

Loccumer Pelikan

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde
des Religionspädagogischen Instituts Loccum



ISSN 1435-8387

Ausgabe 1/2022

Religion und Philosophie

Michael Meyer-Blanck:
Annäherungen an das Gute,
Wahre und Schöne

Christina Harder:
Am Anfang war... – das Staunen
und Sich-Wundern. Vier zentrale
Praktiken der Philosophie

Lena Sonnenburg:
Die Gedanken sind frei...
Philosophieren mit einem
Bilderbuch



EVANGELISCH-LUTHERISCHE
LANDESKIRCHE HANNOVERS



| | |
|---|---|
| editorial <i>Silke Leonhard</i> | 3 |
|---|---|

➤ GRUNDSÄTZLICH

| | |
|---|----|
| Religion, Theologie und Philosophie. Eine Verhältnisbestimmung aus systematisch-theologischer Perspektive <i>Tom Kleffmann</i> | 4 |
| Annäherungen an das Gute, Wahre und Schöne. Religiöse und philosophische Bildung <i>Michael Meyer-Blanck</i> | 10 |
| Auf der Grenze zwischen Theologie und Philosophie. Grenzgänger Paul Tillich <i>Michael Moxter</i> | 15 |
| Wissen und Glauben <i>Volker Gerhardt</i> | 19 |
| Mehr als Nachdenken über theologische Fragen. Theologisieren mit Kindern <i>Damaris Knapp</i> | 25 |

➤ NACHGEFRAGT

| | |
|---|----|
| Darf ein Mörder auf Vergebung hoffen? | 30 |
| Eine unverzeihliche Tat zu vergeben, ist wie ein Wunder <i>Claas Cordemann</i> | 31 |
| Vergebung muss den Ansprüchen der Gerechtigkeit genügen <i>Maria-Sibylla Lotter</i> | 32 |

➤ PRAKTISCH

| | |
|--|----|
| GEKLICKT: Philosophische Salons für und mit Kindern. Auf der Website der Bundeszentrale für politische Bildung <i>Christina Harder</i> | 35 |
| GELESEN – GESEHEN – GEHÖRT: Fundstücke zur WARUM-Frage <i>Silke Leonhard</i> | 36 |
| GESEHEN: ONEMINUTESKY: Möglichkeiten des Verstehens schaffen. Religion und Philosophie in der Video-Clip-Serie des RPI <i>Simone Liedtke</i> | 38 |
| Am Anfang war ... – das Staunen und Sich-Wundern. Mit dem Philosophieren beginnen. Vier zentrale Praktiken der Philosophie <i>Christina Harder</i> | 40 |
| Die Gedanken sind frei... Philosophieren mit einem Bilderbuch <i>Lena Sonnenburg</i> | 47 |
| „Hier geht’s um voll was Wichtiges!“ Mit philosophischen Gesprächen Räume für religiöse Bildung öffnen <i>Christina Harder</i> | 49 |
| 3 Frauen, 3 Religionen, 1 Thema. Im Dialog eigene Horizonte erweitern <i>Linda Frey</i> | 54 |
| Die Guten und die Bösen. Ein interdisziplinäres Gespräch über die politische Instrumentalisierung religiöser Symbolik <i>Arwed Marquardt und Christina Harder</i> | 59 |
| Wenn alle an sich denken, ist an alle gedacht. Gerechtigkeit: wahr und gut und schön <i>Andreas Behr</i> | 66 |

➤ INFORMATIV

| | |
|---|----|
| Religion und Philosophie. Filmtipps aus der Medienarbeit im Haus kirchlicher Dienste <i>Anja Klinkott</i> | 72 |
| Gedankensprünge. Ein Diskussionsabend der Fächergruppe für die Oberstufe <i>Rainer Merkel</i> | 75 |
| In eigener Sache: Von der Vermessung des RPI. Dietmar Peter als stellvertretender Rektor in den Ruhestand verabschiedet | 78 |
| „Es geht nicht darum, ob ich den Papst gut finden muss“ | 80 |
| Im Gespräch mit Dr. Kerstin Gäfgen-Track und Dr. Jörg-Dieter Wächter „Für den Glauben sind mehr als Worte nötig“. Im Gespräch mit Gert Liebenehm-Degenhard | 83 |
| Buch- und Materialbesprechungen. | 85 |
| Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche | 88 |



Liebe Kolleg*innen!

Am **Anfang** schuf Gott Himmel und Erde, sagt die Bibel. Am Anfang war das **Wort**, sagt darin der Evangelist Johannes. Am Anfang ist das **Stauen**, sagt Platon. Am Anfang ist das In-der-Welt-Sein, sagt der Existenzialismus. Am Anfang ist das leibliche Zur-Welt-Sein, sagt die Phänomenologie.

Von der Wortbedeutung her sind die *Philos* Freunde, nämlich von *Sophia*, der Weisheit: **Philosophie** ist die Weise, über das Verhältnis zur Welt nachzudenken; **Theologie** kennt sich aus mit der religiösen Weisheit, dabei **Gott** als Größe einzubeziehen. **Religion** kann in unterschiedlicher Weise darin zur Geltung kommen; als Religionsprofis lassen wir sie nicht außen vor. Und das Ganze nennen wir dann **Bildung** – zumindest in einer ganz zentralen, nahezu umfassenden Perspektive.

Vielleicht ist es die uns komplexer erscheinende Welt, vielleicht manche alten und neuen Erfahrungen von Verletzlichkeit, vielleicht unsere eigenen Mühen, nicht nur staunend vor der Welt stehenzubleiben, sondern sie und uns selbst in ihr zu **begreifen**, zu **verstehen** und zu **positionieren**: In jedem Fall hat das Philosophieren trotz und neben aller naturwissenschaftlichen Wissensproduktion Konjunktur. Das **Denken** anzukurbeln, bereitet Lust, Neugier, Sorge und Freude; es macht das Mensch-Sein besonders. Wir laden Sie also mit dem Heft in ein **philosophisches Café** ein: Nehmen Sie sich Zeit, ein anregendes Getränk und beginnen Sie zu lesen und zu denken. Wo fangen Sie dabei an? Weiter hinten bei den Informationen, in der Mitte bei der Praxis, davor bei unseren kulturellen Wahrnehmungen oder vorn bei Grundsatzen? Wir sind **neugierig**, wo Sie landen.

Unser **Gedankenweg** in dieser Ausgabe setzt erst einmal traditionell an: Mit Tom Kleffmann wird das Verhältnis von Philosophie und

Theologie systematisch-theologisch beleuchtet – nicht einfach so, sondern mit Fokus darauf, was Philosophie für das **Gottesverhältnis** bedeutet. Eine andere Verhältnisbestimmung von **religiöser und philosophischer Bildung** mit Blick auf Erkenntnis, Ästhetik und Ethik kommt von dem Praktischen Theologen und Religionspädagogen Michael Meyer-Blanck. Den **Grenzgänger** Paul Tillich rückt der Frankfurt-Hamburger Religionsphilosoph Michael Moxter vor den Herausforderungen der Gegenwart in ein besonderes Licht – jenes, in dem sich für Lesende und Denkende mit dem Berliner Philosophen Volker Gerhardt auch die Frage nach der Beziehung von **Wissen und Glauben** stellt. Wie diese darstellend und handelnd als Weg des **Theologisierung** zu gestalten ist, legt die Freiburger Religionspädagogin Damaris Knapp didaktisch dar. An der Bürotür unserer Redaktionsleitung findet sich der Rat: „Man sollte nicht alles glauben, was man so denkt“. Bleibt die Frage: Was denken Sie denn, was Sie glauben?

Es wird nicht langweilig. Auch nicht auf dem niedersächsischen Beratungs-Weg hin zu einem gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterricht, dessen Fortgang Sie unter www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/christlicherRU nachverfolgen und auf dem Sie weiter mitdenken können. Das Symposium findet nun im Oktober dieses Jahres statt. Bewegt bleibt es übrigens auch auf der Homepage des RPI: Schauen Sie doch mal wieder darauf und entdecken Sie unsere Arbeitsbereiche sowie manches bisher Verborgene, was neuerdings durch eine Volltextsuche möglich wird.

Fragen bleiben genug – in den Köpfen und in der Welt. Wer hätte gedacht, dass es noch einmal Krieg in Europa geben würde? Möge das **Denken, Glauben und Handeln** dem **Frieden** in der Welt zuträglich sein. Ihnen und uns allen eine gesundende und friedvolle Passions- und Oster-Zeit!

Ihre

Silke Leonhard

PD Dr. Silke Leonhard
Rektorin

TOM KLEFFMANN

Religion, Theologie und Philosophie

Eine Verhältnisbestimmung aus systematisch-theologischer Perspektive

Zwei Vorbemerkungen: Zum einen ist festzuhalten, dass der Standpunkt für die folgende Verhältnisbestimmung zwischen Religion, Theologie und Philosophie selbst ein christlich *theologischer* ist. Eine philosophische Verhältnisbestimmung oder z.B. eine islamisch-theologische fiele anders aus. Zum anderen ist daran zu erinnern, dass zwar im Christentum Theologie und Philosophie von Anfang an wesentlich aufeinander bezogen waren, dass sich aber im Laufe der Theologie- und Philosophiegeschichte das Verhältnis immer wieder fundamental anders ausgestaltete. Die ganze christliche Theologiegeschichte ließe sich auch als wechselvolle Geschichte eben dieses Verhältnisses erzählen. Jeder Versuch, das Verhältnis zu skizzieren, muss sich bewusst sein, sich in dieser großen Geschichte zu positionieren.

Im Folgenden ist zunächst das Verhältnis zwischen der – christlichen – Religion, also der Kommunikation des christlichen Gottesverhältnisses, und der Theologie als Reflexionsgestalt dieser Kommunikation zu bedenken. Dann ist nach dem existenziellen Grund von Philosophie zu fragen, um anschließend zu klären, wie sich Glauben und Theologie dazu verhalten. Kann die Philosophie das Feld der Religiosität erschließen oder will sie es ersetzen? Bekräftigt sie die Relevanz der Rede von Gott oder verneint sie diese? Als entscheidend wird sich dabei die Frage nach dem Subjekt des Lebens und Denkens erweisen. Am Schluss findet sich eine Skizze der Möglichkeiten dessen, was Philosophie für das gelebte Gottesverhältnis und die Theologie bedeuten kann.

Glauben und Theologie

Religion, christlich verstanden, bedeutet Leben im Gottesverhältnis – die Kommunikation der Gemeinschaft Gottes mit den Menschen, die in Christus Gegenstand des Glaubens ist, und die Kommunikation der entsprechenden menschlichen Gemeinschaft. Paradigmatisch geschieht diese Kommunikation im Gottesdienst: in der Verkündigung (dem Zusprechen) der Gemeinschaft Gottes in seinem Namen, in der entsprechenden menschlichen Selbsterkenntnis (auch was die Sünde, die reale Getrenntheit des Lebens betrifft), im Sich-Verlassen auf die zugesagte Gemeinschaft (Glauben), in der gemeinschaftlichen Antwort darauf in Gebet und Bekenntnis, in der Feier der Christusgemeinschaft in Gestalt der Sakramente. Aber auch die christliche Wahrnehmung der Natur gehört zu dieser Kommunikation, indem sie sie als Äußerung (Schöpfung) Gottes versteht, die einen – in der Christusgemeinschaft erschlossenen – Sinn hat.

Demgegenüber *vollzieht* die Theologie nicht die Kommunikation des Gottesverhältnisses, sondern sie *reflektiert* sie. Theologie bedeutet, die kommunikativen Vollzüge des religiösen, kirchlichen Lebens zu unterbrechen, um sie kritisch zu bedenken. Das geschieht jedoch im Interesse eben der Wahrheit dieser Kommunikation – d.h. Theologie ist nicht in erster Linie Selbstzweck, sie ersetzt die Kommunikation der Christusgemeinschaft nicht, sondern sie dient ihr.¹

¹ Das geschieht grundsätzlich in demselben Sinn, wie in jeder Kommunikation immer wieder deren Reflexion durch das kommunizierende Subjekt notwendig ist – als vorläufige und auch kritische Vergewisserung dessen, was sie für es bedeutet.



Theologie als kritische Wissenschaft bildet sich erst mit der Unterscheidung der theologischen Disziplinen im 18. Jahrhundert und ihrer Inanspruchnahme der spezifischen philologischen, historischen und philosophischen Wissenschaftlichkeit aus.

*Foto: Juristische Bibliothek im Neuen Rathaus München.
© Sebastian Arlt/
ekd.de*

Konkreter entsprechen dem die zwei Grundcharaktere der Theologie, die zu unterscheiden, nicht aber zu trennen sind: Theologie als Lehre des Glaubens und Theologie als kritische Wissenschaft. Als Lehre des Glaubens hat Theologie die Aufgabe, den Zusammenhang der Bedeutung Gottes, des (wahren oder unwahren) Lebens, der Welt, wie er im Evangelium von Christus erschlossen ist, kritisch normativ zu vergewissern. Jede Glaubensäußerung impliziert

diesen Zusammenhang; aber wegen der ständigen Möglichkeit, das Gottesverhältnis misszuverstehen, ist der Zusammenhang immer wieder von der Mitte des Evangeliums aus zu reflektieren. Eine Grundgestalt dieses Sinns von Theologie ist schon das ursprünglich mit der Taufe verbundene Bekenntnis.

Theologie als kritische Wissenschaft bildet sich erst mit der Unterscheidung der theologischen Disziplinen im 18. Jahrhundert und ih-

rer Inanspruchnahme der spezifischen philologischen, historischen und philosophischen und später auch pädagogischen (psychologischen, soziologischen usw.) Wissenschaftlichkeit aus. Da diese je spezifische Wissenschaftlichkeit und Rationalität als solche vom theologischen Impetus unabhängig ist, ist hier die Tendenz zur Entfremdung der Disziplinen von der theologischen Gesamtaufgabe eine ständige Herausforderung. Umso wichtiger ist die hermeneutisch-systematische Reflexion des notwendigen *Zusammenspiels* der Disziplinen. Die hermeneutische (auf den geschichtlichen Ursprung des Evangeliums bezogene) Gesamtaufgabe der Theologie wiederholt die Aufgabe der Theologie als Lehre mit den Mitteln der Wissenschaften – der Praxis des Gottesverhältnisses kritisch zu dienen.²

Warum Philosophie?

Christliche Theologie hat sich zu allen Zeiten auf Philosophie bezogen; aber die Frage, was Philosophie ist, ist unvergleichlich vielfältiger zu beantworten als die Frage, was Theologie ist. So wird auch die Frage, „Warum Philosophie?“ so vielfältig beantwortet, wie es Philosophien gibt. Sie zu beantworten impliziert, selbst Philosoph zu sein.

Philosophie ist (wie anders auch die Theologie) eine Reflexion des menschlichen Lebens – also des Wahrnehmens, Verstehens, Erkennens, Kommunizierens, Verhaltens –, die aufs Ganze geht. Philosophie will die Wahrheit, den Zusammenhang des Ganzen denken oder begreifen, also das Verhältnis von menschlichem Subjekt, Welt und vielleicht auch Gott, im Ganzen. Aber sie denkt (reflektiert) nicht vom Gottesverhältnis aus, sondern der Mensch für sich (Heidegger: der auf sich selbst gestellte Mensch³) fragt nach der Bedeutung des Ganzen. Ihr Medium dabei ist die menschliche Vernunft. Aber was ist Vernunft? Möchte man (im Anschluss an Wolff und

”
Religion
bedeutet
Leben im
Gottesverhältnis
– die Kommuni-
kation der
Gemeinschaft
Gottes mit den
Menschen.
Demgegenüber
vollzieht die
Theologie
nicht die
Kommunikation
des Gottes-
verhältnisses,
sondern sie
reflektiert sie.

“

Kant) zwischen Verstand und Vernunft differenzieren, dann lässt sich zunächst sagen: Während der Verstand die Fähigkeit bezeichnet, gegenständliche (empirische) Zusammenhänge zu erkennen und in Urteilen festzuhalten, bedeutet Vernunft, dass das Denken aufs Ganze geht. Indem Vernunft die Möglichkeit bezeichnet, mit Mitteln des Nachdenkens (logischen Schließens) allgemeine (als solche nicht empirische) Zusammenhänge zu erkennen und Schlüsse zu ziehen, kann sie nach dem Zusammenhang oder der Einheit des Ganzen fragen.

Dabei ist es ein Signum insbesondere der neuzeitlichen philosophischen Vernunft, dass ihr menschliches Subjekt mit fortschreitender Konsequenz den Zusammenhang oder die Einheit des Ganzen als Zusammenhang oder Einheit *im Denken* reflektiert, also das denkende Subjekt als das voraussetzt, was die Einheit im Denken konstituiert.⁴

Mit Kants sog. kopernikanischer Wende in seiner „Kritik der reinen Vernunft“ (1781) kam dies zu einem vorläufigen Höhepunkt: Die Sinne liefern nur an sich sinnlose Daten, welche erst die Kategorien des Verstandes wie z.B. Kausalität zu gültiger Erkenntnis konkreter Zusammenhänge verknüpfen. Die Kategorien bezeichnen aber keine Struktur der Wirklichkeit an sich, sondern lassen sich nur als Funktion der Identität des denkenden Subjekts ableiten. In letzter Konsequenz heißt das: Das denkende Subjekt ist absoluter Konstrukteur der Welt, die es erkennt – ihr Gesetz ist seine Einheit mit sich.⁵

Für die Frage nach dem existenziellen Grund von Philosophie ergibt sich zusammenfassend

⁴ Zuvor war die Annahme einer göttlichen Vernunft (Logos) selbstverständlich möglich, die als allgemeine Struktur der Wirklichkeit zu erkennen ist – und die der Mensch nachvollzieht, indem er als Vernunftwesen Bild Gottes ist. Deshalb konnte etwa Anselm von Canterbury (1033-1109) ohne weiteres beanspruchen, die Wahrheit Gottes, der Schöpfung, Inkarnation usw. in ihrer Notwendigkeit rein rational darzulegen – der Glaube selbst fragt nach der vernünftigen Begründung des Geglauten.

⁵ Den Theologen und Königsberger Zeitgenossen Kants, Johann Georg Hamann (1730-1788) führte dies zu der theologischen Diagnose, dass sich hier das Subjekt der aufklärenden Vernunft selbst vergöttert – nicht zuletzt, indem sich seine Vernunft um seiner Autonomie willen nicht nur von jeder konkret kommunikativen Erfahrung des Anderen, sondern schließlich von der Heteronomie geschichtlicher, sprachlicher Kommunikation zu reinigen versucht. Doch Sprache ist „das erste und letzte Organon und Kriterion der Vernunft, ohne ein ander Creditiv [Beglaubigung] als Ueberlieferung und Usum“ (Werke, 284, 24-26). Wahre Vernunft darf nicht vergessen, dass ihr Verstehen stets in der Geschichte des allgemeinen Gesprächs steht – das für Hamann wesentlich und ursprünglich das Gespräch von Gott und Mensch ist.

² Vgl. Kleffmann, Grundriß, 65-82; kürzer in: Kleine Summe der Theologie, § 5, 19-29. Diesem Zusammenhang der Theologie entspricht dann auch der sog. theologischen Zirkel, in dem sich theologisch bestimmt, was die theologischen Fachdisziplinen als solche ebenso wenig erforschen können wie die entsprechenden außertheologischen Fachwissenschaften: was Geschichte, Sprache, Kommunikation, Wahrheit usw. eigentlich ist.

³ Vgl. Heidegger, Phänomenologie und Theologie. Heidegger redet vom „auf sich selbst gestellten Dasein“ und der „frei auf sich selbst gestellten Vernunft“ (62). Zu seiner Auseinandersetzung mit der Theologie, in der sich das findet, vgl. Kleffmann, Systematische Theologie – zwischen Philosophie und historischer Wissenschaft.

folgende These: Er liegt in dem wesentlichen Bedürfnis des Menschen, mit seiner Vernunft die Wahrheit des Ganzen (der gegenständlichen Wirklichkeit, des Lebens und Denkens, vielleicht auch Gottes) zu erkennen – was insbesondere in der neuzeitlichen Emanzipation von einem scheinbar selbstverständlichen religiösen Verständnis dieses Ganzen bedeutet, *auf sich selbst* als denkendes Subjekt zu reflektieren.

In welchem Verhältnis stehen Glauben und Theologie zum einen und Philosophie zum anderen?⁶

Der Grundimpuls, Philosophie zu treiben, ist die vom auf sich selbst gestellten Menschen aufgeworfene vernünftige Frage nach dem Zusammenhang des Ganzen und seiner Bedeutung – des Ganzen zugleich der gegenständlichen Wirklichkeit, des selbstbewussten Lebens und des Denkens. Die entsprechende Reflexion des Lebens und Erkennens gehört zum Wesen des Menschen; die Philosophie vollzieht also nur methodisch, was jeder Mensch mehr oder weniger explizit kennt. Eben diese elementare Reflexion ist aber auch die Bedingung dafür, die Rede von Gott überhaupt zu verstehen. Denn sie bedeutet, dass die Selbstverständlichkeit des Lebens und Verstehens, seine fraglose Sinnhaftigkeit zerbricht: Der Mensch, indem seine Reflexion Leben und Wirklichkeit im Ganzen umfasst, muss sich als ein Für-sich-Sein realisieren, das allem gegenübersteht⁷ und eben nach dem *Sinn* des Ganzen fragt, nach einem einheitlichen Grund und seiner Bedeutung für es.

Dies ist die gemeinsame Wurzel von Philosophie und Religion. Zugleich ist es aber auch der Punkt, an dem sie sich unterscheiden. Denn selbst wenn Gott auch eine philosophische Antwort auf die philosophische Frage nach dem Ganzen sein sollte – die religiöse oder theologische Rede von Gott widerspricht dem sich festhaltenden Auf-sich-selbst-gestellt-Sein und behauptet die Kommunikation des *Gottesverhältnisses* als Sinn des Ganzen. Der Sinn der Welt und des Lebens wird als schöpferische Wirklichkeit Gottes verstanden, der das Nichts, die Sinnlosigkeit, den Tod und die Trennung des Für-sich-Seins überwindet, indem er seine Ge-

⁶ Vgl. dazu ausführlich: Kleffmann, Grundriß, 22-40.

⁷ Vgl. Kleffmann, Kleine Summe, § 1, 1-5. P. Tillich redet in diesem Zusammenhang vom „ontologischen Schock“ als Bedingung der Offenbarung des Unbedingten (Systematische Theologie I, 136f.140 u.ö.).

”

Philosophie ist eine Reflexion des menschlichen Lebens – also des Wahrnehmens, Verstehens, Erkennens, Kommunizierens, Verhaltens –, die aufs Ganze geht. Sie denkt nicht vom Gottesverhältnis aus, sondern der Mensch für sich fragt nach der Bedeutung des Ganzen ...

“

meinschaft kommuniziert. Sie ist der göttliche Sinn des Ganzen. Der Mensch gewinnt an ihr Teil in dem Glauben, in dem er sich mitsamt Verstand und Vernunft auf ihre Verkündigung *verlässt*.

Das schließt freilich nicht aus, sondern ein, dass der (systematischen) Theologie aufgegeben ist, die Kommunikation Gottes als Sinn des Ganzen (der Welt, der Geschichte, des Lebens) konzis zu denken und zu explizieren. So expliziert sie die Vernunft des Glaubens – was die Vernunft des auf sich selbst gestellten Menschen zugleich voraussetzt und überschreitet.

EXKURS:

Inwiefern setzt die theologische Vernunft des Glaubens die Vernunft des Menschen für sich voraus? Man könnte im Anschluss an Luther sagen: Weil die Vernunft (einschließlich des Verstandes) die wesentliche Funktion innerweltlicher *Freiheit* des Menschen ist – im Verhältnis zu den Dingen, die sie in ihren Zusammenhängen erkennt und technologisch bearbeitet, aber auch im zwischenmenschlichen Verhältnis, indem sie die Freiheit der Einzelnen im Verhältnis zueinander zum Wohle aller organisiert. *Philosophisch* wird diese Vernunft, indem der Mensch mit ihr nach dem Grund seines Daseins, nach seiner Bestimmung, nach dem Sinn seiner Freiheit fragt – und doch diese Frage aus sich heraus nicht wirklich beantworten kann.⁸

Verkündigung und Glaube der Gottesgemeinschaft setzen diese Vernunft, in der der Mensch sein Selbstsein und seine Selbstbestimmung in Welt und Gesellschaft realisiert, voraus – um sie zu überschreiten. Denn die Gottesgemeinschaft setzt eben den freien Menschen, der nach dem Ganzen fragt, voraus – als Geschöpf Gottes. Die Theologie aber setzt die Vernunft voraus und transformiert sie, um mit derselben semantischen und logischen Eindeutigkeit und Systematizität wie die Philosophie eben die Kommunikation der Gemeinschaft Gottes als Wahrheit des Ganzen zu denken.⁹

⁸ Hier ließe sich Luthers Disputation De homine (Über den Menschen) von 1536 vergleichend (LDStA 1, 664-669) anführen.

⁹ Die Philosophie selbst kann, so Luther, die Inkarnation als Inbegriff der Gemeinschaft Gottes nicht begreifen. In den Glaubensartikeln sei vielmehr „zu einer anderen Dialektik und Philosophie überzugehen, welche Wort Gottes und Glaube genannt wird“. Die Philosophie sei in ihrem Gebiet, eben dem der Vernunft Verfügbaren, zu belassen und im „Reich des Glaubens [...] eine neue Sprache zu sprechen“. Vgl. Disp. zu Joh 1,14 (1539), WA 39II, 3-5 (These 2.27.40)

”

... So aber verfehlt die ratio den Gott, der sich mit dem Menschen gerade in der Ohnmacht, im Tod, in der Angst des Fürsichseins identifiziert und in der Kommunikation seiner Gemeinschaft neues Leben schafft.

“

Philosophie zum einen und Glauben oder Theologie zum anderen können aber auch in einen Gegensatz treten. Das geschieht – wiederum nach Luther – insbesondere dann, wenn die Philosophie, also der für sich fragende, denkende Mensch mit den Mitteln seiner Vernunft selbst über das Ganze, den Sinn des Ganzen oder eben „Gott“ zu urteilen beansprucht¹⁰ bzw. einen solchen Sinnzusammenhang des Ganzen konstruiert. Dann verderben Philosophie und Theologie zu einer schlechten Theologie. Das Grundproblem liegt darin, dass die ratio des Menschen, wenn sie über das Ganze, den Sinn oder „Gott“ urteilt, die radikale Getrenntheit des Menschen samt seiner ratio von Gott verkennt. Zugleich denkt sie nicht von Gottes Sich-Kommunizieren aus; mit ihrer Logik innerweltlicher Identität kann sie den Menschen auch im Verhältnis zu „Gott“ nur als sich selbst bestimmenden denken. Der von ihr entworfene „Gott“ kann nur einer sein, der die Selbstbestimmung des Menschen (z.B. in seinem moralischen Handeln) bestätigt. So aber verfehlt die ratio den Gott, der sich mit dem Menschen gerade in der Ohnmacht, im Tod, in der Angst des Für-sich-Seins identifiziert und in der Kommunikation seiner Gemeinschaft neues Leben schafft.

Nun hat zwar die Philosophie der Aufklärung dem theologischen Anliegen Luthers insoweit entsprochen, dass sie im Rahmen der Selbstkritik der reinen (nicht empirisch arbeitenden) Vernunft bei Kant die Unmöglichkeit einer metaphysischen Gotteserkenntnis feststellte.¹¹ Die Vernunft kann Erkenntnis mit Hilfe der Kategorien nur im Blick auf die Welt beanspruchen, wie sie uns durch die sinnlich gegebenen Daten erscheint. Doch hindert das eben nicht, dass sich umso unumschränkter das „Ich [...] zur allgemeinen Vernunft vergöttert“, wie Hamann der Aufklärung vorhielt¹² – indem es sich wie gesagt als absoluter Konstrukteur seiner Welt voraussetzt. Was bei Kant nur eine formale Voraussetzung war (indem die Identität des denkenden Ich zum Gesetz aller empirischen Erkenntnis wird), erscheint dann etwa bei

und insgesamt: Kleffmann, Hamann und Luther, 207-220.

¹⁰ Die ursprüngliche Versuchung und Verkehrung liegt darin, dass die ratio durch sich, ohne das Wort, über Gott zu urteilen beansprucht – vgl. WA 42, 116.

¹¹ Die Philosophie des Deutschen Idealismus (Schelling, Hegel) passt insofern nicht in diese Verhältnisbestimmung von Philosophie und Theologie, als sie beansprucht, gerade die Inkarnation und Trinität Gottes als Inbegriff philosophischer Vernunft zu denken. Dem nachzugehen, würde hier zu weit führen.

¹² Nadler, Johann Georg Hamann. Werke, Bd. 3, 180.

Feuerbach oder Marx als philosophische Ideologie, gemäß der der Mensch selber sich seine sinnvolle Wirklichkeit kollektiv schaffen muss.

Friedrich Nietzsche hat die Grundalternative aus der philosophischen Sicht des auf sich selbst gestellten Menschen in größter Klarheit auf den Punkt gebracht: Die philosophische Reflexion realisiert, dass nicht erst Religion, sondern überhaupt der Glaube an Werte und Moral, an das Ich und seine Freiheit, aber letztlich auch schon die unsere Wirklichkeit strukturierende Sprache überhaupt menschlich kreative Sinndeutungen darstellen. Sie sind Funktionen des selbstbewussten Lebens, das Orientierung und Rechtfertigung braucht. Diese Reflexion auf das Ganze bedeutet den Nihilismus, der voraussetzt, dass überhaupt kein Sinn, kein Wert *gegeben* ist. Das heißt, der erkennende Mensch hat für Nietzsche zum Selbstbetrug des religiösen und sonstigen Glaubens nur die Alternative, nun bewusst zu sein, was er immer schon war: der Gott, der sich seine Lebenswelt inszeniert und konstruiert, um sich in ihr zu genießen.¹³

Zusammenfassung: Was kann Philosophie für das gelebte Gottesverhältnis und die Theologie bedeuten?

Sehr viel Verschiedenes! Ich nenne vier Punkte, die mir am Wichtigsten scheinen:

Erstens kann die Philosophie, indem sie das Ganze von Welt, Sinn und Leben reflektiert, helfen, die Relevanz der Rede von Gott neu zu klären. Sie betreibt die grundsätzliche Selbsterkenntnis des auf sich selbst gestellten Menschen in seinem Erkennen und Leben – eine Selbsterkenntnis, die für den Gedanken des ganz Anderen öffnen kann. Entsprechend erwachsen auch in neuerer Zeit der Religion oder Theologie immer wieder mehr oder weniger offensichtlich philosophische Verbündete, die die Grenze zur Religion berühren – ohne Anspruch auf Vollständigkeit nenne ich Michael Theunissen, Dieter Henrich, Volker Gerhardt und Holm Tetens.

Damit hängt der zweite Punkt eng zusammen: Als Wissenschafts- oder Erkenntnistheorie, die etwa die Bedeutung des erkennenden Subjekts bedenkt, kann die Philosophie helfen, naturalistischen Selbstverabsolutierungen naturwissenschaftlich-empirischer Weltzugänge

¹³ Vgl. Kleffmann, Nietzsches Begriff des Lebens und die evangelische Theologie.



Der Sinn der Welt und des Lebens wird in der Religion als schöpferische Wirklichkeit Gottes verstanden, der das Nichts, die Sinnlosigkeit, den Tod und die Trennung des Fürsichseins überwindet, indem er seine Gemeinschaft kommuniziert.
© Anja Lehmann

zu widersprechen. Überhaupt kann nur die Philosophie ein Gespräch zwischen Theologie und Naturwissenschaft vermitteln.

Drittens: Nicht nur ist eine philosophisch ausgebildete, begrifflich und logisch präzise Begriffsarbeit für eine evidente, sprachmächtige Darlegung der Vernunft des Glaubens unerlässlich. Sondern die Auseinandersetzung mit der Philosophie ist deswegen wesentlich, weil gerade der Bezug auf das Denken des auf sich selbst gestellten Menschen immer wieder den Punkt kennzeichnet, an dem die Theologie ihre Sache findet: das Kommen Gottes zum Menschen als Bestimmung der Welt und des Lebens.

Schließlich, viertens, dienen auch die Auseinandersetzung mit redlichen atheistischen Philosophien wie z.B. mit Nietzsches Lebensphilosophie der Sprachfähigkeit der Theologie in einem kulturellen Klima, das von solchen Gedanken mitgeprägt ist. Zum wirklichen Gottesverhältnis führen freilich nicht philosophisch-theologische Argumente, sondern nur die Tatsache, dass Gott sich dem Menschen, der nach dem Ganzen fragt, kommuniziert. ◆

Literatur

- Hamann**, Johann Georg: Werke. Historisch-kritische Ausgabe, hg. v. Josef Nadler, Sämtliche Werke Bd. 3. Schriften über Sprache, Mysterien, Vernunft, Wien 1951
- Heidegger**, Martin: Phänomenologie und Theologie, in: ders.: Wegmarken. 2. Aufl., Frankfurt am Main 1978
- Kleffmann**, Tom: Grundriß der Systematischen Theologie, Tübingen 2013
- Kleffmann**, Tom: Hamann und Luther. Die philosophische Vernunft und eine Theologie der Sprache. In: Hans Christoph Askani / Michel Greandjean (Hg.): Luther und die Philosophie. Streit ohne Ende? Tübingen 2021, 207-220
- Kleffmann**, Tom: Kleine Summe der Theologie, Tübingen 2021
- Kleffmann**, Tom: Nietzsches Begriff des Lebens und die evangelische Theologie, Tübingen 2003
- Kleffmann**, Tom: Systematische Theologie – zwischen Philosophie und historischer Wissenschaft. Eine Auseinandersetzung mit M. Heidegger, in: Neue Zeitschrift für Systematische Theologie und Religionsphilosophie 46 (2004), 207-225
- Luther**, Martin: Werke. Weimarer Ausgabe. Weimar 1883-1929



PROF. DR. TOM KLEFFMANN ist Professor für Systematische Theologie an der Universität Kassel.

MICHAEL MEYER-BLANCK

Annäherungen an das Gute, Wahre und Schöne

Religiöse und philosophische Bildung¹

”

Philosophie und Religion dienen dazu, das Gute, das Wahre und das Schöne zu erfassen ... Die Philosophie beschäftigt sich mit der Gottesfrage, während die Religion ihr Zentrum in der Gotteserfahrung hat.

“

Anschauung und Freiheit

Der Mensch lebt nicht nur, sondern er bildet auch eine Theorie des Lebens aus. Das hängt mit seiner Zeitlichkeit zusammen. Der (erwachsene) Mensch existiert nicht nur im jeweiligen Augenblick, sondern antizipiert den nächsten und hat den vergangenen präsent. Es gibt die Gegenwart immer nur als von der Vergangenheit und Zukunft mitgeprägte Gegenwart. Vorleben und Nach-Denken bestimmen unser Dasein. Das wird immer wieder beklagt und man sehnt sich danach, endlich einmal den Augenblick genießen zu können ohne prospektive Sorgen und retrospektive Bewertungen. Doch das ist eine im Grunde infantile, ja, unmenschliche Fantasie. Die Größe und Würde des Menschen besteht gerade darin, sich sorgen und erinnern zu können. Wir wissen, wie sehr jüngere Kinder unter Schmerz oder unter der Abwesenheit ihrer Mutter leiden können – sie haben dann keinen Schmerz, sondern sie sind Schmerz und der wesentliche Ertrag einer entwicklungspsychologischen Phase liegt jeweils darin, vom Sein zum Haben vorzudringen, zur denkerischen Dis-

tanzierung und eigenständigen Verfügung. Das Kind ist in seinen Geschichten, der Jugendliche hat Geschichten; der Jugendliche ist Beziehung, der junge Erwachsene hat Beziehungen. Die Kindheit ist retrospektiv nicht nur das verlorene vergangene Paradies, sondern auch die Zeit des Ausgeliefertseins. Niemand möchte in den frühkindlichen Zustand zurück, da man nur den Augenblick lebte und Schmerzen und Ängsten ohne Distanzierungsmöglichkeit ausgeliefert war. Das tröstende „Es ist gleich wieder vorbei!“ musste erst langsam gelernt werden.

Philosophie und Religion sind solche Selbst-distanzierungsstrategien des Menschen. Wenn es mir besonders schlecht geht oder auch besonders gut, dann frage ich unwillkürlich: Wie kommt das und wie kann der gute Zustand, die gute Befindlichkeit gefördert und wie kann das Schlechte zurückgedrängt werden? Damit beginnt eine Theorie des Guten und schnell ist man bei der Weisheitsregel der Reziprozität „Was Du nicht willst, das man Dir tu ...“. Dasjenige, worauf man aufgrund der Lebenserfahrung und einer intuitiven Theorie des Lebens selbst kommen wird, ist nicht weit entfernt von dem, was man als die bedeutendste Einsicht der Pflichten-Ethik, als den „kategorischen Imperativ“ bezeichnet. Der Mensch bildet Theorien des Guten aus, um dem Schlechten nicht machtlos ausgeliefert zu sein, um sich vom Augenblick distanzieren zu können im Namen von besseren Bedingungen und Möglichkeiten einer heraufkommenden Zeit. Nicht umsonst wurde das Sein des Daseins als Sorge apostrophiert, so

¹ Dieser Beitrag berührt sich eng mit meinem Vortrag „Das Gute, das Wahre und das Schöne – zeigen und verstehen: Religion und Bildung“, den ich am 24.9.2021 bei der Tagung der Philosophiedidaktiker in Eichstätt gehalten habe. Dort war die Themenfrage auf den Beitrag des Themas Religion zur Didaktik der Philosophie hin fokussiert. – Der folgende kurze Artikel nimmt Gedanken des Eichstätter Vortrags auf, wurde aber für den Loccumer Pelikan völlig neu geschrieben.



*Unsere Theorien
des Guten, Schönen
und Wahren sind
die Vertiefung
menschlicher
Lebenskunst,
Ausdruck unseres
Lebensgenusses und
unserer Freiheit.*

*© Bewakoof/
Unsplash*

dass die Kunst des Lebens darin besteht, damit fertigzuwerden. Da das Leben nur nach hinten verstanden werden kann, aber nach vorne gelebt werden muss, sind wir in jedem Moment mit der (mindestens unbewussten) Bildung einer Lebenstheorie beschäftigt. Insofern sind Religion und Philosophie lebensnotwendig, ja geradezu zwangsläufig.

Was bereits kurz für das Gute angedeutet wurde, lässt sich ebenso für das Wahre und Schöne zeigen. Zwar muss auch das Schöne sterben (so die erste Zeile aus Friedrich Schillers Gedicht „Nänie“ von 1799) – aber gerade deswegen versuchen wir, es in Kunstwerken festzuhalten zu beständiger Freude und gegen Momente, da wir uns dem Hässlichen ausgeliefert fühlen. Das Wahre schließlich ist das Fundament alles Guten und Schönen, neben dem „Physischen“ ist es eben das „Meta-Physische“, sei dieses die „Metaphysik der Sitten“ (Kant), das „Sein des Daseins“ (Heidegger), der „Gott als Natur“ im Pantheismus (Spinoza) oder sei es der (meta-)persönliche Gott der Bibel Alten und Neuen Testaments. Der Mensch als zeitliches und flüchtiges Wesen (Ps 39,12; Ps 90,6.10; Ps 144,4) muss nicht nur eine Idee des Guten und Schönen ausbilden, sondern er konstruiert

zwangsläufig auch eine beides fundamentierende Theorie dazu. Das Sein des Daseins als Sorge drängt auf Ethik, Ästhetik und Metaphysik, denn die Bewältigung der menschlichen Zeitlichkeit ist nicht anders möglich; oder positiver ausgedrückt: Unsere Theorien des Guten, Schönen und Wahren sind die Vertiefung menschlicher Lebenskunst, Ausdruck unseres Lebensgenusses und unserer Freiheit.

Die Unausweichlichkeit philosophischer und religiöser Bildung

Mit dieser Beschreibung der *conditio humana* liegt die Einsicht am Tage, dass jeder Mensch mit einer Theorie des Guten, Wahren und Schönen beschäftigt ist. Jede*r ist sowohl Ethiker*in als auch Ästhetiker*in und Metaphysiker*in – auch dann, wenn sie oder er das selbst nicht zu wissen meint. Versteht man Bildung in der deutschen Theorietradition primär als Selbstbildung, dann ist jede*r Heranwachsende mehr oder weniger damit beschäftigt, eine solche Theorie auszubilden, „wenn nur sein Sinn nicht ge-

”

Das Gute, Wahre und Schöne ruht in der Gottesbeziehung, im Glauben an Gott, in der Liebe zu Gott und seinen Geschöpfen sowie in der Hoffnung auf die Vollendung des Lebens und der Welt.

“

waltsam unterdrückt, wenn nur nicht jede Gemeinschaft zwischen ihm und dem Universum gesperrt und verrammelt wird“, wie das Schleiermacher in seiner dritten Rede „Über die Bildung zur Religion“ von 1799 treffend formulierte.² Nun kann man hinsichtlich der Religion etwas vorsichtiger sein als Schleiermacher und nicht die starke These vertreten: „Jeder Mensch hat Religion“; aber niemand wird ernsthaft der Ansicht widersprechen: Jeder Mensch erarbeitet sich eine Anschauung zu den Fragen, auf die die Philosophie und die Religionen eine Antwort geben.

Selbstverständlich ist eine Philosophie ohne Gott möglich; doch ohne die Frage nach Gott (z.B. im Modus des Bestreitens oder der Nicht-Auskunftsbarkeit [des explizierten Agnostizismus]) verlöre die Philosophie nicht nur den Anschluss an ihre eigene Theoriegeschichte, sondern auch denjenigen an ihre eigenen Adressaten. Sind philosophische und religiöse Symbolisierungen damit zwangsläufig Gegebenheiten der menschlichen Lebensgeschichte, so stellt sich lediglich die Frage, ob diese auch Gegenstand der vom Staat verordneten intentionalen schulischen Bildungsanstrengungen sein sollen. Das deutsche Schulsystem hat dies bis heute bejaht und der Bildung der konstitutiven Rationalität ein eigenes Fach gewidmet, sei dieses nun Ethik, (Praktische) Philosophie, „Werte und Normen“, konfessioneller Religionsunterricht oder „Lebensgestaltung, Ethik und Religionskunde“. Es gibt einen breiten gesellschaftlichen und politischen Konsens, dass ein eigenes Schulfach für diesen Bildungsaspekt sinnvoll ist und insofern muss das gegenwärtig auch nicht eigens begründet werden: Womit sich Kinder und Jugendliche notwendigerweise immer schon beschäftigen, das ist auch Gegenstand intentionaler schulischer Bildung.

