil er, angestiftet von seinen älteren Brüdern, klagt. Es sei schwer an ihn heranzukommen, sagt die Betreuerin. Und sie ist traurig darüber. Philipp sitze stundenlang auf dem Fensterbrett, würde nach seinem Vater Ausschau halten. Philipp sei ein Kind, das auch im Winter kurze Hosen anziehe, sie müsse auf lange Hosen und Handschuhen bestehen, es sei, als

würde er Schmerz und Kälte nicht spüren. Die Handschuhe würde er regelmäßig verlieren.

Philipp und seine Brüder sind wegen schwerer Gewalt in der Herkunftsfamilie ins Kinderheim gebracht worden.

Seele ist in unserem Fachgebiet ein altes Wort geworden, es wird selten verwendet, wenn dann meist als Adjektiv: Wir sprechen von seelischer Gesundheit, aber eher von psychischer Erkrankung. Der Begriff der Psyche hat den der Seele abgelöst und ist das griechische Wort für Seele. In der Bedeutung scheint das Wort Seele im Gegensatz zur Psyche für uns jedoch etwas Transzendentes, Heiliges behalten zu haben, das es schwerer macht, die Seele in ihre von uns immer neu definierten Bestandteile zu zerlegen. Für unsere Arbeit hat es sich als sinnvoll erwiesen, genau dies zu tun. Wir erstellen für Patienten einen psychischen Befund und versuchen so beschreibbar zu machen, wie die Psyche eines Kindes entwickelt ist, was von einer angenommenen Norm abweicht und in einer Therapie gefördert oder auch verändert werden soll.

Wir unterteilen die Psyche, grob gesagt, in Fühlen, Denken und geistige Fähigkeiten. Das, was der guten alten Seele hiernach am ehesten entspricht, ist wohl die innere emotionale Welt eines Kindes, auch wenn Fühlen, Denken und geistige Fähigkeiten sich gegenseitig stark bedingen.

Die emotionale Welt versuchen wir aus den Eigenangaben eines Kindes, aus den Schilderungen seiner Bezugspersonen, seiner Symptomatik, aus Beobachtungen des Verhaltens, des Spiels, mit projektiven Testen und mithilfe unserer eigenen emotionalen Reaktion zu erfassen. Letzteres nennen wir nach Freud Gegenübertragung, das heißt, wir benutzen unseren inneren emotionalen Raum, um dem anderen zu begegnen und ihn zu verstehen.

Philipp sitzt da, den Kopf gesenkt, er scheint zuzuhören, zeigt es nicht. Ich werde unendlich traurig bei den Schilderungen der Betreuerin, die Traurigkeit wirkt schwer, lähmt. Ich frage mich, ob es Philipps Verzweiflung und Trauer sind. Die könnten so schwer sein, dass er sie abwehren muss, er scheint viel dafür zu tun, sich selbst nicht zu spüren, Kälte und Schmerz eingeschlossen.

Chris Jaenicke beschreibt diesen Zustand so: „Langfristig lässt das Bedürfnis, sich von schmerzhaften Affekten zu dissoziieren, einen schützenden Kokon entstehen, in dem sich das Kind vor den möglichen Verletzungen sicher fühlt, die seine Bindungssehnsucht nach sich ziehen würde. Der Preis dafür ist hoch. Die Mauern, die Verletzungen bannen, sind dieselben, die das Kind in einer Gruft aus Fühllosigkeit einschließt. Da es weder sich selbst noch andere fühlen kann, steht seine Zeit still.“¹

Dies meint, dass Philipp mit seinem Symptom der Schmerz- und Fühllosigkeit darauf hinweist, dass es frühe schwere Enttäuschungen gibt, die einen seelischen Rückzug zur Folge hatten. Die Vermutung ist, dass Philipp Gewalt erfahren hat, möglicherweise bereits im Mutterleib.

Vielleicht können wir hier von einer sehr verletzten und sehr verletzbar Seele reden, die eingemauert wird, um sie zu schützen. Gleichzeitig kann eine eingemauerte Seele nicht mehr wirksam sein, Philipp stehen seine Gefühle nicht zur Verfügung, die er braucht, um hilfreiche Beziehungen zu seinen Mitmenschen aufzunehmen.

Im Vatikan, in der Sixtinischen Kapelle hat Michelangelo an der Decke ein Fresko gemalt, Gott erweckt Adam mit seinem rechten Zeigefinger, Adam streckt ihm dafür seinen linken Zeigefinger entgegen.² Die Erweckung Adams, die Erweckung seiner Seele, braucht den Anderen, hier ist es Gott-Vater. Aber die Erweckung braucht auch Adam selbst, er ist aktiv, er lässt Gott wirken und gibt ihm die Erlaubnis. Diese Fähigkeit ist bereits bei Babys vorhanden, sie können sehr früh Kontakt zu anderen Menschen aufnehmen. Das scheint bei Philipp anders zu sein, er schaut zu Boden, streckt mir und seinen Mitmenschen nicht seinen Zeigefinger entgegen.

Oder vielleicht doch? Ich spüre diese Traurigkeit, die Schwere der Verzweiflung, so wie auch die Betreuerin diese spürt. Ist das vielleicht die Bereitschaft Philipps, Kontakt mit uns aufzunehmen? Legt er seine Gefühle in uns und schickt uns so eine Botschaft mit der Hoffnung, dass wir sie verstehen?

Die Seele eines Menschen entsteht in unseren Theorien durch die ausreichend gute Pflege und Versorgung und die emotionale Beziehung zu einem Kind, sie entsteht durch eine Wechselwirkung von Innen und Außen, aus ausreichend guten Beziehungserfahrungen kann eine gute emotionale Innenwelt des Kindes entstehen. Die Seele entsteht danach zwischen mindestens zwei Personen, Michelangelo malt es.

Wann fängt die Entstehung der Seele an? Adam ist auf dem Fresko ein erwachsener, separater Mensch. Die Anfänge einer emotionalen Entwicklung geschehen jedoch im Mutterleib. In den ersten 9 Monaten befinden wir uns in einem anderen Menschen. Der Fötus spürt den Herzschlag, hört die Stimme, fühlt die Freude, Wärme und Geborgenheit und auch den Stress und die Angst der Mutter. Der Anfang unseres emotionalen Innenraumes ist umgeben von einem anderen emotionalen Innenraum, wir sind umfassen, gehalten. Um dies bildhaft zu beschreiben, reicht das Fresko Michelangelos nicht aus. Der Fötus wird nicht berührt, sondern schwimmt gleichsam im Anderen bei gleichzeitigem Rückzug und Eröffnung eines neuen Raumes durch den Anderen. Vielleicht beschreibt das Zimzum der Kabbala diesen Zustand, hier zieht sich Gott zurück, um Raum zu schaffen für die Schöpfung, den er jedoch vollständig umgibt. Als Anwesenheit bei Abwesenheit wird dies auch beschrieben. Unsere ganz frühe Seele entsteht umgeben von der Seele unserer Mutter, später ist sie auf den dialogischen Austausch mit dem Anderen angewiesen und dann entsteht ein Inneres, das uns Sicherheit und Heimat zu sein scheint und nicht mehr auf die Anwesenheit des Anderen angewiesen bleibt.

Aber wo befindet sich die Seele in unserem Körper? Mir gefällt die Vorstellung, die Seele sei in jeder Zelle, sie sei körperlich und alles sei beseelt. Vielleicht ist die Verteilung in den einzelnen Zellen unterschiedlich, das Gehirn und unser Nervensystem spielen eine große Rolle.