Man kann aus grundlegender bildungstheoretischer Perspektive hinzufügen: In welchem der genannten Fächer die Arbeit an der konstitutiven Rationalität gefördert wird, das ist im Grunde zweitrangig. Dass es aber überhaupt eine Fächergruppe gibt, in der das Gute, das Wahre und das Schöne in fundamentaler, wissenschaftstheoretisch vorgehender Weise thematisiert werden, das ist der unabweisbare Vorzug des deutschen Bildungssystems. Damit wird der Fächerkanon davor bewahrt, zu einer bloßen Ansammlung von Informationen und Kompetenzen zu werden. Im Mittelpunkt aller Bildung steht das Individuum, das sich (auch) eine Anschauung des Ganzen erarbeitet.

² Schleiermacher, Über die Religion, 144.

Religion und Philosophie – zwei didaktische Wege

Philosophie und Religion dienen dazu, das Gute, das Wahre und das Schöne zu erfassen. Beide werfen die vier Grundfragen auf, die Kant in seiner Logikvorlesung benannt hat: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?³ Dennoch gilt es – nicht zuletzt um der Stärkung beider Fächer willen – die Unterschiede genauer in den Blick zu nehmen. Religion und Philosophie als symbolische Formen und als Schulfächer können füreinander hilfreich sein, indem sie sich gegenseitig auf blinde Flecke hinweisen (und auch Kooperation ist bekanntlich nicht verboten, wenn auch in der Praxis aus verschiedenen Gründen aufwendig). Fünf fruchtbare fundamentale Differenzen seien genannt.

Methode und Weltanschauung

Die Philosophie, so betonen es die Philosophiedidaktiker, ist – im Unterschied zur Religion – viel weniger eine bestimmte Weltanschauung als vielmehr eine Methode, eine Anleitung zum Fragen. Nicht die Philosophie und deren Systeme seien ihr Gegenstand, sondern vielmehr das Philosophieren als Selbstvergewisserung des Menschen. Diese Unterscheidung kann konsequent vertreten in die Irre führen, denn das Philosophieren bezieht sich immer auch auf bestimmte Ausprägungen des philosophischen Denkens (z.B. auf das platonische oder kantische), die ihrerseits keineswegs voraussetzungslos sind.

Dennoch hat diese philosophiedidaktische These einen Anhalt an der Wirklichkeit. Das Wahre ist für die Philosophie die sich durch ihre Denkbemühungen einstellende Evidenz – und nicht der Bezug auf einen in bestimmter Weise ausgeprägten Wahrheitsgehalt (wie z.B. das Menschenbild der Bergpredigt). Es geht beim Philosophieren nicht (bzw. viel weniger) um ein historisches Ursprungsgeschehen, also nicht um eine bestimmte Konzeption von Ich, Welt und Gott, sondern um die möglichen Arten und Weisen, diese zum Thema zu machen.

Argumentieren und Erzählen

Ist die Philosophie in ihrem Blick auf das Gute, Wahre und Schöne vor allem ein Erwägen, Abwägen und Experimentieren mit menschl-

³ Kant, Logik, 419–582: 448 [A 26].

chen Antwortversuchen, so gibt die Religion – zugespitzt formuliert – auch Antworten auf Fragen, die niemand gestellt hat. Dies wird in der Religion als „Offenbarung“ bezeichnet. Offenbarung ist das, worauf man selbst kommen kann und was am Tage liegt (Mt 10,26), was dem Menschen aber dennoch nicht von sich aus einfällt. Das gilt etwa für die Predigt eines Amos oder Micha sowie für Jesu Ankündigung und Verkörperung der heilsamen Nähe Gottes.

Offenbarung ist die Erschließung einer den Menschen unmittelbar betreffenden Wahrheit, die auf einen historischen Ursprung zurückgeht und damit das allgemein Zugängliche überschreitet. Die Erwählung Israels (5 Mose 7,7) und die Gotteserfahrung mit der Lebensgeschichte Jesu von Nazareth⁴ (2 Kor 5,16.17.19) sind solche Offenbarungen. Diese sind auch Antworten auf menschliche Fragen; aber sie sind primär Infragestellungen des empirischen menschlichen Selbstverständnisses. Sie codieren die Empirie um und sind nicht dem allgemeinen Denken zugänglich, sondern nur dem religiösen Selbstverständnis, dem Glauben. Offenbarung lässt sich zeigen, verstehen und erzählend erschließen, aber nicht argumentativ vermitteln (2 Thess 3,2). In der Offenbarung entscheidet nicht das bessere Argument, sondern die mehr zu Herzen gehende Erzählung – was durchaus zu schweren Konflikten führen kann (Apg 5,29.33). Plakativ zugespitzt: In der Philosophie steht die Erzählung im Dienste des Arguments, in der Religion ist es umgekehrt: *narratio quaerens intellectum*.

Individuelle Sinnggebung und soziale Praxis

Die philosophische und die religiöse Ethik fragen gleichermaßen nach dem Guten, Wahren

⁴ Ausführlich dazu Meyer-Blanck, *Liebe in Person*, 9-23.



Die soziale Praxis des Schönen ist für die Religion signifikant: Liturgie, Kirchenmusik, Kirchenbau und kirchliche Kunst rühren selbst die Spötter des religiösen Glaubens zutiefst an.

*Foto: Chorraum der Stiftskirche im Kloster Loccum
© Richard Weber/
Kloster Loccum*

und Schönen; aber sie bilden eine andere soziale Praxis aus. Das Gute und das Wahre werden von der Religion sozial geformt und gestaltet, z.B. durch Diakonie und Lehre (Katechismus und Dogma). Vor allem aber ist die soziale Praxis des Schönen für die Religion signifikant: Liturgie, Kirchenmusik, Kirchenbau und kirchliche Kunst rühren selbst die Spötter des religiösen Glaubens zutiefst an (ich denke z.B. an die Bach- und Orgelverehrung des Schriftstellers Maarten 't Hart). Das verbale Erzählen reicht nicht aus, um der Fülle der Glaubenserfahrung Ausdruck zu verleihen (Mt 12,34). Nicht zuletzt aus ästhetischen Gründen bildet sich eine Gemeinschaft, die den Glauben darstellt und mitteilt. Noch einmal im plakativen Gegenüber: Die Philosophie führt evtl. zu Schulen, aber nicht zu einer Kirche.

Gottesfrage und Gotteserfahrung

Die Philosophie beschäftigt sich mit der Gottesfrage, während die Religion ihr Zentrum in der Gotteserfahrung hat. Das Gute, Wahre und Schöne ruht in der Gottesbeziehung, im Glauben an Gott, in der Liebe zu Gott und seinen Geschöpfen sowie in der Hoffnung auf die Voll-

endung des Lebens und der Welt (1 Kor 13). Dabei muss die Gotteserfahrung nicht harmonisch und beruhigend sein, wie wir von den alttestamentlichen Propheten wissen. Die Begegnung mit Gott kann auch wie ein bedrohlicher, mindestens störender Überfall erlebt werden (1 Mose 32,23-27; Am 7,15; Am 9,2f.). Die philosophische Frage, ob Gott existiert und was daraus für die menschliche Erkenntnis folgt, wird eingeholt von der individuellen Erfahrung, wie sie Blaise Pascal (1623-1662) auf dem berühmten, in das Futter seines Rockes eingenähten Notizzettel (mémoial) festhielt: „Jahr der Gnade 1654. Montag, den 23. November [...] Seit ungefähr abends zehneinhalb bis ungefähr eine halbe Stunde nach Mitternacht Feuer. Gott Abrahams, Gott Isaaks, Gott Jakobs, nicht der Philosophen und Gelehrten. Gewissheit, Gewissheit, Empfinden: Freude, Friede. Der Gott Jesu Christi.“

Erziehung und Erlösung

An der beglückenden Gotteserfahrung bricht zugleich das Bewusstsein des eigenen Ungnügens auf. Die erlebte Fülle lässt das Empfinden kategorialer Fehlbarkeit entstehen, also das, was die christliche Lehre das Sündenbewusstsein nennt. Lukas hat das in der Erzählung vom wunderbaren Fischzug eindrücklich in Szene gesetzt (Lk 5,8). Der Mensch ist nicht nur unvollkommen, sondern bleibt grundsätzlich hinter seiner Bestimmung zurück. Er muss nicht nur erzogen werden, sich bilden und an sich arbeiten – er soll grundsätzlich neu werden (2 Kor 5,17), das heißt: Er kann die tödlichen Spiele menschlicher Ichbezogenheit hinter sich lassen und umfassend auf die heilsame Güte bezogen sein (Joh 5,24).

Der Gedanke der Erlösung ist eine moralische Kränkung des denkenden, des sich selbst bildenden und erziehenden Menschen. Man kann sogar bezweifeln, ob er im zweiten Lebensjahrzehnt überhaupt zugänglich ist. Denn dann suchen Jugendliche bzw. junge Erwachsene nach autonomen Lösungen, während die Frage nach der Erlösung das Scheitern so manchen großen Fischzuges voraussetzt. Auf jeden Fall ist schon das Alte Testament vom Erlösungsgedanken bestimmt (1 Mose 8,21; Jer 31,33; Hes 36,26), so dass Judentum und Christentum in diesem Gedanken kulminieren. Der Mensch wird nicht bleiben, wie er ist. Es ist noch nicht erreicht, was möglich ist (1 Joh 3,2). Die beiden Sakramente Taufe und Abendmahl sind die performative Gestalt dieser Überzeugung.

Ein relativer Gegensatz

Philosophie und Religion bzw. Philosophiedidaktik und Religionsdidaktik sind keine Konkurrenten, sondern einander ergänzende Alternativen bei der Annäherung an das Gute, Wahre und Schöne. Die philosophische Betrachtung (bzw. der philosophische Glaube) hat seine Größe und Würde in der unbegrenzten Freiheit selbstbestimmten Denkens und wird den Erlösungsgedanken darum zurückweisen müssen. Umgekehrt kann die Kraft des Christenglaubens nicht argumentativ nachgewiesen werden. Sie kann und muss erzählt (Apg 4,20) und didaktisch durch Zeigen und Verstehen erschlossen werden. Dabei korreliert mit der argumentativen Schwäche der Religion ihre ästhetische Stärke.

In der Philosophie ist es dagegen umgekehrt. Sie wird sich ausschließlich denkerisch ausweisen und der Schönheit ihrer Gestalt erst in zweiter Linie Geltung zubilligen, ohne dass dieser Umstand gering zu achten wäre. Dazu denke man an die literarische Qualität von Platons Dialogen und an Hölderlins Dichtungen, die Heidegger in seiner zweiten Lebenshälfte ausreichend Anhalt und Stoff zum Denken geboten haben. Auch die Expressivität von Nietzsches Aphorismen enthält etwas rhetorisch schlechthin Bezwingendes. Dennoch wollen philosophische Texte nicht primär ästhetisch faszinieren, sondern nachdenkend erwogen und geprüft werden.

Mit Schleiermachers Begrifflichkeit gesprochen unterliegen Philosophie und Religion und ihre Didaktiken einem relativen Gegensatz. Dieser ist also nicht scharf zu fassen, aber es handelt sich doch um einen Gegensatz. Die Frage nach dem Guten, Wahren und Schönen ist unerschöpflich. Sie verdient darum kluge Gedanken und bewegende Erzählungen. ◆

Literatur

Kant, Immanuel: Logik. Ein Handbuch zu Vorlesungen (1800), in: Werkausgabe, hg. v. Wilhelm Weischedel, Band VI, Frankfurt am Main 1981

Meyer-Blanck, Michael: Liebe in Person: Jesus von Nazareth und Gottes Geist. Einführung in die religionsdidaktischen Problemstellungen, in: ders./Andreas Obermann (Hg.): Jesus von Nazareth und Gottes Geist im Religionsunterricht heute. Zur religiösen Sprachfähigkeit im BRU. Glaube – Wertebildung – Interreligiosität, Bd. 19, Münster 2021, 9-23

Schleiermacher, Friedrich: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern [1799], Dritte Rede, Originalpaginierung



PROF. EM. DR. DR. H.C. MICHAEL MEYER-BLANCK

war bis 2021 Inhaber des Lehrstuhls für Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik an der Ev.-Theologischen Fakultät der Universität Bonn.

MICHAEL MOXTER

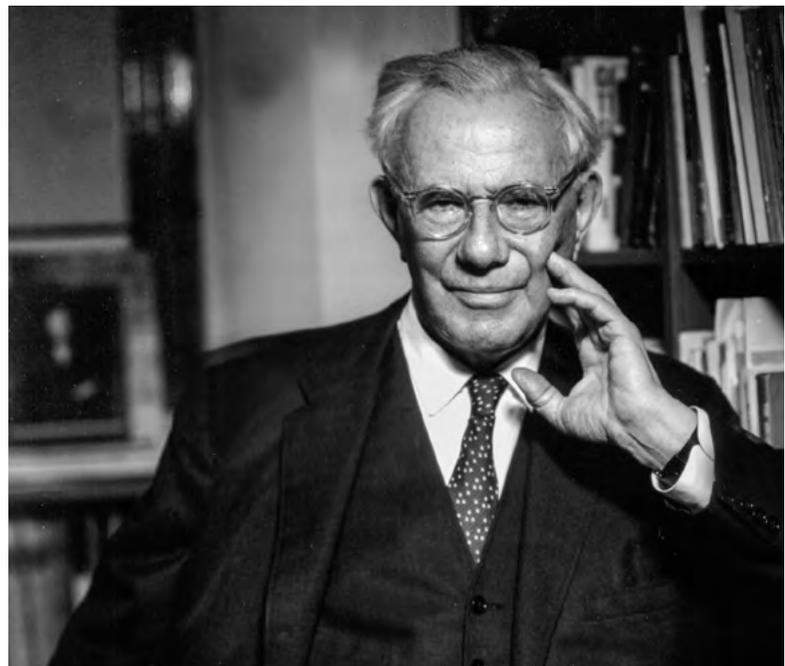
Auf der Grenze zwischen Theologie und Philosophie

Grenzgänger Paul Tillich

Auf der Grenze – so lautete die Selbstbeschreibung, mit der sich Paul Tillich (1886-1965) der New Yorker akademischen Öffentlichkeit vorstellte. Der Verlust seiner Frankfurter Professur durch das Nazi-Regime, die Auswanderung in die USA, seine mühsame Eingewöhnung in die anglophone Sprachwelt und die ersten Jahre des Exils lagen da bereits hinter ihm. Grenzen hatte er auch zuvor überschritten: im Ersten Weltkrieg zwischen Kriegsfront und Heimat, in der Weimarer Republik zwischen bürgerlicher Existenz und wilder Avantgarde, zwischen ländlichem Pfarrhaus und Großstadt, Kirche und Museum, auch und mit Nachdruck zwischen sozialistischer Bewegung und religiöser Praxis. Dennoch und trotz alledem: Seine eigentliche Grenzgängerschaft sah er zwischen Theologie und Philosophie. Das vor allem wollte er Jahrzehnte später auch noch dem Auditorium seiner Antrittsvorlesung auf dem *Chair for Philosophical Theology* der Harvard University deutlich machen: „Für mich passt diese Bezeichnung besser als jede andere, da die Grenzlinie zwischen Philosophie und Theologie das Zentrum meines Denkens und Arbeitens ist“¹.

Kompromisslose Doppelbindung

Freilich konnte Tillich auch darüber klagen, von den Philosoph*innen als Theologe, von den Theolog*innen als Philosoph wahr- und gera-



Paul Tillich 1961
© picture alliance/dpa

de darum nicht allzu ernstgenommen zu werden. Breiten Raum und gemütliche Einrichtung bot das Grenzland also nicht. Tillichs Ortsangabe suggerierte auch keine Ansiedlungsabsicht, sondern verriet die Lust an Übergängen, die Risikobereitschaft, sich auf Neues und Fremdes einzulassen, und vor allem Widerstand gegen die Mentalität der Lagerbildungen. Aber auf einen „ekelhaften Mischmasch“ aus halbierten Vernunft und oberflächlicher Religion, an dem sich nach Kant „schale Köpfe laben“, sollte der Grenzgang nicht hinauslaufen. Tillich wollte keinen Kompromiss zwischen den Fakul-

¹ Tillich, Auf der Grenze. Eine Auswahl aus dem Lebenswerk, 2.



Religion ist für Tillich eine *Grunderfahrung*, die zugleich *Abgrunderfahrung* ist, eine Entdeckung der Nichtigkeit des menschlichen Lebens, die aber nicht in Verzweiflung umschlägt, sondern einen getrosten Umgang mit der Realität findet, eine Wirklichkeit, in der sich Nein und Ja, Gericht und Gnade verbinden.



täten, sondern setzte wie Kant auf ihren produktiven Streit. Philosophie war ihm eine „Haltung radikalen Fragens“², die auch nicht vor dem Halt machen sollte, was ihm als Antworten der Religion glaubwürdig war. Artikulation von „Gedanken“, die „Philosophie und nichts als Philosophie“³ sein wollen, traf auf einen Sinn fürs Unbedingte, den Tillich als Glutkern der Religion verstand und mit den ausgekühlten Aschen des institutionalisierten Religionsbetriebes nicht verwechselt sehen wollte. Diese Doppelbindung intellektuell redlich durchzuhalten, macht die Authentizität Tillichs aus.

Religion in der Moderne

In seinen frühen Jahren zeigte sich das an seinem Verhältnis zur autonom gewordenen Kultur. Die Säkularisierungsschübe der Moderne, die Abkehr von den traditionellen Religionsformen, die Emanzipationsforderungen in Wissenschaft, Kunst und Politik waren für Tillich keine Verlusterscheinungen, gegen die sich das Christentum stemmen müsste, sondern Chancen, die es zu ergreifen und gestalten galt. Mochten die historischen Formen der bürgerlichen und kirchlichen Welt sich auch wechselseitig stabilisieren, so erschienen sie Tillich doch als Verkrustungen und Verhärtungen, in denen das religiöse Leben zu erstarren drohte. Insofern galt ihm „der Sieg der autonomen Form, im Logischen wie im Ästhetischen, im Rechtlichen wie im Ethischen von vornherein entschieden“⁴. Heteronomie kann sich auf Dauer nicht halten, sie ist aber nicht nur dort zu befürchten, wo das Gespenst klerikaler Herrschaft, eines dunklen Mittelalters noch immer spukte, sondern auch in aktuellen kulturellen Lagen, in denen die mühsam erstrittenen Formen sich absolut setzten und das Leben unter die Botmäßigkeit ihrer Ordnungen zu zwingen suchten. Wo die leere Form einer reinen Identität den Einzelnen seiner Besonderheiten beraubt, unterwirft sie die Individuen auch abstrakten Sollensansprüchen, die mit Freiheit wenig zu tun haben. Konformitätszwang entsteht dann im Windschatten von Selbstbestimmung. Autonomie ist daher nicht nur Lösung, sondern auch ein Problem. Sie ist Lösung als Auflockerungsbewegung, die fixierte oder verkrustete Lagen durchpflügt, um den Boden wieder fruchtbar zu machen. Sie bereitet aber auch Probleme, wenn sie die Tiefen-

dimensionen menschlicher Erfahrung verspielt und in bloß technischer Weltbeherrschung und instrumenteller Vernunft endet. Ein solcher Ausgang spricht nicht gegen Autonomie und das Projekt der Moderne. Aber aus der Abwehr von Fremdbestimmung alleine ergibt sich noch lange kein Bild des guten Lebens, das man führen möchte, und vor allem auch nicht die Kraft, das eigene und das gemeinsame Leben in Freiheit zu gestalten.

Es ist also mit Gegenläufigkeit zu rechnen: Solange noch nicht alle Funktionen des kulturellen Lebens Heteronomie abgeschüttelt und Autonomie gewonnen haben, kann Religion nicht zu dem werden, was sie nach Tillich wesentlich ist. Und wo Religion im eigentlichen Sinne ausfällt, entleeren sich die autonomen Formen. Was aber ist Religion? Jedenfalls fällt sie selbst nicht mit ihren historisch gewachsenen und institutionalisierten Formen zusammen, in denen sie immer wieder die Autonomie anderer kultureller Sphären gefährdet. Religion ist für Tillich eine *Grunderfahrung*, die zugleich *Abgrunderfahrung* ist, eine Entdeckung der Nichtigkeit des menschlichen Lebens, die aber nicht in Verzweiflung umschlägt, sondern einen getrosten Umgang mit der Realität findet, eine Wirklichkeit, in der sich Nein und Ja, Gericht und Gnade verbinden. Ihr eigentümlich ist die Erschütterung aller bestehenden Formen, die Entwertung der Werte, aber zugleich ein neuer Mut, eine radikale Bejahung, die das Leben wieder erträglich macht.

Theonomie als vertiefte Autonomie

Wo sich der Durchbruch einer trotz aller Krisen dennoch tragenden Wirklichkeit ereignet, löst sich der Konflikt zwischen Heteronomie und Autonomie, zwischen verweigerter Freiheit und bloß oberflächlich stabilisierten Formen, jedenfalls für einen glücklichen und produktiven Augenblick. Es entsteht dann, was Tillich Theonomie nennt, eine Geisteslage, in der Autonomie schon gewonnen wurde, in der diese aber noch nicht in die Eigengesetzlichkeiten von Markt, Geld und Macht umgeschlagen oder zum Deckmantel blasierten Desinteresses am Anderen verkommen ist. Theonom geleitet ist der Mensch ganz beim Anderen, ohne Fremdherrschaft fürchten zu müssen. Autonomes Denken (Philosophie) und ein Sinn fürs Unbedingte, der sich in konkreten Formen nicht einfangen und domestizieren lässt, widersprechen sich also nicht.

² Tillich, *Philosophie und Religion* [1930], 243.

³ Tillich, *Überwindung des Religionsbegriffs* [1922], 74.

⁴ Tillich, *Überwindung des Religionsbegriffs*, 89.

Theologie der Kultur

Auf dieser Zuordnung von Theologie und Philosophie beruhten auch Tillichs Interpretationen der modernen Kunst, angefangen vom Expressionismus, der für ihn eine Art ästhetischer Uroffenbarung, sein Paradigma bildender Kunst wurde, über den Kubismus, Picassos *Guernica* bis hin zum Surrealismus. „Theologie der Kultur“ war schon in den Zwanzigerjahren in Deutschland das entsprechende Programmwort, unter dem er dann in den Vereinigten Staaten mit einer Unzahl von Ausstellungseröffnungen, Gastvorträgen und Ästhetiktagungen öffentliche Aufmerksamkeit erzielte und vielleicht deshalb so erfolgreich war, weil Tillich darauf verzichtete, Kunst theologisch in Dienst zu stellen oder dogmatisch einzuhegen. Seine Kulturtheologie ließ sich leiten von einer „Passion fürs Säkulare“⁵ und beanspruchte, darin typisch protestantisch zu sein. Denn der Protestantismus insistiert auf Unterscheidung und widerspricht darum jeder Verwechslung des Endlichen mit dem Unendlichen, jedem „Absolutismus eines Konkreten“⁶. Wo Endliches als endlich erkannt wird, lernt auch ein leidenschaftlicher und kompromissloser Glaube sich selbst zu relativieren. Schon daraus resultiert der Verzicht des Protestantismus in der Begegnung mit der Kunst, von ihr höhere Weihen zu verlangen oder sie auf theologische Vorgaben festzulegen. „Malen Sie einfach einen Fisch, wie Sie es immer tun“ – dieser Rat eines Geistlichen an Georges Braque, als dieser ihn um Unterstützung bei der Gestaltung eines Kirchraums gebeten hatte, war für Tillich die Bestätigung seiner eigenen Kulturtheologie. Es war gerade nicht der Umstand, dass der Fisch als ein Symbol für Jesus Christus verstanden werden konnte, sondern im Gegenteil die Überzeugung, der Stil bzw. die Darstellungsform des Bildes sei der charakteristische Ort religiöser Erfahrung. Im Expressionismus und Kubismus erkannte Tillich den Durchbruch einer von den oberflächlich



schönen Dingen verdeckten Tiefe, welche die Sehroutrinen und Ordnungen des Bildaufbaus verletzt und Formen entstellt, aber gerade darin das Außer-Ordentliche zum Ausdruck bringt. „In der Tiefe ist Wahrheit“⁷, in ihr drückt sich die menschliche Lage in einer Weise aus, die nichts verdeckt und nichts beschönigt. Auch und gerade die nicht mehr schöne Kunst ist Ausdruck der *conditio humana*, eine Offenbarung dessen, was uns unbedingt angeht, aber sich nicht direkt mitteilen und nicht begrifflich fassen lässt. Durchbrechung der schönen Form zugunsten der Offenbarung der Abgründe des menschlichen Lebens hielt Tillich für das expressionisti-

Vincent van Gogh,
Sternennacht, 1889.

© Museum of Modern Art, New York.

Georges Braque, *Der Tisch der Bar Stout*,

1912/13. © Sabrina Walz/Rheinisches

Bildarchiv Köln;

© VG Bild-Kunst, Bonn 2022.

Edvard Munch,
Der Schrei, 1910.

© Google Art Project/Wikimedia.

⁵ Tillich, *Theology and Architecture* [1955], 264.

⁶ Tillich, *Kairos* [1922], 71.

⁷ Cornehl, „In der Tiefe ist Wahrheit“.

”

Durchbrechung der schönen Form zugunsten der Offenbarung der Abgründe des menschlichen Lebens hielt Tillich für das expressionistische Prinzip schlechthin. Er entdeckte es in allen Werken der Kunstgeschichte, die ihn interessierten.

“

sche Prinzip schlechthin. Er entdeckte es in allen Werken der Kunstgeschichte, die ihn interessierten – auch wenn das seinen Blick verengte und seine Wahrnehmung immer wieder in die Richtung der eigenen Urerfahrung lenkte – für Andy Warhol und die Pop-Kultur blieb in dieser Welt kein Platz. Dafür konnte die Architektur des barocken Kirchbaus ein Durchbruch aus dem Untergrund des religiösen Lebens sein, der die Vorherrschaft der schönen Form der Renaissance beendete⁸, oder der Kubismus ein Protest gegen den Glauben an organische Formen der Naturdinge. Kunst ist Ausdruck und Medium letzter Anliegen und daher sozusagen die Sprache der Religion. Man muss also nicht nach Themen und Motiven (nach Christusbildern in der Kunst der Gegenwart oder nach Darstellungen der biblischen Geschichten) suchen, um den Zusammenhang von Religiösem und Ästhetischem, von Kunst und Kirche wahrzunehmen. Nicht die Semantik der Bildelemente und deren ikonografische Entschlüsselung, sondern die Pragmatik der Bilder macht die bildende Kunst theologisch gehaltvoll. Nach Tillich offenbaren die Bilder die Situation des modernen Menschen: Entfremdung und metaphysische Obdachlosigkeit, Bedeutungsschwund und Zerrissenheit, kurzum Endlichkeit und Kontingenz humanen Lebens in allen seinen Dimensionen.

Korrelation zwischen Philosophie und Theologie

Eine Kunst, die das humane Leben zeigt, wie es ist, erwies sich Tillich als Nachbar einer Philosophie, die ein radikales Fragen einübt und verlangt. Beide unterminieren falsche Vertröstungen und erbauliche Redensarten. Die autonome Kulturwelt und die Rede von Gott sind wie Frage und Antwort aufeinander verwiesen und zugleich unaustauschbar. Das muss nicht die Vorstellung einschließen, die Theologie habe auf alles eine Antwort oder Philosophie kulminiere in einem einzigen Fragezeichen. Das wäre eine dreiste Funktionalisierung der Philosophie, die das alte Bild einer dienstbaren Magd noch in den Schatten stellte. Dennoch leistet Philosophie der Theologie einen Dienst, in dem man die im Anschluss an Luther so genannte theologische Funktion des Gesetzes wiedererkennen kann. Philosophie begreift den Menschen in seiner Endlichkeit, in selbstverschuldeter Entfremdung und permanenter Selbstbeschädigung. Über diese Funktion hinaus grundiert sie

aber die Beschreibung des Menschen, indem sie die Frage nach dem Sein selbst stellt. Philosophie ist für Tillich Ontologie, die alles Lebendige auf die Macht des Seins zurückführt, an dem es partizipiert. Mag die Existenz des Menschen durch Entfremdung gekennzeichnet sein, so entscheidet sie damit doch nicht über das Wesen des Menschen. Mit der Unterscheidung von Essenz und Existenz schloss Tillich sich eng an Schellings Philosophie an und dekonstruierte mit ihr zugleich die alte Unterscheidung zwischen ursprünglicher Gottebenbildlichkeit des Menschen und seiner durch den Sündenfall bestimmten Situation.

Wie aktuell ist das denn?

Ob die Verkündigung der Kirche oder der Unterricht in der christlichen Religion um die menschliche Situation weiß, die Symbole und Ausdrucksgestalten der Kultur angemessen zu interpretieren vermag, ist die herausfordernde Frage Tillichs, die sich auch heute nicht erledigt hat. Wer an ihr festhält, muss sich freilich nicht innerhalb der Grenzen von Tillichs System halten. Man kann ja schwerlich leugnen, dass die Denkangebote Tillichs ihre Zeit und ihren Ort hatten und schon darum nicht in unsere Gegenwart kopiert werden können. Zu viel muss fremd bleiben, weil es den Staub der Fünfziger- und Sechzigerjahre angesammelt hat. Tillichs Orientierung am Deutschen Idealismus und insbesondere an Schelling, die daraus resultierende Nachbarschaft seiner radikal auf Existenz bezogenen Philosophie zu Heidegger, Sartre oder Camus, sein von Kierkegaard geprägter Blick auf Phänomene der Angst, des Unbewussten oder des Begehrens legen es wohl kaum nahe, den Religionsunterricht heute als eine Art Revival seiner Theologie anzulegen. Religion als Ergriffensein vom Unbedingten dürfte in einer Welt nicht unmittelbar einleuchten, in der es zu allererst darauf ankommt, gechillt zu sein – und cool zu bleiben. Und dass es für alles einen letzten Sinn geben müsse, mag in einer Mediengesellschaft, die nach einer Diagnose Jochen Hörischs vom Sinn auf Sinnlichkeit umschaltet und in Bilderfluten schwimmt, als Überforderung erscheinen⁹. Die Frage „Was geht ab?“ hat – machen wir uns da nichts vor – alltagskulturell einen Vorrang gewonnen gegenüber der Orientierung an dem, was angeht. Selbst angesichts von Klimawandel und Corona-Sorgen wird man die Bedrohung durch Nichtsein eher als eine po-

⁸ Tillich, *Theology and Architecture*, 267.

⁹ Hörisch, *Der Sinn und die Sinne*.

litische Herausforderung verstehen und nicht als Nährboden eines neuen Existenzialismus ansehen – und das ist auch gut so. Was also bleibt?

Vielleicht gerade nicht der von Tillich gelegentlich etwas überstrapazierte Refrain: Religion ist *ultimate concern*, Gott das Unbedingte, das uns angeht. Naheliegender und zugleich herausfordernder könnte der Blick auf die Spannungen und Ambiguitäten unseres Lebens zwischen konkreter Gestaltung und den unerfüllbaren Erwartungen sein, also der Hang zur Überforderung des Endlichen, von dem man gerne „ganz groß denkt“ (Think bigger!), um sich alsbald enttäuscht oder gelangweilt abzuwenden. Tillichs Orientierung am protestantischen Protest gegen alles, was sich als göttlich aufführt und aufspielt, war eine Stellungnahme auf der Grenze von Theologie und Philosophie: eine kritische Entlarvung aller quasi-religiösen Absolutismen (das verband ihn mit seinem Frankfurter Mitarbeiter und Habilitanden Theodor W. Adorno), und eine produktive Erinnerung an den Gott, der größer ist als alles, was gedacht werden kann. ◆

Literatur

Cornehl, Peter: „In der Tiefe ist Wahrheit“. Tillichs ‚Religiöse Reden‘ und die Aufgabe der Verkündigung, in: Paul Tillich. Studien zu einer Theologie der Moderne, hg. v. Hermann Fischer, Frankfurt am Main 1989, 256-280

Danz, Christian (Hg.): Theologie als Religionsphilosophie. Studien zu den problemgeschichtlichen und systematischen Voraussetzungen der Theologie Paul Tillichs, Wien 2004

Hörisch, Jochen: Der Sinn und die Sinne. Eine Geschichte der Medien, Frankfurt am Main 2001

Moxter, Michael: Die Frage als Symbol, das Symbol als Frage. Ein Vorschlag zur Tillich-Interpretation, in: Internationales Jahrbuch Tillich-Forschung, Bd. 2, Wien 2006, 31-46

Moxter, Michael: Symbolischer Realismus. Tillichs Mythostheorie im Horizont der zwanziger Jahre, in: Kritische Theologie. Tillich in Frankfurt (1929-1933), hg. v. Gerhard Schreiber/ Heiko Schulz, Berlin/New York, 2015, 195-214

Tillich, Paul: Auf der Grenze. Eine Auswahl aus dem Lebenswerk. Deutsche Erstausgabe, Stuttgart 1962, Taschenbuchausgabe. Mit einem Vorwort von Heinz Zahrnt, München 1987

Tillich, Paul: Art. Philosophie und Religion [in: RGG 1930], wiederabgedruckt in: Tillich: Main Works/Hauptwerke, Bd. 4: Religionsphilosophische Schriften, hg. v. John Clayton, Berlin/New York 1987, 243-250

Tillich, Paul: Überwindung des Religionsbegriffs [1922], in: ders.: Main Works/Hauptwerke, Bd. 4: Religionsphilosophische Schriften, hg. v. John Clayton, Berlin/New York 1987, 73-90

Tillich, Paul: Theology and Architecture [1955], in: ders.: Main Works/Hauptwerke, Bd. 2: Kulturphilosophische Schriften, hg. v. Michael Palmer, Berlin/New York 1990

Tillich, Paul: Kairos [1922], in: ders.: Main Works/Hauptwerke, Bd. 4: Religionsphilosophische Schriften, hg. v. John Clayton, Berlin/New York 1987, 53-72



PROF. DR. MICHAEL MOXTER ist Inhaber des Lehrstuhls für Systematische Theologie mit den Schwerpunkten Dogmatik und Religionsphilosophie an der Theologischen Fakultät der Universität Hamburg.

VOLKER GERHARDT

Wissen und Glauben

Im Jahre 2014 habe ich den „Versuch über das Göttliche“ mit einer ironischen Distanzierung von dem Werbeeinfluss einer für Atheismus und Agnostizismus eintretenden Stiftung eröffnet: Von dieser Stiftung, die sich mit dem großen Namen des bedauernswerten Giordano Bruno schmückt, wurde in Abwandlung der Reklame eines Schwedischen Möbelhauses allen Ernstes gefragt: „Weißt du schon oder glaubst du noch?“ Darauf konnte

man damals nur mit der Gegenfrage reagieren: „Weißt du denn nicht, dass du glauben musst?“

Ich habe es mir selbst lange Zeit nicht klargemacht, dass schon das *Wissen* einen *Glauben* einschließt. Dazu gehört, dass alles Wissen, wenn es uns denn etwas bedeuten soll, notwendig auf einen Glauben führt; und daraus folgt, dass Wissen und Glauben sowohl historisch wie auch systematisch zusammengehören.

”

Sicheres Wissen gibt es nur von mathematischen und logischen Wahrheiten. Es benötigt der Ergänzung durch den Glauben. Mit dem Terminus des „Glaubens“ bezeichnen wir alles, was wir nicht genau wissen, aber doch wenigstens mit Zuversicht annehmen.

“

Wie kann jemand ernsthaft glauben, Wissen genüge, um zufrieden oder gar glücklich zu sein? Gibt es überhaupt ein Glück, ohne den in der Hoffnung wirksamen Glauben, dass es noch eine Weile anhalten möge? Und wer immer das Wissen derart in den Vordergrund rückt: Weiß er denn nicht, wie schnell es veraltet? Die Wissenschaften, Inbegriff des bewährten und bestätigten Wissens, sind unablässig dabei, neues Wissen zu generieren, mit dem sie das bisherige Wissen korrigieren und nicht selten auch widerlegen. Gerade Wissenschaftler*innen halten das für einen geradezu natürlichen Vorgang – obgleich sie es selbst gar nicht sicher wissen, wohl aber umso entschiedener glauben.

Heute führt uns die digitale Speicherung des Wissens vor, wie schnell der weitaus größte Teil des Wissens veraltet und wie unvollständig es gerade mit dem unablässigen Zuwachs der Erkenntnis bleibt. Es sind längst nicht mehr bloß die Repräsentant*innen philosophischer Weisheit, die hervorheben, wie unzureichend alles menschliche Wissen ist; nach den Philosoph*innen und dann den Physiker*innen, sind es jetzt die Informatiker*innen, die uns vor Augen führen, dass mit jeder neuen Erkenntnis der Umfang von dem, was wir nicht wissen, zunimmt.

Grenzen des Wissens

Zur empirischen Unzulänglichkeit allen Wissens kommt seine konstitutive Begrenzung hinzu. Abgesehen von dem stets mit der Hypothek unzureichender Überlieferung belasteten historischen Wissen gibt es sicheres Wissen nur von mathematischen und logischen Wahrheiten. Gebraucht aber wird es in allen Fällen für die Zukunft, für die sie uns im Sprechen und Handeln eine notwendige, aber niemals hinreichende Gewissheit gibt. Und das gilt für jedes Wissen, das in allen Fällen der Ergänzung durch den Glauben bedarf. Der zeigt sich in der Regel in dem Vertrauen auf die alltägliche Erfahrung, in der wir davon ausgehen, dass alles Wesentliche auch in Zukunft so bleibt wie bisher.

Von den Naturgesetzen haben wir, insbesondere auch im Alltag, ein verlässliches Wissen. Keinen Schritt könnten wir tun, wenn wir der Schwerkraft kein Vertrauen schenken. Auch auf die stets auf die gleiche Weise geordnete Folge der Zahlen oder auf die logischen Elementarregeln ist Verlass. Doch was im Einzelnen und erst recht im Ganzen zu erwarten ist, wissen wir nicht. Offen ist auch, wie lange sich Gesellschaften auf die Bestände des Denkens

und Sprechens verlassen; noch weniger wissen wir, wie lange sie das überhaupt noch wollen.

Und dennoch leben und handeln wir, als könnten wir uns auf unser Wissen verlassen. Das aber geschieht schon gar nicht mehr im Modus des Wissens, sondern in dem der Überzeugung, der Erwartung, des Vertrauens oder eben – des Glaubens.

Der im Deutschen recht weit gefasste Begriff erlaubt uns, alles, was wir nicht genau wissen, aber doch wenigstens mit Zuversicht annehmen, mit dem Terminus des „Glaubens“ zu bezeichnen. Und hätten wir die Fähigkeit des Glaubens nicht, könnten wir nicht ohne unablässiges Zögern handeln; wir könnten weder ein Versprechen geben, noch hätten wir etwas zu hoffen. Dazu brauchen wir ein Minimum des Wissens und ein Vermögen der Unterscheidung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Aber zur konkreten Entscheidung, etwas Bestimmtes zu tun, brauchen wir mehr. Im Ernstfall ist es Entschlossenheit, zu der ein ganzer Komplex von Annahmen gehört, die wir „in gutem Glauben“ fassen.

Notwendiger Zusammenhang zwischen Wissen und Glauben

Den Zusammenhang zwischen Wissen und Glauben kann man als pragmatisch notwendig bezeichnen, denn wo immer Wissen ist, wird auch ein Glauben benötigt, und wer immer etwas glaubt, geht von einem Wissen aus, von dem er meint, dass es auf ein Ereignis bezogen ist, das zum Gegenstand eines Wissens wird. Wissen lässt sich strenggenommen nur auf das beziehen, was uns vor Augen steht (und von dem wir zu wissen glauben, dass es keine Täuschung ist) oder aber auf etwas, das uns (in ebenfalls beglaubigter Form) etwa so (und nicht anders) gewesen ist. Schon hier zeigt sich, dass selbst in die einfachsten Formen des Wissens irgendeine Form des Glaubens eingelassen ist. Umgekehrt haben wir stets ein Wissen im Hintergrund, das uns Anlass oder Grund zum Glauben gibt.

Wenn Wissen nicht mehr böte als Kenntnisse über das Gewesene, vielleicht noch über das, was augenblicklich geschieht, wäre das Wissen für Lebewesen, die eine Aussicht auf Künftiges brauchen, um überhaupt handeln zu können, ziemlich uninteressant. Denn es gehört zum Wissen, dass es uns erlaubt, den Schritt von der Gegenwart ins Kommende zu tun. Der Modus aber, in dem das gelingt, ist ein – von Wissen angeleiteter – Glauben. Glauben setzt das

Wissen fort. In ihrem jeweiligen Gebrauch sind Wissen und Glauben notwendig verbunden.

Unter den Bedingungen einer wissenschaftlichen Zivilisation bietet die Einsicht in die wechselseitige Angewiesenheit von Wissen und Glauben einen beachtlichen Vorteil: Sie bewahrt vor Verkrustungen auf beiden Seiten; sie verbietet angeblich auf Wissenschaft gegründete Ideologien nicht weniger als eine für alle Zeiten und alle Kulturen gerüstete religiöse Dogmatik.

Der Glaube an das Wissen

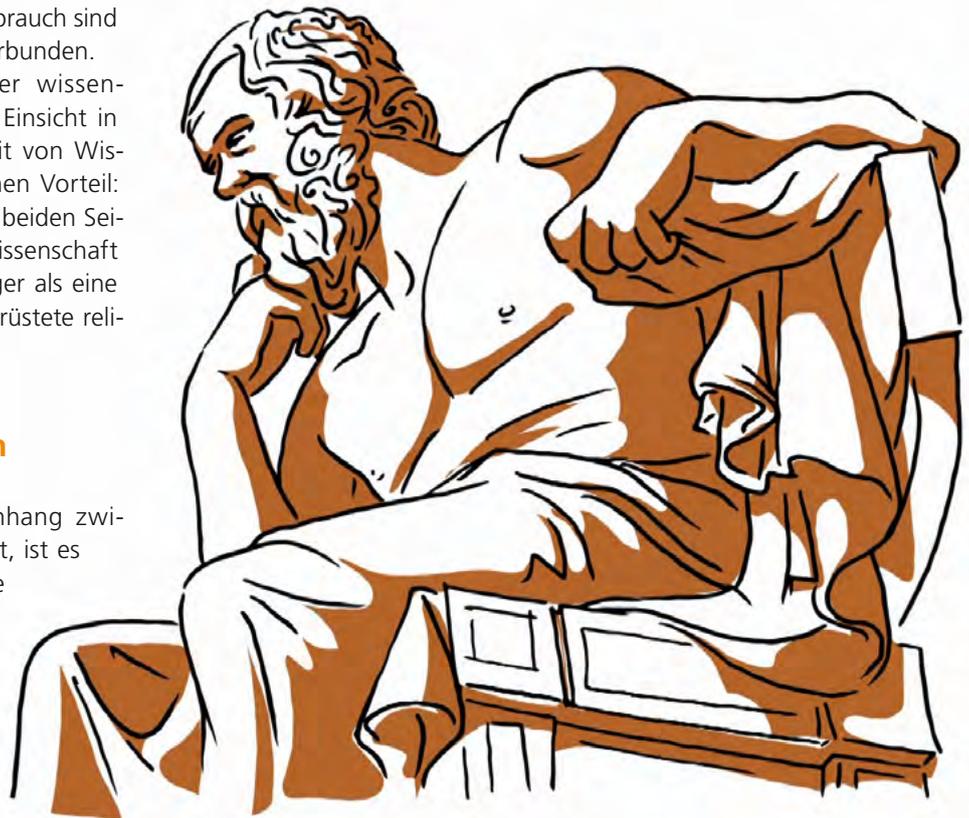
Hat man den inneren Zusammenhang zwischen Wissen und Glauben erkannt, ist es nur noch ein kleiner Schritt, um die äußere Verbindung auch in ihrer kulturellen Unerlässlichkeit zu verstehen:

Wie kommt ein Mensch zum Wissen? Vermutlich dadurch, dass es sich im Erfahrungszusammenhang seines Lebens einstellt. Dann weiß er (wie der treffende Einsatz einzelner Begriffe erkennen lässt), was „Mama“, „Papa“ oder „Auto“ bedeuten. Und wenn er das weiß, kann er, ausgehend von den kindlichen Anfängen seines Wissens, zur korrekten Verwendung der Wörter zur Bezeichnung vieler Personen, Gegenstände und Vorgänge übergehen und zum Wissen von sich und seiner Welt erweitern.

Aber schon bald treten Augenblicke ein, in denen er mehr wissen will und alsbald auch *mehr* wissen sollte. Warum? Weil das Wissen nicht nur in der Fähigkeit liegt, gegebene Eindrücke in bestimmte Vorstellungen und umfassendere Begriffe umzusetzen, sondern auch um damit im Umgang mit sich und seinesgleichen *mehr* erreichen und *mehr* tun zu können.

Das mag noch zu den inneren Konditionen des Wissens gehören. Aber daraus den Anspruch zu entwickeln, schon im Vorfeld mehr für sein Wissen zu tun, um es im Umgang mit der Welt so einzusetzen, dass daraus *Neues*, vielleicht sogar *Besseres* entsteht, ist eine Aktivität, die sich nur aus dem Glauben an das Wissen entfalten kann.

Tatsächlich gibt es beim Einzelnen wie auch im Ganzen von Gesellschaften ein Streben nach Wissen, das aus der Überzeugung entsteht, dass es gut ist, sich um dessen Erwerb zu bemühen. Zu diesem Streben käme es vermutlich nicht, wenn ein Mensch noch über gar kein Wissen verfügte. Aber dieses Wissen, das einer schon hat,



reicht nicht aus, um den Impuls zum Lernen und zum Studium zu erklären. Hier muss eine nicht allein aus Neugier zu erklärende Neigung vorhanden sein, das eigene Wissen, wie auch das der anderen zu vermehren.

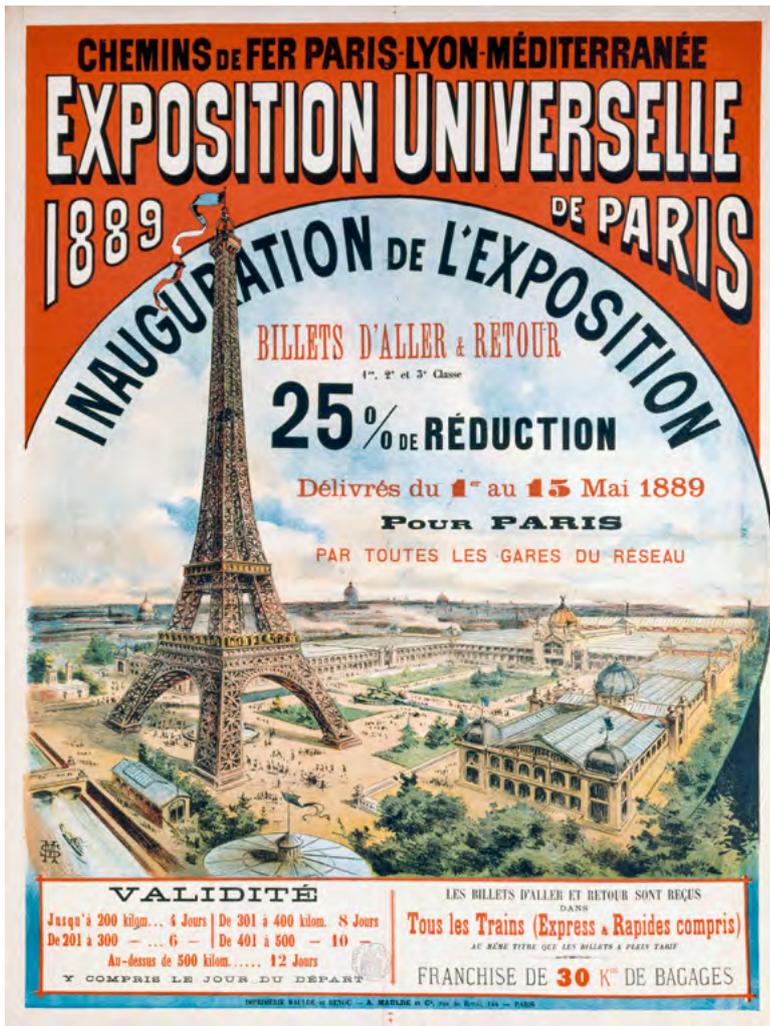
Aus purem Wissen jedenfalls lässt sich dieser Impuls nicht erklären. Es muss ein Verlangen, eine weitreichende Überzeugung, eine leitende Erwartung und mit alledem: ein Glauben an das Wissen wirksam sein. Erst aus ihm lässt sich die Selbsterziehung des Menschen, die Förderung der Wissenschaften und die Pflege der eine Vielzahl von Kenntnissen einschließenden Kultur erklären. Hier also wirkt ein vom Wissen zwar angestoßener, aber weit über ihn hinausreichender Glauben, den man als das motivierende Fundament aller intellektuellen Leistungen bezeichnen kann.

Wie nachhaltig dieser Zusammenhang ist, scheint sogar den Erkenntnis- und den Wissenschaftstheoretikern der Moderne entgangen zu sein. Als Beispiel kann man den sogenannten Fortschritt nennen, dessen Ursprungsmotiv nicht erst im Selbststeigerungswahn der neuzeitlichen Technik und der ihr folgenden Ökonomie, sondern bereits in der Logik des ersten Wissens liegt. Denn Wissen veraltet allein schon mit dem Fortgang der Zeit und mit jedem neuen Tag, der uns als solcher bewusst wird. Und wer auf dem Laufenden bleiben will, muss sich um den jeweils neuen Stand des Wissens be-

*Es sind längst nicht mehr bloß die Repräsentant*innen philosophischer Weisheit, die hervorheben, wie unzureichend alles menschliche Wissen ist.*

Screenshot aus dem Videoclip „Sokrates über Wissen und Nichtwissen“.

© 3sat/nano/scobell/Wolfgang Danner/Claus Ast



Das Ursprungsmotiv des Fortschritts liegt nicht erst im Selbststeigerungswahn der neuzeitlichen Technik und der ihr folgenden Ökonomie, sondern bereits in der Logik des ersten Wissens.

Foto: Plakat der Pariser Weltausstellung 1889.

© Paris Musées / Musée Carnavalet

mühen. Also nimmt es, als bloßes Wissen, wenn es nur zutreffend sein soll, am ständigen Fortschritt des Wissens teil.

Diese Feststellung gilt von allen Arten und Formen des Wissens, seit es in der Kulturgeschichte der Menschheit eine Rolle spielt. Wie anders hätte es sonst zur Verbreitung des Feuers in so gut wie allen menschlichen Gesellschaften kommen können? Und trotz der offenkundigen Gefährlichkeit des Feuers, das bekanntlich von allen Tieren gemieden wird, wussten die Menschen auf allen Kontinenten, wie man mit dem Feuer umgeht; sie waren von seinem Nutzen überzeugt, auch wenn man das weder von jedem absichtlichen Gebrauch und erst recht nicht von jedem unbeabsichtigten Ausbruch wissen konnte.

Diese Überzeugung kann man immer auch einen *Glauben* nennen. Und jeder, der sein Wissen im Lebenskontext zur Anwendung bringen will, ist eben damit schon auf den Glauben angewiesen. Wer aber nur das geringste glaubt, muss bereits in diesem Glauben etwas wissen.

Religiöser Glaube

Wenn der Glaube schon bei der Fundierung aller wissenschaftlichen Aktivitäten unerlässlich ist: Wie groß muss seine Rolle erst dort sein, wo ein vordringlicher Anspruch des Menschen gar nicht durch methodisch gesichertes Wissen begründet werden kann? Das ist die Frage, vor die uns nicht nur die Politik, die Ästhetik oder die Erziehung des Menschen, sondern vor allem auch die Moral, die Menschenrechte, die Humanität und der Fortbestand der Kultur stellen. Und gesetzt, wir halten in diesen und ähnlichen Fällen den Glauben für unabdingbar: Was bedeutet das für unser Verständnis des religiösen Glaubens, der doch der wesentliche Anlass der Nachfrage nach dem Verhältnis von Wissen und Glauben ist? Gilt das Gesagte auch für ihn?

Diese Frage kann man gar nicht anders als mit „Ja“ beantworten. Mehr noch: Erst im Glauben an einen – wie immer auch verstandenen – Gott bekommt der Glauben nicht nur in seiner thematischen Reichweite, sondern auch in seiner terminologischen Ausdehnung zu seiner eigentlichen Bedeutung. Schon die wenigen Beispiele, die zu den voranstehenden Beispielen herangezogen wurden, haben gezeigt, wie vieldeutig die Verwendungsweisen des Wortes Glauben in der deutschen Sprache sind. Man könnte den Eindruck haben, dass es schon ein Fehler ist, das Verb und das Substantiv so zu behandeln, als habe es überhaupt einen auch nur in die gleiche Richtung weisenden Sinn.

Immerhin kann man sich diesen Sinn durch den Bezug auf das Wissen vorgeben lassen. Dabei eröffnen sich einige durchaus beachtenswerte Perspektiven: Der Glaube als vermeintlicher Gegenbegriff des Wissens erweist sich als dessen Bedingung und zugleich als dessen Rahmen, in dem das eine erst zu seiner praktischen Bedeutung kommt: Der Mensch muss an das Wissen glauben, damit es überhaupt zu seiner handlungsleitenden Funktion gelangen kann. Hier dominiert das intellektuell ausgezeichnete Wissen, dem erst durch die vermittelnde Hilfe des Glaubens zu seiner lebensweltlichen Anerkennung verholfen wird.

Auch im Verhältnis zu Gott geht es zunächst, so vermute ich, nur um das Wissen. Der Mensch will wissen, ob es Gott gibt und ob er tatsächlich für Erlösung und Heil sorgen kann. Aber wenn sich das ursprünglich verlangte Wissen nicht einstellt, kann das zu Abkehr, Trotz oder Gleichgültigkeit führen, scheint aber nicht die vorherrschende Reaktion zu sein. Dem beharrlich Fragenden dürfte erst angesichts der grundsätzlich versagten Antwort klarwerden,

wie unangemessen sein Verlangen nach Wissen ist. Hinzu kommt die Gewissheit, dass er als fragender Mensch auf eine Auskunft angewiesen ist und längst eine Vorstellung von dem hat, was eine angemessene Antwort sein könnte. Denn die ist bereits im Glauben des beharrlich Fragenden angezeigt und ist damit bereits an die Stelle des Wissens getreten, das man mit Blick auf Gott gar nicht haben kann. Und damit schiebt sich der Glauben, den die Menschen haben, vor das Wissen, von dem sie längst sicher sein können, dass es mit Blick auf Gott gar nicht angebracht ist.

Existenzieller Glaube bedarf des Wissens

Die Gegenüberstellung von Wissen und Glauben zeigt, dass sie nicht nur durch die Methode ihrer Vergewisserung und Sicherung, sondern auch in der Reichweite ihres jeweiligen Anspruchs unterschieden sind: Das Wissen ist auf Sachverhalte der sinnlich zugänglichen Welt gerichtet, während der Glauben in seiner religiösen Bedeutung auf das Ganze eines Lebenszusammenhangs bezogen ist, zu dem der Gläubige selbst gehört. Dieser Glaube ist, „existentiell“, also gleichermaßen persönlich und universell. In ihm ist das Individuelle unmittelbar zum Ganzen des Daseins, so dass dieses Ganze selbst nicht nur unvergleichlich erhaben, sondern in der Konstellation mit dem Einzelnen selbst einzig erscheint. So kann das Universelle als das exakte begriffliche Gegenüber des Individuums selbst die Gestalt des Individuellen annehmen. Gott und Mensch können damit, trotz ihres unendlichen Unterschieds, dennoch als inig verbunden, zwar nicht gedacht, aber doch geglaubt werden.

Der Glauben an das Göttliche hebt den notfalls ganz auf sich zurückgeworfenen Menschen aus der Erfahrung seines persönlichen Leidens heraus. Seinen Ausgang hat er im Bewusstsein der Verletzlichkeit, Sterblichkeit und der schicksalhaften Verlorenheit, und das lässt ihn hoffen, auf substantielle Weise mit dem Ganzen verbunden, ja, mit ihm eins zu sein. Es darf somit nicht wundern, dass Furcht und Angst im religiösen Bewusstsein eine exponierte Rolle spielen.

Doch beide kommen hier in der Erwartung vor, überwunden zu werden! Beistand, Trost, Heil und Hoffnung sind die zentralen Momente in der religiösen Botschaft und das nicht primär, wie viele meinen, im Verweis auf ein Leben, das nach dem Leben verheißen wird! Denn ein Glaube, der das in ihn eingehende Wissen nicht



Das Wissen ist auf Sachverhalte der sinnlich zugänglichen Welt gerichtet, während der Glauben in seiner religiösen Bedeutung auf das Ganze bezogen ist, zu dem der Gläubige selbst gehört. Dieser Glaube ist »existentiell«, also gleichermaßen persönlich und universell.



verleugnet, kann nur auf die Bewältigung des jetzt gelebten Lebens bezogen sein – und was danach kommt, kann aus der Sicht des Menschen nicht mehr als eine Hoffnung auf die Gnade eines Gottes sein, der uns darin schon das Äußerste von dem bietet, was wir vor unserem eigenen Wissen und Gewissen hoffen können. Aber auch dieser Glauben bedarf des Wissens, wie es in den Büchern und Lehren der tradierten Religionen bewahrt ist und wie es durch die Kulturgeschichte, die Philosophie und die Theologie präzisiert werden kann.

Christlicher Glaube

Der christliche Glaube ist auf die ausdrückliche Differenzierung von Glauben und Wissen gegründet. Und er hat ein Gefühl, nämlich die Liebe, sowohl zwischen den Menschen wie auch zwischen Gott und den Menschen in den Mittelpunkt gestellt, womit er ein neues Maß für den religiösen Glauben vorgegeben hat.

In der Tradition der griechischen Philosophie wurde der Begriff des Glaubens (pistis) schon früh zur Unterscheidung zwischen der Tugend der Frömmigkeit und der Klärung dessen verwendet, was sich, von sinnlichen Eindrücken und von bloßen Meinungen abgegrenzt, als allgemein gesichertes Wissen, festhalten ließ.

In seinem Bemühen, nicht nur den sogenannten Heid*innen, sondern gerade auch den Jüd*innen, zu denen er selbst bis zu seiner Bekehrung gehörte, das Evangelium zu bringen, hat Paulus als erster Botschafter des Glaubens und der Liebe gewirkt.

Die überragende Größe des Apostels Paulus darf man wohl darin sehen, dass er ausdrücklich auch zwischen Glauben und Wissen vermitteln wollte. Paulus hat den Hebräer-Brief angeregt, der in älteren Editionen des Neuen Testaments noch unter seinem Namen zu finden ist. Dieser Brief bietet eine bewegende Deutung des Alten Testaments, in dem, anders als in den Evangelien, nur gelegentlich zwischen Glauben und Wissen unterschieden wird.¹

Im Hebräer-Brief wird an markanten Weissagungen der altjüdischen Überlieferung vor Augen geführt, dass sie nicht nur den Auftritt des Messias ankündigen, sondern wie sie sich im Licht der Liebes- und Glaubensbotschaft Jesu Christi bereits als echte Zeugnisse des Glaubens verstehen lassen. Damit sollte bewiesen werden,

¹ Dazu: Gerhardt, Glauben und Wissen; vgl. auch ders., Der Sinn des Sinns, 148ff. Dazu: Barth, Zur epistemischen Struktur des religiösen Bewusstseins.



*Der christliche Glaube ist auf die ausdrückliche Differenzierung von Glauben und Wissen gegründet. Und er hat die Liebe in den Mittelpunkt gestellt.
Foto: Mittelteil des Buntglasfensters „Education“ von Louis Comfort Tiffany (1890) in der Yale University. Quelle: Wikimedia*

dass die jüdische Gelehrsamkeit dem Evangelium näher steht, als die zeitgenössischen Juden glaubten.

In dieser Beweisführung zeigt sich, dass Paulus einen prägnanten Begriff des Wissens hat. Er rechnet es zu den „Waffen dieser Welt“, die zu beachten und so anzuerkennen sind wie die Notwendigkeit einer staatlichen Ordnung. Er, Paulus, will nicht nur „im Geist Gottes“ predigen, sondern auch „mit dem Verstand“.

Doch der Gläubige, wenn er denn für seinen Glauben eintritt, hat aus der Erfahrung der Gnade und der Liebe zu handeln, die er nirgendwo anders als im Glauben erfährt. Für den wird die folgende Definition gegeben: Glauben ist „Feststehen in dem, was man erhofft“ sowie „Überzeugtsein von Dingen, die man nicht sieht.“²

Alle Menschen haben Erkenntnis und benötigen sie zum Leben. Aber wer allein auf sie setzt, wird lediglich „aufgeblasen“; bloßes Wissen

fügt, wie Paulus am Kreislauf von Essen und Trinken drastisch vor Augen führt, der Bedeutung eines Menschen nichts hinzu. Nur die vom Glauben getragene Liebe „baut auf“.³ Das jedoch, was sie begründet und errichtet, mit den Mitteln des bloßen Wissens zu Fall bringen zu wollen, ist ein Unverstand, der die Gedankengebäude des Wissens selbst einstürzen lässt. ◆

Literatur

- Barth**, Roderich: Zur epistemischen Struktur des religiösen Bewusstseins, in: Barth, Roderich / Leonhardt, Rochus (Hg.): Die Vernunft des Glaubens. Theologische Beiträge zu Volker Gerhards Philosophie des Göttlichen, Leipzig 2020, 163-184
- Gerhardt**, Volker: Glauben und Wissen. 2. Aufl., Stuttgart 2017
- Gerhardt**, Volker: Der Sinn des Sinns. Versuch über das Göttliche, München 2014



PROF. DR. VOLKER GERHARDT war von 1992 bis 2012 Professor für Philosophie an der Humboldt-Universität zu Berlin, wo er weiter als Seniorprofessor u.a. mit den Schwerpunkten Metaphysik und Theologie lehrt.

² Hebräer 11,1.

³ Hebr. 8,1.

DAMARIS KNAPP

Mehr als Nachdenken über theologische Fragen

Theologisieren mit Kindern

Bei Theologischen und Philosophischen Gesprächen sprudeln die Gedanken bei manchen Kindern geradezu, andere sind stille Zuhörer*innen oder beteiligen sich kaum aktiv. Das kann vielfältige Gründe haben: Sie sind interessiert an den Gedanken anderer, bringen aber selbst noch wenig Vorwissen mit, sie sind unsicher, es geht ihnen zu schnell, es fehlt ihnen ein Zugang etc. Da stellt sich die Frage, was diese Kinder brauchen, um sich auch an den Gesprächen zu beteiligen. Dieser Frage geht der Beitrag aus lerntheoretischer Perspektive nach und zeigt religionspädagogische Möglichkeiten auf, um alle Kinder am Nach- und Weiterdenken zu beteiligen. Jeder Abschnitt bündelt die theoretischen Einsichten mit einem oder mehreren Beispielen und bietet so konkrete Impulse für den Religionsunterricht.

Lernen als individuelles Projekt im sozialen Kontext

Lernen wird in der Lerntheorie als aktiver Konstruktionsprozess verstanden, dessen Konstrukteur das Kind selbst ist. Es nimmt Reize nicht einfach nur auf und transferiert diese, sondern wählt diese aus und verarbeitet sie weiter. Immer dann, wenn Impulse von außen nicht mehr in bestehende Wissensstrukturen aufgenommen werden können, müssen diese erweitert oder verändert werden – Lernen findet statt. Durch Nachfragen oder Gedanken anderer kann ein kognitiver Konflikt ausgelöst und die

Kinder können zum Nach- und Weiterdenken angeregt werden. Der Ausgang dieses Denkprozesses, also das, was ein Kind aus diesem Anstoß macht, ist offen. Damit entzieht sich das Theologisieren jeglicher Planbarkeit und ist ein höchst individueller Prozess.¹

Gleichzeitig erfolgen Theologische bzw. Philosophische Gespräche in einem konkreten Kontext, welcher durch das Lernsetting, den Inhalt und die Lerngruppe bestimmt ist. Aus sozial-konstruktivistischer Perspektive sind individuelle Konstruktionsprozesse eingebunden in ein situatives (Alltagssituation) und soziales (Lerngruppe) Geschehen.² Kinder entwickeln bereits früh die Fähigkeit, Perspektiven anderer aufzunehmen, zu übernehmen und darauf Bezug zu nehmen. Damit ist eine wichtige kognitive Voraussetzung für ein Lernen von und mit anderen geschaffen.

Die Kommunikation zwischen Lernenden ist eine treibende Kraft für den Wissensaufbau. Hierbei werden individuelle Kognitionen und soziale Interaktionen miteinander verknüpft. Im Gespräch tauschen die Gesprächspartner*innen Gedanken (Kognitionen) untereinander aus, Wissen wird sozusagen external in der Gruppe konstruiert und erst dann in das Wissen Einzelner integriert.³ Ko-Konstruktionen sind dabei Teil von Kommunikation und Wissensaufbau.

¹ Knapp, Metakognitive Dimension beim Theologisieren, 84ff.

² Konrad, Lernen lernen, 18f.; Mandl/Krause, Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft, 5.

³ Kopp/Mandl, Gemeinsame Wissenskonstruktion, 504.

Die Kinder regen sich gegenseitig an und Mitlernende unterstützen sie, Zusammenhänge zu entdecken und zu verstehen. Sie werden so zu Vorbildern und ernstzunehmenden Gesprächspartner*innen; auch Religionslehrer*innen sind in diesem Sinn Mitlernende. In Theologischen und Philosophischen Gesprächen bringen Kinder „ihre Perspektive nicht nur ein und setzen diese neben die anderer Kinder, sondern sie können die Gedanken anderer für weitere [...] Konstruktionen nutzen.“⁴ Das folgende Beispiel zeigt, wie individuelles Lernen im gemeinsamen Nachdenken möglich wird.

► **BEISPIEL 1:**
INDIVIDUELLE KONSTRUKTIONEN
IM SOZIALEN KONTEXT

Aufgabe der Zweitklässler*innen war es, ein Bild zur Geburtserzählung Jesu zu malen und sich dabei zu überlegen, wo bzw. wie Gott in

der dargestellten Szene eine Rolle spielt. Die drei nebenstehenden Darstellungen wurden von Kindern gemalt, die gemeinsam an einem Gruppentisch saßen und sich gegenseitig inspiriert haben. Die Bilder wirken einander ähnlich und sind doch sehr unterschiedlich. Es lohnt sich, diese Darstellungen in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen.

Kinder können ihr Bildvorstellen, spannend wird es jedoch, wenn andere ihre Entdeckungen beschreiben oder sie sich gegenseitig Fragen stellen. So werden alle Kinder einbezogen, sie kommen miteinander ins Gespräch und regen sich gegenseitig zum Nachdenken an. Auch die Lehrperson beteiligt sich mit Fragen oder setzt vertiefende Impulse zum Weiterdenken.

So kommen im Gespräch individuelle Konstruktionen zur Sprache, werden diskutiert und reflektiert. So können eigene Vorstellungen bestätigt, verändert oder erweitert werden – Lernen kann stattfinden. Das gilt für Kinder, deren Bild diskutiert wird, und ebenso für diejenigen, die sich am Gespräch aktiv oder zuhörend beteiligen.

Bedeutung von Sprache
und konkretem Handeln
für das Denken

Sprache ist essenziell für die Denkentwicklung eines Kindes. Sie ermöglicht es, Gedanken zu strukturieren und zu organisieren und unterstützt ebenso die Fähigkeit des Schlussfolgerns. Sprachliche Interaktionen ermöglichen es Kindern, andere Perspektiven einzunehmen. Müssen Kinder unterschiedliche Perspektiven koordinieren, wird dadurch auch die Entwicklung vernetzenden und selbstreflexiven Denkens gefördert.⁵ Anregende und weiterführende Impulse sind für die Denkentwicklung ebenso bedeutsam wie eine aufmerksame Gesprächsleitung. Sie nimmt die Gedanken der Kinder ernst, hört sensibel auf die Fragen, Themen und „Zwischentöne“, die in den Äußerungen der Kinder stecken, nimmt diese auf und bringt sie ins Gespräch.

Die kognitive Entwicklung findet in der kontinuierlichen Interaktion zwischen Wahrnehmung, Motorik, Aufmerksamkeit, Sprache, begrifflichem Wissen etc. statt.⁶ Sie ist ein komplexer Prozess und vom Zusammenspiel zahlreicher Faktoren abhängig. Günstig für den Aufbau von Kognitionen, also mentalen Vorstellungen, ist es, wenn drei Zugänge im Lernprozess ineinandergreifen: der enaktive (handelnde) Zugang, der ikonische (bildliche) Zugang und der symbolische (abstrakte) Zugang. Auch beim Theologisieren und Philosophieren brauchen Kinder deshalb Möglichkeiten der Anschauung, der handelnden Auseinandersetzung und der Darstellung, um abstrakte Kognitionen aufbauen und verknüpfen zu können. Gerade in solchen Gesprächen ist die Gefahr groß, sich vorrangig auf der Ebene des Gesprächs zu bewegen. Damit würden lediglich kognitive und sprachliche Kompetenzen einbezogen, Kinder brauchen aber gerade unterschiedliche Zugänge, um gedankliche Vorstellungen aufbauen und da-



© Damaris Knapp

⁴ Knapp, Metakognitive Dimension beim Theologisieren, 147.

⁵ Saalbach, Lernen als kritischer Mechanismus, 106f.

⁶ Sodian, Entwicklung des Denkens, 451.

mit sprachlich agieren zu können. Ein Lernsetting, das handelnde, darstellende und sprachliche Formen einbezieht und miteinander verknüpft, sodass sich unterschiedliche Zugänge wechselseitig ergänzen und befruchten können, ist wichtig, damit alle Kinder einen Zugang zu Theologischen und Philosophischen Gesprächen erhalten und nicht nur diejenigen, die kognitiv und sprachlich fit sind.

**BEISPIEL 2:
GESTALTENDE PROZESSE
ALS AUSGANGSPUNKT FÜR
ANSCHLIESSENDES NACHDENKEN**

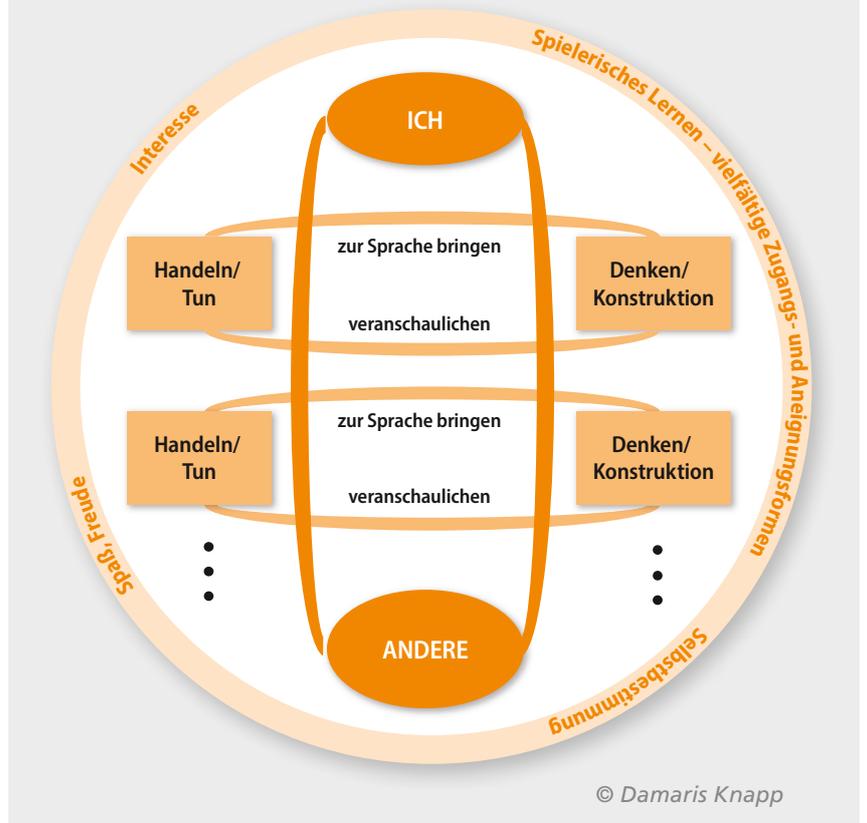
In einer Lernsequenz zu Gottesvorstellungen werden Kinder angeregt, sich durch Malen, Kneten, Gestalten oder Legen mit Materialien (z. B. Steine, Muscheln, Perlen, Knöpfe, Holzringe, Holzstäbe und anderes Bastelmaterial), Bauen mit Legosteinen oder Bauklötzen, Spielen oder Verklänglichlichen mit Instrumenten mit ihren Vorstellungen zur Frage „Wie ist Gott?“ auseinanderzusetzen. Impulse können auch durch Bilder, Bilderbücher oder biblische Texte gesetzt werden. Dabei arbeiten die Kinder alleine, zu zweit oder in kleinen Gruppen, sie lassen sich vom Material und von vielfältigen Aufgabenstellungen inspirieren und erhalten Raum für eigene Gedanken, Wahrnehmungen und Erfahrungen.

Wenn Kinder gestaltend arbeiten, geschieht dies oft intuitiv, v.a. bei jüngeren Kindern. Sie stellen etwas dar, ohne sich vorher genau zu überlegen, was sie zeigen möchten. Geleitet von Materialien und ihrem Gespür entwickelt sich eine Darstellung, die sie selbst oft erst im Nachhinein entdecken und verstehen. Deshalb ist es wichtig, in der Lerngruppe über diese Lernprodukte ins Gespräch zu kommen. Das Nachdenken mit anderen wird intensiv und lernförderlich, wenn es gelingt, Konstruktionen von Kindern erst einmal ins Bewusstsein zu holen, sie zugänglich zu machen und Kinder zum Vernetzen von Gedanken und zum Weiterdenken anzuregen.

**Theologische Gespräche
im Zusammenspiel von
Handeln und Denken**

Ausgehend von den oben skizzierten lernpsychologischen Begründungslinien ist es naheliegend, Theologische und Philosophische Gespräche in anregungsreiche Lernsettings zu

DER LERNPROZESS VON KINDERN BEIM THEOLOGISIEREN



integrieren.⁷ So erhalten Kinder zahlreiche Impulse durch die Auseinandersetzung mit vielfältigen Materialien, beim gestalterisch-kreativen Arbeiten oder beim gemeinsamen Austausch, auch in Kleingruppen oder Tandems.

Es gibt kein Nacheinander von handelnder Auseinandersetzung und Theologischen Gesprächen oder umgekehrt, sondern je nach Setting sind solche Phasen wechselseitig aufeinander bezogen. In diesem reziproken Prozess von Darstellen und Versprachlichen werden Wahrgenommenes, Erlebtes und Gedachtes ausgedrückt, verknüpft, in Beziehung gesetzt und reflektiert. Dieser Zusammenhang konnte empirisch⁸ aus der Perspektive von Zweit- bis Sechstklässlern aufgezeigt werden.

Im Schaubild „Der Lernprozess“ wird deutlich, wie Denken und konkretes Tun in theologisierenden Lernsettings ineinandergreifen, wenn konkrete Lernprodukte oder Visualisierungen zur Sprache gebracht und Ausgangspunkt für

⁷ Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern, 67-70.

⁸ Knapp, Metakognitive Dimension beim Theologisieren, 245-283.

gemeinsames Nachdenken sind. Kinder konstruieren in der Auseinandersetzung mit anderen eigene Gedanken, bereichern sich gegenseitig und erweitern ihre Perspektive.

Die folgenden Beispiele zeigen, wie Visualisierung und Versprachlichung wie zwei Seiten einer Medaille zusammengehören.

► **BEISPIEL 3:**
LERNPRODUKTE ALS AUSGANGSPUNKT FÜR DAS NACHDENKEN

Kinder stellen mit zwei Schnüren und anderem Material (z. B. Perlen, Steine, Knöpfe) das Verhältnis zwischen Gott und ihnen selbst oder Gott und einer Person, die sie dazu befragt haben, dar. Diese Darstellungen werden nicht von der Lehrperson gedeutet, sondern bieten vielmehr Anlass für das gemeinsame Nachdenken, bei dem Kinder mit verschiedenen Perspektiven und Konstruktionen „spielen“, diese vergleichen und in ein Verhältnis setzen und sich so mit diesen auseinandersetzen. Oft werden im Gespräch eigene Gedanken erst bewusst und zugänglich oder sie entwickeln eigene Gedanken und Ideen (weiter). Am Ende haben die Kinder die Möglichkeit, ihre Darstellung zu verändern oder zu ergänzen. Zentrale Gedanken können sie schriftlich festhalten.

► **BEISPIEL 4:**
LERNENTWICKLUNGEN WAHRNEHMEN

Kinder stellen mit Klebepunkten die Beziehung zwischen Gott, dem Vater, dem Sohn und dem Heiligen Geist dar und überlegen, wo sie sich hierbei selbst (nicht) verorten. Die Ergebnisse sorgen für reichlich Gesprächsstoff in der Lerngruppe und werfen Fragen auf. Im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit können sich die Kinder dann mit einzelnen Aspekten und Fragen zur Dreieinigkeit auseinandersetzen und am Ende schauen sie noch einmal auf ihre Darstellung vom Anfang.

Interessant war in einer Lerngruppe, dass die meisten Kinder zu Beginn intuitiv vorgegangen sind und oft nur schwer Worte gefunden haben, um ihre Gedanken zu formulieren. Am Ende haben viele Kinder die Möglichkeit genutzt, ihre Darstellung zu verändern und/oder zu ergänzen. Darüber hinaus konnten sie ihre Vorstellungen nun differenzierter beschreiben und begründen.

Dadurch, dass Kinder ihre eigenen Lernprodukte oder die anderer beschreiben und sich gegenseitig dazu befragen, erhalten sie Einbli-

cke in die Gedanken anderer und diese werden nachvollziehbar und verständlich. Aufgrund der Darstellungen sind Gedanken Einzelner nicht mehr abstrakt, sondern werden greifbar und können das eigene (Nach-) Denken anregen und bereichern. Das Veranschaulichen und Versprachlichen von Gedanken sind also wie Brücken, die konkretes Tun mit dem Denken von Kindern verbinden (s.o. Schaubild „Der Lernprozess“).⁹

► **BEISPIEL 5:**
EIN OFFENES NACHDENKEN ANREGEN

Das Bilderbuch „Zwei für mich, einer für dich“ von Jörg Mühle¹⁰ nimmt die Frage nach Gerechtigkeit auf. In dieser Geschichte haben der Bär und das Wiesel drei Pilze, die sie verteilen wollen. Beide argumentieren mit nachvollziehbaren und plausiblen Argumenten, warum sie jeweils das Recht auf zwei Pilze haben und werden sich nicht einig. Da kommt der Fuchs und schnappt sich den Pilz, um den sich die beiden streiten. Die Geschichte endet mit einer offenen Situation: Zum Nachtschiff haben Bär und Wiesel drei Erdbeeren. Da keine Lösung im Bilderbuch angeboten wird, sind die Kinder nun herausgefordert. Sie werden nun zum Legen, Spielen oder Malen ihrer Lösung aufgefordert (Veranschaulichung). Ausgehend davon kommen sie miteinander ins Gespräch. Sie überlegen, ob es gerecht ist, wenn jede*r gleich viel bekommt bzw. was es bedeutet, wenn jede*r das bekommt, was er*sie braucht. Dazu werden konkrete Beispiele aus dem Alltag der Kinder gesucht und Konsequenzen unterschiedlicher Verteilprinzipien herausgearbeitet. Dann gehen die Kinder noch einmal in die individuelle Auseinandersetzung. Sie stellen dar, wie für sie eine gerechte Lösung für die Verteilung der Erdbeeren aussieht (Veranschaulichung) oder erarbeiten in der Kleingruppe eine Lösung, die sie beispielsweise spielerisch zum Ausdruck bringen. Schließlich kommen sie darüber miteinander ins Gespräch. So kommen die Kinder schrittweise von der Konkretion zu Abstraktion, die auch versprachlicht werden kann. Verschiedene Lösungen werden dabei diskutiert, und es wird bewusst offengehalten, keine der Lösungen wird präferiert. Kreative und begründete Lösungen sind erwünscht. Theologisch eingebettet wird

⁹ Knapp, Metakognitive Dimension beim Theologisieren, 262-274.

¹⁰ Mühle, Jörg: Zwei für mich, einer für dich, Moritz-Verlag, Frankfurt a.M. 2018. Auch als Bilderbuchkino bei Matthias Film erhältlich.

die Auseinandersetzung in die Szene „Josefs Kleid“ aus der Josefsge-
schichte (1. Mose 37,1-11) oder in das
Gleichnis vom Vater mit seinen zwei
Söhnen (Lk 15,11-32). Auch diese Ge-
schichten werden aus der Perspekti-
ve von Gerechtigkeit betrachtet und
diskutiert. Dabei kann es helfen, sich
in unterschiedliche Personen hinein-
zuversetzen.

Fruchtbare Gespräche ermöglichen

Die dargestellten Gedanken mün-
den abschließend in fünf Thesen, die
wichtige Bedingungen für Theologi-
sche und Philosophische Gespräche
fokussieren. Damit diese Gespräche
im Alltag fruchtbar werden können,
brauchen Kinder:

- Lernsettings, die kreative, han-
delnde und ganzheitliche Formen
der Auseinandersetzung und Aneignung er-
möglichen.
- Möglichkeiten, ihre Gedanken zu veran-
schaulichen und zur Sprache zu bringen.
Denn dabei werden sie sich ihrer eigenen
Gedanken oft erst bewusst.
- vielfältige Impulse und Anregungen zum
Weiterdenken (z.B. durch Materialien, Me-
dien, Sprache).
- Reflexionsräume, um sich losgelöst vom
konkreten Tun ihres Denkens bewusst zu
werden. Dafür bieten Theologische und Phi-
losophische Gespräch Raum.
- Lehrende, die sensibel für ihre Fragen und
Themen sind.

Die Antwort auf die eingangs gestellte Frage
nach dem, was Kinder brauchen, damit Theologi-
sche und Philosophische Gespräche nicht ex-
klusiv werden, sondern alle Kinder einbezogen
sind, wurde entfaltet und lerntheoretisch be-
gründet. Werden beim Theologisieren und Phi-
losophieren vielfältige Formen der Ausein-
andersetzung und Aneignung genutzt und dabei
gemachte Erfahrungen und entstandene Lern-
produkte in das Nach- und Weiterdenken ein-
bezogen, haben alle Kinder die Chance, am Ge-
spräch teilzunehmen. Denn nun sind es nicht
mehr nur abstrakte Gespräche, zu denen nur
ein Teil der Kinder einen Zugang hat, sondern
die einzelnen Kinder kommen selbst in den Ge-
sprächen vor und können sich mit ihren Gedan-
ken und Konstruktionen einbringen. ◆



Literatur

- Freudenberger-Lötz, Petra:** Theologische Gesprä-
che mit Kindern. Untersuchungen zur Professi-
onalisierung Studierender und Anstöße zu for-
schendem Lernen im Religionsunterricht, Stutt-
gart 2008
- Knapp, Damaris:** ... weil von einem selber weiß man
ja schon die Meinung. Die metakognitive Dimen-
sion beim Theologisieren mit Kindern, Göttin-
gen 2018
- Konrad, Klaus:** Lernen lernen – allein und mit an-
deren. Konzepte, Lösungen, Beispiele, Wiesba-
den 2014
- Kopp, Brigitta/Mandl, Heinz:** Gemeinsame Wissens-
konstruktion. Joint Knowledge Construction, in:
Bierhoff, Hans-Werner/Frey, Dieter (Hg.): Hand-
buch der Sozialpsychologie und Kommunikati-
onspsychologie, Göttingen 2006
- Mandl, Heinz/Krause, Ulrike-Marie:** Lernkompetenz
für die Wissensgesellschaft. Lehrstuhl für Empi-
rische Pädagogik und Pädagogische Psycholo-
gie, Forschungsbericht Nr. 145, München, 2001.
Online unter: https://epub.ub.uni-muenchen.de/253/1/FB_145.pdf (30.1.2022)
- Saalbach, Henrik/Grabner, Roland H./Stern, Els-
beth:** Lernen als kritischer Mechanismus geisti-
ger Entwicklung. Kognitionspsychologische und
neurowissenschaftliche Grundlagen frühkindli-
cher Bildung, in: Stamm, Margrit/Edelmann, Do-
ris (Hg.): Handbuch frühkindliche Bildungsfor-
schung, Wiesbaden 2013
- Sodian, Beate:** Entwicklung des Denkens, in: Oerter,
Rolf/Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsycholo-
gie, Weinheim/Basel 2008
- Wygotski, Lew S.:** Thought and language, Cam-
bridge 1986

*Lernsettings sollten
kreative, handelnde
und ganzheitliche
Formen der
Auseinandersetzung
und Aneignung
ermöglichen.
© Jens Schulze/EMA*



DR. DAMARIS KNAPP ist

Akademische Rätin an
der Pädagogischen
Hochschule in
Freiburg, Abteilung
Grundschulpädagogik.



Darf ein Mörder auf Vergebung hoffen?

© zodebala/iStock

Philosophische Gespräche haben das Potenzial zur multiperspektivischen Auseinandersetzung mit kontrovers diskutierten Themen. Hierfür eignen sich besonders ethische Fragen, die in den meisten Fällen Dilemmata abbilden. Von einem Dilemma ist die Rede, wenn keine der möglichen Lösungen oder Antworten absolut „gut“ und richtig sein, maximal als relativ besser im Vergleich zu anderen gelten kann.