Philipp steht am Ende unserer ersten Stunde auf. Und plötzlich macht er einen Handstand, ich bin total überrascht. Alles steht Kopf, nicht den Zeigefinger, Philipp streckt mir seinen großen Zeh entgegen. Ich bin tief bewegt und freudig erregt, es kommt mir so vor, als lade Philipp mich ein, als würde etwas von ihm zu mir überspringen, vielleicht ein göttlicher Funke?

¹ Chris Jaenicke, Das Risiko der Verbundenheit. Intersubjektivitätstheorie in der Praxis, Gießen 2021, 155f

² https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Erschaffung_Adams#/media/Datei:Creaci%C3%B3n_de_Ad%C3%A1m.jpg [19.09.2023]



Was besorgt dich in deiner Seele

Eine Einführung in das seelsorgliche Kurzgespräch von Timm H. Lohse

Angela Berger, Studienleiterin im AKD, Lehrtrainerin für das seelsorgliche Kurzgespräch

Einordnung

„Kann ich dich kurz mal sprechen?“ „Haben Sie mal einen Moment Zeit für mich?“ Diese scheinbar harmlos daherkommenden Einleitungsfragen, die meist für die Angesprochenen auf dem Schulflur oder an der Kirchentür als ungünstig und unpassend erlebt werden, sind für die Fragenden dagegen eine optimal günstige Gelegenheit. Sie spüren intuitiv, dass sie sich in einer Sackgasse festgefahren haben und wenden sich an ein keineswegs zufällig ausgewähltes hilfreiches Gegenüber, um eine befreiende Wegweisung zu erhalten. „Hintergründig schwingt mit, auf diesem Weg wieder zu einem seelischen

Wohlbefinden zu gelangen. Der weitergehende Auftrag an die angesprochene Person lautet also: „Sorg dich (auch) um meine <Seele>!“¹

Der Bremer Pfarrer Timm Lohse war von Ende 1988 bis 1992 in der Cityseelsorge in Bremen tätig. Dort war eine Aufgabe seines seelsorglichen Arbeitsbereiches die Schwangerschaftskonfliktberatung ungewollt schwangerer Frauen. Da er schnell feststellen musste, dass die Gesprächstechniken, die ihm bis dahin zur Verfügung standen, in diesen Beratungen wegen der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit und der Einmaligkeit der Gespräche nicht weiterhalfen, war er gezwungen, eine neue Methode zu kreieren. Eine Methode, deren zunächst einziger Anspruch darin bestehen sollte, dass die ratsuchende Person anders herausgehen sollte als sie hereingekommen war. In

den folgenden Jahren versuchte Lohse dann, sein praktisch erworbenes Wissen und Können in eine brauchbare theoretische Form umzusetzen. Dieser scheinbar nie ganz abgeschlossene Prozess ist gut nachzuvollziehen auf der Homepage von Timm Lohse sowie seine Überlegungen dazu, warum der Name „Kurzgespräch“ den wesentlichen Kern der Methode eigentlich nicht trifft!²

Kurzgespräch



Werbekarte der Arbeitsgemeinschaft Kurzgespräch

www.kurzgesprach.de
© GZGRAPHICS // © gra-vo

¹ Lohse, 2020, 13

² <http://www.timmlohse.de/index.asp?art=kurzgesprach>, entnommen am 03.01.2024 und auch www.kurzgesprach.de

Seelsorgliche Haltung

In Abgrenzung zur kerygmatischen, edukativen oder therapeutischen Seelsorge ordnet Lohse sein Konzept in die Alltagsseelsorge ein. Er plädiert für eine saubere Unterscheidung zwischen „Seelsorge“ einerseits und professioneller Beratung bzw. Psychotherapie andererseits. Während die Psychotherapie etwas „heilen“ (therapeuten), also wieder in Ordnung bringen will, was scheinbar in Unordnung geraten ist, will die Seelsorge etwas behüten, bewahren, auf etwas Acht geben. Die „Seele“ ist für Lohse in diesem Zusammenhang das innerste Sein eines Menschen sowie sein Leben in Gott.³ Daraus ergeben sich weitreichende Konsequenzen, was sowohl die seelsorgliche Haltung als auch die Methodik angeht. „Die Gesprächsführung der psychologischen und psychotherapeutischen Seelsorge steht mit ihren inhaltlichen und zeitlichen Anforderungen im krassen Widerspruch zur pfarramtlichen (und auch schulischen, A.B.) Realität.“⁴ Die sich aus verfahrenen Alltagssituationen ergebende Bitte „Sorge dich um meine Seele“ richtet sich auf eine durch die seelsorgende Person „vermittelte/erfahrbare Horizonterweiterung, in der Leben wieder bejaht wird,.....(so dass) Menschen wieder zu einer Übereinstimmung ihres Lebensvollzuges mit der geistlichen Bestimmung ihres Lebens finden.“⁵ Weder Gesprächstechniken noch die seelsorgliche Haltung können diese „Evidenzerfahrung“, dieses „pneumatische Geschehen“ herbeizwingen. Die seelsorgende Person kann – ohne ein eigenes Ziel zu verfolgen oder etwas reparieren zu wollen! – der ratsuchenden Person nur „einen Impuls im inneren Dialog ...geben, was zu tun ist, damit – sofern der Geist Gottes im Vollzug dieser einmaligen Begegnung wirkt – ihre Lebensführung (wieder) zusammenklingt mit der göttlichen Bestimmung.“⁶

„Wesentliche Voraussetzung für diese ‚alltägliche‘ Seelsorge ist die Bereitschaft der angesprochenen Person, sich der inneren und äußeren Sprache der anfragenden Person anzupassen, in der diese sich bis jetzt mit sich selbst verständigt hat.“⁷

Wurzeln des seelsorglichen Kurzgesprächs im systemischen Denken

Das Kurzgespräch lässt sich theoretisch und methodisch in das weite Feld der systemischen Beratungs- und Therapiemethoden auf der Basis des Systemischen Konstruktivismus einordnen. Der Systemische Konstruktivismus geht davon aus, dass es nicht eine (!) objektive Wirklichkeit gibt. Jede:r Betrachter:in macht bzw. konstruiert sich sein:ihr

eigenes Bild von der Welt. Unser Gehirn ist ein sich selbst organisierender Erfahrungsspeicher: Wir nehmen nicht wahr, was „draußen“ ist, sondern die Reize von außen werden „verrechnet“ mit Erfahrungen aus dem Gedächtnis und unserem emotionalen Bewertungssystem. Also, wie oben schon erwähnt: Wir stehen in einem permanenten inneren Dialog mit uns selbst.

Das, wohin die Aufmerksamkeit fokussiert wird, bestimmt, was sich als aktuelle psychophysiologische Wirklichkeit „schöpft“ und durchsetzt: „Energy flows where attention goes.“ So sind „Probleme“ ebenso wie „Lösungen“ Ausdruck selbst gemachter Musterbildungen, die in selbstrückbezüglichen Wechselwirkungen aufeinander einwirken und so das jeweilige Muster immer wieder stabilisieren oder gar aufschaukeln. Dies geschieht sowohl bewusst und willkürlich als auch unbewusst und unwillkürlich.