Wir haben eine sehr elementare ethische Frage gestellt, die immer wieder kontrovers diskutiert wurde und wird: die nach dem Umgang mit einer bösen Tat, dem Mord, und der Person, die diese begangen hat. Von hier aus stellen sich weitere philosophische Fragen: allgemein nach Gut und Böse und der *conditio humana*, konkret nach einer als gerecht empfundenen Rechtsprechung und einem angemessenen Sanktionierungssystem.

Die philosophisch-ethische Frage haben wir bewusst mit einem christlich-theologisch aufgeladenen Terminus in Verbindung gesetzt: „Vergebung“. Die Frage lautet: Darf ein Mörder auf Vergebung hoffen?

Wir haben eine Philosophin und einen Theologen um Antwort und Argumente gebeten.¹

¹ Beide Texte folgen nicht strikt den Gender-Richtlinien des Loccumer Pelikan. Entweder wurden weitgehend genderneutrale Formulierungen gewählt oder der feminine und maskuline Genus im Wechsel verwendet.

CLAAS CORDEMANN

Eine unverzeihliche Tat zu vergeben, ist wie ein Wunder

Darf ein Mensch, der einen anderen Menschen tötet, auf Vergebung hoffen? Mord ist nicht Totschlag. Mord ist vorsätzlich, geplant, im vollen Bewusstsein der Tat, in jedem Fall niederträchtig. Mörder ist laut § 211 des Strafgesetzbuches „wer aus Mordlust, zur Befriedigung des Geschlechtstriebes, aus Habgier oder sonst aus niedrigen Beweggründen, heimtückisch oder grausam oder mit gemeingefährlichen Mitteln oder um eine andere Straftat zu ermöglichen oder zu verdecken einen Menschen tötet.“ Darf also ein Mensch, der solches getan hat, auf Vergebung hoffen?

Ich will strikt bei dieser Frageperspektive mit Blick auf den Täter bleiben. Heute wird zu meist ein anderer Fokus bei der Frage nach Vergebung gesetzt. Es dominiert die Perspektive der Opfer. Der Tenor hier: Wenn du verzeihen kannst, dann kommst du aus deiner Position als Opfer wieder heraus. Vergebung ist dann eine Form der Selbstermächtigung und Selbststärkung. Vergebung kann in diesem Sinne die Seele heilen, ohne dass damit die Tat gerechtfertigt würde.

Aber auf welche Vergebung sollte ein Mörder hoffen dürfen? Natürlich: Zu hoffen ist keinem Menschen verwehrt. Hoffen zu dürfen, ist ein Menschenrecht. Das gilt für Heilige wie für Mörder. Aber das unmittelbare Opfer, auf dessen Vergebung hier zuerst zu hoffen wäre, ist tot. Keine Wiedergutmachung, keine Reue bringt es wieder zurück. Abel bleibt tot. Die Stimme seines Blutes schreit zu Gott. Kain kann die Tat nicht mehr zurückholen. Unwiederbringlich.

Also bleiben als Adressaten der Hoffnung auf Vergebung nur:

1. die Hinterbliebenen, die das Opfer beklagen und damit durch den unwiederbringlichen Verlust selbst Opfer sind,
2. Gott als der Herr über Leben und Tod sowie
3. der Mörder sich selbst gegenüber.

Ja, ich glaube, es geht auch um diese dritte Dimension. Es geht auch um die Frage: Wie kann sich eine Mörderin nach solch einer Tat wieder im Spiegel anschauen? Wenn ich das frage, setzt das voraus, dass die Täterin weiß, was sie getan hat. Dass sie selbst unter ihrer Tat leidet, mit sich selbst entzweit ist. Vielleicht so sehr, dass sie nicht mehr weiß, wie sie mit dieser Tat weiterleben soll. Das alte Wort für diesen Zustand ist *contritio*. Es ist ein Zustand der Herzenszerknirschung, in dem die Täterin vom Bewusstsein der Schuld erfüllt ist und eine tiefe Scham und Reue über das zugefügte Unglück empfindet.

Wer in dieser Scham versinkt, weiß: Es gibt keinen Anspruch auf Vergebung. So, wie ich mich nicht selbst entschuldigen kann, sondern nur um Entschuldigung bitten kann, so kann ich auch nur um Vergebung bitten. Ich weiß, dass ich kein Recht darauf habe, dass dieser Bitte entsprochen wird. Der Abgrund einer mörderischen Tat muss es wie ein Wunder erscheinen lassen, wenn Vergebung möglich wäre.

Ob der Täter auf das Wunder der Vergebung der Hinterbliebenen hoffen kann, lässt sich nicht sagen. Kultur, Religion, Sozialisation, ja, das ganze gelebte Leben der Hinterbliebenen spielt eine Rolle, ob hier am Ende eines Weges Vergebung möglich wird. Es gibt Geschichten von solch unglaublicher Vergebung. In ihnen strahlt etwas Überirdisches auf. Sie sind vermutlich seltener als die Geschichten, wo nicht ver-



DR. CLAAS CORDEMANN ist Leiter der Fortbildung in den ersten Amtsjahren (FEA) der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers.

geben werden kann, weil der Schmerz zu groß ist und zu tief geht. Vergebung ist eben kein theoretisches Problem.

Und Vergebung bei Gott? Wenn die Opfer nicht vergeben können, kann dann ein Mörder auf Gottes Vergebung hoffen, ohne dass es zynisch wird? Ich glaube, er*sie kann es. Aber nicht leichthin. Voraussetzung ist, dass er eben jenen Abgrund in sich spürt, in den er mit seiner Tat gefallen ist. Dass er weiß, dass die Tat unverzeihlich ist. Dass er weiß, dass er keinen Anspruch auf Vergebung hat.

Auf dieser Basis ist das Wunder der Vergebung möglich. Sie lebt von der reformatori-

schen Grundeinsicht, dass ein Mensch, auch eine Mörderin, niemals mit ihrer Tat identisch ist. Gottes Gnade unterscheidet Person und Werk. Gerade dann, wenn die Opfer und Angehörigen nicht vergeben können, kann es für eine Mörderin wichtig sein, den Zuspruch zu erfahren, dass damit nicht das letzte Urteil über ihre Person gefällt ist. So wie es Christus am Kreuz tut, wenn er für seine Mörder bittet: „Vater, vergib ihnen; denn sie wissen nicht, was sie tun!“ (Lk 23,34). Die Tat wird die Mörderin mit diesem Zuspruch nicht zurückholen können, aber es wird sich eine Tür öffnen, um neue Wege zu gehen – vielleicht auch segensreiche. ◆

MARIA-SIBYLLA LOTTER

Vergebung muss den Ansprüchen der Gerechtigkeit genügen

”

Während das Verzeihen in traditionellen Gesellschaften ebenso wie die Rache in die Ökonomie der Schuld eingebunden ist, hat sich seine moderne westliche Bedeutung davon emanzipiert.

“

Worauf hofft die Mörderin? Was bedeutet es zu vergeben? Und was ist dafür erforderlich? Hier gibt es beträchtliche kulturelle Unterschiede in den Praktiken.

Die Etymologie des Begriffs Vergebung bedeutet „etwas geben“ oder „aufgeben“. Es wird nicht gesagt, was genau aufgegeben wird: *Gefühle* wie Zorn oder Groll? Das Recht auf *Rache*? Strafrechtliche *Anklage* und Verurteilung? Gemeinsamer Nenner der Vorgänge, die wir mit den heute nahezu synonym gebrauchten Begriffen *Vergeben* und *Verzeihen* verbinden, ist jedenfalls ein Verzicht auf bestimmte negative Reaktionen auf ein Fehlverhalten: Man klagt die Täterin nicht mehr an, zieht evtl. auch den Anspruch auf Wiedergutmachung oder Rache zurück, man wirft ihr das Unrecht nicht mehr vor und hört evtl. sogar ganz auf, ihr zu grollen.

Wie geht das? Ein Mord richtet seelische und soziale Schäden an, die nicht ohne Weiteres von selbst heilen. Es sind beträchtliche soziale Anstrengungen erforderlich, um die Überlebenden von Gewalttaten von Zorn und Verzweiflung zu befreien und das zerstörte soziale Vertrauen

wiederaufzubauen. Zudem verlangt es in vielen Kulturen der Respekt vor dem Opfer, dass seine Angehörigen – je nach Art der Beziehung zum Täter – auf Rache oder ersatzweise Wiedergutmachung dringen. Dann ist der Verzicht auf Rache an Vorleistungen gebunden, die einerseits die durch das Verbrechen Geschädigten entschädigen, andererseits dem Opfer Respekt erweisen und der Gemeinschaft signalisieren, dass der Täter sich in Zukunft an die Gesetze halten wird. In vielen kulturellen Kontexten wird dafür eine Bekundung von Reue und eine Bitte um Verzeihung erwartet, in Verbindung mit einer angemessenen materiellen Entschädigung. In traditionellen Gesellschaften ist das Verzeihen somit eingebunden in eine Ökonomie der Schuld, die eine universale Regel des menschlichen Zusammenlebens darstellt: Wer eine andere Person geschädigt, verletzt oder getötet hat, muss nach einem bestimmten Code dafür zahlen. In den meisten Fällen ist nur so die Reparatur der zerstörten sozialen Beziehungen möglich.

Während das Verzeihen in traditionellen Gesellschaften ebenso wie die Rache in die Ökonomie der Schuld eingebunden ist, hat sich seine

moderne westliche Bedeutung davon emanzipiert. Das kommt besonders eindrücklich bei Hannah Arendt zum Ausdruck. In *Vita Activa* bezeichnet sie die menschliche Fähigkeit des Verzeihens als das „Heilmittel gegen Unwiderruflichkeit“ schlechthin. Zwar kann auch die Vergebung die Schuld als Tatsache nicht aus dem Bereich der Geschichte oder aus dem Gedächtnis der Menschheit entfernen. Sie kann jedoch die gegenwärtigen Menschen von der *geistigen Versklavung durch vergangenes Unrecht* befreien: „Nur durch dieses dauerhafte gegenseitige Sich-Entlasten und Entbinden können Menschen, die mit der Mitgift der Freiheit auf die Welt kommen, auch in der Welt frei bleiben.“ Für Arendt ist das Verzeihen daher die Grundlage für eine freie Gestaltung der Zukunft schlechthin.

Dieses Verständnis von Vergebung, das an eine christliche Tradition anknüpft, die Vergebung teilweise nach dem Modell der göttlichen Gnade als ein freies Geschenk deutete, ist wohl das heute auch global vorherrschende, das sich mit der westlichen Kultur ausgebreitet hat. Es hat sich dabei zumindest der Idee nach weit von der Einbindung in die Ökonomie der Schuld entfernt. Darin liegen seine besonderen Möglichkeiten, aber auch Risiken. Denn der moderne Begriff des Verzeihens ist in sich widersprüchlich, wie der französische Philosoph Jacques Derrida gezeigt hat, und daher anfällig für illusionäre Erwartungen. Vergebung wird heute einerseits als eine menschliche Möglichkeit verstanden, die *nicht* der reziproken Ökonomie von Schuld und Gegengabe folgt. Sie soll vielmehr als ein freies Geschenk ohne Gegengabe und Vorbedingung möglich sein. Andererseits verbinden wir Verzeihen mit einer Reihe von psychologischen und moralischen Bedingungen, die die schuldige Person erst einmal erfüllen muss, damit ihr verziehen werden kann. Dazu gehört nicht unbedingt eine materielle Wiedergutmachung, aber – zumindest in der jüdisch-christlichen Tradition – eine Reihe von „geistigen Leistungen“ wie ein Geständnis, ehrliche Reue und Zerknirschung und nicht zuletzt eine innere moralische Wandlung. Der Begriff des Verzeihens umfasst also im Einflussbereich der westlichen Kultur zwei sich gegenseitig ausschließende Vorstellungen: einerseits eine bedingungslose Vergebung, die den Schuldigen ohne Gegenleistung gewährt wird, auch denen, die nicht bereuen oder um Vergebung bitten, und andererseits eine bedingte Vergebung, die in dem Maße gewährt wird, als ihr auf der Seite der Schuldigen Reue, Buße und innere Transformation entspricht.



Für Hannah Arendt ist das Verzeihen die Grundlage für eine freie Gestaltung der Zukunft schlechthin. © 1958 Barbara Niggel Radloff / Münchner Stadtmuseum

In der christlichen Tradition wird das *Verzeihen* zudem mit dem Gedanken der *Liebe* assoziiert, die sich gegen die Rachsucht durchsetzt und Vorrang vor der Gerechtigkeit beansprucht. Der Liebe werden ungeheure Kräfte der Transformation zugeschrieben. Mit ihr verbinden sich Hoffnungen auf eine Verwandlung von Feindschaften, die aus historischem Unrecht und Gewalt herrühren, in emphatische menschliche Beziehungen. Dabei werden Übeltäter zu mitfühlenden und reuevollen Mitmenschen. Zornige Menschen, die vom Wunsch nach Rache getrieben sind, entwickeln liebevolles Verständnis für ihre Feinde und die Mörder ihrer Angehörigen. Im optimalen Fall ist dies ein wechselseitiger Prozess: Die Liebe der verzeihenden Person soll es der Übeltäterin ermöglichen, sich zu verwandeln. Das involviert einen bedingungslosen Akt des Verzichts auf Groll und Rache an der Täterin, die im Akt des Verzeihens als eine nunmehr andere Person anerkannt wird. In der Praxis kollidiert ein solcher bedingungsloser Verzicht auf Strafe und Vergeltung jedoch mit dem Bedürfnis vieler Menschen nach Gerechtigkeit und kann daher selbst zum Ursprung von spontaner und unkontrollierter Gewalt werden.

Das zeigte sich beispielsweise im weiteren sozialen Kontext der 1996 und 1998 in Südafrika unter Leitung von Bischof Tutu eingesetzten *Truth and Reconciliation Commission* (TRC), die ursprünglich zum Ziel hatte, eine tiefgehende



Der im Dezember 2021 verstorbene Friedensnobelpreisträger Erzbischof Desmond Tutu war Vorsitzender der Wahrheits- und Versöhnungskommission in Südafrika.
© Dennis Van Tine / MediaPunch / picture alliance

gesellschaftliche Spaltung durch die öffentliche Vergebung von geständigen Tätern zu überwinden. Die Angehörigen der Opfer wurden in den Sitzungen der Kommission ermutigt, den Folterern und Mördern des Regimes öffentlich zu verzeihen. Dabei folgte die Kommission der Regel, dass den Tätern auch Straffreiheit garantiert wurde, wenn sie ihre Verbrechen vollständig und wahrheitsgemäß gestanden. In seinem Buch *Wounds not Healed by Time* hat Solomon Schimmel die Reaktion eines Rabbiners beschrieben, der an einer Sitzung der Kommission teilgenommen hatte. Schimmel berichtet:

So wurde ein weißer Polizist, der zwölf Menschen ermordet hatte, indem er ihre Häuser in Brand setzte, von jeder rechtlichen Verpflichtung gegenüber den Familien seiner Opfer befreit. Als er beklagte, wie sehr er seine Tat bedauerte, begannen die Zuhörer zu weinen und gaben ihm stehende Ovationen. Der empörte Rabbiner meldete sich zu Wort: „Es tut mir leid, aber das ist grotesk! Man kann nicht zwölf unschuldige Menschen sadistisch ermorden, indem man sie bei lebendigem Leib verbrennt, und dann einfach sagen: ‚Es tut mir leid!‘“ Er sah in der Umarmung des Offiziers durch die Christen eine grobe Ungerechtigkeit, während die Christen es als ihre Pflicht oder Tugend empfanden, „ihn in brüderlicher Liebe zu umarmen“.

Auch Martha Minow und Robert Wilson hatten damals eingewendet, dass die Aufforderung der TRC an die Angehörigen der Op-

fer, öffentlich den Personen zu vergeben, die ihre Angehörigen ermordet und gefoltert hatten, noch keine wirkliche Versöhnung in weiteren gesellschaftlichen Kontext herbeiführen konnte. Und in der Tat belegten die Gewalttaten im Anschluss an die Kommission, dass eine zu leicht gewährte Vergebung, die nicht auf breite soziale Zustimmung stößt, zur zusätzlichen Triebfeder gewalttätig ausgetragener sozialer und politischer Konflikte werden kann. Da die öffentlichen Szenen der Vergebung außerhalb des begrenzten Einflussgebietes der Kommission nicht akzeptiert wurden und die Täter straffrei blieben, kam es anschließend in den Homelands zu äußerst brutalen und unkontrollierten Racheaktionen insbesondere gegenüber Tätern, die mit dem Apartheidssystem kollaboriert hatten oder rivalisierende politische Gruppen vorgeworfen waren.

Darf ein Mörder also auf Vergebung hoffen? Ich spreche hier nicht von göttlicher Gnade. Menschliche Vergebung, das zeigen die Erfahrungen, ist kein Wundermittel, das jederzeit eingesetzt werden kann, wenn bei den unmittelbar von einem Mord Betroffenen anscheinend der gute Wille da ist, die Vergangenheit ruhen zu lassen. Weder ist die Fähigkeit zu vergeben schon mit der guten Absicht vorhanden, noch kann sie immer das soziale Umfeld überzeugen; noch ist es immer angebracht zu vergeben, denn Vergebung kann auch dazu dienen, ungerechte Machtverhältnisse zu stabilisieren oder den Widerstand gegen sie zu demotivieren. In der Antike wurde retributiven Gefühlen wie Zorn, Rachsucht und Groll daher auch eine positive und sogar unverzichtbare ethische Funktion für die eigene Selbstachtung zugeschrieben. Die Gerechtigkeit in die eigene Hand zu nehmen, kann allerdings auch in die von Hannah Arendt beschriebene Gefahr führen, im eigenen Leben durch die Vergangenheit verklavt zu werden. Gleichwohl ist Verzeihen kein leichter Akt, der ohne Weiteres Gerechtigkeit ersetzen kann, sondern eine Arbeit, die Umsicht erfordert und auch stets den Ansprüchen der Gerechtigkeit genügen muss. Sonst gilt, was Arendt an einer anderen Stelle in ihrem Denktagebuch schreibt: „Verzeihen, oder was gewöhnlich so genannt wird, ist in Wahrheit nur ein Scheinvorgang, in dem der eine sich überlegen gebärdet, wie der Andere etwas verlangt, was Menschen einander weder geben noch abnehmen können. Der Scheinvorgang besteht darin, dass dem einen scheinbar die Last von den Schultern genommen wird durch einen anderen, der sich als unbelastet darstellt.“ ◆



PROF. DR. MARIA-SIBYLLA LOTTER

ist Professorin am Lehrstuhl für Ethik und Ästhetik mit besonderer Berücksichtigung der Philosophie der Neuzeit an der Universität Bochum.

CHRISTINA HARDER



GEKLICKT:

Philosophische Salons für und mit Kindern

Website der Bundeszentrale für politische Bildung¹

Auf der Website der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) für das Philosophieren mit Kindern heißt es im Einleitungstext: „Seit einigen Jahren wird das Philosophieren mit Kindern als Bestandteil einer demokratischen Persönlichkeitsbildung erprobt. Nicht nur politische Bildner/innen, sondern auch viele Lehrerinnen und Lehrer haben bereits Erfahrungen mit den Potentialen des Philosophierens im Unterricht gemacht. Philosophieren greift individuelle und aktuelle gesellschaftspolitische Fragen auf und ermöglicht Kindern und Jugendlichen das Finden einer eigenen Haltung, schult ihre Rhetorik und Argumentationskompetenz. Philosophische Salons unterstützen Kinder und Jugendliche bei der Erforschung ihrer inneren Landschaften und der Diskussion ihrer Erfahrungen und Meinungen mit anderen.“²

Die Bundeszentrale hat Unterrichts-Module für „Philosophische Salons für Kinder“ entwickelt. Jedes Modul besteht aus einem Leitfaden mit praktischen Arbeitsanregungen für Pädagog*innen sowie einem Ideenheft für Kinder. Als Impulse zum Einstieg in philosophische Gespräche werden Bücher, Musikstücke, Bilder oder auch Poesie genutzt.

Als Download sind verfügbar: eine Einführung, die Module 1 und 2 „Hat alles auf der Welt seinen Platz? Wo stehe ich?“, die Module 3 und 4 „Wo ist die Fremde? Was ist mir vertraut?“, Modul 5 „Woher kommen meine Gedanken?“, Modul 6 „Wohin gehen meine Gedanken?“

Darüber hinaus sind auf der Homepage der bpb unter dem Punkt „Philosophie“ viele weitere Informationen und Anregungen rund um das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen zu finden. So veranstaltet die bpb beispielsweise in Kooperation mit dem phil. e.v. – Verein zur Förderung der Philosophie das Kinder- und Jugendprogramm der phil. Cologne KLASSE DENKEN. Im Rahmen dieses Programms kamen zuletzt im Jahr 2019 in 20 Veranstaltungen Schüler*innen aus Grund- und weiterführenden Schulen mit Philosoph*innen ins Gespräch: unter anderem über die Rolle zivilisierten Streitens in der Demokratie, über die Gefahr von Fake News, die eigene Rolle in der Demokratie sowie über wissenschaftstheoretische Fragen. Dabei erwiesen sich philosophische Gespräche als diskursive Reflexionsvorgänge, die nicht nur Perspektivwechsel ermöglichen, sondern die eigene kritische Urteilskompetenz fördern bzw. (heraus-)fordern.³



CHRISTINA HARDER ist Dozentin für die religionspädagogische Ausbildung im Vikariat am RPI Loccum und Redaktionsleiterin des Loccumer Pelikan.

¹ www.bpb.de/228237/philosophieren-mit-kindern (09.01.2022).

² Ebd.

³ Vgl. www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/296176/klasse-denken-2019.

SILKE LEONHARD



GELESEN –



GESEHEN –

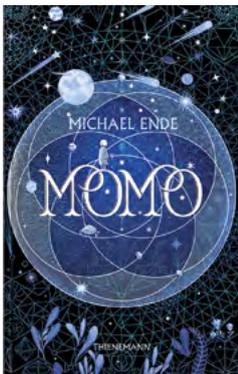


GEHÖRT:

Fundstücke zur WARUM-Frage

Die Frage „Warum?“ gehört zusammen mit anderen W-Fragen zum Keim philosophischen Nachdenkens; insbesondere ist dieses Fragepronomen der sprachliche Anstoß zu Sinnfragen. In der Kommunikationspsychologie wird aufgrund der Tiefenschärfe oft davon eher abgeraten, die Frage sich und vor allem anderen zu stellen; philosophisch liegt sie aber in der Natur des suchenden Menschen, die Welt und Leben ergründen zu wollen. Mit ein paar Pinselstrichen sei auf einige materielle, nicht mehr blutjunge, aber zugleich aktuell bleibende Kultur verwiesen, in der die Warum-Frage Gestalt findet. Mögen diese einen Anreiz bilden, nach weiteren kulturellen Gestalten der Frage zu suchen oder selbst solche zu erfinden und zu gestalten.

MOMO



Michael Ende

Momo

Thienemann Verlag
Neue Standardausgabe
Stuttgart 2021
ISBN 978-3-522-20275-6
Hardcover, 304 Seiten
16,00 €

Michael Endes berühmter Roman „Momo“ und dessen Verfilmung erzählen schwerpunktmäßig vom Umgang mit der Lebenszeit. Das Thema der verlorenen, gehetzten, effizienten Zeit in Gestalt der Grauen Herren wird durch die Hauptfigur konterkariert, die einen anderen Umgang mit der kostbaren Lebenszeit im Sinne des Carpe diem verkörpert: Momo, ein kleines Mädchen mit der besonderen Gabe des Zuhörens. Diese schenkt den Menschen in dem kleinen Städtchen, in dem sie auftaucht, Frohsinn und eine neue Tiefe im Zusammenleben und der Freundschaft. Zu Beginn des Films streiten sich die Bewohner*innen des Städtchens, und Momo fragt liebevoll, einfach und klar mit dem Wort: „Warum?“. Ihre Haltung der Annahme und Liebe zu den Menschen lässt bei den anderen den Tiefgang dieser und anderer ähnlicher Fragen zu, bringt sie zum Nachdenken

sowie zur Wahrnehmung des wertvollen Miteinanders und der Zeit im Kampf mit den Gehezten und Hetzenden.

DIE GROSSE FRAGE

In Wolf Erlbruchs Bilderbuch „Die große Frage“¹ geben nacheinander 22 Gestalten (der Bruder, eine Katze, ein Pilot, die Großmutter, ein Vogel, der dicke Mann; die Zahl Drei, ein Soldat, der Hund; ein Matrose, der Tod, der Stein, der Vater, der Gärtner, der Blinde, der Bäcker, ein Matrose, die Ente, die Schwester, das Kaninchen, der Boxer, und die Mutter) je eine

¹ Erlbruch wurde 2003 mit dem Sonderpreis des Deutschen Jugendliteraturpreises ausgezeichnet. In einer Sendung mit der Maus wird das Bilderbuch gezeigt und vorgelesen: anders als Darstellung der Bilderbuchseiten im Film: www.youtube.com/watch?v=vC4sO1wMwCA.



Momo. Screenshot aus dem Trailer. © MFA+

perspektivische Antwort auf die Frage „Warum bin ich auf der Welt?“ Der Inhalt dieser großen Frage ist ausschließlich auf dem Klappentext zu lesen; das Buch lädt zum Erkunden der Frage ein. Am Schluss des Bilderbuches bleiben zwei linierte, unbeschriebene Seiten mit dem Hinweis: „Im Laufe der Zeit, wenn du größer wirst, findest du bestimmt noch viele Antworten auf die große Frage. Hier kannst du sie aufschreiben.“

Die WDR-Reihe der „Lach- und Sachgeschichten mit der Maus“ hat das Bilderbuch in bewegten Bildern eines Bilderbuchfilms zum Laufen gebracht. Der Film folgt, anders als das Bilderbuch, der Logik des anfänglichen Staunens und beginnt mit der großen Frage.² Das Kleinkind läuft über den Erdball. Als es (oben!) auf der Erdkugel ist, wird es nachdenklich und fragt sich: „Warum bin ich auf der Welt?“ Es läuft herunter, findet Gesprächspartner*innen, die ihm die Frage unterschiedlich beantworten und dabei ihre Perspektiven durch Handlungen zeigen. Am Schluss tanzt das Kind fröhlich über den Erdball. Der Film könnte jederzeit gestoppt werden, neue Begegnungen könnten erfunden werden.

² Die Verfilmung der Bilderbuchstory ist zu finden unter: Die Maus. Lach- und Sachgeschichten. Die große Frage. www.wdrmaus.de/filme/lachgeschichten/die_grosse_frage.php5.

WARUM SIND WIR HIER?

Die deutsche Popgruppe *Ganz Schön Feist* hat 2005 auf ihrem Album „Hüa“ das Lied „Warum sind wir hier?“ herausgebracht.³ Die beiden Textdichter Rainer Schacht und Matthias Zeh lassen gemeinsam mit Christoph Jess eine nachdenkliche Melodie erklingen, in der die „Mutter aller Fragen“ im Refrain wiederholt wird. In drei Strophen wird ironisch entfaltet, welche Handlungen Menschen auf der Erde und im Weltraum tätigen, um groß und mächtig zu sein – und letztlich doch an die Grenzen des Erkennens zu stoßen. Der Text setzt ein mit der Verhältnisbestimmung der Erde als „Fliegenschiss“ in der Größe des Weltraums. Dessen Erkundung basiere auf der Neugier des Fragens. In der zweiten Strophe wird anhand einiger beispielhafter Fragen die menschliche Widersprüchlichkeit des Handelns im Umgang mit sich selbst und anderen Menschen dargestellt. Die dritte Strophe vergleicht die philosophische Frage nach dem Sinn des Seins mit der Erkenntnis der Endlichkeit des Lebens und der Begrenztheit des Wissens; es bleibt die Frage, ob wir Menschen mit dieser Grenze klarkommen. ◆

³ www.songtexte.com/songtext/ganz-schon-feist/warum-sind-wir-hier-4bcfbb3e.html ; Begleitung durch <https://chordify.net/chords/ganz-schon-feist-songs/warum-sind-wir-hier-chords>



Wolf Erlbruch

Die große Frage

Peter-Hammer-Verlag,
Wuppertal 2004
15. Aufl. 2021
ISBN 978-3-87294-948-6
Hardcover, 52 Seiten
14,90 €



PD DR. SILKE LEONHARD ist Rektorin des Religionspädagogischen Instituts Loccum und Privatdozentin für Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik am Fachbereich Ev. Theologie, Universität Frankfurt am Main.

SIMONE LIEDTKE



GESEHEN:

ONEMINUTESKY: Möglichkeiten des Verstehens schaffen

Religion und Philosophie in der Video-Clip-Serie des RPI

Sie heißen „Traumfänger“ oder „Sackgasse“, verharren an verrosteten Paradiespforten oder Graffitis an Kirchenmauern und behandeln Themen wie „Anerkennung“, „Selbstbehauptung“ oder „Inkarnation“: Die Videoclips der Serie ONEMINUTESKY lassen in jeweils einer Minute religiöse Motive im Alltag entdecken. Ein Gegenstand, ein Erlebnis, ein Spruch, eine Perspektive – überraschend kann etwas zum Anlass für theologische Fragestellungen werden. Dabei wollen die Videos nichts erklären, sondern dazu anregen, die in ihnen präsenten Eindrücke und Fragen zu diskutieren oder um eigene Erfahrungen und Fragestellungen zu ergänzen. ONEMINUTESKY eignet sich deshalb in besonders motivierender und offener Weise für das Nachdenken über Religion und was Religion eigentlich ist.

Religion ist Darstellung einer Verhältnisbestimmung von Endlichem und Unendlichem im Begriff eines Absoluten. Religiöse Wirklichkeitsdeutung heißt, alle Ausdrucksformen von Welt als Moment eines Absoluten zu anzunehmen, das in ihnen gegenwärtig ist, ohne in ihnen aufzugehen: Denn „[s]chnell ist dahin, was sich an versteinerte Formen bindet“ (Folge 4). In einer sich selbst als reflektiert begreifenden Religion ist deren Darstellung des Absoluten nicht gleichzusetzen mit einem Absolutheitsanspruch, den sie den Ausdrucksformen dieser Darstellung einräumen würde. In

jeder ihrer Beschreibungen bleibt die Wirklichkeit der Welt auch unerkennbar. Es kann nur oder doch immerhin darum gehen, Möglichkeiten des Verstehens zu schaffen, um in beweglicher Einheit von Allgemeinheit und Individualität Entsprechungen zu erzeugen – die individuellen Sprechgewohnheiten (eines einzelnen Menschen, einer Kulturgemeinschaft, einer Epoche) würdigend und zugleich über sie hinausweisend. So wollen auch die Video-Clips der Serie ONEMINUTESKY – obgleich oder aufgrund ihrer deutlich erkennbaren Positionalität – nicht mehr sein als anschlussfähige Impulse, die von Momenten erzählen, in denen Relevanz und Bedeutung religiöser Wirklichkeitsdeutung diskutierbar werden. Folge 3 („Wahrheitsfrage“) macht dies in ethischer Zuspitzung zum Thema: „Was Wahrheit ist, können wir nicht endgültig feststellen. Das ahnen wir, während wir oft entgegen dieser Einsicht handeln. Müssen wir eigentlich so handeln, als ob es eine Wahrheit gäbe? Oder müssen wir so handeln, als ob es keine Wahrheit gäbe?“

Religion ist das „Absehen von der unmittelbaren Situation. Einzelne Lebensmomente in größerem Kontext begreifen. So ist Religion Unterbrechung des Alltags, ohne Rückzug von der Welt zu sein.“ (Folge 9, „Anrufung“) Ästhetische Ereigniskultur ist dabei für Religion in deren Selbstvermittlung unverzichtbar, sofern sie einem Subjekt dessen Welt- und Selbstverhältnis als Konfrontation fragmentarischer Selbst-



DR. SIMONE LIEDTKE ist Dozentin für den Bereich Medienpädagogik und Ausstellungen im RPI Loccum.

wahrnehmung mit der Frage nach einem Sinngehalt nachvollziehbar macht. Medien zeigen in Aufnahme, Variation und Irritation von Wahrnehmungsmustern die Welt, wie wir sie sehen und gleichzeitig noch nie gesehen haben. „Als hätte ich Gott ungewollt überrascht“ (Folge 1, „Grenzerfahrung“): Das betrachtende Subjekt wird gewahr, dass der Bildausschnitt, der ihm vor Augen steht, eine von vielen möglichen Abstraktionen eines Kontextes ist. Diese Beobachterdistanz initiiert eine Transzenderfahrung, sofern die Wahrnehmung eines Mediums als Medium Wahrnehmung überhaupt transzendiert. Indem sich das Subjekt selbst beim Betrachten betrachtet, wird es sich seiner individuellen Betroffenheit und Deutungskompetenz bewusst. Und manchmal braucht es dazu nur eine Minute.

Religion behauptet Relevanz, indem der Inhalt ihrer Verkündigung den Menschen unbedingt angeht (Tillich) und ihm erfahrbar wird. In ONEMINUTESKY werden Momentaufnahmen gesammelt: Detailansichten aus dem Alltag, die zu religiösen Fragestellungen anregen können. Ein Feuerlöscher in der Kirchenbank, ein Vorhängeschloss am Bücherschrank, ein Herzluftballon in einer Baumkrone: Bewusst werden Blick und Gedankenwelt der Autorin zur Diskussion gestellt. Ihre subjektive Wahrnehmung und assoziativen Texte laden ein zur Identifikation oder zum Widerspruch, in jedem Fall aber zum Dialog. Oder zum Diskurs. Denn es gibt „kein religiöses Leben ohne Streitkultur“, heißt es in Folge 10 („Brandherde“). „Sie ist der Nährboden für redliche Theologie. Das Reden von Gott erprobt sich in der Auseinandersetzung mit einem Gegenüber, es braucht Gemeinschaft, um religiöses Erleben zu reflektieren, zu verkräften, zu gestalten. Es bewährt sich im offenen Diskurs, in dem nicht gelöscht wird, was zu sehr auf der Zunge oder unter den Nägeln brennt.“ Oder auf der Seele.

Religion ist Kommunikation des nicht Feststellbaren. „Es geht ihr um Gestaltung von Distanz. Indem sie Grenzen würdigt und Möglichkeiten auch. Mit Bezug zu Gott – in der Ansprache des Mitmenschen“ (Folge 9, Anrufung). Die Korrelation von Frage und Antworten (Paul Tillich) und aus diesen generierenden weiteren Fragen wird formal von den einminütigen Video-Clips nachgeahmt. Entweder enden sie mit einer Frage oder aber mit einer Glau-



Elf Videoclips umfasst die Serie ONEMINUTESKY inzwischen. Von oben: GRENZERFAHRUNG (Folge 1), WAHRHEITSFRAGE (3), ANRUFUNG (9). © Simone Liedtke

bensbezeugung, die sich als solche zur Diskussion stellt.

ONEMINUTESKY – 1 Minute: Mitdenken. Nachdenken. Weiterdenken. Alle Videos der Serie finden sich auf www.rpi-loccum.de oder bei YouTube (Kanal RPI Loccum, Playlist ONEMINUTESKY). Die Serie wird fortlaufend um weitere Ausgaben ergänzt. ◆



oneminutesky auf
www.rpi-loccum.de

CHRISTINA HARDER

Am Anfang war ... – das Staunen und Sich-Wundern

Mit dem Philosophieren beginnen.
Vier zentrale Praktiken der Philosophie

In dem Buch „Sofies Welt“¹ bringt der norwegische Autor Jostein Gaarder Kindern und Jugendlichen die Geschichte der Philosophie mit all ihren zentralen Fragestellungen näher. Hauptprotagonistin ist das Mädchen Sofie, die eines Tages einen Brief mit unbekanntem Absender erhält, in dem ihr die Frage gestellt wird: „Wer bist Du?“. So entsteht der erste Kontakt zu ihrem Lehrer, der Sofie mitnimmt auf eine spannende Reise durch die Philosophie. Gleich zu Beginn dieser Reise geht es um die Frage, welche Fähigkeit gute Philosoph*innen brauchen und womit die Philosophiegeschichte letztlich begann. Sofies Lehrer gibt die Antwort: „Habe ich schon gesagt, dass die Fähigkeit, uns zu wundern, das einzige ist, was wir brauchen, um gute Philosoph*innen zu werden? Wenn nicht, dann sage ich das jetzt: *Die Fähigkeit, uns zu wundern, ist das einzige, was wir brauchen, um gute Philosophen zu werden.*“²

Am Anfang der Philosophie also war und ist immer wieder das Staunen und Sich-Wundern eines Menschen. Sofies Philosophielehrer führt weiter aus, es gehe darum, nicht zu den Menschen zu gehören, die die Welt für selbstverständlich halten, sondern danach fragen, was hinter den wunder-vollen Dingen unserer Welt liegt, woher sie kommen und warum sie überhaupt da sind. Um zu veranschaulichen, was er

damit meint, steigt er sogleich in das Philosophieren ein, indem er Sofie in zwei Gedankenexperimente mit hineinnimmt.

„Stell dir mal vor ...“ – Am Anfang steht ein Gedankenexperiment

„Stell Dir vor, Du machst eine Waldwanderung. Plötzlich entdeckst Du vor Dir auf dem Weg ein kleines Raumschiff. Aus dem Raumschiff klettert ein kleiner Marsmensch und starrt zu Dir hoch ... Was würdest Du dann denken?“³ Sofies Philosophielehrer möchte, dass sie sich in dieser fiktionalen Szene in die Situation des Marsmenschen versetzt, der die Wunder unseres blauen Planeten, unserer Welt zum ersten Mal sieht und deshalb mit staunenden Augen wahrnimmt. Sofie wird dadurch (auf-)gefordert, aus einer neuen Perspektive heraus ihre Wahrnehmung ebenso wie ihre Gedanken neu zu ordnen und damit zu schärfen. Das ist das Hauptziel von Gedankenexperimenten. Sie haben ein hohes Potenzial zur Klärung von Gedanken, Gefühlen, Argumenten und Ansichten.

Gedankenexperimente beginnen meistens mit: „Stell dir mal vor ...“ oder „Nehmen wir einmal an ...“. Sie übernehmen den Gestus des naturwissenschaftlichen Experimentators.

¹ Gaarder, Sofies Welt. (Hervorhebung im Original)

² A.a.O., 23.

³ A.a.O., 24.



Es war Albert Einstein, der eine rein intellektuelle, auf der Vorstellung basierende Denkweise als „Gedankenexperiment“ bezeichnete. Es entspreche „psychologischen Entitäten [...] mehr oder weniger klare[n] Bilder[n], die [...] reproduziert und kombiniert werden können“ und sei als „kombinatorisches Spiel“ das „entscheidende Merkmal [meines) produktiven Denkens“⁴, so Einstein. Im Unterschied zu naturwissenschaftlichen Gedankenexperimenten, bei denen die Gedankenexperimente in der Regel beispielsweise aus finanziellen, zeitlichen oder auch ethischen Gründen reale Experimente ersetzen, sind philosophische Gedankenexperimente jedoch *nicht* so angelegt, dass die reale Umsetzbarkeit zumindest denkbar ist oder auch nur relevant wäre. Vielmehr sind die so genannte kontrafaktischen Szenarien philosophischer Gedankenexperimente vielfach weit von der empirisch möglichen Realität entfernt⁵; so wie das Szenarium in „Sofies Welt“ mit dem Marsmenschen. Die Szenarien, die im Zentrum eines Gedankenexperiments stehen, können als „kontrafaktisch“⁶ bezeichnet werden, da es in einem philosophischen Gedankenexperiment eben nicht, wie bei hypothetischen Überlegun-

gen, darum geht, Zusammenhänge der empirischen Realität aufzuklären. Vielmehr geht es darum, das eigene Verständnis von Begriffen, von Zusammenhängen ebenso wie subjektive Wahrnehmungen, Sichtweisen auf die Welt und letztlich auf sich selbst auf die Probe zu stellen, also zu hinterfragen, zu schärfen und möglicherweise zu korrigieren.⁷ „Aus diesem Grund ist es [...] für die Formulierung guter Szenarien wichtig, im Spannungsfeld von Nähe und Abstand zur Wirklichkeit das richtige Maß zu finden.“⁸ Zudem wird ein philosophisches Gedankenexperiment, anders als entsprechende Szenarien in der Literatur oder im Film, kurz und knapp entworfen. Auf erzählerische, ausschmückende Details wird weitgehend verzichtet. Es wird nur das erzählt, was mit Blick auf die behandelte philosophische Frage relevant ist.⁹

Ein philosophisches Gedankenexperiment ist in der Regel folgendermaßen aufgebaut:

1. Einleitung durch philosophische Fragestellung(en),
2. kontrafaktisches Szenario,

„Stell Dir vor, Du machst eine Waldwanderung. Plötzlich entdeckst Du vor Dir auf dem Weg ein kleines Raumschiff.“

Foto: ONEMINUTESKY,
Folge 5: INKARNATION
(Pinakothek der
Moderne, München).
© Simone Liedtke

⁴ Einstein, zitiert nach Levy, Paradoxien und Gedankenexperimente, 13.15.

⁵ Vgl. Bertram, Philosophische Gedankenexperimente, 19f.

⁶ Ebd.

⁷ In dem von Georg W. Bertram herausgegebenen Lese- und Studienbuch zu philosophischen Gedankenexperimenten werden drei Typen unterschieden: 1. Erklärende Gedankenexperimente, 2. Gedankenexperimente zur Änderung bestimmter Überzeugungen, 3. Gedankenexperimente zur Schärfung und Innovation von Begriffen.

⁸ A.a.O., 16.

⁹ Vgl. a.a.O., 19.

3. Auswertung des Szenarios in Bezug auf die Fragestellung(en)¹⁰,
4. ggf. mögliche Probleme des Gedankenexperiments und sich daraus ergebende weiterführende Fragestellung(en).