Daraus folgt logischerweise, dass im Falle eines wahrgenommenen „Problems“ das Ziel einer professionellen Kommunikation darin bestehen sollte, so viel Aufmerksamkeit (attention, Fokus) wie möglich auf die gewünschten Erlebnis – Muster zu richten. Durch liebevoll unterstützte Fokussierung angestrebter Wirklichkeiten werden die gewünschten Muster (re-) aktiviert, ausgebaut und eingeübt. Dies geschieht vor allem durch unterschiedlichste Frageformen, welche dem:der zu Beratenden helfen, ihre eigenen Ressourcen und Lösungsmöglichkeiten zu erkunden.⁸

Sehr vereinfacht heißt das, dass jeder Mensch in seinem ureigenen Universum lebt (gut darstellbar durch zwei verschiedene Schneekugeln) und niemand von außen wissen kann, was sich in diesem Universum abspielt. Um das zu eruieren, muss ich mein Gegenüber fragen! Dazu hat die systemische Theorie verschiedene ziel-, lösungs- und ressourcenorientierte Frageformen entwickelt, die auch im Kurzgespräch zur Anwendung kommen.



Vier zentrale Aspekte des seelsorglichen Kurzgesprächs

- **Die Sprache:** Jeder Mensch bedient sich der ihm ganz eigenen Sprache, hat sein individuelles „Idiom“, geprägt durch seine Lebensgeschichte. Diese Sprache erscheint auf der Oberfläche (Oberflächenstruktur) seiner sprachlichen Äußerungen und ist unverwechselbarer Ausdruck seiner Tiefenstruktur (das, was im Inneren der Glaskugel bzw. unter der Wasseroberfläche ist, A.B.).

³ Private Informationen von Timm Lohse

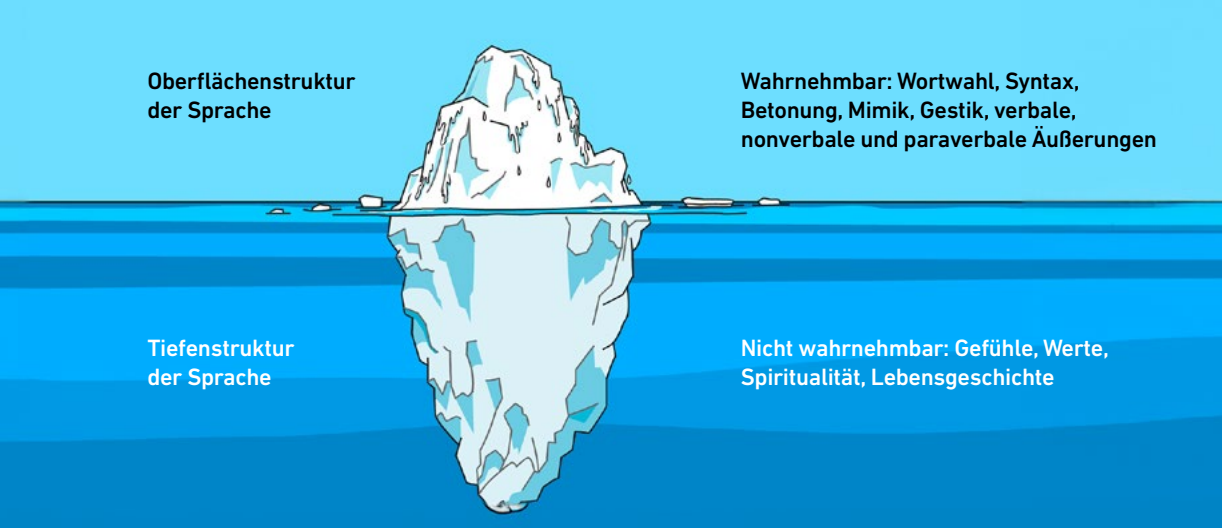
⁴ Lohse, 2020, 115

⁵ a.a.O. 116/117

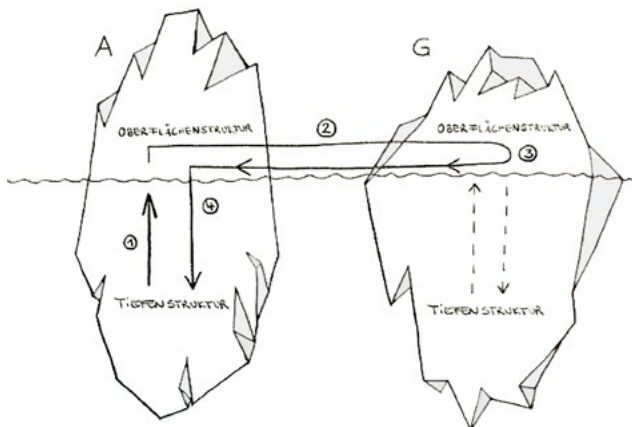
⁶ ebda.

⁷ ebda.

⁸ Schmidt, 2008, Zusammenfassung von A.B.



„Gelingt es mir, mich seines Idioms zu bedienen, fühlt sich der Mensch unmittelbar angesprochen.....Es entsteht eine besondere Nähe, ja Intimität, weil ich seine Geheimsprache, seinen Code benutze.“⁹ Im unten stehenden Diagramm von den beiden Eisbergen, die ein Gespräch miteinander führen, wird das so dargestellt, dass die gesprächsführende Person (G) bei den Impulsen, die sie der anfragenden Person (A) gibt, nicht in ihre eigene Tiefenstruktur abtaucht und ihre persönlich gefärbten Worte benutzt. Sondern sie bleibt auf der sprachlichen Oberfläche der anfragenden Person und dockt an deren Worten an.¹⁰



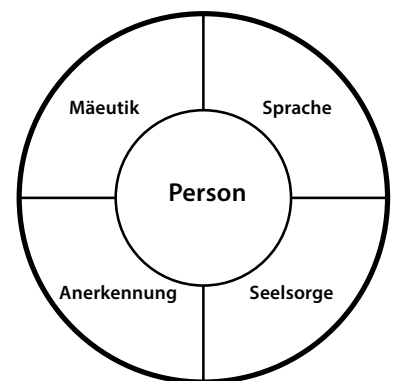
- **Anerkennung der Person:** Im Kurzgespräch wird die Person als wichtiger als ihr Problem und unabhängig von ihrem Konflikt gesehen. Durch die Aufnahme der Sprache (Andocken an den Worten) der ratsuchenden Person jenseits des Konflikts signalisiert der:die Ratgebende diese Anerkennung und die sokratische Haltung: „Ich weiß, dass ich nichts weiß...von dir“.
- **Mäeutik:** Der mäeutische Impuls des Sokrates ist das zentrale Werkzeug des Kurzgesprächs, von Lohse auch der „Clou“ des Kurzgesprächs genannt.¹¹ Er greift die von der ratsuchenden Person geäußerten Schlüsselworte bzw. die eigenen Bewertungen (Kommentare) der Problemsituation auf und gibt sie in Form eines in eine Frageform gekleideten Impulses zurück. Zu benutzen sind

dafür alle W – Fragewörter außer dem in die Vergangenheit gerichteten „Warum, Wieso, Weshalb“.

- **Seelsorgliche Haltung:** Die Sorge um die Seele des Gegenübers drückt sich in der Haltung und Zugewandtheit des:der Seelsorgenden aus und in der Wachsamkeit den Äußerungen der ratsuchenden Person gegenüber. Auf diese Weise gelingt es, zum Kern der ratsuchenden Person in ihrer Tiefenstruktur vorzudringen. Die Sorge der seelsorgenden Person richtet sich darauf, „...die Autonomie meines Gegenübers so zu stärken, dass dieser Mensch sein Leben (mit seinen Mängeln) wieder autonom gestalten kann.“¹²

Das Kurzgespräch in der Schule¹³

Einerseits ist die Methode des Kurzgesprächs für Beratungen in der Schule wegen ihrer bündigen Ziel- und Ressourcenorientierung wie geschaffen. Andererseits ist der Schulalltag eng getaktet, selbst die Pausen sind vollgestopft, und „in dieser Situation erscheint die langsam erkundende Methode des Kurzgesprächs, das ruhige Abwarten, wenn der Schüler ins Nachdenken gekommen ist, das Vertrauen in die Ressourcen der Ratsuchenden schwer umsetzbar. *Schwer* heißt aber zugleich auch: es ist schon umsetzbar – mit Anstrengung und Übung.“¹⁴



Graphik von Timm Lohses Homepage und Lohse 2020, 13

Dazu kommt eine Hürde, die allerdings nicht nur für das Kurzgespräch, sondern auch für andere seelsorgliche Gesprächsmethoden ein Hindernis sein kann: Es könnte Lehrpersonen schwer fallen, aus ihrer ansonsten übergeordneten Top-Position herauszutreten und sich auf Augenhöhe mit dem ratsuchenden Kind zu begeben und ihm zuzutrauen, als Expert:in für das eigene Problem selber die Lösung zu finden. „Lehrerinnen und Lehrer sind spezialisiert darin, auf Fehler zu achten und diese zu korrigieren. Und sie sind sehr geübt im Ratschläge geben, Vorschläge machen, Lösungen wissen.“¹⁵ Doch auch der für das Beratungsgespräch notwendigen Statuswechsel lässt sich üben.

⁹ <http://www.timmlohse.de/index.asp?art=kurzgesprach> entnommen 04.01.2024

¹⁰ Ertel et al., 32

¹¹ Lohse, 2020, 78

¹² <http://www.timmlohse.de/index.asp?art=kurzgesprach> entnommen 04.01.2024

¹³ Siehe dazu unbedingt: Möhring, 2019

¹⁴ Möhring in Lohse, 2020, 145

¹⁵ ebda.

Einige Beispiele

Andocken mit einem mäeutischen Impuls:

Angenommen, Ihr Gegenüber sagt den simplen Satz: „Dieser Ärger kostet mich viel Kraft“. Man:frau könnte jetzt die Gefühle aufnehmen und sagen: „Sie sind ganz erschöpft/ kraftlos vor lauter Ärger“, „Sie ärgern sich sehr über...“ etc...

Im Kurzgespräch nimmt die ratgebende Person die Worte des Gegenübers auf und setzt einen Impuls, der in die Zukunft und aus dem Problem herausführt:

- „Wie **verkräften** Sie Ihren **Ärger**.“
- „Wofür brauchen Sie **Kraft**.“
- „Womit lassen sich Ihre **„Ärgerkosten“ senken**.“ (Das fehlende Fragezeichen verweist darauf, dass es sich eher um einen Impuls zum Nachdenken als eine zu beantwortende Frage handelt. Die Stimme wird am Ende des Impulses gesenkt.)

Ihr Gegenüber würde darauf etwas antworten, und wieder würde der:die Ratgeber:in an einem wichtigen Wort andocken und einen zukunftsweisenden mäeutischen Impuls setzen.

1.) Beispiel Schüler Tim (T) und Schulleiter (SL):

Tim, dritte Klasse, war zum Schulleiter einer Grundschule geschickt worden, um eine Auseinandersetzung, die sich am Vormittag in der Schule abgespielt hatte, zu klären. Nach der Aussprache wird T vom SL ermahnt und die Beiden verabschieden sich.

SL will sich wieder seinen Papieren zuwenden, aber T geht noch nicht, sondern ergreift die „günstige Gelegenheit“ und sagt:

T: *Kann ich Ihnen noch etwas **erzählen**?*

SL: Hm.... (ist gedanklich bei seinen Papieren)

T:

SL: (merkt jetzt, dass T auf etwas wartet und wendet sich ihm mit voller Aufmerksamkeit zu) *Was willst du mir erzählen.*

T: ... (setzt sich) *Ich weiß ja, dass ich Scheiße gemacht habe.*

SL: (wartet ab)

T: *Ich hab aber auch nie **Ruhe**. (Schlüsselwort, das sich durch das ganze Gespräch zieht.)*

SL: (ruhig und mit Pausen) ***Wozu** hast du nie **Ruhe**. (Konkretisierung)*

T: ***Alle** zerren immer an mir herum.*

SL: ***Wer** zerrt immer an dir herum. (Konkretisierende Frage vs. alle)*

T: *Mama und Papa. Die streiten sich immer. Ich **steh immer dazwischen**. Und Papa glaubt immer nur seiner Freundin. Neulich hat sie Wasser in mein Bett gekippt und gesagt, ich hätte ins Bett gemacht. Und dann hat sie meinen Nintendo weggenommen. Den will ich wiederhaben.*

SL: *Wo möchtest du **in Ruhe steh'n**. (Positive Wendung: In Ruhe stehen statt dazwischen oder gezerzt werden)*

T: *Ich möchte **in Ruhe mit Papa** sein.*

SL: *...**in Ruhe mit Papa...wann** ist das. (Konkretisierende Frage in die Zukunft gerichtet)*

T: *Weiß nicht. (...) Pappas Freundin ist ja immer da. Außer **mittwochs** vielleicht. Da muss sie länger arbeiten. Aber mittwochs bin ich bei Mama.*

SL: ***Mittwochs zu Papa. Ohne die Freundin. Endlich Ruhe haben. Mit wem musst du darüber reden.** (Bündelung von Tims Anliegen und konkrete Planung der Umsetzung)*

T: *Mit Mama. Und mit Papa.*

SL: ***Mit wem** redest du **zuerst**. (Noch mehr Konkretisierung der Umsetzung)*

T: *Mit Mama.*

SL: ***Was erzählst** du deiner Mama. (Weitere Konkretisierung des Zieles)*

T: *Dass ich nicht mehr bei Papa übernachten will. Und dass ich nur in Ruhe mit ihm alleine sein will. Und dass das nur mittwochs geht.*

2.) Beispiel Sven (S) und Lehrer (L):

Sven fragt den Lehrer nach der Stunde, ob er ihn noch mal sprechen könne, wenn die anderen draußen sind.