Gedankenexperimente sind als ureigene Methode des Philosophierens durch Jahrhunderte und Jahrtausende der menschlichen Geistesgeschichte hindurch als geeignetes Instrument erprobt, um das (Nach-)Denken des Menschen zu schärfen. Sie können geradezu in den Wahnsinn treiben und sind häufig verspielt.¹¹ Erfahrungsgemäß sind sie aber gerade deshalb hoch motivierend und aktivierend. Es gibt zahlreiche Anlässe und Szenarien für Gedankenexperimente. Sie können durch Geschichten, durch Zitate, durch Filme, durch Karikaturen und vieles mehr angestoßen werden. Außerdem können sie bis hin zu Plan- und Rollenspielen ausgeweitet werden oder gar in ein Improvisationstheater münden. Es gibt zahlreiche Materialien und ganze Bücher, die klassische ebenso wie neue Gedankenexperimente vorstellen.¹²

Klassische Gedankenexperimente

In dem Werk „Politeia“¹³ des griechischen Philosophen Platon, in dem dieser über die Gerechtigkeit und ihre mögliche Verwirklichung in einem idealen Staat nachdenkt, finden sich zahlreiche Parabeln und Gleichnisse. Eines der bekanntesten dürfte das Höhlengleichnis sein. Weniger bekannt ist die Parabel „Der Ring des Gyges“. Beide lassen sich gut zu einem Gedankenexperiment bzw. zu einem kontrafaktischen Szenario innerhalb eines solchen umformulieren. Ein Gedankenexperiment zum Höhlengleichnis eignet sich gut, um ein Philosophisches Gespräch zu Fragen rund um Wahrheit, Wissen und Erkenntnis zu eröffnen (Philosophie *von*) oder im Verlauf eines solchen Diskurses als Konfrontation mit der Tradition (Philosophie *für*) oder als vertiefenden, aktivierenden Impuls (Philosophie *mit*) einzubringen. Die Parabel „Der Ring des Gyges“ bietet sich für ein Philosophisches Gespräch zu den Fragen an: Warum tun Menschen Gutes? Ist der Mensch von Natur aus gut oder böse? Ist gutes Handeln im

moralischen Sinne noch gut, wenn sie lediglich in der Angst vor Sanktionen oder der Aussicht auf eine Belohnung begründet liegt? Die zentralen Gedanken dieser Parabel dürfte vielen Jugendlichen ebenso wie (jungen und jung gebliebenen) Erwachsenen vertraut sein, weil sie zahlreiche Assoziationen mit dem Roman und Blockbuster „Herr der Ringe“, aber auch mit dem Tarnumhang Ignotius Peverells in der Roman-Reihe „Harry Potter“ anstoßen. Im Zentrum steht ein Ring, der seinen Träger unsichtbar macht, sobald er ihn auf den Finger zieht und dreht. Die Gestaltung eines Einstiegs in ein Philosophisches Gespräch mit einem Gedankenexperiment, in dessen Zentrum ein kontrafaktisches Szenario nach der Vorlage der Parabel des Gyges steht, findet sich im Materialanhang zu diesem Artikel (M 1).¹⁴

Neuere Gedankenexperimente

Philosophische Gedankenexperimente müssen nicht immer über das Medium Text angestoßen werden. Hervorragend zum philosophischen Experimentieren mit Gedanken eignet sich als Medium die Reihe *#filosofix* des SRF Kultur. In dieser Reihe befinden sich mittlerweile 49 Beiträge, die bei YouTube verfügbar sind. Am bekanntesten davon dürfte das so genannte Trolley-Problem¹⁵ sein, bei dem es sich im Kern um ein ethisches Dilemma handelt, das im Gedankenexperiment verdichtet und zugespitzt ist. Für ein Philosophisches Gespräch zur der Frage „Kann die Existenz Gottes bewiesen werden? Oder kann sie widerlegt werden“ findet sich bei *#filosofix* das Gedankenexperiment „Teekanne“¹⁶. Mit ihm können weitere Fragen und Diskurse angestoßen werden wie z.B.: Aus welchem Grund glauben Menschen an Gott oder eben auch nicht? Einen Ausflug ins philosophische Wunderland der Liebe gewährt darüber hinaus das Gedankenexperiment „Liebespille“¹⁷. Mit dem Gedankenexperiment „Mary“¹⁸ wird die Frage nach dem Ich, dem (Selbst-)Bewusstsein, nach dem menschlichen



DIE MATERIALIEN

zu diesem Beitrag sind im Downloadbereich unter www.rpi-loccum.de/pelikan als pdf-Datei abrufbar.



¹⁰ Vgl. a.a.O., 18.

¹¹ Vgl. Levy, Paradoxien und Gedankenexperimente, 14.

¹² Vgl. hierfür das Literaturverzeichnis im Anschluss an diesen Praxisartikel.

¹³ Altgriechisch Πολιτεία; lateinisch: Res publica; deutsch: Der Staat.

¹⁴ Eine komplette Unterrichtseinheit zu der Parabel „Der Ring des Gyges“ als Gedankenexperiment mit zahlreichen Materialien findet sich bei Marschall-Bradl, Der Ring des Gyges auf dem Prüfstand.

¹⁵ „Straßenbahn – das philosophische Gedankenexperiment“ *#filosofix*: <https://youtu.be/MhOJp1DcabM>

¹⁶ „Teekanne – das philosophische Gedankenexperiment“ *#filosofix*: <https://youtu.be/TwnWnl3kf1I>

¹⁷ „Liebespille“ – das philosophische Gedankenexperiment“ *#filosofix*: <https://youtu.be/eqr75CUQUL8>

¹⁸ „Mary“ – das philosophische Gedankenexperiment“ *#filosofix*: <https://youtu.be/3Me1YDYK6tw>

Geist und der Seele gestellt. Es finden sich zahlreiche weitere Gedankenexperimente in der Reihe #filosofix, aufbereitet als zwei bis vier minütige Videos sowie vertieft in Experteninterviews, Selbsttests und Interviews mit Prominenten zu den gezeigten Gedankenexperimenten: eine echte Schatzkiste zum Philosophieren mit Gedankenexperimenten.

Wieso, weshalb, warum? – Am Anfang steht eine Frage

Am Anfang, im Verlauf ebenso wie am Ende des Philosophischen Gesprächs stehen Fragen; und zwar die großen Fragen, die den Menschen „unbedingt angehen“, weil sie ihn in seiner gesamten Existenz betreffen. Es geht um die Fragen nach dem Warum, Woher, Wohin und Wozu des Seins. Wer diese Fragen stellt, möchte sich nicht damit abfinden, was ihm vor Augen liegt. Wer so philosophisch fragt, nimmt seine (Um-) Welt sowie das eigene Leben darin nicht für selbstverständlich, sondern staunend wahr und möchte deshalb hinter die Dinge schauen, in ihre Tiefe und immer besser verstehen lernen, warum, woher, wohin und wozu dieses Leben in dieser Welt? Wer fragt, sucht also nach tieferer Erkenntnis und nach Weisheit.

Der altgriechische Philosoph Sokrates beherrschte das Philosophische Gespräch wie kein anderer. Bekannt wurde Sokrates durch seine Dispute mit den Vertretern des Sophismus. Die Kunst der Sophisten bestand darin, ihre Gegner mit ihrer glänzend geschulten Rhetorik schwindelig zu reden, so dass niemand mehr wagte genauer nachzufragen. Sokrates hingegen fragte nach. Er bohrte nach und nervte seine rhetorisch gewandten Gegner mit seinen Fragen solange, bis sie zum Kern und zum Ursprung der Gedanken vorgestoßen waren. Sokrates Methode war im Grunde ganz einfach. Er handelte nach dem Prinzip: Wer fragt, der führt das Gespräch. Er stellte also Fragen. Doch nicht nur das. Seine Kunst bestand darin, die *richtigen* Fragen zu stellen. Seine Fragen waren erkenntnisleitend. Das bedeutet, er führte seine Gegner*innen genauso wie die Zuhörer*innen mit seinen gezielten Fragen zu neuen Erkenntnissen. Seine Fragen waren so formuliert, dass



ihre spätere Beantwortung auch tatsächlich philosophischen Charakter hatte, also einen Erkenntnisfortschritt enthielten.¹⁹

Philosophische Fragen in diesem sokratischen Sinne sollten folgende Merkmale aufweisen: Sie sollten:

- offen und problematisch sein. Im Laufe der Erarbeitung müssen verschiedene Antwortmöglichkeiten einander gegenübergestellt werden. Die Fragen müssen deshalb auf ungelöste Problemstellungen zielen und nicht auf Fakten, die beispielsweise im Lexikon nachzuschlagen sind. Die Frage zum Beispiel: „Wie heißt die Hauptstadt von Deutschland?“ ist keine geeignete philosophische Frage.
- präzise sein. Die Fragen sollten sich konkret auf ausgewählte Problemfelder beziehen, also wiederum nicht zu offen gestellt sein. Die Frage zum Beispiel: „Was sollen wir tun?“ ist zu allgemein, da sie sich auf kein bestimmtes Problemfeld bezieht.
- so gestellt sein, dass sie auch beantwortet werden können. In der Philosophie wird zwar gern gedanklich spekuliert, doch erkenntnisleitende Fragen sollten nicht im spekulativen Bereich liegen. Eine Argumentation führt dann nämlich zu Absurditäten. Die Frage zum Beispiel: „Was denken Steine?“ ist absurd.

Darf man Leben gegeneinander aufwiegen? Ein voll besetztes entführtes Flugzeug abschießen, mit dem die Entführer ein voll besetztes Fußballstadion attackieren wollen? Diese Frage stellt auch der Film „Terror“ von Ferdinand von Schirach.

Seit dem 11. September 2001 ist das philosophische Gedankenexperiment „Straßenbahn“ ganz real.

© NDR/ARD Degeto/ Moovie GmbH/ Julia Terjung

¹⁹ Vgl. Klager, Das Philosophieren fragend beginnen, 7.



Screenshot aus dem Videoclip „Sokrates über Wissen und Nichtwissen“.
© 3sat/nano/scobell/Wolfgang Danner/Claus Ast

- systematisch sein. Philosophische Fragen stellen Theorien und Ideen einander systematisch vergleichend nebeneinander und zeigen dabei die jeweiligen Vor- und Nachteile auf. Historische Fragen sind als philosophische Fragen nicht geeignet. Sie können lediglich der sachlichen Überprüfung von Grundannahmen dienen. So zum Beispiel die Frage: „Wie entstand die Bibel in ihrer heutigen Fassung?“²⁰

Das sokratische Gespräch mit erkenntnisleitenden Fragen lässt sich konkret in der sog. „Inquiry“-Methode anwenden, die es im Detail in unterschiedlichen Varianten gibt. Grundsätzlich ist diese Methode in sieben Schritten aufgebaut. Diese finden sich als Anleitung im Materialanhang zu diesem Artikel (M 2).²¹

Inquiry-Methode mit dem World Press Photo 2021 als Stimulus

Auf dem (nebenstehenden) Foto des dänischen Fotografen Mads Nissen ist die 85-jährige Rosa Luzia Lunardi zu sehen, die von der Krankenschwester Adriana Silvia da Costa Souza umarmt wird. Für Lunardi, die in einem Pflegeheim in Sao Paulo wohnt, ist es nach fünf Monaten der Corona-bedingten Isolation die erste Umarmung. Möglich ist dies nur durch einen Umarmungsvorhang, der eine Ansteckung verhindern soll. Mads Nissen erhielt für sein Foto den Hauptpreis für das „World Press Photo 2021“. Ausgehend von diesem Foto können sehr ver-

schiedene philosophische Fragen gestellt werden. Beispielsweise eine konkrete ethische Entscheidungsfrage: Ist es ethisch zu rechtfertigen, alte Menschen zu ihrem eigenen Schutz über Monate hinweg zu isolieren? Daran geknüpft sind weitere zahlreiche philosophische Fragen, die sich um die zentrale Frage der Anthropologie drehen: Was ist der Mensch? Was braucht der Mensch zum Leben? Was bedeutet es, bis zum Schluss ein Leben in Würde leben zu können? Reicht für ein Leben in Würde der Schutz der körperlichen Gesundheit?

In diesem Kontext ließe sich vertiefend über den Bibelvers nachdenken: „Der Mensch lebt nicht vom Brot allein.“ (5. Mose 8,3; Mt 4,4) Demnach zählen nicht allein die Primärbedürfnisse des menschlichen Körpers wie Nahrung, Kleidung und Gesundheit, sondern gleichermaßen die Bedürfnisse der menschlichen Seele wie Nähe, Wertschätzung, Respekt und Liebe.

„Keep calm and think!“ – Am Anfang steht eine Provokation

Eine Provokation war die Philosophie selbst schon von ihren Anfängen an. Altgriechische Philosophen wie Sokrates und der Kyniker Diogenes von Sinope waren leibhaftige Provokationen. Diogenes beispielsweise verstieß immer wieder gerne öffentlich gegen herrschende Konventionen und hauste in einem großen Fass. Er trug einen großen Wollmantel, darunter war er nackt. Alexander den Großen soll er aufgefordert haben: „Geh mir aus der Sonne“, als dieser ihn aufsuchte und ihn nach seinen Wünschen fragte.²²

Nun geht es beim Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen gewiss nicht darum, sie dazu aufzufordern, offen gegen Regeln und Konventionen zu verstoßen oder womöglich sogar (religiöse) Gefühle anderer zu verletzen. Die Provokation kann jedoch als Impuls am Anfang des Philosophischen Gespräches durch die Lehrperson erfolgen. Sie kann eine provokante These aufstellen oder eine provokante Aussage zitieren. Möglich sind auch Provokationen durch Kleidungsstücke, Accessoires oder überraschende Gesten und Handlungen. Auch Filme und Bilder, vor allem aber Parodien und Karikaturen eignen sich als Provokationen.

²⁰ Vgl. Klager, Das Philosophieren fragend beginnen, 7.

²¹ Ein Anwendungsbeispiel für die Inquiry-Methode findet sich bei Harder, Die Wahrheit beginnt zu zweit, 180f.

²² Vgl. Soentgen, Selbstdenken!, 13f.

Darüber hinaus ist denkbar, dass sich die gesamte Lerngruppe eine provokante Aktion überlegt, mit der sie Reaktionen und Verhaltensweisen anderer Menschen provozieren und damit zum Nachdenken anregen möchte. Allerdings bleibt die Provokation immer als Balanceakt zwischen erwünschter Provokation und Grenzüberschreitung eine sensible Herausforderung.

Darf man das? – Provokation durch Jesus-Parodien

Vor allem Satire, Karikaturen sowie Parodien sind per se Provokationen. Rund um die Frage „Darf man das?“ bzw. konkret: „Darf Satire alles? Muss es Grenzen der Meinungs- und Kunstfreiheit geben?“ können Jesus-Parodien als Provokation an den Anfang eines Philosophischen Gespräches gestellt werden: zum Beispiel „Terminator Jesus parody“ von MAD TV²³. Screenshots aus dem Video sowie mögliche Impulse für den Einstieg sowie zur Vertiefung des Diskurses in Verbindung mit dem allgemein als „Blasphemie-Paragraf“ bezeichneten § 166 Strafgesetzbuch (STGB) finden sich im Materialanhang zu diesem Artikel (**M 3**). Als möglicherweise weitaus stärkere Provokation kann die Jesus-Parodie „Jesus Christ – The Musical (I will survive)“²⁴ gesehen werden. Hier bedarf es allerdings im Vorfeld der Abwägung, ob damit für einige Teilnehmende am Philosophischen Gespräch eine Grenze zur Verletzung religiöser Gefühle überschritten werden könnte; möglicherweise auch für die Lehrperson selbst.

„Was verstehst du darunter? Definiere!“ – Am Anfang steht das Präzisieren von Begriffen

Die Definition von Begriffen ist der Präzisierung von Formulierungen und Wörtern sehr verwandt. Während es sich bei Präzisierungen jedoch lediglich um Feststellungen handelt, haben Definitionen eine strengere Form. Sie sind Verabredungen. Für eine Diskussion wird verabredet, dass eine bestimmte Definition für einen Begriff in einem bestimmten Kontext gelten soll. Seit alters her ist das Definieren eine zentrale philosophische Beschäftigung, die nicht sel-



World Press Photo 2021
© Mads Nissen/
picture alliance/
ASSOCIATED PRESS

ten bei Außenstehenden verständnisloses Kopfschütteln auslöst nach dem Motto: Muss man das denn nun so genau festlegen?²⁵

Ja! In Diskussionen entstehen oftmals Missverständnisse und es wird aneinander vorbei geredet, wenn Begriffe unterschiedlich verwendet und aufgefasst werden, ohne dass dies den Gesprächsteilnehmenden klar ist. Die gemeinsame Einigung auf eine Definition, auf die die folgende Diskussion aufbauen soll, ist oftmals äußerst erhellend und hilfreich für klare Argumentationen und Gedankenführungen. Nicht selten ist der Einigungsprozess hin zu einer gemeinsamen Definition bereits selbst der Anlass für eine vertiefende und ausführliche Debatte, kommen doch bereits hier sehr kontroverse Weltdeutungen zum Ausdruck. Was zum Beispiel ist „Religion“? Wenn diese Frage gestellt wird, werden

²³ Bei YouTube: <https://youtu.be/clF1xeXsslo> .

²⁴ Bei YouTube: <https://youtu.be/w42ycMkAhVs> .

²⁵ Vgl. Soentgen, Selbstdenken, 87.

die Augen nicht weniger Gesprächsteilnehmenden groß: Das ist doch klar, oder? Was soll diese Frage? Wenn ihnen jedoch klar wird, dass dieser Begriff alles andere als klar ist, dann sind alle bereits mittendrin in der nicht selten konfliktreichen Debatte rund um das Phänomen und den Begriff *Religion*. Ähnlich kontroverse Diskurse löst bereits das Ringen um eine Definition von Begriffen wie beispielsweise *Demokratie*, *Freiheit* oder *Toleranz* aus.

Der Einstieg in einen gemeinsamen Verständigungsprozess auf eine Definition kann damit erfolgen, dass die Gesprächsteilnehmenden gebeten werden, zu ausgewählten Definitionen, die es bereits gibt, im wahrsten Sinne des Wortes einen Standpunkt einzunehmen. Im Raum sind mehrere Definitionen auf Zetteln verteilt. Die Gesprächsteilnehmenden sollen sich nun zu der Definition stellen, die ihrer eigenen am nächsten kommt oder der sie gar nicht zustimmen können. Sie werden aufgefordert, ihren Standpunkt zu begründen. Anschließend kann beispielsweise ein Blick auf die Etymologie und ggf. auf die Verwendung des Wortes in der Geschichte zu einer ersten Klärung verhelfen, bevor in den offenen Diskurs eingetreten wird, an dessen Ende jedoch eine (vorläufige) Vereinbarung auf eine gemeinsame Definition stehen sollte, um das Philosophische Gespräch weiter zu vertiefen zu können.

Glaubst du noch oder denkst du schon? – Was heißt eigentlich *Glauben*?

Was meine ich eigentlich, wenn ich sage: „Ich glaube“? Was ist *Glaube*? In welchem Verhältnis stehen Wissen und Glauben? Die Schweizer Theologen Fritz Oser und Paul Gmünder haben ausgehend von ihren Forschungsarbeiten zur Entwicklung des religiösen Urteils und der Mensch-Gott-Beziehung auf einer dritten Entwicklungsstufe bei ca. Zwölf- bis 16-Jährigen eine überwiegende „Absolute Autonomie“ festgestellt. In ersten Stufenmodellen stand an dieser Stelle auch der Begriff *Deismus*. In diesem Alter ist bei vielen Heranwachsenden, vor allem bei solchen Mittel-/Nordeuropas, an der Schwelle zwischen Kindheit und Jugend festzustellen, dass sie einen allmächtigen Gott zunehmend von ihrer (Erfahrungs-)Welt trennen und nicht (mehr) damit rechnen, also nicht glauben, dass ein wie auch immer vorzustellender Gott in ihre Welt, in ihr Leben hineinwirke. Sie zweifeln daher traditionelle religiöse Glaubensvor-

stellungen an und meinen meistens, Wahrheit ausschließlich in „der Wissenschaft“ finden zu können. Spannend sind deshalb insbesondere mit Jugendlichen in diesem Alter Philosophische Gespräche über erkenntnistheoretische Grundfragen: Was kann ich wirklich wissen? Schließen Wissen und Glauben einander aus?²⁶ Gibt es Unterschiede zwischen Glauben im Sinne von Vermuten/Ahnen und *religiösem* Glauben? Materialien mit Impulsen zu diesen Fragen und zu Klärung des Begriffs *Glauben* finden sich im Anhang zu diesem Artikel (M 4).

Ausblick: Am Ende steht ebenfalls das Staunen

Wer mit Philosophischen Gesprächen beginnt, wird an kein Ende kommen. Wer doch meint, an ein Ende gekommen zu sein, also alle Antworten auf die großen Fragen gefunden zu haben, hat etwas falsch gemacht. Das lässt sich so klar sagen. Denn Philosophieren bedeutet: fragen, hinterfragen und immer weiter fragen und – weiter staunen und sich wundern. ◆

Literatur

- Bertram**, Georg W. (Hg.): Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch, 2. Auflage, Stuttgart 2012
- Gaarder**, Jostein: Sofies Welt. Roman über die Geschichte der Philosophie, aus dem Norwegischen übersetzt von Gabriele Haefs, München/Wien 1993
- Harder**, Christina: Die Wahrheit beginnt zu zweit! Philosophieren und Theologisieren mit Jugendlichen, in: Leonhard, Silke/ Rabe, Kirsten (Hg.): Respektvolle Vielfalt und starkes Miteinander, Loccumer Impulse 20, Rehburg-Loccum 2021, 171-184
- Klager**, Christian: Das Philosophieren fragend beginnen, in: Bekes, Peter u.a. (Hg.): Praxis Philosophie & Ethik 4/2015 – Mit dem Philosophieren beginnen, Braunschweig 2015, 7-13
- Levy**, Joel: Paradoxien und Gedankenexperimente, Köln 2017
- Marschall-Bradi**, Beate: Der Ring des Gyges auf dem Püfstand, in: Bekes, Peter (Hg.): Praxis Philosophie & Ethik 5/2015, Gedankenexperimente, Braunschweig 2015, 15-20
- Soentgen**, Jens: Selbstdenken! 20 Praktiken der Philosophie, Weinheim 2012



CHRISTINA HARDER ist Dozentin für die religionspädagogische Ausbildung im Vikariat am RPI Loccum und Redaktionsleiterin des Loccumer Pelikan.

²⁶ Materialien zu dem Verhältnis Meinen-Glauben-Wissen finden sich bei Harder, Die Wahrheit beginnt zu zweit, 179 und 183f.

LENA SONNENBURG

Die Gedanken sind frei ...

Philosophieren mit einem Bilderbuch

Das Bilderbuch „Woran denkst du?“ von Laurent Moreau fasst zusammen, was schon der Liedtext von „Die Gedanken sind frei“, der erstmals um 1780 auf Flugblättern veröffentlicht und später von Sophie Scholl für ihren inhaftierten Vater gesungen wurde, erzählt:

*Die Gedanken sind frei,
wer kann sie erraten?
Sie fliehen vorbei
wie nächtliche Schatten.
Kein Mensch kann sie wissen,
kein Jäger erschießen.
Es bleibt dabei:
Die Gedanken sind frei!*

Alle Menschen haben ihre eigenen Gedanken, fröhliche oder ernste, und die gehören ihnen ganz allein. Von außen können Gedanken nur schwer erraten werden; sie sind in den Köpfen der Menschen versteckt und geschützt. Manchmal teilen Menschen ihre Gedanken jedoch, so auch im Bilderbuch „Woran denkst du?“. Dort können die Gedankengeheimnisse der Protagonist*innen im wahrsten Sinne gelüftet werden. Der*die Leser*in öffnet dazu eine Klappe und kann dann das Innere der Köpfe erforschen. Und so wird klar, dass all die Menschen, die es im Buch zu entdecken gibt, ganz unterschiedliche Gedanken haben: Maximilian denkt sich zum Beispiel gerade ein Abenteuer aus, Sophie hat eine kleine Melodie im Kopf, Louis wartet ungeduldig darauf, dass endlich wieder Sommer wird, und Johannes kocht vor Wut.

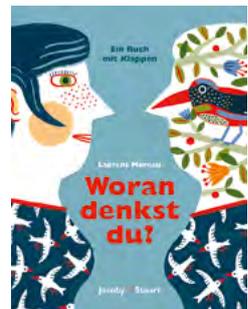
„Woran denkst du?“ im Unterricht einsetzen

Um das Bilderbuch jederzeit als Türöffner für theologische oder philosophische Gespräche nutzen zu können, sollte es in einer Unterrichtsstunde z.B. folgendermaßen eingeführt werden.

Gemeinsam betrachten die Schüler*innen und die Lehrkraft die letzte Buchseite. Sie entdecken, dass die Menschen sich auf einem Platz in der Nähe der Straße versammelt haben, in der sie alle wohnen, dass alle Protagonist*innen unterschiedlichen Tätigkeiten nachgehen, dass sie unterschiedlich aussehen, ihre Mimiken und Gesten sich unterschieden. Ggf. werden einzelne Personen in den Fokus gerückt und genauer betrachtet bzw. beschrieben.

Dann werden die Schüler*innen gebeten, sich in eine Person auf dem Bild hineinzusetzen und deren Gedanken auf einer Moderationskarte zu notieren. Dabei sollte betont werden, dass die Schüler*innen keine falschen Ideen aufschreiben können, da „Gedanken frei“, also im Kopf versteckt und nicht einsehbar sind. Nachdem die Schüler*innen ihre Ideen verschriftlicht haben, wird ein Ratespiel abgeschlossen: Einzelne Schüler*innen lesen ihre Moderationskarte vor, die Zuhörenden überlegen, zu welcher Person diese Karte passen könnte. Dabei können erneut Gestik und Mimik thematisiert werden; es sollten jedoch auch scheinbar abwegige Zuordnungen eingeworfen werden, um deutlich zu machen, dass die Gedanken eben nicht (immer) ablesbar sind.

*Kein Mensch kann sie wissen,
kein Jäger erschießen.*



Laurent Moreau

Woran denkst du? Ein Buch mit Klappen

Aus dem Französischen von Edmund Jacoby
Verlagshaus Jacoby & Stuart, Berlin 2017
44 Seiten mit 20 Klappen
ISBN 978-3-946593-35-5
16,00 €



LENA SONNENBURG
ist Dozentin für den
Bereich Grundschule
am RPI Loccum.



© Laurent Moreau,
Verlagshaus
Jacoby & Stuart

Nach dem Ratespiel erläutert die Lehrkraft, dass die Personen auf dem Bild bereit waren, ihre Gedanken mit anderen zu teilen. So sind Klappbilder entstanden, die erst das Äußere der Person zeigen und hinter einer Klappe offenbaren, was in ihrem Kopf vorgeht. Damit die Kinder erforschen können, welche Gedanken den Protagonist*innen des Buches durch den Kopf gehen, hat die Lehrkraft das Buch entweder auseinandergeschnitten und alle Bilder im Klassenraum verteilt oder Kopien angefertigt, die die Schüler*innen nun im Rahmen eines Museumsgangs entdecken. So sehen bzw. lesen sie, was in den Köpfen der Protagonist*innen vorging, als das Bild auf dem Marktplatz entstand.

Nachdem alle Schüler*innen den Museumsgang beendet haben, schließt sich ein Gespräch über die Gedanken der Protagonist*innen und die damit verbundenen Empfindungen der Schüler*innen an. Dabei sollten Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Vergleich zu den Moderationskarten oder überraschende Momente thematisiert werden. Nun gilt es, sensibel auf die scheinbar falschen Vermutungen der Schüler*innen zu reagieren: Es sollte deutlich werden, wie schwer es ist, Gedanken von Fremden einzufangen und wie unverfügbar diese sind. So kann eine Offenheit gegenüber eigenen Gedankengängen angebahnt werden, die Schüler*innen sonst schnell als richtig bzw. falsch etikettieren.

Nach dieser Annäherung an das Bilderbuch präsentiert die Lehrkraft den Schüler*innen **M 1**. Vermutlich erkennen die Schüler*innen schnell, dass nun ihre Gedanken gefragt sind. Unterschiedlichste Fragen bieten sich an: „Woran denkst du, wenn ich Weihnachten sage?“ oder „Woran denkst du, wenn ich Gott sage?“. Als Einstiegsfrage eignet sich jedoch eine niederschwellige, wie z.B. „Woran denkst du, wenn ich ‚Klasse XY‘ sage?“.

Nach der zeichnerischen Einzelarbeit tauschen die Schüler*innen sich dann in einer Pair-Phase mit selbstgewählten Partnern aus, bevor sie in der Share-Phase ihre Gedanken präsentieren. In beiden Phasen ist darauf zu achten, dass die Freiwilligkeit uneingeschränkt gegeben ist, da die Gedanken das Gut jedes*r einzelnen sind und nicht geäußert werden müssen. Erfahrungsgemäß freuen sich die Schüler*innen jedoch, ihre Gedanken zu teilen. Und wenn Leon dann von der Klassenfahrt, Marie vom Sportunterricht, Max vom Gemeinschaftsgefühl und Isabell von Streitereien erzählt, sind die Türen für Diskussionen rund um die Klasse XY weit geöffnet.

Einmal eingeführt kann das Bilderbuch nun immer wieder als Impulsgeber genutzt werden, ob im Religion, Deutsch- oder Sachunterricht. Hoffentlich denkst du nun schon ans Ausprobieren! ◆



DAS MATERIAL M1
ist als pdf-Datei im
Downloadbereich unter
[www.rpi-loccum.de/
pelikan](http://www.rpi-loccum.de/pelikan) abrufbar.



CHRISTINA HARDER

„Hier geht’s um voll was Wichtiges!“

Mit Philosophischen Gesprächen Räume für religiöse Bildung öffnen

Bei religiöser Bildung geht es ganz grundsätzlich „um voll Wichtiges“, wenn man so will: ums Ganze. Es geht um die großen existenziellen Fragen, um das, was das eigene Menschsein „unbedingt angeht“. Diese Fragen lassen sich nicht einfach beantworten, schon gar nicht abschließend und endgültig. Es ist doch vielmehr so, dass die großen Fragen nach dem Woher, Warum und Wohin des eigenen Seins wie eine spannende Reise sind, auf der es ständig Neues zu entdecken gibt: über sich selbst, über andere Menschen, über die Welt, was sie zusammenhält (oder auch trennt) und über die eigene Beziehung zu dieser (Um)Welt. Im Kontext explizit religiöser Bildung wird die spannende Reise mit den großen Fragen im Gepäck dabei immer wieder auf eine transzendenten und deshalb unverfügbare Größe bezogen; in der christlichen ebenso wie in der jüdischen und muslimischen Religion auf einen personalen Gott, zu dem Gläubige in Beziehung treten möchten und auf Resonanz hoffen.

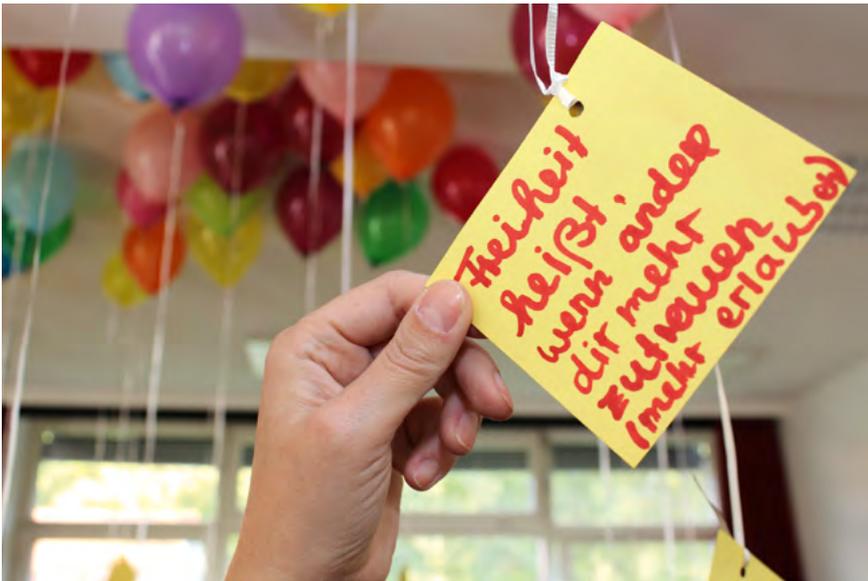
Das Potenzial des Philosophischen Gesprächs für religiöse Bildung

Charakteristisch für Philosophische ebenso wie für Theologische Gespräche ist die gemeinsame dialogische Suche nach Antwortmöglichkeiten auf die großen existenziellen Fragen, auf theologische wie philosophische Problemstellungen.

Hierbei sind die Fragen, Meinungen und Äußerungen der Gesprächsteilnehmenden konstitutiv für den Gesprächsverlauf. Das bedeutet konkret, dass zu Beginn nicht absehbar ist, wie das Gespräch verlaufen und um welche Fragen und Gedanken es im Einzelnen gehen wird. Genau in dieser spezifischen Eigenschaft liegt die Stärke des didaktischen Konzepts des Theologischen und Philosophischen Gesprächs. Lernende erfahren hierbei einen hohen Grad an Selbstwirksamkeit und fühlen sich ernst genommen. Gerade dadurch können Theologische und Philosophische Gespräche Räume im Sinne einer resonanten Didaktik eröffnen. „Resonante Didaktik zielt darauf, dass Lernende sich mit Inhalten verbinden und ihnen nicht beziehungslos oder gleichgültig gegenüberstehen.“¹

Warum geht es nun aber im Folgenden explizit um das Potenzial *Philosophischer* Gespräche für religiöse Bildung? Auf den ersten Blick stehen Theologische Gespräche einer religiösen Bildung in der Sache und nach den Inhalten näher. In explizit Theologischen Gesprächen geht es vor allem um religiöse Glaubensfragen und es wird auf biblisch-christliche Traditionen sowie systematisch-theologische Reflexionen Bezug genommen. Philosophische Gespräche bieten nun aber die Möglichkeit, existenzielle Grundfragen des Lebens in einen weiteren und größeren Kontext zu stellen und sie nicht gleich vor dem biblisch-christlichen Horizont zu betrach-

¹ Hanusa, Sind wir fertig mit der Reformpädagogik?, 19.



Es geht um die großen existenziellen Fragen, um das, was das eigene Menschsein „unbedingt angeht“.
© HVHS Loccum

ten. Dies ermöglicht den Gesprächsteilnehmenden, ihre existenziellen (An-)Fragen zunächst einmal ohne Rückbindung an die transzendente Bezugsgröße eines personalen Gottes, also außerhalb biblisch-christlicher Weltzugänge zu entfalten. Auch und gerade im Kontext explizit religiöser Bildung kann die weite Öffnung des Bezugsrahmens und die damit verbundene Freiheit im Wahrnehmen wie im Denken sehr sinnvoll sein; dies vor allem angesichts nachlassender Bindungen an christliche Traditionen und verblassenden biblischen Vorwissens.

Philosophische Gespräche haben also das Potenzial, Kindern und Jugendlichen im Kontext religiöser Bildung weite Diskurs- und Resonanzräume zu eröffnen, in denen sie die spannende Reise antreten können, gemeinsam nach Antworten auf ihre großen Fragen zu suchen und dabei immer wieder Neues zu entdecken.

Pädagogische Professionalität in Philosophischen Gesprächen

Da für Philosophische Gespräche, die Resonanzräume öffnen können, die Fragen und Gedanken der Kinder und Jugendlichen konstitutiv sind, sind sie nicht minutiös planbar. Sie folgen keiner zuvor festgelegten Dramaturgie. Jede Lehrperson, die sich darauf einlässt, weiß am Anfang also nicht, wo sie am Ende mit den Kindern bzw. Jugendlichen ankommt. Das Verhältnis zwischen dem didaktischen Setting des Philosophierens und einer klassischen Unterrichtsplanung ist vergleichbar mit dem Verhältnis zwischen einer Aufführung im Improvisati-

onstheater und einer Aufführung im Theater, das der Dramaturgie eines festgelegten Drehbuches folgt. Es bedarf also Lehrpersonen², „die bereit und in der Lage sind, sich auf implizite Lehr- und Lernwege einzulassen, bei denen auf eine minutengenaue Unterrichtsplanung zugunsten einer offeneren Erziehungshaltung gegenüber unerwarteten und nur bedingt planbaren Momenten verzichtet werden muss“.³

Hierbei ist zunächst in den Blick zu nehmen, dass es Kindern wie Jugendlichen im Prozess ihrer Meinungs- und Persönlichkeitsbildung mit zunehmendem Alter um die bewusste Aus-Bildung der eigenen Identität geht. Dabei bewegen sie sich im Spannungsfeld zwischen dem Wunsch nach Zugehörigkeit und dem

Bedürfnis nach bewusster Abgrenzung. Das wiederum stellt erhöhte Erwartungen an die Authentizität der erwachsenen Lehrperson. Kinder wie Jugendliche hinterfragen die Autorität der erwachsenen Personen mit zunehmendem Alter vermehrt und fordern klare Stellungnahmen ihrer Lehrer*innen ein, um sich entweder zustimmend oder abgrenzend dazu verhalten zu können. Sie erwarten also, dass die Lehrperson ihren Standpunkt, ihre Weltdeutung nicht nur intellektuell vertreten, sondern auch durch ihre ganze Person glaubwürdig und authentisch verbürgen kann.⁴ Sie „wünschen sich Lehrende als authentische Gesprächspartner. Sie geben sich nicht mit allgemeinen Antworten zufrieden, sie wünschen klare Positionen. Das können Positionen sein, denen sie sich anschließen, oder aber Positionen, die sie selbst ablehnen.“⁵

Für die Lehrperson bedeutet das, sich bei der Vorbereitung Philosophischer Gespräche ehrlich

² Im Folgenden ist bewusst von *Lehrpersonen* die Rede anstatt bspw. von Lehrkräften oder Unterrichtenden, weil philosophische Gespräche, die Resonanzräume öffnen können, die Lehrenden als Person mit ihrer ganzen Persönlichkeit fordern. Mit Lehrpersonen sind hierbei Lehrer*innen Referendar*innen ebenso gemeint wie Pastor*innen, Diakon*innen und Vikar*innen, die in Schulen und Gemeinden unterrichten.

³ Marquardt, Erziehung und Beziehung als pädagogische Praktiken, 30. Die im Grundsatzartikel „Erziehung und Beziehung als pädagogische Praktiken“ von Marquardt beschriebenen Voraussetzungen und Erfordernisse für *pädagogische Professionalität* im Erziehungs- als Beziehungsgeschehen gleichen denen für das pädagogische Handeln in philosophischen Gesprächen.

⁴ Vgl. Büttner, Die Sozialgestalt(en), 148.

⁵ Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche, 53.

selbst zu befragen, ob und wie weit sie bereit ist, sich vor den jugendlichen Gesprächsteilnehmenden zu öffnen. Sie sollte für sich klären: Wie viel zeige ich von mir als Person, die nicht nur Stärken und den jungen Gesprächsteilnehmenden gegenüber einen Wissensvorsprung, sondern die auch Schwächen und eigene (An)Fragen hat? Inwieweit zeige ich mich also nicht nur als souveräne, weise Wissende, sondern selbst als Suchende, die sich in einem lebenslangen Lernprozess weiß und deshalb damit rechnet, im Resonanzraum des Philosophischen Gesprächs selbst zu einer Lernenden zu werden?



Vorbereitung eines Philosophischen Gesprächs

Philosophische Gespräche sind ein sehr komplexes und an vielen Stellen improvisiertes dialogisches Geschehen, das an die fachlichen wie persönlichen Kompetenzen, sprich die Professionalität, der Lehrperson hohe Anforderungen stellt. Es wäre ein Irrtum anzunehmen, als Lehrperson könne man einfach mit einem Thema und einem kleinen Impuls in diese Diskursräume eintreten und dann alles dem Zufall und der Eigendynamik überlassen. Vielmehr erfordert das Setting des Philosophischen Gesprächs als Resonanzraum eine gründliche Vorbereitung, Übung, Flexibilität, Spontaneität sowie eine hohe Konzentration.

Der didaktische Ansatz des Philosophierens besteht wie das Theologisieren strukturell aus drei Teilen:

1. Gedanken und Fragen der Kinder bzw. Jugendlichen (Philosophie *von*);
2. Tradition (Philosophie *für*);
3. Diskurs (Philosophieren *mit*).⁶

Diese drei Teile sind nicht im Sinne einer Schritt-Folge zu verstehen, sondern im Sinne einer zirkulären und fluiden Struktur. Hierbei sind die Gedanken und Fragen der Kinder oder Jugendlichen, wie gesagt, wesentlich und grundlegend, dennoch keinesfalls eine bereits ausreichende Bedingung für das Philosophische Gespräch. Die dialogische Auseinandersetzung und Konfrontation der einzelnen Positionen der Diskursteilnehmenden mit traditionellen Positi-

onen von verschiedensten Denker*innen oder auch mit biblischen Traditionen (Philosophie *für*) muss hinzukommen; andernfalls würde sich das Philosophische Gespräch schnell erschöpfen, und wirklich Neues könnte nur sehr bedingt erkannt und erfahren werden. Denn erst dadurch, dass die Gesprächsteilnehmenden in ihren eigenen Positionen durch Fremdpositionen herausgefordert werden, können bzw. müssen sie ihre eigenen Perspektiven und Meinungen überprüfen, hinterfragen und ggf. korrigieren.

Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Lehrperson den Themenbereich des Gesprächs fachlich gut durchdrungen hat. Sie sollte sich im Vorfeld nicht allein auf ihr Vorwissen verlassen, sondern Zusammenhänge mit anderen Themen und Fragestellungen erkennen, um so mögliche Assoziationen und Fragen der Schüler*innen antizipieren zu können. Vor allem über aktuelle Bezüge in der Lebenswelt der Jugendlichen sollte im Vorfeld nachgedacht werden, weil hier mit Fragen und Aussagen, kurzum mit „points of engagement“, zu rechnen ist. Nicht zu vergessen ist dabei die Reflexion des eigenen Standpunktes, eigener Deutungen ebenso wie (An)Fragen und persönlicher, möglicherweise emotionaler Verknüpfungen. Insbesondere die persönlichen Schwierigkeiten im Kontext des Themas sollten der Lehrperson selbst klar sein, auch die Grenzen des eigenen Fachwissens. Mit den eigenen Wissenslücken ebenso wie mit eigenen Schwierigkeiten und inneren Blockaden zum Beispiel gegenüber bestimmten philosophischen Positionen oder biblischen Perspektiven sollte selbstkritisch umgegangen werden. Da die Diskurse innerhalb des

Themen und Fragestellungen des philosophischen Gesprächs sollten Bezüge zur aktuellen Lebenswelt der Jugendlichen haben.
© HVHS Loccum

⁶ Vgl. Dieterich, Theologisieren, 44.

Philosophischen Gesprächs in der Regel immer interdisziplinär sind, erwarten die Schüler*innen von der Lehrperson kein universales Lexikonwissen. Sie erwarten aber Aufrichtigkeit und Transparenz.

Für die drei Teile des Philosophischen Gesprächs sind konkrete Impulse vorzubereiten. Zentral und grundlegend ist der Einstiegsimpuls. Zentral und grundlegend ist der Einstiegsimpuls. Dabei kann es sich um das Zitat oder Textauschnitt eines*r Denkers*in handeln, also bereits zum Einstieg eine Konfrontation mit der Tradition erfolgen. Es können dafür aber genauso Bilder, kurze Videos, Geschichten Gedankenexperimente usw.⁷ genutzt werden. Der Einstiegsimpuls dient zur Öffnung des Diskursraumes und sollte deshalb für die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen hoch motivierend sein. Mit ihm wird zum Formulieren erster eigener Fragen und Gedanken aktiviert (*Philosophie von*). Darüber hinaus sind weitere motivierende, aktivierende Gesprächsimpulse für den Schritt Philosophie *für* und den Schritt Philosophie *mit* vorzubereiten.