L: *Ja. (und wartet ab)*

S: *Ich habe solchen Stress mit meiner Mutter. Die meint immer, ich lerne nicht genug. Aber **ich kann das nicht**. L: **Was genau kannst du nicht**. (konkrete Nachfrage)*

S: *Ich hab in Mathe und Englisch eine 5 im Zeugnis gehabt.*

L: ***Was kannst** du. (Wendung ins Positive, Frage nach den Ressourcen)*

S: *Deutsch ist ok, die Nebenfächer auch, aber Mathe und Englisch ist mir zu schwer. Ich hab schon seit einem Jahr Nachhilfe, aber ich **schaff das einfach nicht**. (Schlüsselworte: können, schaffen...)*

L: ***Was schaffst** du, S. (Wendung ins Positive, Frage nach Ressourcen)*

S: *Ich möchte zur Realschule. Die **schaff' ich**, glaube ich.¹⁶*

Die Arbeitsgemeinschaft Kurzgespräch (AgK) bietet bundesweit Grund- und Aufbaukurse zum Kurzgespräch an,¹⁷ ebenso das Amt für kirchliche Dienste im Bereich Religionspädagogik.¹⁸

Literatur

- ▶ **Ertel, Frank et al.:** Gespräche auf den Punkt, Göttingen, 2023
- ▶ **Lohse, Timm:** Das Kurzgespräch in Seelsorge und Beratung, Göttingen, 2020
- ▶ **Möhring, Britta/Schlüter, Thomas:** „Kann ich Sie mal kurz sprechen?“, Göttingen, 2019
- ▶ **Schmidt, Gunther :** Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung, Heidelberg, 2008

¹⁶ Möhring in Lohse, 2020, 145-147, Kommentare A.B.

¹⁷ www.kurzgespraeach.de

¹⁸ <https://akd-ekbo.de/religionspaedagogik/>

RECHTS-
POPULISMUS
SCHADET
DER
SEELE.

RASSISMUS
SCHADET
DER
SEELE.



© Svea Pietschmann

Liebe ist unsere Antwort auf den Hass, der der Seele schadet

Interview mit Dr. Silke Radosh-Hinder, Superintendentin im Evangelischen Kirchenkreis Berlin Stadtmitte und Mit-Initiatorin der Kampagne „Liebe tut der Seele gut – Hass schadet der Seele“

Die Fragen stellte **Christoph Kilian**, Studienleiter im AKD

Zeitsprung: In welchem Kontext entstand die Kampagne »Liebe tut der Seele gut – Hass schadet der Seele«, und was war und ist die Intention?

Dr. Silke Radosh-Hinder: Die erste Idee zur Kampagne kam bereits 2017, kurz vor der Bundestagswahl. Damals zeichnete sich ab, dass die AfD den Einzug in den Bundestag schaffen würde. Uns war klar, wie bedenklich das für die Demokratie sein würde. Es ging ja nicht nur um die AfD, sondern auch darum, dass Rechtspopulismus und damit Haltungen, die von Hass geprägt sind, in der Gesellschaft immer mehr Fuß fassen können. Diese beiden Beobachtungen haben wir zum Anlass genommen, um mit einer kleinen Gruppe hier im Kirchenkreis darüber nachzudenken, was wir als Kirche dazu zu sagen und beizutragen haben.

Nach einigen Überlegungen kam uns dann diese Assoziation: Jedem Medikament liegt doch ein Beipackzettel bei zu Risiken und Nebenwirkungen. In diesem Zusammenhang sagte jemand aus unserer Gruppe: Wenn wir einen Beipackzettel zum Leben machen wollten, dann könnten wir sagen „Hass schadet der Seele“.

Als Kirche haben wir viel mit den Fragen der Seele zu tun, da kennen wir uns aus. Die Aussage „Hass schadet der Seele“ vermittelt

zudem, dass Hass auch den Personen schadet, die Hass verbreiten. Tatsächlich war der Slogan „Hass schadet der Seele“ der erste, der zweite „Liebe tut der Seele gut“ kam später.

Natürlich haben wir uns die Frage gestellt: ist das nicht eine zu schwache Aussage, denn Hass schadet nicht nur der Seele, sondern kann auch körperlich verletzen und sogar töten. Das ist uns allen bewusst, aber uns ging es zunächst darum zu sagen, dass Hass in jeder Form schadet – und er schadet eben auch der Seele.

Wie kam es denn zu dem zweiten Slogan „Liebe tut der Seele gut“?

Kurz vor Weihnachten 2017 hatten wir dann die Idee, den ersten Slogan auf Postkarten zu drucken und in unseren Weihnachtsgottesdiensten zu verteilen. So kam es zu dem Satz „Liebe tut der Seele gut“. Liebe ist unsere Antwort auf den Hass, der der Seele schadet. Dabei war uns immer wichtig, dass diese Botschaft nicht nur so wie die auf einer Valentinskarte verstanden wird, also im Kontext Verliebtheit, Liebe, Hochzeit – was auch seine Berechtigung hat und gut ist. Doch der Ursprung in der gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung darf nicht in den Hintergrund geraten.

Sie fordern explizit dazu auf, dass nicht nur die positive, sondern eben immer dazu eine negative Variante gezeigt wird. Im Zentrum steht bei allen Slogans die Seele – welcher Seelenbegriff steht für Sie dahinter?

Mir ist vollkommen klar, dass die Seele jenseits dessen liegt, was wir eindeutig identifizieren können. Doch vielleicht so viel: der Begriff der Seele bezieht sich auf den Teil des menschlichen Seins, wo wir bessere Anknüpfungspunkte haben, um Transzendenz wahrzunehmen, um Gott zu sehen, zu hören und wahrzunehmen. Wenn wir von der Seele sprechen, bildet sich möglicherweise eine Form des eigenen Bewusstseins ab.

Ich formuliere das bewusst so vage, weil sonst die Frage nach eindeutigen Beweisen dafür aufkäme. Die gibt es nicht, denn die Seele ist natürlich nicht vergleichbar mit einem Organ, das im Körper angesiedelt ist.

In unserer christlichen Tradition und Interpretation ist die Seele der Ort, wo wir vielleicht eine Ahnung davon haben, was es bedeutet, als Gottes Ebenbilder geschaffen zu sein. Ich sage bewusst für die christliche Tradition – im jüdischen Kontext hat die Seele nicht diese Relevanz und diesen Hintergrund.

Sie haben vorhin von einem „Beipackzettel für das Leben“ gesprochen. Nach Ihrer Aussage ließe sich bei den Slogans ‚Seele‘ nicht gedanklich durch ‚Leben‘ substituieren, sondern die Kampagne zielt auf eben diesen Kern der Seele?

Mit dem Satz „Hass schadet der Seele – Liebe tut der Seele gut“ signalisieren wir, wer Absender dieser Aussage ist. Die Aussage birgt quasi unser Profil, unsere Theologie. Denn der Begriff der Seele ist gesellschaftlich mit Glauben, mit Transzendenz, mit Spiritualität konnotiert. Das alles wird miteinander verbunden und damit werden wir als Absender dieser Aussage erkennbar.

Am Anfang der Kampagne haben wir sogar auf ein Logo verzichtet. Wir haben darauf vertraut und gesagt, das hängt jetzt als Banner vor Kirchen und kirchlichen Einrichtungen, das werden die Menschen, die das sehen, schon als Satz mit Absender Kirche lesen und

interpretieren können. Das machen wir inzwischen anders, zumal wir die Slogans auch auf Aufklebern oder Postkarten drucken.

Sie haben viele Reaktionen auf die Kampagne bekommen. Was war die schönste und was die irritierendste Reaktion?

Wir haben schon von Anfang an bei der CSD-Parade super Rückmeldungen bekommen. Da fahren wir mit einem eigenen Wagen, der überall mit „Liebe tut der Seele gut“-Bannern ausgestattet ist. Da kommt es zu vielen guten und offenen Gesprächen, manchmal gibt es sogar Tränen, wenn Menschen merken, dass die Kirche endlich da und bei ihnen ist. Das sind sehr, sehr emotionale Momente. Aber ich finde es auch berührend, wenn Menschen irgendwo aus dem Bundesgebiet sich die Grafikdateien runterladen und dann für ihre Veranstaltungen oder für einen Protest oder für was auch immer benutzen.

Verstörend ist, wenn Menschen die Slogans in falsche Kontexte stellen – etwa als Hintergrund für rechtsradikale Botschaften, das ist auch schon passiert. Leider können wir uns davor kaum schützen, denn die Banner hängen ja im öffentlichen Straßenland.

Noch einmal zum CSD: 2017 war die Evangelische Kirche in Berlin erstmals beim CSD dabei, damals mit dem Motto „Trau dich“, nachdem 2016 die erste gleichgeschlechtliche Trauung in der EKBO in der St. Marienkirche am Alexanderplatz stattgefunden hat. Der Slogan „Liebe tut der Seele gut“ war in den letzten Jahren sehr präsent auf dem Truck – welche weiteren Entwicklungen wünschen Sie sich in der EKBO im queeren Kontext?

Wir befinden uns in einem großen gesellschaftlichen Backlash. Eine Zeitlang war es ein bisschen ‚pop‘, queer zu sein oder queere Themen hochzuhalten. Das hatte sehr viel Glitter, und das ist auch gut und richtig so. Es ist in der Community eine Überlebensstrategie gewesen, trotz Unterdrückungs- oder Ausgrenzungserfahrung immer noch das Leben und sich zu feiern. Doch gerade wird das gesellschaftlich zunehmend komplizierter. Die queerfeindlichen Übergriffe nehmen zu, insbesondere Transpersonen werden von einer hohen Gewaltwelle bedroht.



Heinrich von Schimmer



© Matthias Kindler



© Matthias Kindler

Was ich mir hier von meiner Kirche wünsche, ist Treue. Treue zu dem, was im Schuldbekennnis¹ gesagt wurde: Als Kirche an der Seite queerer Menschen zu stehen, mit ihnen gemeinsam Kirche zu sein und damit nicht aufzuhören. Das würde mir schon reichen.

Die EKBO hat sich mit diesem Schuldbekennnis ja zu einer theologisch begründeten Position durchgerungen. Das war nicht die Meinung von irgendwelchen Menschen, sondern eine theologisch begründete Position, und ich wünsche mir sehr, dass daran festgehalten wird – auch und gerade dann, wenn es schwierig wird.

Ich würde jetzt den Blick gerne weiten: Sie hatten auf die Möglichkeit hingewiesen, die Grafiken downzuloaden²; da finden sich Slogans gegen Queerfeindlichkeit und auch – so wie hier im Evangelischen Kirchenforum Berlin Stadtmitte – gegen Antisemitismus oder gegen Rassismus und Sexismus. Hat sich der Fokus der Kampagne seit deren Beginn verändert, gerade im Zusammenhang mit der erstarkenden AfD?

Wir haben mit einem – vielleicht manchmal naiven – Optimismus lange darauf gesetzt, dass vor allem die gute Botschaft Menschen hilft und sich weiterverbreitet. Deshalb haben eine Zeit lang sehr viel mehr mit dem Slogan „Liebe tut der Seele gut“ gearbeitet. Es ist ja auch toll, wenn Leute mit den Taschen, auf denen diese Botschaft steht, durch die Gegend laufen. Wir haben den Slogan auch mit der UCC³, unserer Partnerkirche in den USA, übersetzt in „Love heals the soul“. Jetzt kann man sagen „Love sells“, die Botschaft wird verstanden, und natürlich ist es viel schöner, sich mit Liebe zu beschäftigen.

In der aktuellen Situation haben wir den Eindruck, dass „Antisemitismus schadet der Seele“ nicht hinreichend beschreibt, was gerade passiert. Natürlich schadet Antisemitismus auch der Seele, aber im Moment macht er unsere Gesellschaft kaputt und angesichts dieses Bedrohungsszenarios ist mir der Slogan eigentlich zu harmlos.

1 Anm. der Red.: Bischof Christian Stäblein hatte in einem Gottesdienst am Vorabend des CSD im Jahr 2021 in der Berliner St. Marien-Kirche um Vergebung für die Diskriminierung und Ausgrenzung queerer Menschen in den eigenen Reihen gebeten. Die Erklärung der EKBO zur Schuld an queeren Menschen finden Sie unter https://www.ekbo.de/fileadmin/ekbo/mandant/ekbo.de/0_Startseite/03_PDFs_und_Audios/D_Buswort_Broschüre_210715.pdf.

2 Anm. der Red.: Sie finden die Materialien unter <https://tut-der-seele-gut.info/materialien/>

3 Anm. der Red.: Die „United Church of Christ“ ist die US-amerikanische, kanadische und japanische Partnerkirche der UEK-Gliedkirchen.

Sie haben gerade die UCC angesprochen, die Nordkirche hat die Kampagne aufgegriffen – wie sieht es mit anderen Landeskirchen aus, haben Sie da auch Interesse signalisiert bekommen?

Wir bekommen regelmäßig Anfragen von Kirchenkreisen oder Gemeinden, auch von Diakonischen Einrichtungen aus ganz Deutschland, die darauf aufmerksam werden und uns nach den Nutzungsbedingungen fragen. Diese sind recht frei. Dojo (www.dojo-berlin.de), eine sehr bekannte Berliner Werbeagentur, die in einer unserer Kirchen Mieterin ist, hat für uns die Kampagne pro bono entwickelt und sie uns dann zu unserer Verwendung überlassen. Es ist einfach großartig, dass wir damit agieren können, dafür sind wir der Agentur heute noch dankbar.

Wichtig ist uns, dass es nur eine positive Botschaft gibt. Es darf nicht in Richtung „Yoga tut der Seele gut“ oder was auch immer gehen. Das ist auch schon passiert – am Bauzaun einer Kirche, deren Neubau umstritten ist, stand dann: „Toleranz tut der Seele gut“ und „Respekt tut der Seele gut“. Das ist ja alles richtig, aber in vielen Gesprächen hat sich die Überzeugung entwickelt, dass es nur die eine Antwort geben kann. Keine Frage, es gibt wahn-sinnig viele Dinge, die der Seele gut tun. Aber damit wir in dieser Aussage klar sind, bleiben wir bei „Liebe tut der Seele gut“. Denn das ist die eine Antwort, die eine Antwort Gottes auf all diese menschlichen Verwerfungen.

Ich komme noch einmal auf die Seele zurück. Unser Heft trägt den Titel „Auf der Suche nach der Seele“. Jetzt haben Sie vorhin schon ihre Assoziationen beschrieben. Wo würden Sie sagen, finden wir die Seele?

Welche denn, meine oder die meines Gegenübers?



Kann man die des Gegenübers finden?

Man kann seelenverwandt sein. Wir sagen ja auch: da haben sich zwei Seelenverwandte gefunden. Das beschreibt die Überraschung, wenn man bei jemanden, von dem man das nicht vermutet hat, überraschend viele Übereinstimmungen findet und sich intuitiv versteht. Wir kennen ja auch den Seelenmenschen – da sind wir wieder ganz nah dran an der Liebe. Zumindest an einer Form von Liebe, die nicht nur eine romantische Liebe sein muss, sondern eine Liebe zu Menschen, die mir lieb sind, die mir Seelenmenschen sind.

Insofern glaube ich schon, dass es das gibt, dass die eine Seele etwas findet in der anderen Seele, etwas, wovon sie sagt, da fühle ich mich zu Hause. Diese Begegnung findet jenseits des Sagbaren, auf einer anderen Ebene statt.