Die exemplarische Vorbereitung verschiedener Gesprächsimpulse für ein Philosophisches Gespräch zum Thema „ICH – Wer oder was ist das eigentlich?“ findet sich in den Materialien zu diesem Artikel (M 1).

Moderation eines Philosophischen Gesprächs

In einem Philosophischen Gespräch nimmt die Lehrperson je situativ drei einander ergänzende Rollen ein, die eine hohe Konzentration ebenso erfordern wie eine sehr gute Durchdringung des Themenbereiches: Sie agiert als aufmerksame Beobachterin (*Philosophie von*), als begleitende Expertin (*Philosophie für*) sowie als stimulierende Gesprächspartnerin (*Philosophie mit*).⁸

In der Rolle der aufmerksamen Beobachterin nimmt die Lehrperson wahr, wie die Kinder/Jugendlichen mit einem Thema umgehen, was sie bewegt, wie sie auf andere Äußerungen reagieren und welche eigenen Fragen sie einbringen. Dabei muss sich die Lehrperson ehrlich und selbstkritisch klarmachen, dass sie selbst selektiv wahrnimmt. Sie hat bereits ein Bild von den einzelnen Kindern/Jugendlichen, traut ihnen deshalb mehr oder weniger Eigenständig-

keit im Denken zu. Sie hat außerdem eigene Vorstellungen und Zugänge zu dem Thema, so dass sie möglicherweise jene Äußerungen aufgreift und verstärkt, die ihren eigenen Vorstellungen nahekomen. Die Lehrperson muss also sensibel zuhören und dabei ihrerseits offen für neue Perspektiven und Gedankenanstöße sein, auch wenn sie ihr zunächst fremd und abwegig erscheinen. Hier kann sie ihre empfundene Befremdung durchaus transparent machen, ohne dabei jedoch die entsprechenden Gedanken oder Fragen zwischen den Zeilen abzuwerten. Insbesondere bei überraschenden Zwischenfragen ist es angebracht, ggf. Rückfragen zu stellen, um die Richtung der Frage angemessen verstehen zu können. Die Lehrperson kann die spontanen Zwischenfragen an die anderen weitergeben, sobald die Intention und Zielrichtung der spontanen Zwischenfrage geklärt ist.⁹

Es ist hilfreich, wenn es Gesprächsvereinbarungen gibt. Dabei sollte unbedingt gelten, dass Aussagen der anderen nicht abwertend kommentiert werden und die Möglichkeit des eigenen Irrtums immer mitgedacht wird. Außerdem sollte klar sein, dass es in dem Philosophischen Gespräch nicht um Sieg und Niederlage oder Platzierungen von Ideen, Gedanken oder Positionen geht, sondern darum, das Wertvolle im Standpunkt der Andersdenkenden zu entdecken und für die eigenen Gedanken fruchtbar zu machen.

Verschiedene Gesprächstechniken können der Lehrperson helfen. Grundsätzlich sollte sie darauf achten, dass sie nicht nur interrogative Sätze verwendet, also ausschließlich Fragen formuliert, sondern auch und vermehrt imperative Sätze, da diese einen stärkeren Aufforderungscharakter haben.

In der Rolle der begleitenden Expertin schließlich konfrontiert die Lehrperson die Gesprächsteilnehmenden mit Perspektiven und Positionen anderer Denker*innen, also mit der Tradition. Das können Positionen z.B. von Theolog*innen, Philosoph*innen, Dichter*innen, Künstler*innen, Politiker*innen sein oder biblische Traditionen. Diese Positionen können aber auch als Ergänzungen oder Verstärkungen von Aussagen und Fragen dienen. Die Lehrperson bietet also aus ihrem Fachwissen sowohl Faktenwissen an als auch Deutungsmöglichkeiten, die die Kinder bzw. Jugendlichen aufgreifen und für ihre Gedankengänge fruchtbar machen können.¹⁰



DIE MATERIALIEN

zu diesem Beitrag sind im Downloadbereich unter www.rpi-loccum.de/pelikan als pdf-Datei abrufbar.



⁷ Vgl. hierzu im Praxisartikel in diesem Heft: „Der Methoden- und Impulskoffer für das Philosophieren“.

⁸ Vgl. Freudenberger-Lötz, *Theologische Gespräche*, 15; auch: Reiß/Freudenberger-Lötz, *Didaktik*, 137f.

⁹ Vgl. Freudenberger-Lötz, *Theologische Gespräche*, 16; auch: Reiß/Freudenberger-Lötz, *Didaktik*, 138.

¹⁰ Vgl. Freudenberger-Lötz, *Theologische Gespräche*, 17; auch: Reiß/Freudenberger-Lötz, *Didaktik*, 140.

In der Rolle der stimulierenden Gesprächspartnerin gestaltet die Lehrperson den Diskursraum aktiv mit, indem sie darauf hinwirkt, dass sich die Gesprächsteilnehmenden in einen offenen, wertschätzenden Dialog begeben und sie sich in ihren Haltungen weiterentwickeln können. Dabei bezieht sie die Deutungen der Kinder bzw. Jugendlichen aufeinander und regt sie zur vertiefenden Reflexion an. Sie zeigt Gemeinsamkeiten auf genauso wie Ergänzungen, aber auch klare Widersprüche, indem sie einzelne Sichtweisen und Gedanken unmittelbar miteinander konfrontiert.¹¹ In dieser Rolle muss die Lehrperson situativ und spontan agieren, denn sie hat eine Vielzahl von Deutungen und Fragen im Blick zu behalten. Sie hat auch darauf zu achten, dass sie die Qualität der einzelnen Schüleraussagen nicht indirekt bewertet, indem sie die Aussagen einiger Gesprächsteilnehmenden aufgreift und verstärkt, auf die anderer hingegen nicht weiter eingeht.¹² Auch für diese Rolle empfiehlt es sich, kurze stimulierende Gesprächsimpulse bereitzuhalten.

Philosophische ebenso wie Theologische Gespräche erfordern Übung, um nicht zu sagen: Training. Aus diesem Grund ist es ratsam, mit kurzen Gesprächen und nicht gleich mit einem Philosophischen Gespräch über 90 Minuten einzusteigen. Konkrete Gesprächsbeispiele bzw. Formulierungen jeweils für die drei Rollen der Lehrperson in einem Philosophischen Gespräch finden sich in den Materialien zu diesem Artikel (M2).

Ausblick

Aus eigener Erfahrung kann und möchte ich Personen, die in religionspädagogischen Handlungsfeldern tätig sind, nicht nur mit Kindern und Jugendlichen, sondern auch mit Erwachsenen zu Philosophischen Gesprächen ermutigen. Sie eröffnen zahlreiche Möglichkeiten, mit den unterschiedlichsten Menschen aller Altersgruppen in *echte* Gespräche einzutauchen, sich gemeinsam auf das Abenteuer der Suche nach Antworten auf die großen Fragen einzulassen,

¹¹ Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche, 16; auch: Reiß/Freudenberger-Lötz, Didaktik, 139.

¹² Weiterführend und vertiefend vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche, 16f; auch: Reiß/Freudenberger-Lötz, Didaktik, 139.



Philosophische Gespräche ermöglichen, sich gemeinsam auf das Abenteuer der Suche nach Antworten auf die großen Fragen einzulassen.
© HVHS Loccum

davon berührt zu werden und sich berühren zu lassen, voneinander zu lernen und darüber vielleicht sogar in eine resonante Beziehung zu sich, zu anderen, zur Welt und zu Gott einzutreten. Denn: In philosophischen Gesprächen geht es „um voll was Wichtiges“! ◆

Literatur

Büttner, Gerhard: Die Sozialgestalte(en) einer Jugendtheologie, in: Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich (Hg.): Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Neukirchen-Vluyn 2012, 139-154

Dieterich, Veit-Jakobus: Theologisieren mit Jugendlichen - Ein Programm, in: Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.): Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche, Stuttgart 2012, 31-50

Hanusa, Barbara: Sind wir fertig mit der Reformpädagogik? Resonanzpädagogik – ein reformpädagogischer Entwurf der Gegenwart, in: Loccumer Pelikan 3/2021, 15-21

Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Jugendlichen, Stuttgart 2012

Marquardt, Arwed: Erziehung und Beziehung als pädagogische Praktiken, in: Loccumer Pelikan 3/2021, 27-31

Reiß, Annike und Freudenberger-Lötz, Petra: Didaktik des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen“, in: Grümme, Bernhard / Lenhard, Hartmut / Pirner, Manfred L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Religionspädagogik innovativ Bd.1, Stuttgart 2012, 133-144



CHRISTINA HARDER ist Dozentin für die religionspädagogische Ausbildung im Vikariat am RPI Loccum und Redaktionsleiterin des Loccumer Pelikan.

LINDA FREY

3 Frauen, 3 Religionen, 1 Thema

Im Dialog eigene Horizonte erweitern

Glitzer oder Konfetti? – Stilles Wasser oder Sprudelwasser? – Himbeeren oder Erdbeeren? Dies sind drei Warmup-Fragen, die sich die drei jungen Frauen in ihrem Podcast „3 Frauen, 3 Religionen, 1 Thema“¹ stellen, um gemeinsam ins Gespräch zu kommen. In diesem Podcast findet ein interreligiöser Dialog über ein Thema statt. Doch wer sind diese drei Frauen? Sie selbst stellen sich folgendermaßen in ihrem Trailer vor²: „Wir“, das sind Rebecca Rogowski, 24, Studentin der Judaistik mit blauem Gurt in Jiu Jitsu, Maike Schöfer, 31, in der Ausbildung zur evangelischen Pfarrerin und mit Hang zu Jesus-Kitsch sowie Kübra Dalkilic, 25, islamische Theologin, die auf Spar-Witze steht. In ihrem Podcast wollen sie über ihren Glauben, ihre Erfahrungen und ihre Wurzeln sprechen. Dabei suchen sie gemeinsam im Dialog nach Antwortmöglichkeiten auf theologische Fragen und Problemstellungen, wie es für theologische Gespräche charakteristisch ist. Anders als bei einem rein christlich-theologischen Gespräch wird nicht nur der biblisch-christliche Weltzugang entfaltet, sondern auch der der anderen zwei Religionen, was in Anbetracht unserer multireligiösen Gesellschaft geboten erscheint. Die Gespräche werden über ein bestimmtes Thema geführt. Die Fragen, die dabei gestellt werden, sind häufig im sokratischen Sinne erkenntnisleitend.

Dieser Podcast bietet einer Lehrkraft die Möglichkeit, den Dialog ohne zusätzlichen Aufwand in den Unterricht zu bringen. Es muss niemand extra eingeladen werden, um die Schüler*innen daran zu beteiligen. Alle drei Frauen verfügen über Expertise und einen Zugang zur religiösen Lebenswelt, wodurch das Gespräch authentisch wirkt. Des Weiteren kann man ihnen, trotz schwieriger Themen, mit Leichtigkeit zuhören. Die Lebenswelt der Schüler*innen wird greifbar durch die verwendete Sprache im Podcast. Rebecca, Kübra und Maike bedienen sich zwar auch der Fachsprache, aber erklären dann in ihren eigenen Worten, was damit gemeint ist. Durch ihr junges Alter verwenden sie viele gängige Formulierungen, die den Schüler*innen gut ins Ohr gehen. Auch ihre Themenwahl ist aktuell und weckt Interesse. So setzen sie sich zum Beispiel in einer Folge mit dem Thema „Glaube digital – Social Media als religiöser Wohlfühlort“ auseinander oder in zwei weiteren Folgen mit dem Thema „Kinder, Kirche, Küche – Geschlechterrollen in den Religionen“.

PODCASTS IM UNTERRICHT

Podcasts erfreuen sich einer immer größeren Beliebtheit, was auch mit den Lockdowns zusammenhängt. Das Hören eines Podcast fordert und fördert die Konzentration auf das Medium. Für viele Schüler*innen wird dies eine Herausforderung darstellen, da sie es mehr gewohnt sind, Videos zu konsumieren. Aus diesem Grund sollte man eher mit kürzeren Ausschnitten arbeiten und die Schüler*innen



<https://331houseofone.podigee.io>

¹ Homepage: <https://331houseofone.podigee.io>. Darüber hinaus auf verschiedenen Plattformen gelistet, u.a. <https://open.spotify.com/show/64zlt0xKKTJQuqsEQya8jg>.

² https://331houseofone.podigee.io/t1-331_houseofone_trailer.

langsam daran gewöhnen. Der Vorteil des Mediums ist, dass die Schüler*innen den Podcast oder Ausschnitte daraus, die zum Beispiel in Erarbeitungsphasen verwendet werden, immer wieder hören und so ihr eigenes Arbeitstempo bestimmen können. Daher bietet es sich zum Beispiel auch an, Podcasts mit Höraufträgen als Hausaufgabe zu geben. Dies kann dann zur Vertiefung eines Themas geschehen oder als Vorbereitung auf ein neues Thema genutzt werden. Es ist wichtig, verschiedene Lernkanäle abzudecken, da es unterschiedliche Lerntypen gibt.

Ein weiterer Vorteil ist, dass Podcasts meist Wissen komprimieren und häufig Expert*innen daran beteiligt sind, sodass dadurch ein Wissenszuwachs möglich ist.³

INTERRELIGIÖSER DIALOG

Diesen interreligiösen Dialog kann man nach Andreas Renz als einen „Dialog der Theologie“ begreifen. Es geht darum, „Inhalt und Praxis der anderen Religion kennen zu lernen, Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede herauszuarbeiten, die Unterschiede dann auch stehen zu lassen und damit leben zu lernen. Ziel ist ein besseres Verstehen des Anderen und seines Glaubens, was umgekehrt zu einem tieferen Verständnis des eigenen Glaubens führen wird.“⁴ Die drei Frauen, die hier im Podcast aufeinandertreffen, haben ihre jeweils eigene Geschichte, wie sie zum Glauben kamen und in welcher Form sie ihre Religion leben. Dieser interreligiöse Dialog, der hier geführt wird, ist ein Dialog zwischen Gläubigen verschiedener Religionen. Sie sind Mitglieder der jeweiligen Religion und sprechen daher nicht im Namen ihrer religiösen Gemeinschaft, sondern als gläubige Individuen einer Religion. Durch den Dialog selbst sammeln sie Erfahrungen, die entweder verunsichern oder den eigenen Horizont erweitern.⁵

³ Vgl. Bernius/Pleimfeldner: Podcasts als digitale Lernmedien, 32-35.

⁴ Renz, Interreligiöser Dialog aus christlicher Sicht, 5.

⁵ Vgl. Goßmann, Erfahrungen im interreligiösen Dialog – eine christliche Sicht, 349-350.



© Anastasia Wiaterek/
House of one

„Wir“, die Zuhörer*innen, dürfen an diesem Dialog als Beobachter*innen partizipieren. Die unterschiedlichen Perspektiven werden aufgezeigt. Gemeinsamkeiten werden sichtbar und Unterschiede deutlich. Die drei Frauen schaffen es, auf respektvolle Weise einen Dialog zu führen. Sie nehmen die Zuhörer*innen mit in ihre religiöse Glaubenspraxis und machen sichtbar, wie ein fruchtbarer Dialog geführt werden kann.

EINSATZ IM RELIGIONSUNTERRICHT

Generell ist es schwierig, im Religionsunterricht ein interreligiöses Gespräch mit Schüler*innen zu initiieren, da im Religionsunterricht nicht selbstverständlich Schüler*innen teilnehmen, die einer anderen Religion angehören. Man kann versuchen, ein gemeinsames Projekt mit dem Unterricht im Fach Werte und Normen anzugehen. Das Ziel könnte zum Beispiel sein, drei Schüler*innen, die unterschiedlichen Religionen angehören und diese auch leben, in ein Gespräch zu bringen. Im Vorfeld müsste ein Thema benannt werden und die Fragen könn-

ten gemeinsam formuliert werden. Man hätte dann in der eigenen Klasse eine Art Podiumsgespräch, was nach einer Zeit auch noch für spontane Fragen der Mitschüler*innen geöffnet werden könnte.

Das Problem generell ist, dass ein Gespräch zu einem Thema wie zum Beispiel „Kinder, Kirche, Küche – Geschlechterrollen in den Religionen“ höchstwahrscheinlich eher ein Sprechen *über* andere Religionen wäre als ein Sprechen *mit* diesen. Der Podcast stellt daher ein religiöses Gespräch dar, das im Religionsunterricht reflektiert werden kann und über den hinaus weitergedacht werden könnte.

Exemplarisch wird hier nun mit der Folge „#4 Juden sind Opfer, Christen öde und Muslime verdächtig – Vorurteile, die nerven“⁶ gearbeitet. Diese Podcast-Folge beschäftigt sich mit der Frage, wie Christ*innen, Jüd*innen und Muslim*innen in Filmen, Serien, aber auch Printmedien dargestellt werden und wie stark sich die drei Frauen mit den dargestellten Vertreter*innen ihrer Religion repräsentiert fühlen. Die drei Frauen sind sich darin einig, dass sie sich nicht repräsentiert fühlen und Stereotypen reproduziert werden, mit denen sie nicht einverstanden sind.

DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN

Kompetenzen und Lernziele

Das Thema interreligiöser Dialog findet sich an verschiedenen Stellen des Kerncurriculums (KC) für Evangelische Religion an Gymnasium, aber auch im Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule. Im KC der Gesamtschule finden sich die inhaltsbezogenen Kompetenzen für diesen Bereich unter der Überschrift „Nach Religionen fragen“. Die zu diesem Thema passenden inhaltlichen Kompetenzen sind eher im Bereich des 7. und 8. Schuljahres, da der Fokus im 9. und 10. Schuljahr auf den fernöstlichen Religionen liegt, so wie es im Gymnasium ebenfalls angedacht ist, und dies explizit in diesen Kompetenzen Erwähnung findet. Trotzdem wäre die Thematisierung eines „interreligiösen Dialogs“ als eine Art Wiederholung und Vertiefung im Jahrgang 9 oder eher Jahrgang 10 sinnvoll, da die Fachsprache im Podcast doch recht komplex ist. Im KC für das Gymnasium sind die inhaltsbezogenen Kompetenzen für die Sekundarstufe I im Bereich „Religionen – Leit-

thema: Verantwortung der Religionen für die Welt“ und für die Sekundarstufe II im Bereich „Religion und Religionen“ verortet.

Kerncurriculum Integrierte Gesamtschule

Im Jahrgang 7/8:

- Schüler*innen führen einen respektvollen Dialog mit Anhängern des jüdischen Glaubens.
- Schüler*innen erläutern und beurteilen die Situation der Muslime in westlich orientierten Gesellschaften sachgerecht und vertreten im Dialog eine eigene Position.⁷

Kerncurriculum Gymnasium

Im Jahrgang 9/10:

- Schüler*innen beschreiben ein Beispiel für ein interreligiöses Projekt.⁸

In der Qualifikationsphase:

- Schüler*innen stellen anhand konkreter Beispiele Möglichkeiten und Grenzen der interreligiösen Verständigung dar.⁹

Bei dem folgenden Unterrichtsmaterial werden im prozessbezogenen Kompetenzbereich vorrangig Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenzen sowie Dialogkompetenzen¹⁰ gefördert. In Verbindung mit den konkreten Inhalten ergeben sich daraus folgende Lernziele:

- Schüler*innen können die unterschiedliche mediale Darstellung der Juden, der Muslime und der Christen beschreiben.
- Schüler*innen können diese unterschiedlichen Darstellungen erläutern.
- Schüler*innen können beurteilen, warum diese Art der Darstellungen zu Problemen in der Gesellschaft führen können.

UNTERRICHTSMATERIAL

▶ EINSTIEG

Bevor der Podcast direkt als Einstiegsmedium dient, erklärt die Lehrkraft in einem kurzen Lehrer*innenvortrag, wer die drei Frauen sind und welche Themen sie generell dialogisieren, ohne den Titel des Podcast zu erwähnen, um den es im Unterricht gehen soll. Daraufhin

⁷ KC IGS, 28.

⁸ KC Gymnasium Jahrgänge 5-10, 34.

⁹ KC gymnasiale Oberstufe, 30.

¹⁰ Vgl. KC IGS, 15-16; KC Gymnasium Jahrgänge 5-10, 15-16; KC gymnasiale Oberstufe, 15-16.



DIE MATERIALIEN

zu diesem Beitrag sind im Downloadbereich unter www.rpi-loccum.de/pelikan als pdf-Datei abrufbar.



⁶ House of One: <https://house-of-one.org/de/news/einfach-mal-miteinander-reden> (22.12.2021).

wird der Podcast von 00:53¹¹-05:28 abgespielt. Die Schüler*innen lernen in diesem kurzen Abschnitt die drei Frauen etwas kennen und können ein Gefühl für das Gespräch entwickeln. Außerdem wird der Trailer des Kurzfilmes „Masel Tov Cocktail“¹² eingespielt. In diesem Trailer wird der Protagonist Dimitrij Liebermann, der Sohn russischer Einwanderer und Jude ist, vorgestellt und ein kurzer Einblick in die Begegnung mit Jüd*innen in Deutschland gegeben. Alternativ könnte auch der Trailer des Kurzfilmes eingespielt werden. Der Vorteil wäre, dass der Trailer dann nicht nur gehört werden würde, sondern auch gesehen, wodurch er aussagekräftiger wird. Egal, für welchen Einstieg man sich letztlich entscheidet: Danach sollen die Schüler*innen mit ihren Tischnachbar*innen kurz darüber ins Gespräch kommen. Sie sollen sich darüber austauschen, um was es in dieser Podcast-Folge gehen könnte, und daraus eine Stundenfrage entwickeln. Im gemeinsamen Gespräch wird diese nun konkretisiert und von der Lehrkraft an die Tafel notiert. Eine mögliche Fragestellung könnte zum Beispiel sein: „Wie werden die unterschiedlichen Religionen, Islam, Judentum und Christentum, in den Medien dargestellt?“ oder „Fühlen die drei Frauen ihre Religion in den Medien gut dargestellt?“.

ERARBEITUNGSPHASE

Bevor die intensivere Arbeit mit dem Podcast erfolgen kann, müssen noch ein paar Begriffe, wie ggf. Shoa, (Modern) Orthodox, Fetisch, Stereotypen, marginalisierte Gruppen, geklärt werden. Eventuell arbeitet der Religionskurs mit einem selbsthergestellten Glossar, dann könnte man nun die Begriffe mit aufnehmen. Jede Lehrkraft sollte im Voraus überlegen, ob es noch weitere Begriffe gibt, auf die eingegangen werden muss. Nachdem die Voraussetzungen geschaffen wurden, beginnt die eigentliche Erarbeitung. Der Podcast wird bis ungefähr Minute 16 abgespielt. Die Arbeitsaufträge, die arbeitsmäßig herausgegeben werden, lauten grob:

„Arbeitet die Sichtweise der jeweiligen Repräsentantin zum Thema heraus. Schreibt sie stichwortartig in die vorgesehene Spalte.“

Es gibt daher drei Gruppen, die sich jeweils einzeln mit Kübra, Rebecca oder Maïke beschäftigen. Durch das arbeitsteilige Vorgehen



© Filmakademie Baden-Württemberg

sind verschiedene Sozialformen bzw. Methoden denkbar. Ob nun Einzel- oder Partnerarbeit erfolgt oder doch lieber mit einem Gruppenpuzzle gearbeitet wird, hängt von der jeweiligen Lerngruppe ab und vom zeitlichen Rahmen, der zur Verfügung steht. Auch die Frage, ob man den Schüler*innen nur die Arbeitsaufträge gibt und sie dann alleine anhand des Gehörten vorgehen lässt oder ob das Transkript (**M 1**) parallel zum Hören miteingesetzt wird, liegt ganz an der Lerngruppe und kann auch teilweise individuell für einzelne Schüler*innen überlegt werden. Eventuell macht es auch Sinn, den Unterrichtsraum zu öffnen und sich in zusätzlichen Räumen zu bewegen, wenn der Podcast noch einmal laut gehört werden soll. Um die Ergebnisse dieser Phase zu sichern, erhalten die Schüler*innen ein vorgefertigtes Arbeitsblatt. Auf diesem können sie die Stundenfrage notieren und danach ihre Spalte mit den Ergebnissen füllen (**M 2**).



<https://vimeo.com/ondemand/maseltovcocktail>

¹¹ Wenn man den Podcast von Anfang an abspielt, wird das Thema des Podcast direkt angesagt.

¹² Kurzfilm „Masel Tov Cocktail“ aus dem Jahr 2020 von Arkadij Khaet und Mickey Paatzsch. Trailer: <https://vimeo.com/ondemand/maseltovcocktail> (10.02.2022).

▶ ERGEBNISSICHERUNG

Je nachdem, wie die Arbeitsphase gestaltet wird, wird die Ergebnissicherung entsprechend stattfinden. Hat man sich für eine Einzel- oder Partnerarbeit entschieden, stellt ein*e Schüler*in pro Gruppe an der Dokumentenkamera seine*ihre Ergebnisse vor; alle anderen Schüler*innen dieser Gruppe können diese ergänzen. Währenddessen notieren alle anderen die jeweiligen Ergebnisse, die sie nicht selbst erarbeitet haben. Bei einem Gruppenpuzzle vermitteln die Expert*innen ihr Wissen in den Stammgruppen und sichern dort die restlichen Ergebnisse. Am Ende soll ein Fazit gezogen werden, wie die Frauen die mediale Darstellung empfinden.

▶ VERTIEFUNG

Das Thema soll noch einmal vertieft werden, indem die Schüler*innen mit dem*der jeweiligen Partner*in oder auch in einer Gruppe darüber sprechen, welche Beobachtungen sie im medialen Bereich dazu gemacht haben, und der Frage nachgehen, warum Personen, die repräsentativ für eine Religion stehen, teilweise so dargestellt werden, wie sie es werden. Danach sollen sie beurteilen, warum die Frauen sich in den Medien nicht repräsentiert fühlen und warum diese Art der Repräsentation ungünstig sein kann. Die Beurteilungsergebnisse sollen am Ende noch auf dem Arbeitsblatt festgehalten und im Plenum besprochen werden.

▶ WEITERFÜHRUNG/HAUSAUFGABE

Die Unterrichtsstunde kann unterschiedlich weitergeführt werden. Man könnte zum Beispiel die Begriffe „Vorurteile und Stereotypen“ voneinander abgrenzen. Hierfür gibt es bei der Bundeszentrale für politische Bildung ein anspruchsvolles Arbeitsblatt zur Erarbeitung¹³. Eventuell lässt sich nur mit einzelnen Abschnitten arbeiten oder die Sprache vereinfachen, um das Arbeitsblatt auch für eine leistungsschwächere Lerngruppe verwenden zu können. Danach könnte man das Thema „Vorurteile“ noch einmal intensiver thematisieren, eventuell im Fach Gesellschaftslehre oder Politik, um fächerübergreifend weiterzuarbeiten.

Eine weitere Möglichkeit wäre der Einsatz eines Schülerartikelbeitrags mit dem Titel *Religion und Vorurteile: Glaubst du in Schwarz-Weiß?*¹⁴ von Emina, die sich ehrenamtlich im UNICEF JuniorTeam engagiert. Sie lebt in der Nähe von München und hat dort einen Beitrag über Religionsfreiheit geschrieben, der auf der Unicef-Seite zu finden ist. Dieser Artikel bietet die Anschlussmöglichkeit, über das Thema „sich ein Bild über einen Menschen machen“ ins Gespräch zu kommen. („Klar, man könnte sich den Menschen dann viel besser vorstellen, wenn sich ein Bild von ihm machen lässt.“) Hier wäre eine Verschränkung der Anthropologie mit dem Themengebiet Gott und spezifischer mit der Frage nach dem Bilderverbot vorstellbar. Auch die Frage, warum sich der Mensch Kategorien schafft, wäre interessant für weitere theologische Gespräche.

Gerade in einem Oberstufenkurs sollte man die Eigenwahrnehmung der drei Frauen noch einmal problematisieren, da sie sich und ihre Religion mit ihren Aussagen teilweise selbst pauschalisieren und in eine Schublade schieben. Darüber ließe sich mit den Operatoren „Erörtern“ oder „Überprüfen“ noch einmal in den Diskurs gehen. Dabei sollte das Thema der Stereotypen-Bildungen aber nicht ausgeklammert werden. ◆

Literatur

- Bernius**, Volker/Pleimfeldner, Markus: Podcasts als digitale Lernmedien. Didaktische Chancen und methodische Hinweise, in: Computer + Unterricht, 23 (2013), 90
- Goßmann**, Hans-Christoph: Erfahrungen im interreligiösen Dialog – eine christliche Sicht, in: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 349-350
- Renz**, Andreas: Interreligiöser Dialog aus christlicher Sicht, S. 5, in: Religion unterrichten. Informationen für Religionslehrerinnen und -lehrer im Bistum Hildesheim, September 2/2017, 5
- Niedersächsisches Kultusministerium** (Hg.): Kerncurriculum Ev. Religion Integrierte Gesamtschule, Hannover 2009
- fass. (Hg.): Kerncurriculum Ev. Religion Gymnasium Jahrgänge 5-10, Hannover 2016
- fass. (Hg.): Kerncurriculum Ev. Religion gymnasiale Oberstufe, Hannover 2017



LINDA FREY ist Dozentin für den Bereich Gymnasium und Gesamtschule am RPI Loccum.

¹³ Bundeszentrale für politische Bildung: www.bpb.de/lernen/grafstat/fussball-und-nationalbewusstsein/130843/m-01-06-vorurteile-und-stereotypen (22.12.2021).

¹⁴ Unicef: www.unicef.de/informieren/aktuelles/blog/religion-und-vorurteile-glaubst-du-in-schwarz-weiss/222606 (22.12.2021).

ARWED MARQUARDT UND CHRISTINA HARDER

Die Guten und die Bösen

Ein interdisziplinäres Gespräch über die politische Instrumentalisierung religiöser Symbolik¹

Er läuft. Die Steigung des Berges wird immer steiler. Er kämpft sich den steinigen Weg hoch – den Berggipfel fest im Blick. Seine Kleidung: nicht etwa atmungsaktive Funktionskleidung für den Extremsport, sondern eine amerikanische Fliegerjacke, mit Lammfell gefüttert, dazu Jeans und Lederstiefel; das Bild eines starken, sich aufopfernden Naturmenschen, der unter großer Kraftanstrengung laufend einen Berg erklimmt. In parallelen Bildeinspielungen ist sein Gegner zu sehen, den er zu einem großen Boxkampf herausgefordert hat. Auch sein Kampfgegner läuft unter großer Kraftanstrengung eine immer steiler werdende Steigung hinauf; allerdings auf einem Laufband, das mittels einer Hydraulik in einen immer größeren Winkel hochgestellt wird. Er ist an Messgeräte angeschlossen, die seine Herzfrequenz messen, um seine körperliche Leistungsfähigkeit zu optimieren. Seine Kleidung: moderne Funktionskleidung für den Leistungssport; das Bild eines durch modernste Technik optimierten menschlichen Körpers, der eher einer Maschine zu gleichen scheint als einem Menschen aus Fleisch und Blut

Der sympathische Naturmensch heißt Rocky Balboa und repräsentiert die USA, sein körperlich optimierter Gegner heißt Ivan Drago und repräsentiert die Sowjetunion. Sie beide werden



*Schwarz gegen Weiß – Gut gegen Böse:
Die unterschiedlichen Trainings-Settings von
Rocky Balboa (gut; oben) und Ivan Drago
(böse). Stills aus dem Film „Rocky IV“,
© LANDMARK MEDIA / Alamy Stock Foto (2)*

¹ Als Grundlage und Ausgangsidee für diesen Artikel dienen Überlegungen und Ausarbeitungen Arwed Marquardts im Rahmen einer Lehrveranstaltung für Studierende der Kulturwissenschaften an der Leuphana-Universität mit dem Titel „Das kämpferische Subjekt“.

vor den Augen der Weltöffentlichkeit in einen großen Boxkampf treten: ein Kampf der Systeme im Kalten Krieg, ein Kampf von Gut gegen Böse. Der Film heißt „Rocky IV“². Die beschriebene Szene steht am Ende der knapp zehnmütigen Trainingsszene³ kurz vor dem großen Ringkampf in der Sowjetunion.

Ein interdisziplinäres Gespräch – didaktische Vorüberlegungen

Der Film „Rocky IV“ aus dem Jahr 1985⁴, daraus konkret die besagte Trainingsszene, bietet ein sehr gutes Anschauungsbeispiel für die politische Instrumentalisierung religiöser, hier explizit christlicher Symbolik. Dabei handelt sich um ein nach wie vor aktuelles Thema⁵: Religiöse Symbolik wird für politische Botschaften instrumentalisiert, um die eigene Sache als die gute, die Gegenseite als die böse darzustellen. Es wird also eine binäre Freund-Feind-Struktur konstruiert, die mittels religiöser Symbolik stark emotionalisiert wird.

Ein Gespräch dreht sich dabei um zentrale philosophische Fragen: Was ist gut und was ist böse? Lässt sich unsere Welt in ein einfaches duales Schwarz-Weiß-/Gut-Böse-Muster pressen? Wann, wo und mit welchen Mitteln konstruieren Menschen ihre Realität durch ein dualistisches Denken? Warum tun sie das? Welche Rolle spielen dabei Religion(en) und religiöse Symbolik? Wie lassen sich diese Konstrukte, die eine komplexe Wirklichkeit in ein simples Gut-Böse-Schema pressen wollen, entschlüsseln und aufbrechen?

An diesen zentralen Fragen wird der interdisziplinäre Charakter philosophischer wie theo-

logischer Gespräche deutlich. Ausgangspunkt wird die Trainingsszene aus „Rocky IV“ sein, die vor den politischen Hintergründen des Kalten Krieges und des atomaren Wettrüstens in der 1970-er- und 1980-er-Jahren gedeutet werden muss. Hier werden also historisches ebenso wie politisches Grundlagenwissen vermittelt und vertieft; zugleich bedarf es grundlegender Kompetenzen zur Wahrnehmung und Deutung religiöser Symbolik in eben diesem zeit-historischen Kontext. Zu dieser Thematik mit den zentralen Fragen lässt sich also hervorragend ein gemeinsames philosophisches Gespräch der Fächer Politik, Geschichte sowie Religion/Werte-und-Normen/Philosophie anregen, sofern schulorganisatorisch möglich. Denkbar sind auch vertiefende gemeinsame Projektarbeiten, an denen in den jeweiligen Fächern aus den spezifischen Perspektiven gearbeitet wird.

Weitere Impulse im Verlauf des mit der Trainingssequenz aus „Rocky IV“ angeregten Gesprächs werden die Verknüpfung zu grundsätzlichen philosophischen Fragen herstellen sowie den Bogen zu aktuellen Beispielen politischer Instrumentalisierung religiöser Symbolik schlagen.

Grundsätzliches zum historischen Kontext und zur Methodik des Films

In den letzten Jahrzehnten wurde in mehreren wissenschaftlichen Veröffentlichungen Rocky IV analysiert.⁶ Dieser Artikel geht von der These aus, dass der Film als propagandistisches Medium eingesetzt wird, das mit Hilfe einer binären Freund-Feind-Struktur arbeitet. Von großer Bedeutung sind dabei christliche Symbole und Elemente der christlichen Glaubensgeschichte. Die vorliegende Analyse geht daher auf die visuellen Mechanismen der Hegemonie der christlichen Bilderwelt in der westlichen Welt ein, die dazu dienen, eine dichotomische Opposition zu schaffen, die auf der Konstruktion eines guten „Wir“ (die USA) und eines bösen „Sie“ (die UdSSR) beruht. Dieses funktionale Moment des „Othering“ durchzieht den gesamten Film, tritt aber in der Trainingssequenz besonders deutlich hervor.

Das wichtigste methodische Mittel zur Herstellung des Othering ist die ständige Verwendung von binären Gegensätzen. Evelyn Keller erklärt, dass bestimmte Menschen ihre Realität durch dieses Schwarz-Weiß-Denken konstruieren

² Rocky IV. Directed by Sylvester Stallone. 1985. Beverly Hills, CA: MGM/UA Home Video, 2008. DVD.

³ Rocky vs. Ivan Drago Rocky IV Training Montage HD; bei YouTube: https://youtu.be/A_hLdPRsssE.

⁴ Drehbuch, Regie, Hauptrollen: Sylvester Stallone; Dolph Lundgren, Brigitte Nielsen. Der Film erhielt 1986 fünf goldene Himbeeren, dennoch wurde er ein Kassenschlager.

⁵ Beispiele: 1. Im Wahljahr 2020 zeigte sich Donald Trump nach einer Wahlkampfreden im Rosengarten vor der Kirche St. Johns in Washington mit einer Bibel in der Hand. Damit signalisiert er seinen treuesten Anhänger*innen im evangelikalen Milieu, dass sie gemeinsam mit ihm auf der guten, der richtigen Seite, während die gegnerischen Demokraten auf der Seite des Antichristen stehen. 2. Auch Wladimir Putin zeigt sich immer wieder gerne zusammen mit höchsten Repräsentanten der russisch-orthodoxen Kirche; so gratulierte er bspw. am 20.11.2021 dem Patriarchen Kyrill zum 75. Geburtstag und zeichnete ihn mit dem höchsten staatlichen Orden Russlands aus, dem Orden des heiligen Apostels Andreas.

⁶ Vgl. Salyer, Rocky Road; Walsh, „Italian Stallion“; Hilby et al., Utilizing Film; Tholas-Disset, From Rocky.

ren; ein kognitiver Prozess, der das Verständnis der Dinge durch Oppositionen vereinfacht. Infolgedessen kann binäres Denken die Übernahme von Stereotypen und Vorurteilen erleichtern, die schwer zu dekonstruieren sind.⁷ Rocky IV macht sich den Kontext der politischen und kulturellen Polarisierung nach Beendigung des Kalten Krieges zunutze, indem er ein weltweites Publikum anspricht, das in diesen unsicheren Zeiten nach Erleichterung suchte. Sowohl die Katastrophe des Vietnamkriegs (1955–1975) als auch der Watergate-Skandal (1972–1974) wirkten sich negativ auf die Selbstwahrnehmung der US-Bürger aus. Wie viele andere kulturelle Manifestationen, vermittelten auch amerikanische Filme im Kontext des Kalten Krieges und der Zeit danach ein Gefühl der Niederlage. Das war der Fall bei Rocky (1976) und Rocky II (1979), beides patriotische und propagandistische Aufrufe zur individuellen Teilnahme an der nationalen Wiedergeburt. Mit dem Ziel, die Nation aufzumuntern, brachte der Beginn der Reagan-Regierung große Veränderungen in der Konfiguration des kollektiven Imaginären der USA. Bereits etablierte Vorstellungen von der Sowjetunion als böses Imperium, eine konservative Rekonstruktion der Gesellschaft und neue fiktionale Helden zur Rettung der Nation wurden hervorgebracht.

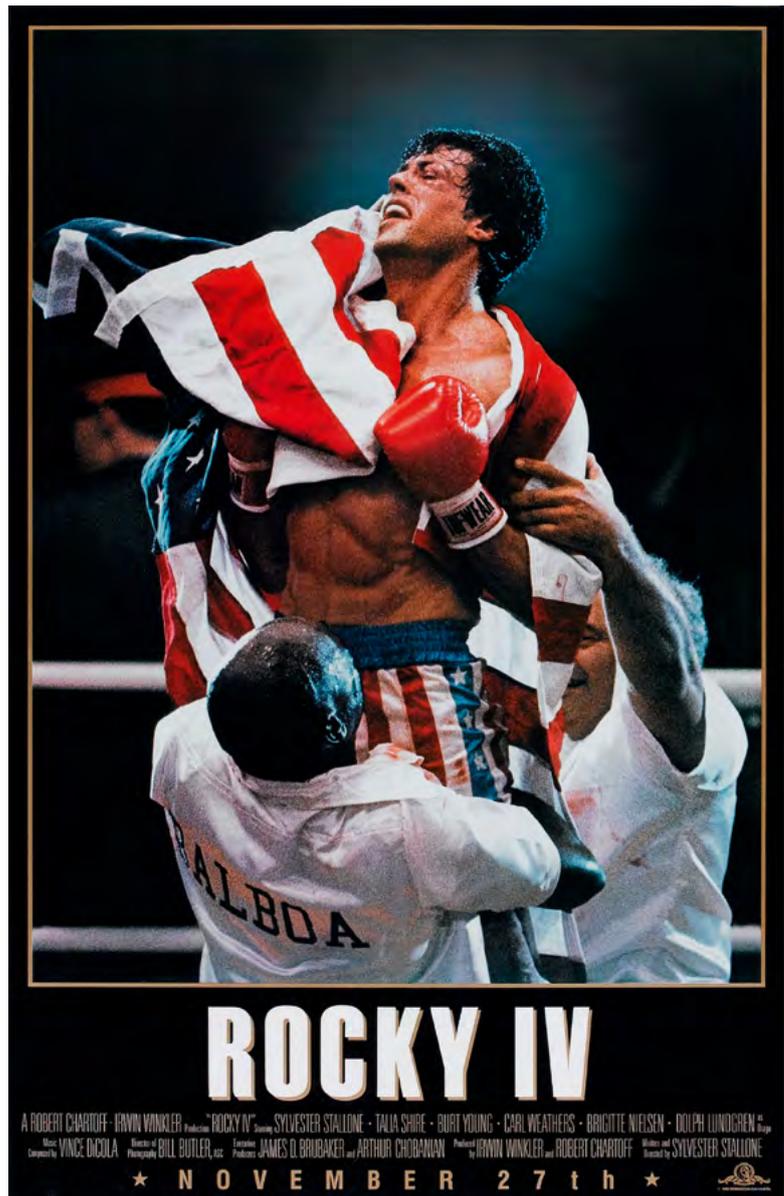
Obwohl die Opposition „Wir“ gegen „Sie“ mit Hilfe des Publikums konstruiert wird, wird der Kampf zwischen den Nationen von den Boxern in Einzelkämpfen verkörpert.⁸ Wie die Analyse zeigen wird, spielt die christliche Symbolik eine fundamentale Rolle bei der Schaffung der dichotomen Realität. Die Verkörperung des „Andersseins“ ist Ivan Drago. Der Russe wird als diabolische Verkörperung der Opposition und als Bedrohung des *American Way of Life* gegenüber den amerikanischen, christlich fundierten Werten dargestellt,

Der Filmkritiker William J. Palmer konstatiert in seiner Rezension, dass Russland als „unerbittliche, emotionslose Maschine“ dargestellt wird.⁹ Der sowjetische Athlet wird aus einem niedrigen Kamerawinkel aufgenommen, der nur

⁷ Vgl. Keller, *Reflections on Gender and Science*, 8.