Wenn Schüler:innen ein Plakat der Kampagne als stummen Impuls bekommen und dazu Fragen entwickeln sollen – welche Fragen würden Sie erwarten?

Ich glaube, sie würden fragen, was ist denn eine Seele? Vielleicht würden sie von ihren eigenen persönlichen Erfahrungen dazu sprechen. Sie würden vielleicht fragen „Wer macht denn sowas?“. Manchmal fragen die Kids auch, wo krieg ich denn die Aufkleber her?

Was übrigens bei allen ankommt, egal in welcher Altersstufe, sind die Armbänder mit dem Aufdruck „Liebe tut der Seele gut“. Hinter dieser Aussage finden sich alle wieder.

Und ich vermute eher, dass es bei den Jugendlichen immer wieder eine große Neugierde gibt auf Themen, die gesellschaftlich oder auch im Schulunterricht eher nicht zur Sprache kommen, zum Beispiel Tod, Trauer und Sterben, da sind Jugendliche austauschbedürftig. Insofern erwarte ich Neugierde auf den Seelenbegriff.

Was hat die Kampagne bei Ihnen persönlich bewirkt? Gibt es da ein Erlebnis, das Sie mit uns teilen wollen?

Ich erinnere mich, dass ich hier an meinem Schreibtisch gesessen habe und ziemlich frustriert war wegen irgendwelcher nervigen Verwaltungsgeschichten. Es war einer dieser Tage, an denen ich mir die Sinnfrage gestellt habe: Warum mache ich das eigentlich? Und dann hatte ich so einen „Liebe tut der Seele gut“-Aufkleber da liegen und hab mich gefragt: was wäre eigentlich, wenn du danach mal eine Zeitlang handelst und nur noch Dinge tust, die quasi dieser Aussage folgen, dass Liebe der Seele gut tut. Auf meine bürokratischen Abläufe übertragen würde das heißen, dass ich diese Abläufe in einen größeren Zusammenhang stelle – und schon wird es zu einer interessanten Demuts-Übung.

Das wäre doch eine tolle Sache, das als Sechs-Wochen-Fastenaktion zu machen. Sechs Wochen mit genau diesem Slogan im Sinne von: das, was ich jetzt mache, ist eigentlich ein Akt der Liebe.

Film- und Literaturliste zum Thema Seele

Soul

Pete Docter. – USA: Disney/Pixar, 2020. 96 Min., Animationsfilm, ab 8 Jahren

Was macht uns Menschen aus? Wie werden wir Wir? Nun, diese Fragen stellt sich die leicht chaotische und eigensinnige Seele namens 22 nicht, generell will sie mit dem ganzen Erdenkram relativ wenig zu tun haben. Bis sie eines Tages auf Joe Gardner trifft. Durch ein dummes Missgeschick landet der aufstrebende Jazzmusiker nur wenige Stunden vor seinem großen Auftritt an einem fantastischen, mystischen Ort, an dem sich alle Seelen aufhalten, bevor sie auf die Erde kommen. Dort muss er sich fortan mit der neunmalklugen 22 an seiner Seite auseinandersetzen, die noch nie verstanden hat, was an diesem menschlichen Leben eigentlich so toll sein soll. So gelangen beide auf den Straßen New Yorks, um stellvertretend für alle nach dem Sinn des Lebens zu suchen.



Anne und Pfirsich

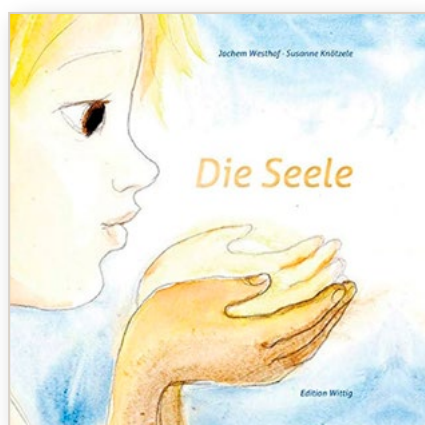
oder: Wo unsere Seele zu Hause ist / **Soheyla Sadr.** – 3. Auflage – Ostfildern: Patmos Verlag, 2016. – (o.Z.): Ill., ab 6 Jahren



Anne nennt ihre Oma Pfirsich, weil sie so eine herrlich runzlige Pfirsichhaut hat. Wenn Anne auf ihrem Schoß sitzt und ihr zuhört, versteht sie zwar nicht immer alles, was Oma Pfirsich ihr sagt, aber die Worte fallen ihr mitten ins Herz. Sie erzählt Anne auch von ihrem »Lichtergarten«, den sie oft besucht, wenn es ihr nicht so gut geht. Und dann zeigt Oma Anne einen Weg, ihren eigenen »Lichtergarten« zu finden, tief in ihr drin. Eine Geschichte über den unverletzlichen Kern jedes Menschen, der Geborgenheit und Trost schenkt, auch wenn das Leben manchmal schwierig ist.

Die Seele

Jochem Westhof;
Susanne Knötzele;
 Illustrationen:
Susanne Knötzele. –
 Kiel : Lutherische
 Verlagsgesellschaft, 2020.
 – 26 ungezählte Seiten;
 ab 5 Jahren



Jeder Mensch hat eine Seele und jede Seele ist unendlich kostbar. Kurze Texte umschreiben, was die Seele ausmacht. Zusammen mit den Zeichnungen ermöglichen sie auch Kindern zu erfassen, was das Wesen von Seele ausmacht.

Der Seelensucher

Eine Geschichte über das große Geheimnis des Menschen / **Rainer Oberthür;**
 mit Illustrationen von **Barbara Nascimbeni.** – München: Kösel Verlag, 2020. –
 88 Seiten: Illustrationen; ab 8 Jahren



Was ist die Seele? Bereits Kinder fragen intensiv nach der Seele und kommen zu erstaunlichen Einsichten. Rainer Oberthür hat Antworten von Frauen und Männern aus Naturwissenschaft, Literatur, Philosophie und Theologie sowie von Kindern gesichtet und erzählerisch und poetisch in eigene Worte gefasst. So entstand die Geschichte des »Seelensuchers«, der fast seine

Seele verloren hätte, dann aber zum Seelenforscher wird und 99 Umschreibungen der Seele präsentiert, Die sich daran anschließende »Geschichte der Seele« bietet Antworten auf die Fragen an, warum die Seele unsterblich sein kann und was mit ihr nach dem Tod sein wird.

Grundschule Religion: Die Seele – ein großes Geheimnis

Dietlind Fischer. Velber: Friedrich, 2018; 65 + Grundschule extra:
 Licht im Dunkeln

Die Frage nach der Seele ist die Frage nach dem Ich und stellt diese in Verbindung zu Gott: Wer bin ich? Was macht mich als lebendiges Wesen aus? Kenne ich mich? Kann ich meine Seele spüren? Könnte ich auch ohne Seele leben? Woher kommt meine Seele? Wohin geht meine Seele? Kinder spüren, dass mit dem Wort etwas Besonderes verbunden ist, das einfache Antworten ausschließt.

In diesem Heft finden sich Anregungen, wie es möglich ist, sich mit den Kindern dem Phänomen „Seele“ auf kreative, philosophisch-theologische, musikalische und meditative Weise zu nähern.

Zusätzlich enthält diese Ausgabe konkrete Praxisbausteine für das religiöse Schulleben: Ideen, erprobte Materialien und praktische Hinweise für kleine Rituale mit Kindern im Unterrichtsraum sowie kurze Andachten zum adventlichen Thema „Licht im Dunkel“!

Material:

- „Licht im Dunkel“ (24 S.): kurze Andachten Lieder, Bausteine zur Schulpastoral
- Kopiervorlagenheft mit Materialien Bilderbuch „Der Seelenvogel“ (12 S.)
- 8 Bildkarten (DIN A5) mit zeitgenössischen Kunstwerken zum Thema „Seele“



Und dann platzt der Kopf

Christina Röckl. – Mannheim:
 Kunstanstifter Verlag, 2014. –
 (o.Z.): Ill., ab 6 Jahren

Wie erklärt man Kindern, was die Seele ist? Gemeinsam mit Kindern entwickelte die Leipziger Illustratorin Christina Röckl Texte, die sie in Bilder übersetzte und in diesem Werk zusammenbringt. Ein Bilderbuch für Erwachsene von Kindern gedacht, den Begriff „Seele“ in Wort und Bild fassbar gemacht. Aus

dem Inhalt: „Die Seele sitzt im Magen-Bauch-Bereich. Die sitzt im ganzen Körper. Seele sitzt ganz tief im Herzen drin. Oder im Fuß. Seele sitzt am Kopf – genau an der Seite. Insgesamt ist sie so groß wie die Augen. Eigentlich könnte Seele überall sein.“ „Abends fliegt die Seele aus einem raus, und deshalb schläft man auch ein. Man ist wie tot, stirbt aber nicht.“ – „Aber in der Nacht gehst doch manchmal auf Toilette!“ – „Na, dann kommt sie mal kurz zurück!“ – „Und dann?“ – „Dann platzt der Kopf.“ (Alle Texte im Bilderbuch sind Auszüge aus zwölf Gesprächen mit Kindergruppen aus Grundschule und Kindergarten. Aufgenommen im Frühjahr 2013.)

Fortbildungen



Nähere Informationen und Anmeldungen dazu unter akd-ekbo.de/Kalender

Armut – biblisch und diakonisch befragt: Ein Fachtag zum diakonischen Lernen

ZIELGRUPPE: RU alle, Pfarrer:innen, Gemeindepädagog:innen, Diakon:innen, Ehrenamtliche

LEITUNG: **Dr. Margit Herfarth** (Studienleiterin AKD), **Christine Teske** und **Pascal Bullan** (Ev. Schulstiftung)
REFERENT*INNEN: **Prof. Dr. Kristina Dronsch** (EHB), **Michael Kraft** (Ev. Stadtmission), **Br. Johannes Küpper** ofm (Franziskaner-Kloster), **Sabine Werth** (Vorstand Berliner Tafel), **Vera Firnhaber** (Bereichsleitung KIMBA)

DATUM UND UHRZEIT:

Mittwoch, **10.04.2024** | **9.00 – 15.30** Uhr

ORT: **AKD-Tagungshaus**

let's talk about sex: Queersensible Sexualpädagogik

ZIELGRUPPE: RU alle, Mitarbeitende des Erzbistum Berlin, Arbeit mit Kindern, Jugendarbeit, Konfi-Arbeit, Leben in Vielfalt, Familienbildung, Interessierte

LEITUNG: **Paula Nowak** (AKD) und **Monika Klapczynski** (Leiterin Fachreferat Medienbildung, Erzbistum Berlin)
REFERENTIN: **Janina Stengel** (Kulturwissenschaftlerin und Sexualpädagogin)

DATUM UND UHRZEIT:

Montag, **22.04.2024** | **16.30 – 19.30** Uhr

ORT: **Online via Zoom**

Bibliolog-Regionalgruppe

ZIELGRUPPE: Bibliolog:innen aus Berlin und Brandenburg

LEITUNG: **Ulrike Häusler** (Humboldt-Universität), **Christoph Kilian** (AKD)

DATUM UND UHRZEIT:

Montag, **22.04.2024** | **16.30 – 19.00** Uhr

ORT: **AKD-Tagungshaus**

<https://akd-ekbo.de/kalender/bibliolog-regionalgruppe-3/>

„Kann ich Sie nur kurz mal sprechen?“ – Aufbaukurs Kurzgespräch in Schule und Beratung

ZIELGRUPPE: Religionslehrkräfte und andere

LEITUNG: **Angela Berger** | REFERENTEN: **Dr. Wolfgang Häfele**, **Christoph Kilian**

DATUM UND UHRZEIT: **02.05. / 03.05.2024** und **25.06. / 26.06.2024** | jeweils **09.00 – 18.00** Uhr

ORT: **Amt für kirchliche Dienste Berlin**

Kolleg für Lehrkräfte an Förderschulen und in der Inklusion: Gesegnetes Leben – Werkstatt Religionsunterricht inklusiv

ZIELGRUPPE: Religionslehrkräfte

LEITUNG: **Angela Berger** und **Dr. Margit Herfarth** | REFERENTIN: **Katrin Schwarzer**

DATUM UND UHRZEIT: Mittwoch, **15.05.2024** – Freitag, **17.05.2024** | **13.00 – 15.00** Uhr

ORT: **Amt für kirchliche Dienste Brandenburg**

Grundkurs Bibliolog

ZIELGRUPPE: RU-Lehrkräfte, Mitarbeitende in Gemeinde und Kirche

KOSTEN: für RU-Lehrkräfte in der EKBO kostenfrei, gemeindliche Mitarbeitende: 270 €

LEITUNG: **Ulrike Häusler** (Humboldt-Universität), **Christoph Kilian** (AKD), **Jeremias Treu** (AKD)
REFERENT*INNEN: **Rainer Brandt**, **Ulrike Häusler**

DATUM UND UHRZEIT:

Di./Mi., **21./22.05.2024** | jeweils **09.00–17.00** Uhr
und Fr./Sa., **21./22.06.2024** | jeweils **09.00–16.00** Uhr

ORT: **Theologische Fakultät der Humboldt-Universität**, Burgstraße 26, 10178 Berlin

<https://akd-ekbo.de/kalender/grundkurs-bibliolog-2-module-2024/>

Von Emojis bis Netiquette: Konstruktiver Umgang mit Klassenchats

ZIELGRUPPE: RU alle, Mitarbeitende des Erzbistum Berlin, Arbeit mit Kindern, Jugendarbeit, Konfi-Arbeit, Leben in Vielfalt, Familienbildung, Interessierte

LEITUNG: **Paula Nowak** | REFERENT: **David Zaake** (Lehrer und Medienbeauftragter Theresienschule, Berlin)

DATUM UND UHRZEIT:

Montag **10.06.24**, **16:30–18:30** Uhr

ORT: **Online via Zoom**

Tierethik und Theologie. Spannungsverhältnisse – Impulse – neuere ethische Ansätze

ZIELGRUPPE: RU Sek.I/II, Interessierte

LEITUNG: **Dr. Margit Herfarth** (Studienleiterin AKD)

REFERENT: **Dr. Clemens Wustmans** (Theologische Fakultät der HU), Forschungsschwerpunkte: Tierethik und Ethik der Biodiversität, Ethik der Nachhaltigkeit, Anthropologie und Teilhabegerechtigkeit

DATUM UND UHRZEIT:

Donnerstag, **27.06.2024**, **17:00–20:00** Uhr

ORT: **Online via Zoom**