⁸ Dass ausgerechnet Angehörige ethnischer Minderheiten (denn auch Rocky Balboa ist nur zur Hälfte amerikanischer Abstammung) als legitimierte Vertreter im Kampf gegen die Sowjetunion eingesetzt werden, ist provokant. Bekannt ist Muhammad Ali Ausspruch: „I don't give a damn, I don't go to Vietnam“. Für seine Verweigerung des Kriegsdienstes sollte er eine Haftstrafe antreten und 10.000 Dollar Strafe zahlen. Nur durch langwierige Gerichtsverfahren blieb ihm das Gefängnis erspart, sein Titel als Champ wurde ihm jedoch aberkannt und die Boxlizenz für drei Jahre entzogen.

⁹ Vgl. Palmer, *The Films of Eighties*, 219.



seinen gigantischen Schatten zeigt und ihn als schrecklichen und mächtigen Athleten darstellt. Im Gegensatz zu Rockys altem Freund Apollo Creed tanzt Drago vor dem Schaukampf zu Beginn des Filmes nicht, spricht nicht und interagiert mit niemandem. Er ist statisch, starr und unkommunikativ, er zeigt eine Reihe von Gesten, die ihn wie einen Androiden aussehen lassen. Filmkritiker neigen dazu, Drago mit dem „Terminator“-Stereotyp eines Cyborgs mit starkem Körper und begrenztem Verstand sowie der Frankenstein-Trope, einer wissenschaftlichen Schöpfung, die kaum zu menschlichen Reaktionen fähig ist, zu vergleichen.

Wenn Drago sich auf den Ring zubewegt, werden er und das Publikum erleuchtet und eine neue Farbe wird zum Protagonisten: Rot. Er wird ergänzt durch Tausende von roten Fahnen

*Religiöse Symbolik
wird für politische
Botschaften
instrumentalisiert.
Rocky IV Kinoplatat
1985. © BFA/
Alamy Stock Foto*



Rocky trainiert mit dem, was den Menschen in der weißen Ödnis zur Verfügung steht (li.). Ivan Dragos hingegen ist umgeben von Funktionären, abgeschieden und getrennt von Menschen (Mitte).



der Sowjetunion, die die Dunkelheit durchbrechen. Das Gefühl der Isolation, der Angst und des Geheimnisses hat sich in Gewalt verwandelt und zeigt, dass dieses Spiel kein Spektakel ist, sondern ein Krieg. Die Verbindungen zum Bösen werden wieder einmal deutlich, die düstere und rot gefärbte Umgebung, die durch die Fahnen geschaffen wird, verwandelt die Arena in eine Hölle auf Erden, und Dragos riesige und furchterregende rote Gestalt ist der Teufel.

Christliche Symbolik in der Trainingsszene

Da wir davon ausgehen, dass der gesamte Film mit seiner Gut-Böse-Dichotomie von christlichen Symbolen getragen wird, sollen diese im Folgenden näher analysiert werden. Hierzu dient die bereits benannte Trainingsszene, mit der das philosophische Gespräch über Gut-und-Böse-Konstruktionen und die Instrumentalisierung religiöser Symbolik eröffnet werden soll.

Sylvester Stallone hat sich selber öffentlich zu seinem christlichen Hintergrund bekannt und zieht eine Verbindung zwischen der Filmfigur Rocky zu niemand Geringerem als Jesus Christus, wenn er sagt: „Ich war immer ein gläubiger Mensch. Ich möchte das aber nicht so zur Schau stellen. Ich versuche manchmal, es subtil mit in meine Arbeit einfließen zu lassen. Rocky beispielsweise ist sehr christlich bezüglich seiner Ideale.“¹⁰ Und weiter: „Rocky vergibt ger-

ne. Da ist keine Verbitterung in ihm. Er hält immer die andere Wange hin. Und es ist, als ob es in seinem ganzen Leben um das Dienen geht.“

Die Trainingsszene beginnt mit einem maximalen Ortswechsel Rockys. Er ist in das Land seines Gegners gereist, um dort in der Abgeschiedenheit der sibirischen Schneewüste (Motiv der Wüstenwanderung: vgl. Mt 4,1-11; Mk 1,12-13; Lk 4,1-13) sein Trainingsprogramm zu absolvieren. Er wird dabei begleitet von einem kleinen Stab an Helfern. Hier drängt sich die Parallele zu Jesu Jüngern auf, die den Messias auf dem Weg, seinen Auftrag zu erfüllen, begleiten und unterstützten. Die Holzhütte, in der er seine Trainingseinheiten absolviert, ist äußerst spartanisch; geheizt wird mittels Brennholz, das der Champ selber schlägt. Die Hütte erinnert an den einfachen Stall, in dem Jesus, der Messias und Retter der Welt, der Legende nach geboren wurde.¹¹ Die Schlichtheit der einfachen Scheune ist jedoch durchgehend mit klarem Tageslicht ausgeleuchtet. Das Weiß des Schnees intensiviert noch die Helligkeit, mit der das Training des guten amerikanischen Heilsbringers inszeniert wird.

Im scharfen Kontrast dazu werden die Trainingseinheiten seines Gegners Ivan Drago inszeniert: Sie finden in Trainingsräumen ohne Tageslicht statt, die mit Hightech-Trainingsgeräten ausgestattet sind. Als Lichtquelle dienen

¹⁰ Stallone, Sylvester: <https://www.promisglauben.de/sylvester-stallone-ueber-seine-filmfigur-rocky-ist-sehr-christlich> (07.12.2021).

¹¹ Bei dem Evangelisten Lukas ist von einer Futterkrippe die Rede, in die Maria ihren Sohn Jesus legte (Lk 2,7.12), weil in der Herberge kein Platz gewesen sei. In der Legendenbildung wurde der Geburtsort Jesu deshalb in einen Stall verlegt, um den Kontrast zwischen diesem ganz anderen König und den weltlichen Königen, die in Palästen wohnen, hervorzuheben.



einzig große Neon-Röhren an der Decke. Hier ist nicht nur alles steril, maschinell, kalt, sondern auch künstlich; weit weg von jeder Natürlichkeit und Schlichtheit, in der nach christlichem Narrativ jedoch der Heilsbringer des Guten verortet ist. Hier wird klar: In dem künstlichen Licht der sowjetischen Hochleistungssportlabore trainiert die Repräsentanz des Antichristen, des Bösen.

Rocky beginnt nun sein hartes Training in aller Natürlichkeit und Schlichtheit. Er läuft täglich an den einfachen Menschen vorbei, die in dieser unwirtlichen, dem Menschen alles abverlangenden Schneelandschaft leben und hart arbeiten müssen. Damit entsteht der Eindruck von Nähe zwischen den einfachen Sowjet-Menschen und dem US-Amerikaner Rocky, der die freie westliche Welt, das Gute repräsentiert und es mit der unfreien Welt des Kommunismus, der Repräsentanz des Bösen, aufnimmt. Rocky wird also nicht nur als bodenständiger Naturmensch dargestellt, sondern ebenso als einfacher Mann des Volkes, der den einfachen Menschen näher ist als hochgestellten Persönlichkeiten. Auch hier ist die Parallele zu dem Messias Jesus nicht zu übersehen, der die Nähe zu den ausgegrenzten und zu den einfachen Menschen suchte. Jesus selbst war ein einfacher Mensch, ein Zimmermann aus Nazareth. Eine Parallele kann ebenso zu der Hirtenszene in der lukanischen Geburts- erzählung (Lk 2,8-14) gezogen werden: Die Botschaft von der Geburt des Retters und Heilands wird zuallererst den einfachsten Menschen, die ihr ganzes Leben in der Natur und in Armut verbringen, überbracht.

Im scharfen Kontrast wieder die Darstellung des Bösen in Person Ivan Dragos: Er ist umgeben von Funktionären mit versteinerten Ge-

sichtern, abgeschieden und getrennt von Menschen des einfachen Volkes.

Rocky trainiert zudem mit dem, was den einfachen Menschen hier in der weißen Ödnis zur Verfügung steht: Er zieht seinen Trainer auf einem Schlitten kriechend durch den Schnee hinter sich her. Er hackt das Brennholz. Und er trägt ein schweres Joch, das auf seinen Schultern liegt, dabei stolpert er, steht wieder auf und kämpft. In einer Szene, in der Rockys Bauchmuskulatur im Bild ist, wird kurz ein Wundmal an seiner Seite sichtbar; ähnlich wie das auf zahlreichen Gemälden dargestellte Wundmal Jesu, das ihm laut der johanneischen Passions- erzählung durch den Speer des römischen Soldaten zugefügt wurde (Joh 19,34). Hier wird ein geschundener Körper gezeigt, dem die Entbehrungen und die Härte des Kampfes für das Gute anzusehen sind. Rocky folgt also unter schwersten Bedingungen seiner Bestimmung, seinem Auftrag, den Kampf mit dem Bösen aufzunehmen. Unübersehbar sind hier die Parallelen zwischen Jesus, der das Kreuz der Welt getragen hat, und Rocky. Die Verbindung zu den Gottesknechtliedern im Buch des Propheten Jesaja drängt sich gleichermaßen auf, insbesondere zu dem vierten Gottesknechtlied (Jes 52,13-15): Der Gottesknecht erfüllt seinen Auftrag, den Gott ihm aufgebürdet hat, seine Bestimmung, unter großen Entbehrungen und Schmerzen; am Ende wird er Erfolg haben und seinen Auftrag erfüllt haben und zur Belohnung in die allerhöchste Stellung erhoben werden. Anklänge an den Christushymnus in Phillipper 2,6-11 sind ebenfalls wahrzunehmen.

Im Gegensatz dazu trainiert der maschinell- künstliche Sowjetmensch Ivan Drago an High-

Am Ende der Trainingszeit erklimmt Rocky unter Anstrengung einen Berg und wird mit einem Theophanie- gleichen Abendrot- Himmel belohnt.

*Stills aus dem Film „Rocky IV“
© LANDMARK MEDIA/
Alamy Stockfoto (3)*



*Eines Tages reist
Rockys geliebte Frau
Adrian an.*
© Landmark Media/
Alamy Stockfoto

tech-Geräten, die seinen Körper einer Maschine gleich optimieren sollen. Auch ihm ist durchaus die Anstrengung, die Härte des Trainings anzusehen. Doch sein Körper scheint nahezu makellos zu bleiben bzw. zu werden: leicht gebräunte, ebenmäßige, glänzende Haut, gespannt über beeindruckende Muskelpakete – ohne Kratzer oder gar Wundmale so wie bei dem Kämpfer für das Gute, bei Rocky (und Jesus).

Eines Tages reist Rockys geliebte Frau Adrian an und überrascht ihn. Sie gestehen sich gegenseitig, dass sie einander vermisst haben. Die aufopferungsvolle Liebe seiner Frau unterstützt fortan den aufopferungsvollen Helden in seinem Kampf (vgl. hierzu das Hohelied der Liebe: 1 Kor 13,1-10). Im Kontrast hierzu wird die Frau des Sowjetmenschen dargestellt: mit versteinertes Miene, bis in die letzte Haarsträhne perfekt gestylte Blondhaar-Frisur, kein Wort sprechend. Bei Rocky also die bedingungslos liebende, warmherzige und natürliche Ehefrau; bei Drago die unterkühlte, gefühllose, künstliche Sowjetblondinen-Frau.

Am Ende der Trainingszeit schließlich erklimmt Rocky unter Anstrengung einen Berg. Er wird belohnt mit einem Theophanie-gleichen Abendrot-Himmel. Berge sind in der Tradition sowohl des Alten als auch den Neuen Bundes zwischen Gott und den Menschen Orte der Gotteserfahrung, der Epiphanie bzw. Theophanie. Auf dem Berg Sinai/Horeb erhält Mose von Gott die 10 Gebote (Ex 19-20/Dt 5). Auf dem Berg Horeb begegnet Gott dem Propheten Elia (1 Kön 19,8-16). Auf einem Berg spricht Jesus seine Seligpreisungen, und auf einem Berg (Golgatha) schließlich wird Jesus gekreuzigt. Und auch während seines Wirkens zieht sich Jesus

immer wieder auf einen Berg zurück, um in Gottes Nähe zur Ruhe kommen und aufatmen zu können.

Die vielen Anspielungen auf biblische Motive, insbesondere die auffälligen Parallelen zwischen den Heilsgestalten Jesus und Rocky emotionalisieren den Dualismus zwischen dem Guten auf der Seite des US-Amerikaners Rocky und dem Bösen auf der Seite des Sowjetmenschen Ivan Drago.

Einstieg ins Gespräch (Philosophie von)

Den Gesprächsteilnehmenden werden kurze Informationen zu den Rocky-Filmen sowie zu der Filmhandlung von Rocky IV gegeben, bevor ihnen die Trainingsszene gezeigt wird. Anschließend werden sie gebeten, erste Eindrücke und Gedanken auszutauschen. Da die filmisch inszenierte Dichotomie, das emotionalisierte Gut-gegen-Böse/Wir-gegen-sie Schema in der Trainingsszene mehr als augenscheinlich ist, werden die Teilnehmenden sehr wahrscheinlich genau darauf zu sprechen kommen. Ob ihnen gleichermaßen bereits zu Anfang die übervolle Anreicherung der Szene mit christlich-biblischer Symbolik auffällt, kann nicht erwartet werden. Dies hängt sehr von der Zusammensetzung der Gesprächsgruppe, von ihrem Vorwissen und ihren Prägungen ab.

Nachdem ein erster Austausch stattgefunden hat, können beispielsweise mit der Inquiry-Methode¹² die (philosophischen) Fragen der Gesprächsteilnehmenden gesammelt werden. Es ist, wie gesagt, durchaus davon auszugehen, dass sie Fragen formulieren wie: Ist die Welt so einfach in Schwarz und Weiß, Gut und Böse einzuteilen? Was ist überhaupt „gut“ und was „böse“? Warum konstruieren Menschen sich ihre Wirklichkeit gerne nach einem schlichten binären, dualistischen „Wir, die Guten“ – „Sie, die Bösen“-Schema?

Impulse zur Vertiefung (Philosophie für)

Die Gesprächsteilnehmenden werden in mehrere Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält eine bildliche Darstellung und dazu einen oder mehrere passende Bibelstellen:

¹² Vgl. hierzu in diesem Heft, 44 und das Downloadmaterial zum Beitrag, 40ff.

- Eine Gruppe setzt sich mit dem Motiv des Stalles/der Scheune sowie der inszenierten Schlichtheit und Nähe zur Natur auseinander. Sie erhält jeweils eine bildliche Darstellung der Geburt Jesu im Stall¹³ sowie der Hirten auf dem Feld¹⁴; dazu den Bibeltext Lk 2,1-20.
- Eine andere Gruppe setzt sich mit dem Motiv des aufopferungsvollen Schmerzensmannes auseinander, der das Joch/Kreuz der Welt trägt, um seinen Auftrag für die Welt ausführen zu können. Sie erhält jeweils die bildliche Darstellung eines Mannes (Jesus), der einen Joch/Kreuzbalken auf seinen Schultern trägt¹⁵ sowie Jesu, der das Kreuz trägt¹⁶; dazu die Bibeltexte Joh 19,17 sowie Jes 42,1-4 (1. Gottesknechtslied) und Jes 52,13-15 (2. Gottesknechtslied).
- Die nächste Gruppe setzt sich mit dem Motiv der bedingungslosen Liebe auseinander. Sie erhält das Bild einer Frau, die ihren Mann liebevoll umarmt oder das Bild eines Liebespaares¹⁷; dazu den Bibeltext 1 Kor 13,1-10.
- Eine weitere Gruppe schließlich befasst sich mit dem Motiv des Berges als Ort der Epiphanie bzw. Theophanie. Sie erhält das Bild einer imaginierten Epiphanie/Theophanie auf einem Berg¹⁸; dazu die Bibeltexte 1 Kön 19,8-16, Jes 2,2-4 und Mt 5,1-11.

Sie erhalten dazu die Aufgabe: Setzt die bildlich dargestellten christlichen und biblischen Motive sowie die Bibeltexte dazu in Beziehung zu der Trainingsszene aus Rocky IV. Analysiert und interpretiert davon ausgehend die entsprechende Filmszene vor dem Hintergrund der von euch formulierten philosophischen Frage(n).

Impulse zum Weiterdenken (Philosophie mit)

Um schließlich die Aktualität der zentralen Frage(n) rund um die Instrumentalisierung christlich-biblischer Symbolik in der Trainingsszene in Rocky IV aufzuzeigen, wird den Gesprächsteilnehmenden ein Foto von Donald Trump im US-Wahlkampf mit einer Bibel in der

Hand¹⁹ gezeigt; möglich ist auch ein Bild mit Wladimir Putin und dem Patriarchen Kyrill²⁰. Sie erhalten kurze Informationen zu Fotos und ihres Entstehungskontextes.²¹ Der Diskurs über die grundlegende philosophische Frage nach Gut und Böse, über schlichte binäre Wirklichkeitskonstruktionen, über die politische Instrumentalisierung religiöser Symbolik kann weitergeführt und vertieft werden. ◆

Literatur

- Hilby**, Alyssa C./Stephens, Carrie A./Stripling, Christopher T.: Utilizing Film to Teach Leadership: An Analysis of Miracle, Rocky IV, and Lincoln, in: Journal of Human Sciences and Extension 4 (3) (2016), 143-157; www.jhseonline.com/article/view/764/662
- Hirshberg**, Matthew S.: Perpetuating Patriotic Perceptions: The Cognitive Function of the Cold War, Santa Barbara 1993
- Keller**, Evelyn F.: Reflections on Gender and Science. New Haven 1985
- Lopes**, Rui/Brock, Maria: "Rocky IV" is a Cold War Montage with a Robotic Heart; www.popmatters.com/192493-rocky-iv-is-a-cold-war-montage-with-a-robotic-heart-2495540139.html
- Palmer**, William J.: The Films of the Eighties: A Social History, Carbondale 1995
- Romano**, Frederick V.: The Boxing Filmography. American Features, 1920-2003, Jefferson 2004
- Salzer**, Jeffrey L. Jr.: Rocky Road. The Hero's Journey of Rocky Balboa through the "Rocky" anthology. Master's thesis, Regent University 2009; <https://search.proquest.com/openview/b92b9476703493f039b4411659397b3d/1?cbl=18750&diss=y&pq-origsite=gscholar>
- Silverblatt**, Art et al.: Media Literacy. Keys to Interpreting Media Messages, Santa Barbara 2014
- Stallone**, Sylvester: www.promisglauben.de/sylvester-stallone-ueber-seine-filmfigur-rocky-ist-sehr-christlich (07.12.2021)
- Tholas-Disset**, Clémentine: From Rocky (1976) to Creed (2015). "Musculinity" and Modesty, in: In-Media 6/2017, <https://journals.openedition.org/inmedia/pdf/849>
- Walsh**, Lisl: "Italian Stallion" meets "Breaker of Horses". Achilles and Hector in Rocky IV (1985), in: Classical Myth on Screen, New York 2015
- Yüksel**, Hasan: Cold War Ideology: The Rocky 4 Movie, in: Journal of Labor and Society 21 (3) 2018, 385-414 <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/wusa.12351>



PD DR. ARWED MARQUARDT

Dozent für Förderschule und Inklusion am RPI Loccum sowie Privatdozent für Erziehungswissenschaft an der Universität Lüneburg.

CHRISTINA HARDER

ist Dozentin für die religionspädagogische Ausbildung im Vikariat am RPI Loccum und leitet die Redaktion des Loccum Pelikan.

¹³ Z.B.: www.krippe-erloeserkirche.de/Landschaft/Szenen%20unserer%20Krippe/der%20Stall/

¹⁴ Z.B.: <https://vinyl.bertelsmann.com/de/records/view/L38108>

¹⁵ Z.B.: <https://images.app.goo.gl/2HxfkjGucUaeE3my6>

¹⁶ Z.B.: <https://images.app.goo.gl/ygyBNC9SdyuSeZHQA>

¹⁷ Z.B.: <https://images.app.goo.gl/jAwQfmJqxcYzzzb7>

¹⁸ Z.B. <https://images.app.goo.gl/pftJdvG4G32QaZ577>

¹⁹ Donald Trump hält eine Bibel in der Hand: <https://images.app.goo.gl/xjRoo9WqRMqbPHwg8>

²⁰ Putin mit Kyrill bei einer Prozession: <https://images.app.goo.gl/xpFGpST1WPgbA3dbA>

²¹ S.o. und Fußnote 5.

ANDREAS BEHR

Wenn alle an sich denken, ist an alle gedacht

Gerechtigkeit: wahr und gut und schön¹

”

Gerechtigkeit
setzt Gleichheit
voraus.
Gerechtigkeit
herzustellen
hieße, Gleichheit
herzustellen.
Gerecht ist
zudem,
was gut ist.

“

Die Anfänge der Gerechtigkeit

„»Gerechtigkeit« ist das Megathema unserer Zeit.“² Es geht um Klimagerechtigkeit, Gerechtigkeit zwischen den Generationen, soziale Gerechtigkeit, Gendergerechtigkeit und viele Formen von Gerechtigkeit mehr. Intuitiv wissen wir, was Gerechtigkeit ist. Dennoch fällt es nicht leicht, eine Definition von Gerechtigkeit zu geben. Was können wir über Gerechtigkeit sagen?

Gerechtigkeit setzt Gleichheit voraus. Friedrich Nietzsche schreibt in *Menschliches, Allzumenschliches*:

„Ursprung der Gerechtigkeit. – Die Gerechtigkeit (Billigkeit) nimmt ihren Ursprung unter ungefähr gleich Mächtigen, [...] wo es keine deutlich erkennbare Übergewalt gibt und ein Kampf zum erfolglosen, gegenseitigen Schädigen würde, da entsteht der Gedanke sich zu verständigen und über die beiderseitigen Ansprüche zu verhandeln: der Charakter des Tausches ist der anfängliche Charakter der Gerechtigkeit. Jeder stellt den Andern zufrieden, indem Jeder bekommt, was er mehr schätzt als der Andere. Man gibt Jedem, was er haben will als das nunmehr Seinige, und empfängt dagegen das Gewünschte. Gerechtigkeit ist also Vergeltung und Austausch unter der Voraussetzung einer ungefähr gleichen Machtstellung: so gehört ursprünglich die Rache in den Bereich der Gerechtigkeit, sie ist ein Austausch. Ebenso die Dankbarkeit.“³

Gerechtigkeit folgt gewissermaßen einer egoistischen Haltung: Das Individuum möchte etwas für sich, braucht dazu aber ein Einverständnis und Entgegenkommen eines anderen Individuums. Gerechtigkeit gibt es nur zwischen Menschen mit einigermaßen gleicher Stellung. Im antiken Griechenland ist der Begriff der Gerechtigkeit nur zwischen Gleichen sinnvoll. Zwischen Herr und Sklave kann es keine Gerechtigkeit geben. Ebenso wenig zwischen Mann und Frau, Schüler*in und Lehrer*in etc. Eine Theorie der Gerechtigkeit kann hier nicht stehenbleiben. Es gibt die Unterschiede zwischen den Menschen, ja. Es sind nicht alle gleich. Galt daher für Platon noch der klare Grundsatz: *Jedem das Seine*, so differenziert bereits Aristoteles zwischen individueller und sozialer Gerechtigkeit und „unterschied zwischen der ausgleichenden Gerechtigkeit (z.B. bei Tauschgeschäften) und der austeilenden Gerechtigkeit (z.B. um Benachteiligte zu unterstützen)“⁴.

Bei allem, was sich seither geändert hat, bleibt dies doch ein Merkmal der Gerechtigkeit: Ihr liegt Gleichheit zugrunde. Vor dem Gesetz sind deshalb alle gleich. Und da, wo Ungleichheit herrscht, ist Gerechtigkeit kaum herzustellen. Deshalb kann es streng genommen keine Gerechtigkeit zwischen Gott und Mensch geben.

Dieses Prinzip spielt auch im Klassenzimmer eine Rolle. Gerechtigkeit zwischen Lehrer*in und Schüler*innen ist nur begrenzt möglich. Es ist möglich, dass die Schüler*innen gerecht behandelt werden – also alle gleich. Umgekehrt würde man kaum von den Schüler*innen er-

¹ Ganz im Sinne des Grundsatzartikels von Michael Meyer-Blanck: „Annäherungen an das Gute, Wahre und Schöne. Religiöse und philosophische Bildung“, 10ff. in diesem Heft.

² Brahms, Gerechtigkeit, 5.

³ Nietzsche, Menschliches, 89.

⁴ Brahms, Gerechtigkeit, 5.



Gleichheit vor dem Gesetz: Um zu symbolisieren, dass Rechtsprechung ohne Ansehen der Person erfolgen muss, wird Justitia, die Göttin der Gerechtigkeit, blind oder mit einer Augenbinde dargestellt.
© Patrick Poendl / iStock

warten, dass sie ihre Lehrer*innen gerecht behandeln. Jene können sich aber untereinander gerecht behandeln, da zwischen ihnen eine gewisse Gleichheit herrscht.

Gerecht ist also, was gleich bzw. ausgewogen ist. Gerechtigkeit herzustellen hieße, Gleichheit herzustellen. Gerecht ist zudem, was gut ist. Gerechtigkeit gilt als höchste Tugend: „Wahrlich, niemand hat in höherem Grade einen Anspruch auf unsere Verehrung als der, welcher den Trieb und die Kraft zur Gerechtigkeit besitzt.“⁵ Gerechtigkeit ist eng mit der Wahrheit verknüpft. Wer nach Wahrheit strebt, muss gerecht sein, um eben vom Egoismus abzusehen und nach allgemeiner Wahrheit zu suchen.⁶

Eine Theorie der Gerechtigkeit

Wenn Gerechtigkeit Gleichheit voraussetzt, kommt sie schnell an ihre Grenzen. In einer Gesellschaft sind nun mal nicht alle Menschen gleich – im Gegenteil. In einer diversen Gesellschaft ist Gleichheit kaum herzustellen.

John Rawls hat in seinem 1971 erschienen Buch *A Theorie Of Justice* auf dieses Problem zu reagieren versucht. Er unterscheidet zunächst formale und substanzielle bzw. inhaltliche Gerechtigkeit. Formale Gerechtigkeit kann dem Prinzip der Gleichheit folgen. Diese Gerechtig-

keit wird sichtbar in der Summe aller Regeln, an die sich Menschen in einer Gesellschaft halten müssen. Zuwiderhandlungen werden bestraft. Hier sind alle gleich. De facto sind Menschen aber nicht gleich. Deshalb kann es nach Rawls auch kein allgemein gültiges Rechtssystem geben, das immer und überall für Gerechtigkeit sorgt. Neue Erkenntnisse, z.B. die Gleichstellung von Mann und Frau, führen zu neuen Regeln und damit zu neuen Formen der Gerechtigkeit. Regeln der Moral lassen sich nicht für alle gleich in einem Gesetz festschreiben. Rawls Ansatz ist deshalb nicht überholt. Er kann neuen Gesichtspunkten angepasst werden.

So entwirft die *Theorie der Gerechtigkeit* um 1970 herum eine Theorie einer gerechten Marktwirtschaft, kann heute aber neben ökonomischen Faktoren auch stärker ökologische und soziale Gesichtspunkte in den Blick nehmen. Sofern Gerechtigkeit dem Wohlergehen aller Menschen dienen soll, ist es notwendig, Menschen unterschiedlich zu behandeln, da eine Gleichbehandlung dazu führen kann, dass einige Menschen bevorteilt werden. Der Matthäus-Effekt – wer hat, dem wird gegeben (Mt 24,29) – ist nicht gerecht, entsteht aber da, wo die Regeln des Marktes grundsätzlich für alle gleich sind.

Rawls fragt nun danach, welche Regeln eine Gruppe von Menschen in einem sogenannten Urzustand aufstellen würde⁷, die jeweils einzeln nicht wissen, welchen Platz sie später in der

⁵ Nietzsche, *Historie*, 286.

⁶ Vgl. ebd.

⁷ Vgl. Rawls, *Theorie*, 140ff.



*Gerecht und schön:
Fairer Handel trägt
dazu bei, die Sym-
metrie zwischen
Produzenten und
Konsumenten
herzustellen.*
© Ilkay Karakurt/
FairTrade

Gesellschaft einnehmen werden, für die sie die Gesetze gemacht haben. Sie kennen also nicht ihr soziales oder biologisches Geschlecht, ihre Hautfarbe, ihre Fähigkeiten oder das Milieu, aus dem sie stammen. Rawls spricht hier von einem Schleier des Nichtwissens, unter dem die Gesetze bzw. Regeln entstehen.

Auch hier ist Egoismus ein gewollter Faktor. Die Individuen unter dem Schleier des Nichtwissens werden an sich denken und einer Gesellschaft Regeln geben, die ihnen selbst in jedem Fall nützen. Dazu müssen sie alle möglichen gesellschaftlichen Stellungen ins Auge fassen. Da sie selbst dann nur genau eine Stellung einnehmen werden, haben sie aber letztlich an alle anderen Individuen gedacht, die diese anderen Stellungen einnehmen könnten. Wenn alle an sich denken, ist so gesehen an alle gedacht.

Grundsätzlich, so die These, würden die Menschen im Urzustand unter dem Schleier des Nichtwissens zwei Grundregeln aufstellen:

1. Jeder Mensch „soll gleiches Recht auf das umfangreichste System gleicher Grundfreiheiten haben, das mit dem gleichen System für alle anderen verträglich ist“⁸.
2. Soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten sind so zu gestalten, dass
 - vernünftigerweise zu erwarten ist, dass sie allen zum Vorteil dienen, und
 - sie mit Positionen und Ämtern verbunden sind, die allen offen stehen.⁹

⁸ Vgl. Rawls, Theorie, 81.

⁹ Vgl. ebd.

Der erste Grundsatz bezieht sich wiederum auf die für Gerechtigkeit notwendige Gleichheit vor Recht und Gesetz bzw. stellt diese sicher. Der zweite Grundsatz bedenkt, dass in jeder Gesellschaft Ungleichheit herrscht, die nicht einfach durch Regeln abgeschafft werden kann. Beide Grundsätze beziehen sich nicht zwingend auf die Gesamtheit aller Menschen. „Man kann sich eine gemeinsame Gerechtigkeitsvorstellung einer wohlgeordneten menschlichen Gesellschaft vorstellen.“¹⁰ Es wäre also zu prüfen, ob wohlgeordnete Gesellschaften immer nur Teile der Menschheit verbinden oder ob auch die gesamte Menschheit global als wohlgeordnete Gesellschaft betrachtet werden kann, auf die sich dann die Grundsätze der Gerechtigkeit beziehen ließen.

Insgesamt versteht Rawls Gerechtigkeit als eine Haltung der Fairness. Individuen gehen fair miteinander um, gerade auch da, wo eindeutige Regeln bzw. Gesetze fehlen. Und auch hier: „In der Theorie der Gerechtigkeit als Fairneß spielt die ursprüngliche Situation der Gleichheit“ eine wesentliche Rolle, d.h. Fairness geht von einer grundsätzlichen bzw. ursprünglichen Gleichheit der Menschen aus. Hier ließe sich schöpfungstheologisch anknüpfen. „Die natürliche Verteilung ist weder gerecht noch ungerecht [...]. Gerecht oder ungerecht ist die Art, wie sich die Institutionen angesichts dieser Tatsache verhalten.“¹¹ Das Prinzip der Fairness ist darauf angelegt, „daß unverdiente Ungleichheiten ausgeglichen werden sollen“¹².

Die Entdeckung des Schönen

Das englische Wort *fair* bedeutet sowohl *gerecht* als auch *schön*. Dies „ist ein eindrücklicher Hinweis, dass Schönheit und Gerechtigkeit ursprünglich auf derselben Vorstellung angesiedelt waren. Die Gerechtigkeit wird als schön empfunden.“¹³ Auch hier kann auf das

¹⁰ Vgl. a.a.O., 21.

¹¹ Vgl. a.a.O., 123.

¹² Vgl. a.a.O., 121.

¹³ Han, Errettung, 75.

antike griechische Denken verwiesen werden: „Gerechtigkeit wird angestrebt aufgrund ihrer Schönheit.“¹⁴

Die Schönheit, die sich der Gerechtigkeit zeigt, liegt in ihrer Symmetrie. „Das gerechte Verhältnis schließt notwendig eine symmetrische Beziehung ein.“¹⁵ Mit anderen Worten: Gerechtigkeit setzt ein Maß an Gleichheit voraus, das nicht unterschritten werden kann. Wird die Asymmetrie zu groß, schwindet die Schönheit; etwas wird hässlich. Umgekehrt braucht es keine absolute Symmetrie, damit wir etwas als schön empfinden. Fairness im doppelten Wortsinn als Gerechtigkeit und Schönheit braucht ein gewisses Maß an Symmetrie.

Theologische Schlaglichter

Die bisherigen Überlegungen sind theologisch stimmig und müssen nicht ergänzt werden. Knapp gesagt, kann die Gerechtigkeit auch theologisch als das verstanden werden, was wahr und gut und schön ist.

Christliche Theologie nivelliert nicht die Unterschiede zwischen Individuen, zielt jedoch darauf ab, Gleichheit herzustellen. Individuen sind christlich gesprochen aufgefordert, sich fair, das heißt: freundschaftlich gegeneinander zu verhalten. Sie „kennen keine Rangunterschiede, sie sind verbunden durch Vertrauen, Verlässlichkeit und Beistand“¹⁶.

Gerechtigkeit kann, wo sie sich ereignet, als Wirkung des Heiligen Geistes und damit als Handeln Gottes verstanden werden.¹⁷ Damit ist auf eine Unverfügbarkeit der Gerechtigkeit verwiesen. Der Heilige Geist weht, wo er will. Gerechtigkeit lässt sich zwar grundsätzlich herstellen aber nie erzwingen. Der Versuch, Gerechtigkeit herzustellen, kann scheitern. „Besser wird die Welt allein dadurch, dass Gott «von selbst» in ihr gegenwärtig wird.“¹⁸ Dennoch soll der Mensch zuallererst nach dem Reich Gottes und nach seiner Gerechtigkeit streben (Mt 6,33).

Der Heilige Geist beruft Menschen zur Gerechtigkeit.¹⁹ Auch in theologischer Hinsicht gilt zunächst der erste Artikel der Menschenrechtserklärung: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren.“²⁰ Es kommt

aber hinzu, dass der Schutz der Schwachen besonders in den Blick gerät. Die Theologie bzw. die christliche Religion übersieht nicht, dass der Mensch immer auch auf Kosten von anderen lebt, es also immer einen Ausgleich geben muss zwischen eigenen Interessen und denen der anderen. Die „klare Option für die Schwächeren und Armen“²¹ ist dabei biblisch zentral.

Die Theologie bietet Möglichkeiten an, wie Gerechtigkeit wiederhergestellt werden kann: Sühne und Versöhnung. Sühne besteht aus mehreren Elementen: „aufrichtige Reue und offenes Bekenntnis, Bitte um Vergebung und Taten, die nichts wiedergutmachen, wohl aber Zeichen der Verantwortungsübernahme sind“²². Um Gerechtigkeit wiederherzustellen, muss dem Individuum der Abbruch der Gerechtigkeit also leidtun, und es muss sich offen zum Bruch der Gerechtigkeit bekennen. Reue kann aber auch darin bestehen, dass eine Gruppe von Menschen an einer ungerechten Situation leidet, die sie selbst geschaffen hat. Das Bekenntnis bestünde dann darin, das Problem zu benennen und die eigene Verantwortung dafür (Schuld) einzugestehen. Hat ein Individuum die Gerechtigkeit gegenüber einem anderen verletzt, kann es um Vergebung bitten. Hat eine Gruppe sich in eine ungerechte Situation gebracht, kann der Wunsch nach Vergebung auch gemeinschaftlich geäußert werden. Wo das möglich ist, kann hier die Sprache des Gebets Hilfestellung sein. So greifen die Psalmen immer wieder „das Scheitern der Frommen auf dem Weg der Gerechtigkeit“²³ auf.

Schließlich braucht Sühne auch die Tat. Dabei wird meist nicht die alte, zerstörte Gerechtigkeit wiederhergestellt, es wird also nichts wiedergutmacht, sondern es wird Verantwortung übernommen, um etwas neues Gutes zu schaffen. Das Ergebnis ist dann eine versöhnte Situation, in der Symmetrie wiederhergestellt ist. „Versöhnung ist eine Form der Gegenwart des Heiligen Geistes in der Welt.“²⁴

Gerechtigkeit in der Bibel

In der Bibel wird Gott zunächst als Garant der Gerechtigkeit beschrieben. Er behandelt alle Menschen gleich. Sie sind alle seine Geschöpfe. Gottes Gerechtigkeit steht wie die Berge, die er geschaffen hat (Ps 36,7). Gottes Herr-



© Jon Tyson / Unsplash

¹⁴ Vgl. Rawls, Theorie, 74.

¹⁵ Vgl. a.a.O., 75.

¹⁶ Lauster, Geist, 66.

¹⁷ Vgl. Welker, Bild, 57.

¹⁸ Lauster, Verzauberung, 26.

¹⁹ Vgl. im Folgenden: Lauster, Verzauberung, 45ff.

²⁰ UN-Menschenrechtskonvention, www.menschenrechtserklaerung.de

²¹ Brahms, Gerechtigkeit, 6.

²² Scherle, Sühne, 8.

²³ Ebd.; Meyer-Blanck, Gebet, 222.

²⁴ Lauster, Geist, 280.

lichkeit führt dazu, dass sich Gerechtigkeit und Frieden küssen (Ps 85,11). Das ist biblisch betrachtet im Grundsatz das Ziel der Gerechtigkeit: dass Frieden herrscht (Jes 32,17).²⁵ Auch Gottes Gerechtigkeit ist vom Prinzip der Symmetrie bestimmt: Er hat Gerechtigkeit zur Waage gemacht (Jes 18,17). Schließlich sollen die, die nach Gerechtigkeit hungern und dürsten, satt werden (Mt 6,6).

Auffällig ist, dass Gottes Gerechtigkeit die menschliche Gerechtigkeit auf eine geradezu störende Weise übersteigt. Gott ist nicht nur gerechter als Menschen. Er ist anders gerecht, d.h. seine Gerechtigkeit scheint menschlichen Vorstellungen zuweilen zu widersprechen: Der Brudermörder Kain wird unter Gottes besonderen Schutz gestellt und entgeht damit einer – gerechten? – Strafe (Gen 4,1ff.). Wo Menschen ein symmetrisches Zusammenleben gestalten wollen – mit einer Sprache in einer Stadt – da greift Gott ein und schafft Unterschiede, die dazu führen, dass die Menschen sich zerstreuen. (Gen 11,1ff.)

Gott schlägt sich auf die Seite von Jakob, der seinen Bruder und seinen Vater ungerecht behandelt hat, und verwirklicht an ihm und nicht an Esau seinen Plan des Gottesvolkes (Gen 28,10ff.). Dabei gibt Gott aber seine Stellung als Garant der Gerechtigkeit nie auf. So bleibt er zwar David treu verbunden, nachdem dieser Urija in den Tod geschickt hatte, um dessen Frau Batseba heiraten zu können. David wird jedoch empfindlich gestraft (2. Sam 11f.). Es wird also auch zwischen den Menschen wieder Gerechtigkeit hergestellt.

Jesus rät seinen Jünger*innen, sich mit dem Geld, an dem so viel Unrecht haftet, Freund*innen zu machen. Als Beispiel führt er einen Verwalter an, der den Schuldnern seines Herrn unerlaubt Schulden erlässt, um diese für sich einzunehmen. (Lk 16,1ff.)

In einem anderen Gleichnis beschreibt Jesus Gott als jemanden, der anders als jeder vernünftige Geschäftsmann handelt und allen Angestellten am Ende des Tages den gleichen Lohn unabhängig von ihrer Leistung zahlt. (Mt 20,1ff.). Nach weltlichen Maßstäben eine völlig unvernünftige Handlung; aber Gottes Frieden, der von der Gerechtigkeit geküsst ist, ist höher als alle Vernunft (Phil 4,7).

Beispielhaft sei hier noch die Begegnung Jesus mit Marta und Maria herausgegriffen. (Lk 10, BasisBibel):

³⁸Als Jesus mit seinen Jüngern weiterzog, kam er in ein Dorf. Dort nahm ihn eine Frau als Gast

bei sich auf. Ihr Name war Marta. ³⁹Sie hatte eine Schwester, die Maria hieß. Die setzte sich zu Füßen des Herrn nieder und hörte ihm zu. ⁴⁰Aber Marta war ganz davon in Anspruch genommen, sie zu bewirten. Schließlich stellte sie sich vor Jesus hin und sagte: »Herr, macht es dir nichts aus, dass meine Schwester mich alles allein machen lässt? Sag ihr doch, dass sie mir helfen soll!« ⁴¹Aber der Herr antwortete: »Marta, Marta! Du bist so besorgt und machst dir Gedanken um so vieles. ⁴²Aber nur eines ist notwendig: Maria hat das Bessere gewählt, das wird ihr niemand mehr wegnehmen.«

Auch hier: Nach menschlichen Maßstäben wäre es nur recht und billig, wenn Maria helfen würde. Es würde Maria und Marta gleichstellen; das wäre gerecht. Jesus würdigt zwar Martas Tun, aber Marias Handeln wird als das Bessere dargestellt.

Gerechtigkeit in der Schule

Zu fragen wäre zunächst, inwieweit Leistungsbewertung durch Noten gerecht ist. Benotet wird ja streng genommen nicht jede Leistung. In einer Mathematikarbeit bekommt z.B. eine Eins, wer keine Rechenfehler macht. Dabei kommt es nicht darauf an, wie viel im Vorfeld geleistet wurde, um zu üben. Würde es danach gehen, müssten Schüler*innen, denen Mathematik einfach zufällt und die nicht lernen müssen, weniger gute Noten bekommen als die, die sich in diesem Fach schwertun. Hier geht es nicht darum, das Benotungssystem grundsätzlich in Frage zu stellen, es soll aber darauf aufmerksam gemacht werden, dass auch hier im Schulalltag Ungerechtigkeit – und natürlich auch Gerechtigkeit – erlebt werden können. Und das Problem ist nicht lebensfern. Erwachsene werden beispielsweise auch nicht streng nach dem Leistungsprinzip bezahlt; sonst müssten ja alle für eine Stunde Arbeit mit dem gleichen Energieaufwand (Leistung ist physikalisch gesehen der Quotient aus Energie und Zeit) den gleichen Lohn erhalten.

Wichtig ist auch die Frage, wie sich Gerechtigkeit in heterogenen Lerngruppen herstellen ließe, in der kaum Gleichheit herrscht. Ein Beispiel für eine andere Benotung ist folgendes: Nehmen wir an, in einer Klasse wurde geübt, welche Worte mit „ch“ und welche mit „x“ geschrieben werden, wie z. B. „Max mag Lachs“. Am Ende der Einheit wird dazu ein Diktat geschrieben. Nun hat ein Schüler, der eine Rechtsschreibschwäche hat, insgesamt so viele Fehler gemacht, dass er dafür die Note „5“ bekommen müsste. Alle Worte, bei denen zwischen



Inwieweit ist Leistungsbewertung durch Noten gerecht?
© Ralf Geithe/IStock

²⁵ Vgl. Brahm, Gerechtigkeit, 6.

„ch“ oder „x“ zu entscheiden war, hat er aber richtig geschrieben. Er bekommt deshalb eine „3“. Hier wurde zunächst gerade keine Gleichbehandlung vollzogen, jedenfalls nicht im Hinblick auf die Zahl der Fehler. Gerade dadurch wurde aber eine Angleichung vorgenommen, weil auch die Leistung des Schülers, der die betreffenden Worte ja gelernt hatte, mit in die Bewertung einbezogen. So kann er seine Leistungen vergleichen, weil sein Diktat nun vergleichbar mit anderen ist.

Kinder lernen erst nach und nach, sich in andere Personen hineinzusetzen. Gerechtigkeit meint für sie daher im ersten Lebensjahrzehnt in erster Linie, dass sie selbst zu ihrem Recht kommen und fair behandelt werden. Dafür haben sie ein feines Gespür. Wie gezeigt wurde, ist diese egozentrische Sichtweise der Beginn von Gerechtigkeit. Auch bei Erwachsenen dürfte das Engagement für Gerechtigkeit größer sein, wenn sie selbst betroffen sind bzw. etwas davon haben. Dass Kinder erst einmal an sich selbst denken, heißt also nicht, dass sie Gerechtigkeit noch nicht verstehen könnten. Es bedeutet allerdings, dass sie Gerechtigkeit noch nicht so umfassend verstehen können wie Jugendliche und Erwachsene. Es gilt auch hier: Wenn alle an sich denken, ist an alle gedacht. Das schließt mit ein, dass tatsächlich alle an sich denken und dann auch für sich sprechen und handeln können. Im Klassenzimmer kann dies gelingen, wenn Lehrer*innen es verstehen, die schwächeren Schüler*innen zu fördern und zu unterstützen.

Schüler*innen könnten das Gedankenexperiment von John Rawls nachvollziehen, z.B. bezogen auf die Klassengemeinschaft. Sie müssen, da sie ja unter dem Schleier des Nichtwissens sind, davon ausgehen, dass sie später in der Klassengemeinschaft jedwede denkbare Rolle einnehmen könnten. Regeln, die sie erstellen, sollten ihnen also nützen, ob sie nun die Streberin, der Prinz, die Klassensprecherin oder das Kind mit Migrationshintergrund und schlechten Deutschkenntnissen sind. Indem sie verschiedene Rollen durchspielen, lernen sie, sich in andere Personen hineinzusetzen und auch für diese Gerechtigkeit zu schaffen.

Grundsätzlich können Kinder in Bezug auf die Gerechtigkeit gut in Rollenspielen lernen, weil sie dabei ja immer von sich absehen müssen. Fünfjährige Kinder, die sich mit der Geschichte von Marta und Maria spielerisch auseinandergesetzt haben, schlüpfen in die Rollen der beiden Frauen, die sich am Morgen danach begegnen. Im Gespräch kann Marta einsehen, warum es Maria so wichtig war, Jesus zu Füßen

zu sitzen. Schließlich einigen sich die beiden, dass Maria jetzt zum Ausgleich den Abwasch erledigt. So wird wieder Symmetrie hergestellt und damit der Gerechtigkeit genüge getan.²⁶

Gerechtigkeit im Klassenzimmer entsteht da, wo Schüler*innen und Lehrer*innen gewissermaßen dem gleichen Vertrag zustimmen. Nicht zuletzt aus diesem Grund, werden solche Verträge – wenn auch meistens unvollständig – ausgehandelt und aufgeschrieben. Schüler*innen lernen dabei, dass das Einhalten von Regeln wie „Ich schreie andere nicht an“ oder „Ich schlage keine anderen Kinder“ erwartet wird. Eine innere Zustimmung zu dem Vertrag ist damit allerdings noch nicht gewährleistet.

Vielleicht lohnt es sich, hier einmal das Wahre, Schöne und Gute ins Spiel zu bringen: „Wir machen es uns schön!“ Unter diesem Motto könnten Kinder überlegen, was alles dazu beiträgt, dass es im Klassenzimmer schön ist. ◆

Literatur

- Brahms**, Renke: »Gerechtigkeit erhöht ein Volk« (Spr 14,34), in: KU Praxis 66, Gütersloh 2021
- Han**, Byung-Chul: Die Errettung des Schönen, Frankfurt am Main 2020
- Lauster**, Jörg: Der Heilige Geist. Eine Biographie, München 2021
- Lauster**, Jörg: Die Verzauberung der Welt. Eine Kulturgeschichte des Christentums, München 2020
- Meyer-Blanck**, Michael: Das Gebet, Tübingen 2019
- Nietzsche**, Friedrich: Menschliches, Allzumenschliches I, in: Giorgio Colli /azzino Montinari (Hg.): Kritische Studienausgabe, Bd. 2, München 1999
- Nietzsche**, Friedrich: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. Unzeitgemäße Betrachtungen II, in: Colli, Giorgio / Montinari,azzino (Hg.): Kritische Studienausgabe, Bd. 1, München 1999
- Rawls**, John: Eine Theorie der Gerechtigkeit. 10. Aufl., Frankfurt am Main 1998
- Scherle**, Peter: Identität und Sühne, in: Zeitzeichen 7/2021, 8ff.
- Welker**, Michael: Zum Bild Gottes. Eine Anthropologie des Geistes, Leipzig 2021

²⁶ Ich danke Frank Muchlinsky für diese Hinweise aus einem Bibliolog mit Kindern.



Für Kinder im ersten Lebensjahrzehnt bedeutet Gerechtigkeit in erster Linie, dass sie selbst zu ihrem Recht kommen und fair behandelt werden.
© Top Wanders/
Wikimedia



ANDREAS BEHR

ist Dozent für Konfirmandenarbeit am RPI Loccum.

ANJA KLINKOTT

Religion und Philosophie

Filmtipps aus der Medienarbeit im Haus kirchlicher Dienste

Religion und Philosophie beantworten Grundfragen des Menschen zum Leben. Sie geben Orientierung und zeigen Handlungsoptionen auf. Während die Philosophie versucht, mit unterschiedlichen logischen Ansätzen eine bestimmte Weltanschauung zu begründen, belegt insbesondere die christliche Religion ihren Ursprung mit biblischen Überlieferungen. Beide Ansätze widersprechen und ergänzen einander und haben bis in die Gegenwart Auswirkungen auf Weltanschauungen, Gesellschaftsordnungen bis hin zu Wirtschaftsordnungen und Politik.

Schulen und Klassenzimmer sind in diesem Diskurs relevante Orte geworden, um in einer zunehmend multi- und teils areligiösen Schülerschaft für gegenseitigen Austausch, Respekt und Toleranz zu werben. Die hier vorgestellten Geschichten sollen dazu animieren.



**Hannah Arendt –
Ihr Denken
veränderte die Welt**
Margarethe von Trotha
D/F/I/L/J/L 2013

Hannah Arendt – Ihr Denken veränderte die Welt

Margarethe von Trotha
Deutschland/Frankreich/Israel/Luxemburg 2013
Spielfilm 113 Min.
empfohlen ab 16 Jahren

Die jüdische Philosophin und Holocaust-Überlebende Hannah Arendt arbeitet als Dozentin am Brooklyn College in New York. Als 1961 in Israel der Prozess gegen den NS-Verbrecher Adolf Eichmann durchgeführt wird, reist sie als Berichterstatterin des Magazins „Der New Yorker“ dorthin. Der Angeklagte, in der NS-Diktatur für die Deportation der jüdischen Bevölkerung verantwortlich, tritt vor Gericht als einfacher Sachbearbeiter auf. Es fällt Hannah Arendt schwer, die Verbrechen des Mannes mit seinem Erscheinen in Einklang zu bringen.

Ihre Zeitungsartikel und das im Anschluss erscheinende Buch „Die Banalität des Bösen“

thematisieren diesen Widerspruch. Beides stößt in der internationalen Öffentlichkeit und insbesondere in Israel auf Unverständnis und Kritik, die sich bis in ihren engsten Freundeskreis ziehen. Nur ihre Studierenden verfolgen gebannt ihre scharfen Analysen, die kompromisslos für die Freiheit des Denkens eintreten.

(Wie) lassen sich „gut“ und „böse“ definieren? Kann das Handeln eines Menschen vom Denken und damit auch von moralischen Wertmaßstäben getrennt werden? Welche Verantwortung tragen Täter*innen, Mitläufer*innen und Zuschauer*innen? Gibt es so etwas wie eine „Kollektivschuld“?

Der Film soll Schüler*innen ab 16 Jahren motivieren, sich intensiv mit diesen Fragen auseinanderzusetzen. Er eignet sich für den Geschichts-, Philosophie-, Ethik- sowie Religionsunterricht in der Oberstufe von allgemein- und berufsbildenden Schulen und kann auf DVD bei der Bücherei- und Medienarbeit entliehen werden. ◆

Der junge Karl Marx

Raoul Peck
Belgien/Deutschland/Frankreich 2017
Spielfilm 116 Min.
empfohlen ab 16 Jahren

Sie könnten gegensätzlicher nicht sein: der junge Redakteur Karl Marx und der Fabrikantensohn Friedrich Engels, die sich 1843 im französischen Exil treffen. Abgestoßen vom Elend einer breiten Bevölkerung und des Reichtums einiger weniger, kämpfen sie mit Veröffentlichungen für die gleichen Rechte und Möglichkeiten für alle Menschen.

Die Philosophie von Karl Marx sieht in den ökumenischen Verhältnissen der Menschheit die Grundlagen von Gesellschaft, Kultur und Geschichte. Damit schuf er die theoretischen Grundzüge für Sozialismus und Kommunismus,

die auch gegenwärtig die Wirtschaftsordnungen einiger Staaten begründen. Seine Ansätze stoßen bis heute sowohl auf Zustimmung als auch auf erbitterten Widerstand.

Schüler*innen ab 16 Jahren können anhand des Spielfilms über die frühen Erwachsenenjahre von Karl Marx und Friedrich Engels die Hintergründe visualisieren, die beide zu ihrer vehementen Kritik am Kapitalismus veranlassten. Sie können deren wirtschaftsbasierte Philosophie mit der anderer zeitgenössischer Philosophen vergleichen und ihre Auswirkungen bis in die Politik der Gegenwart nachvollziehen. Der Spielfilm eignet sich für den Geschichts-, Wirtschafts-, Philosophie-, Religions-, Werte und Normen- sowie Ethikunterricht ab Klasse 10 und kann mit Arbeitsmaterial von der Bücherei- und Medienarbeit entliehen werden. ◆



Der junge Karl Marx
Raoul Peck
B/D/F 2017

Von Aristoteles bis Habermas – Grundpositionen der Ethik

Anna Schreiber und Felix Geyer
Deutschland 2017
Dokumentation 21 Min.
Lehrprogramm gemäß § 14 JuSchG
empfohlen ab 16 Jahren

Eine (mögliche) Situation im Schulunterricht: Ein Schüler erfährt zufällig die Prüfungslösungen vorab. Wie soll er ethisch korrekt damit umgehen? Muss er es melden? Darf er davon profitieren? Gäbe es nicht sogar die moralische Verpflichtung, seinem Freund mit diesem Wissen zu helfen?

Es gibt Situationen im Leben, da lassen sich „richtige“ und „falsche“ Entscheidungen nicht einfach erkennen. Eine Erfahrung, die auch Ju-

gendliche früher oder später machen. In dieser kurzen Animation können sich Schüler*innen ab 16 Jahren eigene moralische Werte bewusstmachen und diese hinterfragen. Begriffe wie Pflichtethik, Tugendethik, teleologische Ethik, kategorischer Imperativ sowie Utilitarismus und Diskursethik werden auf prägnante und alltags-taugliche Weise visualisiert. Die scheinbar leichte und animierte Darstellung macht erst auf den zweiten Blick die Komplexität der Denkansätze deutlich. Welcher Philosoph erweist sich für die Praxis der Gegenwart als bester Ratgeber? Geeignet ist der Film für den Religions-, Werte- und Normen- sowie den Philosophieunterricht ab Klassenstufe 10 und in berufsbildenden Schulen. Er kann mit umfangreichem Arbeitsmaterial von der Bücherei- und Medienarbeit entliehen werden. ◆



Von Aristoteles bis Habermas
Anna Schreiber und Felix Geyer
Deutschland 2017

Was ist der Mensch? – Menschenbild im Wandel

André Rehse, Deutschland 2020
Dokumentation 22 Min.
Lehrprogramm gemäß § 14 JuSchG
empfohlen ab 14 Jahren

Was ist der Mensch? Mit dieser Frage beschäftigen sich in der kurzen Dokumentation vier Experten aus unterschiedlichen Perspektiven: aus jüdisch-christlicher Sicht, der Philosophie des antiken Griechenlands, dem Zeitalter der Auf-

klärung sowie aus Sicht eines Menschenrechtsaktivisten der Gegenwart.

Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Und: Was ist der Mensch? Die Fragen des Philosophen Immanuel Kant sind eine wichtige Grundlage des Films. Wie haben Denker in verschiedenen Epochen das Menschsein definiert? Wie unterscheiden sie dabei Körper und Geist? Und welche Rolle spielt die Religion?

Die Frage, was den Menschen einzigartig macht und diesen von anderen Lebensformen unterscheidet, wird schon seit Jahr-



Was ist der Mensch?
André Rehse,
Deutschland 2020

tausenden gestellt und kontrovers diskutiert. Schüler*innen ab 16 Jahren können anhand des Films Grundzüge des biblisch-christlichen Menschenbilds erkennen und sich kritisch damit auseinandersetzen. Sie lernen, Bezüge zu alternativen historischen und philosophischen Vorstellungen herzustellen und aktuelle Lebens-

fragen und Herausforderungen in Bezug zu diesem Bild zu setzen.

Der Film kann im Medienportal heruntergeladen werden. Umfangreiches Zusatzmaterial steht in eine Arbeitshilfe zum Download zur Verfügung. ◆



Rolltreppe

Christopher Nielsen,
Norwegen 2014

Rolltreppe

Christopher Nielsen, Norwegen 2014
Animationsfilm, 10 Min.
geeignet ab 14 Jahren

Drei Männer laufen eine Rolltreppe entgegen der Fahrtrichtung hinauf. Welche Verheißung erwartet sie am Ziel? Wie begegnen sie anderen Menschen auf dem Weg? Und mit welcher Motivation sind sie unterwegs? Während zwei der Männer entschlossen ihren eingeschlagenen Weg verfolgen, zweifelt der Dritte immer wieder an seiner Entscheidung. Was wird er letztlich also tun?

„Die Theorie der aufsteigenden Progression“, „voll fokussiert ganz nach oben“, „da unten findest du alle Verlierer“ und „ewiger Status quo“ sind nur einige der Begriffe, die als

Begründung für das mühsame Treppensteigen erhalten müssen. Die Menschen auf der Rolltreppe wollen „keine Zweifel und Mutmaßungen“. Es sind keine schönen Bilder von schönen Menschen, aber dennoch ziehen sie die Zuschauenden nach kurzer Zeit in ihren Bann.

Jugendliche können anhand des Animationsfilms ihre Gedanken zu Leistungsethik, zu den Bedingungen des Menschseins aber auch theologische Fragen zum Bildnis des Menschen, seiner Endlichkeit und seinem durch Geburt vorgegebenen Platz im Leben formulieren und hinterfragen. Der Film eignet sich für den Religions-, Werte- & Normen- und Philosophieunterricht genauso wie als Impuls im Politik- und Wirtschaftsunterricht. Auch für den Konfer ist er bestens geeignet. Er kann mit umfangreichem Arbeitsmaterial entliehen werden. ◆



Neulich 1

Jochen Kuhn,
Deutschland 1998

Neulich 1

Jochen Kuhn, Deutschland 1998
Animationsfilm 4 Min.
Lehrprogramm gemäß § 14 JuSchG
geeignet ab 14 Jahren

Nachdenklich schaut ein Mann aus dem Fenster, während er eine Tasse Kaffee in seinem Stammcafé genießt. Er wundert sich über die vielen unterschiedlichen Dinge, die seine Mitmenschen durch ihren Alltag tragen. Dazu stellt er philosophische Überlegungen an, ob das Leben ohne all diesen Ballast nicht einfacher wäre. Als er jedoch das Café verlässt, hätte er beinahe etwas vergessen ...

Die Visualisierung dessen, was für Menschen materielle und seelische Lasten sein können,

kann Schüler*innen ab 14 Jahren zur Reflexion über ihre eigenen Lebensentwürfe anregen. Der nachdenkliche, fast melancholische Grundton des Films und die klaren, einfachen Bilder sorgen für einen Bezug sowohl auf philosophischer wie auch auf theologischer Ebene. Sehr schön wird dies am Schluss des Kurzfilms deutlich, der sich fast mit Matthäus 7,3 zusammenfassen ließe: „Was siehst du aber einen Splitter in deines Bruders Auge, und des Balkens in deinem Auge wirst du nicht gewahr?“

Der Trickfilm eignet sich für den Religions-, Werte und Normen-, Philosophie- sowie Ethikunterricht in allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen. Er kann mit umfangreichem Zusatzmaterial im Medienportal heruntergeladen werden. ◆



ANJA KLINKOTT ist als Medienpädagogin im Arbeitsfeld Bücherei- und Medienarbeit im Haus Kirchlicher Dienste tätig.

RAINER MERKEL

Gedankensprünge

Ein Diskussionsabend der Fächergruppe für die Oberstufe

Was ist Freiheit? Wie stehe ich zur Organspende? Können wir Frieden schaffen? Fragen dieser Art gehen uns alle etwas an. Vor allem aber werden sie in der Oberstufe sowohl im Religionsunterricht als auch im Philosophie- oder im Werte und Normen-Unterricht gestellt. Lasst uns gemeinsam diskutieren!

Die Idee

Ein solcher Diskussionsabend, der sich an die Oberstufenkurse (Jg. 11-13) richtet, fand erstmals 2017 an unserem Hainberg-Gymnasium in Göttingen statt. Seitdem ist er zur festen, jährlichen Tradition geworden. Ziel war und ist es, theologische und philosophische Perspektiven kennen zu lernen und miteinander ins Gespräch zu bringen. Dazu braucht es Expertise und Dialog, also im Idealfall zwei philosophisch und theologisch qualifizierte Referent*innen, die eine Diskussion eröffnen. Die Moderation können die Schüler*innen selbst übernehmen. Und sie sollen aktiv mitdiskutieren. Den Rahmen setzt ein kleines Vorbereitungsteam von Lehrer*innen der Fachgruppen Evangelische/Katholische Religion, Werte und Normen und Philosophie. Dieses Team bestimmt in Absprache mit den Kursen die Fragestellung und lädt geeignete Expert*innen ein. Heiß sind abiturrelevante, im Dialog umstrittene oder aktuelle Fragen. Wenn Thema und Ablauf feststehen, bereiten sich alle, mehr oder weniger intensiv, im Unterricht inhaltlich vor – und freuen sich auf den konstruktiven Dialog: die „Gedankensprünge“.

Das Konzept

Die Struktur des zweistündigen Abends, zu dem auch das Kollegium und ggf. interessierte Eltern eingeladen sind, hat sich bewährt. Zunächst werden zwei Fachimpulse jeweils eine halbe Stunde vorgetragen und diskutiert. Anschließend gibt es einen offenen, von Schüler*innen moderierten Dialog „auf dem roten Sofa“. Die Sitzgruppe ist gut sichtbar auf dem Podium aufgebaut. Nach einer Weile darf sich auch das Publikum mit Fragen einschalten.

Ablauf

1. Begrüßung, Vorstellung der Gäste (15 Min.)
2. Impuls 1 und Diskussion (30 Min.) am Vortragspult
3. Impuls 2 und Diskussion (30 Min.) am Vortragspult
- 4a. schülermoderierte Diskussion der beiden Gäste
- 4b. Diskussionsbeiträge aus dem Publikum (max. 45 Min., auf dem Podium Sitzgruppe)

Die Einstiegsimpulse sollen einfach und pointiert sein (10 Min., maximal (!) 15 Min.). Das ist wichtig, damit die Schüler*innen mit ihren Gedanken und Fragen wirklich zum Zug kommen. Kurze Murrephasen geben dem Publikum Gelegenheit, die eigenen Gedanken zu sortieren. Am schwierigsten kalkulierbar ist die offene Diskussion im zweiten Teil des Abends. Manchmal ist nach 30 Min. alles gesagt und die Konzentration erschöpft. Manchmal aber erhalten wortgewandte Schüler*innen tosenden Szenenapplaus, ein*e Referent*in provoziert absichtlich Widerspruch und es entspinnt



RAINER MERKEL ist Studiendirektor am Hainberg-Gymnasium Göttingen sowie Fachleiter Ev. Religion am Studienseminar Göttingen für das Lehramt an Gymnasien.

Philosophie Religion Werte und Normen
Gedankensprünge
 Organspende – eine ethische Verpflichtung?

20 Februar 2020, 18:30 Uhr, HG-Aula
 Referenten: Bischof I. R. und Prof. Dr. Martin Hein
 Prof. Dr. Christian Lenk

sich eine lebendige Diskussion, die nach vollen zwei Stunden fast gewaltsam beendet werden muss.

Die Voraussetzungen

Unser Hainberg-Gymnasium in Göttingen ist eine UNESCO-Projektschule. Vielfalt, Demokratie und wertschätzende Kommunikation werden großgeschrieben. Ein solcher Abend gelingt, weil es trotz eines klaren eigenen Profils der beteiligten Fächer nicht um ein Gegeneinander, sondern um den gemeinsamen Gewinn geht. Gedankensprünge stärken unsere Fächergruppe. Die Vorbereitung beruht auf einer klaren Struktur, auf guter, fächerverbindender Kommunikation unter den betreffenden Lehrer*innen und auf einer breiten Verteilung der Aufgaben, von der Themenwahl bis zur Evaluation des Abends mit den Lerngruppen, von der An-

frage bis zur Betreuung der beiden Gäste, von der Vorbereitung der Aula bis zum Aufräumen. Das Miteinander ist das A und O für die Koordination und Durchführung der Veranstaltung. Umgekehrt kann ein gelungenes Projekt wie die Gedankensprünge die Kooperation natürlich auch befördern. Es ist also ratsam, irgendwann einen Anfang zu setzen. Dabei müssen nicht alle Mitglieder der Fächergruppe mitziehen. Wenn allerdings Vorbehalte oder Konkurrenzen die gegenseitige Wahrnehmung dominieren, fehlt die nötige Basis. An unserer Schule haben wir unsere Fachkonferenzen synchronisiert, sodass wir mit einem gemeinsamen Konferenzteil beginnen können, bevor Religion einerseits und Werte und Normen / Philosophie andererseits separat tagen.

Eine zweite Voraussetzung ist das Interesse der Schüler*innen. Einerseits braucht es eine gewisse Verbindlichkeit, sonst kommt niemand. Andererseits sind zwangsrekrutierte Schüler*innen nicht bei der Sache. Wir haben gute Erfahrungen damit gemacht, die Veranstaltung für manche Kurse als Unterricht zu deklarieren, der vom Vormittag auf den Abend verlagert wird, und zusätzlich weitere Kurse nach Freiwilligkeitsprinzip einzuladen. Ein Dreh- und Angelpunkt ist, ob die Schüler*innen sich mit dem Thema identifizieren und im Gegensatz zur passiven Zuschauerrolle aktiv und verantwortlich partizipieren wollen. Hervorragend gelang das etwa beim Thema „Organspende“.

Ein letzter Punkt ist das Finanzielle. Mit Fahrtkosten der Referent*innen, einem kleinen Honorar, dem Blumenschmuck in der Aula oder mit der Werbung und Dokumentation der Veranstaltung fallen Kosten an. Glücklicherweise können diese Aufwendungen unkompliziert durch Fördermittel der Ev.-Luth. Landeskirche Hannovers bestritten werden, sofern das Vorhaben rechtzeitig angemeldet wird.¹

Eine Idee zum Nachmachen? – Resümee

Im Februar 2022 finden unsere Gedankensprünge zum fünften Mal statt. Die organisatorischen Abläufe sind inzwischen eingespielt. Ein schönes äußeres Zeichen unserer Arbeit ist es, dass zu jeder Veranstaltung nach Absprache mit dem Fach Kunst ein Plakat aus Schülerhand entsteht. Welche Erfahrungen haben wir im Einzelnen gemacht?

¹ www.kirche-schule.de/themen/foerdermittel.

Alle vier Gedankensprünge waren etwas Besonderes. In der Schulöffentlichkeit wurde auf wissenschaftlichem Niveau diskutiert, und dazu waren zwei Expert*innen angereist, teilweise aus Berlin oder München. Das wissen die Schüler*innen zu schätzen. Namhafte Professor*innen, Mitglieder in Ethikkommissionen und Vertreter*innen aus Kirche und Staat zeigten ein hohes Engagement im Diskurs sowie die Bereitschaft, wiederzukommen. Natürlich haben wir auch einiges dazugelernt. Anfangs richtete sich der Fokus fast ausschließlich auf die Unterschiedlichkeit der Fachperspektiven. So standen mit dem Thema „Freiheit“ philosophisch die Frage der Willensfreiheit und theologisch die Frage nach dem gerechtfertigten Menschen zur Debatte. Damit waren zwei zentrale Diskurse beider Fächer eröffnet, die sich allerdings keineswegs selbstverständlich aufeinander bezogen. Beim Thema „Krieg und Frieden“ wiederum bestand die Aufgabe eher darin, unterschiedliche Positionen klar zu profilieren. Frieden wollen wir alle. Wie aber lässt sich eine theologisch verantwortete oder eben philosophisch fundierte Friedensethik konturieren? Damit ist eine Schlüsselfrage des Projekts berührt: In den Evaluationen wird immer wieder der Ruf nach mehr Kontroversität laut. Offensichtlich gibt es häufig keine scharfe Frontstellung zwischen Theologie und Philosophie (mehr). Den Referent*innen legen wir ans Herz, klare und einfache Positionen zu vertreten und sich nach Möglichkeit in aller Deutlichkeit von anderen Standpunkten abzugrenzen. Wir wollen jedoch keinen konstruierten Showkampf inszenieren, sondern zur echten, konstruktiven Auseinandersetzung einladen. Dabei kommen die Expert*innen zwar aus Theologie und Philosophie, sprechen aber zunächst für sich selbst. Häufig lernen wir von den Gedankensprüngen, dass die Welt nicht schwarz-weiß ist, sondern vielfältig und bunt.

Hinterfragen lässt sich schließlich, welche Rolle das Fach Religion an einer allgemeinbildenden Schule und die Theologie in der Öffentlichkeit haben sollen. Immerhin gibt es, so könnte man einwenden, das Recht auf eine negative Religionsfreiheit: Wie viel Religion darf dem Publikum zugemutet werden? Anders verhält es sich mit den Fächern Philosophie und Werte und Normen, auf die sich erwartungsgemäß jeder einzulassen hat. Religion hat eine Sonderstellung. Ein dialogisch konzipierter Diskussionsabend wie die Gedankensprünge sind aber anders angelegt als das bekenntnisgebundene Unterrichtsfach Religion. Diese theoretischen Einwände sind also letztlich sophistisch.



Einladungsplakate
© Hainberg-
Gymnasium

In der Praxis fällt allerdings auf, dass die Ausgangssituation nicht ganz symmetrisch ist. Einzelne Schüler*innen begegnen der Theologie mit grundsätzlicher Reserviertheit, sodass theologische Fachbegriffe oder biblische Grundlagen nicht mit derselben Unbefangenheit vorgetragen werden können wie etwa philosophische. Hier vollziehen sich wechselseitig ungeahnte Lernprozesse. Einerseits wird gelernt, einander aufgeschlossen und vorbehaltlos zuzuhören. Verschiedene Weltzugänge sind Teil des öffentlichen Lebens und auch Teil der Schulgemeinschaft. Das gilt nicht nur für UNESCO-Projektschulen, sondern ist grundlegende Demokratiebildung. Andererseits lernen die Vertreter*innen etwa der universitären Theologie, die Relevanz theologischer Erkenntnisse nicht nur für einen „inner circle“ zu formulieren, sondern auch an ein teilweise nicht-religiöses, „konfessionsloses“ Publikum zu adressieren. So wurde etwa unter dem Titel „Unsterblichkeit“

über neueste Forschungsansätze debattiert, die den Tod möglichst weit oder sogar komplett aus dem menschlichen Leben hinausschieben wollen. Eine Theologie, die angesichts dessen ausdrücklich mit Gott argumentiert, trifft nicht gerade auf ungeteilte Zustimmung. Dennoch ist völlig unbestritten, dass die Theologie etwas beizutragen hat, wenn es um das ewige Leben geht. Dafür muss sie eine passende Sprache finden und in den Dialog treten. Gedankensprünge: eine Idee zum Nachmachen also? Ohne Frage! ◆

Literatur

- Nipkow**, Karl Ernst: Religion und Ethik – Religionsunterricht und Ethikunterricht. Dialogpartnerschaft in einer zerstrittenen Welt, in: Nipkow, Karl Ernst (Hg.): Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen, Friedenserziehung, Religionsunterricht und Ethikunterricht (Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, Band 2). 2. Aufl., Gütersloh 2007, 351-369
- Schröder**, Bernd / Emmelmann, Moritz (Hg.): Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation, Göttingen 2018

IN EIGENER SACHE

Von der Vermessung des RPI

Dietmar Peter als stellvertretender Rektor in den Ruhestand verabschiedet

Wer das RPI kennt, kennt auch Dietmar Peter. „Urgestein“ sagen viele, oder „Dinosaurier“. 30 Jahre lang war er im bewegten kleinen Weltgebilde des Planeten RPI unterwegs. Das Vermessen der jeweiligen Welten lag ihm aus vielen anderen Gründen früherer berufsbio-graphischen Stationen: Seine Ausbildung als Radio- und Fernsichttechniker erforderte Feinarbeit und genaues Justieren, welche Schraube wohin kommt. Als religionspädagogisch geprägter Diakon und Diplompädagoge Beziehungen zwischen Menschen auszuloten, hat er kritisch und doch mit viel Hingabe vollzogen. Die Berufsschule hat es ihm dann besonders angetan: das Herz und den Sinn für Benachteiligte, für die, die es nicht am leichtesten haben, denen nicht die geraden, erfolgreichsten Wege offenstehen. Und er hat Welten justiert als Taxifahrer mit besonderen Begegnungen in diesem Metier.

Das RPI hat seine eigene komplexe Welt als kleiner Fixstern im großen All. Es muss nach innen funktionieren, intakt sein, um in den Welten der Nutzer außen anzukommen, zu landen und sich dabei zugleich zu entwickeln.

Als ich als junge Referendarin 1992 in Dietmar Peters Kurs saß, legte er Waffen von Schüler*innen auf den Tisch und konfrontierte uns mit den Maßstäben gewaltbereiter Jugendlicher. Es war ihm abzuspüren, dass er auch andere Wirklichkeiten als die Schule kannte und sie vor allem ernst nahm.

Nach dem anfänglichen Arbeitsgebiet Berufsbildende Schulen wechselte er 1993 auf die Dozentur für Sonderpädagogik und später für Haupt-, Real- und schließlich Oberschule. Mit Herzblut hat er Lehrkräften Raum für Arbeit und Werkstatt gegeben. Weiterbildungskurse für Ev. Religion im Sek I-Bereich bekamen engen Kontakt und kompetente Beratung von ihm und im Team mit Partner*innen, so dass sie nicht nur motiviert, sondern auch fit für ihr drittes Fach wurden. Mit Schulleitungen und Menschen aus dem Kultusministerium hat er über viele Jahre ein Beziehungsnetz gelebt, das für die schwierige Situation an Haupt-, Real- und Oberschulen funkt. Mit den Fachseminarleitungen hat er über Jahrzehnte Seminarbildung mit begleitet und beraten. In viele andere Bereiche hinein hat er auch mit seiner Kenntnis von Gemeinde gewirkt.

Im Laufe der Jahre wuchsen ihm in der Vermessung des RPI Aufgaben zu. Er suchte nach den Stellschrauben, die ein RPI intakt und am Leben halten; er (unter-)suchte seismografisch, was es am Puls der Zeit braucht. Thesen zum Religionsunterricht waren ihm wichtig, gemeinsame Arbeit an einer großen Studie zu Religionslehrkräften im Kontext akribischen Auswertens, ein großes RPI-Jubiläum 2000, verschiedene Arbeitshilfen, auch in bewährter Zusammenarbeit, zu Mediation, Demokratie – stets mit Sinn für das Große, aber auch mit Blick auf dessen Kanten und im Bemühen, dort zu helfen, wo das Leben angeknackst oder gar kaputt ist. Ein Motor des Neuvermessens. 30 Jahre Leben und Wirken durch Dietmar Peter mit nahezu 400 Tagungen, unzähligen Gutachten, etlichen Arbeitshilfen, Millionen von Gesprächen und Begegnungen. In all diesen galt es zu justieren: Wo geht es lang? Wen erreichen wir? Was brauchen Schulleitungen, Didaktische Leitungen für ihr anspruchsvolles Geschäft vor Ort, wie fangen wir bei den Lehrkräften an und wie kommen die angehenden Lehrkräfte zu uns? Es ging nicht um mechanische Lösungen, sondern auf die feinen Drähte musste dabei geachtet werden.

Seit 2008 hat Dietmar Peter als stellvertretender Rektor des RPI unseren Blick für das Ganze in der Welt zwischen Kirche und Schule mitverantwortet. In der planerisch-organisatorischen Verantwortung wurden durch ihn mit hoher Sachkenntnis und Genauigkeit die Tagungsjahre in Gang gebracht und in intensiver Zusammenarbeit mit der Kirchlichen Verwaltungsstelle und den Einrichtungen hier vor Ort stellvertretend für das RPI das organisatorische und kommunikative Miteinander gepflegt und erhalten.

Bei allem ist er sich nie zu schade gewesen, selbst anzupacken und das Konkrete im Blick zu behalten. Ob es die Druckmaschine war, die Autos, Platz im Archiv, die Frage, in welcher vorletzten und letzten Ecke des RPI Platz ist für ein Gerät, der Sinn dafür, was sich aufzubewahren lohnt und was auf den Schrotthaufen gehört.

Neuer Weltraum, fast unendliche Weiten haben sich durch seinen beharrlich-akribischen Aufbau der Homepage für das RPI aufgeschlossen – fast unermessliche Zeit hat er mit hineingesteckt, ein Team angeleitet und die Reichweite des RPI verbessert. Als sich abzeichnete, dass IT am RPI und auf dem Campus neue Wege brauchte, sprang er ein, koordinierte Übergangsweise den Service und war mit handwerklich-technischem Geschick bei der Sache. Es war ihm wichtig, Maßstäbe zu hinterfragen, auf Eigenständigkeit und Miteinander zu achten; er



*Dietmar Peter
nach 30 Jahren in
den Ruhestand
verabschiedet.*

© Beate Ney-Janßen

pflegte klar, manchmal kantig und immer wieder herzlich das gemeinsame Wohl.

Wir am RPI heute und in den letzten 30 Jahren haben intensiv und vertraut mit Dietmar Peter zusammengearbeitet. Ich bin sehr dankbar für acht Jahre Zusammenarbeit mit hoher Verlässlichkeit, die Dietmar Peters Arbeit und die Wahrnehmung des RPI mitgeprägt haben. Wir danken Dietmar Peter für die lange Zeit des großen Engagements, die Fachkompetenz in den vielen Bereichen, das Herz und den kritischen Blick für das Wesentliche, der Gott nicht aus dem Auge verliert, die zupackenden Hände und die Standfestigkeit.

Lieber Dietmar, möge dir dein Leben und die Zeit in Gottes Händen weiten Raum geben dafür, neue Welten zu erkunden – für Unentdecktes, Wiederzufindendes, Vermisstes und Ersehntes. Alles Gute! ◆

Silke Leonhard



VORSCHAU AUF HEFT 2/2022

Schwerpunktthema: Nachhaltig Leben lernen

In diesem Heft finden Sie unter anderem:

- Katrin Bederna und Claudia Gärtner: Dramatisch! Irrelevant? – Fünf Thesen zu religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung
- Hans-Günther Heimbrock: Natur und Praxis
- Annette Scheunpflug: Nachhaltigkeit im Kontext des „Globalen Lernens“

Erscheinungstermin: Ende Juni 2022

IM GESPRÄCH

„Es geht nicht darum, ob ich den Papst gut finden muss.“

Der Beratungsprozess zum „Christlichen Religionsunterricht“. Lothar Veit im Gespräch mit Dr. Kerstin Gäfgen-Track und Dr. Jörg-Dieter Wächter

Am 19. Mai 2021 haben die evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen das Modell eines gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterrichts vorgestellt, der den bisherigen evangelischen und katholischen Unterricht ablösen soll. Ein entsprechendes Positionspapier hat kontroverse Reaktionen ausgelöst. Im Interview ziehen Dr. Kerstin Gäfgen-Track, Bevollmächtigte der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen, und Dr. Jörg-Dieter Wächter, Leiter der Hauptabteilung Bildung im Bistum Hildesheim, eine erste Zwischenbilanz.

Lothar Veit: *Frau Gäfgen-Track, seit Mai 2021 wird über den christlichen Religionsunterricht diskutiert. Entspricht die Diskussion Ihren Erwartungen?*

Kerstin Gäfgen-Track: Ja. Wir haben uns erhofft, dass es eine kontroverse, engagierte Diskussion gibt, weil wir glauben, dass wir nur so den Weg finden können, wie es mit dem Religionsunterricht weitergeht.

Veit: *Herr Wächter, hätten Sie mit mehr oder mit weniger Gegenwind gerechnet?*

Jörg-Dieter Wächter: Ich habe mit einer kontroversen Diskussion gerechnet. Die ist eingetreten. Für die vielen, auch kritischen, Hinweise bin ich sehr dankbar, weil wir natürlich nicht alle Einwände in unserem Positionspapier vorwegnehmen konnten.

Veit: *Warum wollen Sie ohne Not Abschied vom getrennten evangelischen und katholischen Religionsunterricht nehmen? Oder treibt Sie vielleicht doch irgendeine Not?*

Wächter: Wir reagieren mit dem Konzept des christlichen Religionsunterrichts auf eine gesellschaftliche und demografische Entwicklung, die uns schon Sorgen bereitet. Wir glauben, dass das gemeinsame Voranschreiten im Bereich der religiösen Bildung zukunftsfest ist.

Veit: *Demografische Entwicklung heißt in diesem Fall, es gibt immer weniger evangelische und katholische Schülerinnen und Schüler?*

Gäfgen-Track: Ja. Aber es gibt ein ungebrochenes Interesse am Religionsunterricht. Wir haben keine Not. Wir haben hier in Niedersachsen schon seit über 20 Jahren den konfessionell-koperativen Religionsunterricht und arbeiten gut zusammen. In dieser Zusammenarbeit liegt eine Stärkung des konfessionellen Religionsunterrichtes, deshalb wollen wir noch einen Schritt weitergehen. Wenn ich zum Beispiel nicht aus einem christlichen Elternhaus komme, woher soll ich dann wissen, ob ich evangelischen oder katholischen Religionsunterricht besuchen will? In unserem gemeinsamen Angebot kann ich beide Konfessionen kennenlernen.

Veit: *Frau Gäfgen-Track, vor allem die katholische Kirche steht aktuell mit ernstesten Themen in der Kritik: die mangelhafte Beteiligung von Frauen in Leitungsgremien, eine überkommene*



© Gustavo Alabiso/
epd-bild/
gemeindebrief.de

Sexualmoral, der unbefriedigende Umgang mit dem Thema Missbrauch, zuletzt Rücktrittersuche von Kirchenoberen, die der Papst nicht annimmt. Warum wollen Sie mit dieser Institution enger zusammenarbeiten?

Gäfigen-Track: Es gibt nicht nur diese Seite der katholischen Kirche. Und es gibt auch auf Seiten der evangelischen Kirche große Probleme, die vielleicht momentan medial nicht so im Fokus stehen. Aber auch wir haben zum Beispiel erhebliche Probleme im Umgang mit Betroffenen von sexualisierter Gewalt. Beide Kirchen stehen gegenwärtig unter Druck. Zugleich können wir immer weniger plausibel machen, warum es unterschiedliche Konfessionen gibt, wo wir uns doch alle zu dem einen Christus-Zeugniss bekennen. Es ist sinnvoll, auch im Religionsunterricht zu überlegen: Wo sind unsere Gemeinsamkeiten, wo haben wir Differenzen? Aber ich finde es nicht angebracht, mit dem Finger auf die andere Kirche zu zeigen.

Veit: *Dennoch eine ähnliche Frage an Herrn Wächter: Der evangelischen Kirche werden oft eine gewisse theologische Beliebigkeit, ein Mangel an Feierlichkeit und eine links-grüne Grundtendenz in politischen Fragen vorgewor-*

fen. Außerdem ist sie aus Sicht Roms gar keine Kirche im eigentlichen Sinne. Warum wollen Sie mit dieser Institution enger zusammenarbeiten?

Wächter: Wir haben jetzt seit über 20 Jahren richtig gute Erfahrungen in Niedersachsen in der Zusammenarbeit von Fachleuten gemacht. Hier arbeiten nicht in erster Linie Institutionen zusammen, sondern Männer und Frauen, denen eine religiöse Bildung an den Schulen wichtig ist. Wir sind der Auffassung, dass es sinnvoll ist, diese Erfahrungen auf eine neue Stufe zu stellen. Nämlich weg von der bloßen Beantwortung organisatorischer Fragen hin zu einem verstärkten In-den-Blick-nehmen inhaltlicher Fragen. Die großen Fragen, welche ekklesiologischen Grundlagen hier eine Rolle spielen könnten, haben wir offen gesagt in unserer konkreten Zusammenarbeit genau so wenig thematisiert, wie das unsere Gemeinden machen, wenn sie gemeinsam einen sozialen Mittagstisch anbieten oder sich in Projekten für benachteiligte Familien engagieren. Es geht uns um die praktische Organisation unseres christlichen Zeugnisses und nicht um die großen kirchenpolitischen Fragen.

Veit: *Das kann man einfach ausblenden?*

Gäfigen-Track: Nein, wir blenden das nicht aus. Aber beiden Konfessionen liegt es ersteinmal am Herzen, den Menschen die Botschaft des christlichen Glaubens weiterzusagen und aus dieser Botschaft heraus zu handeln. Da sind die Gemeinsamkeiten wirklich größer als das Trennende.

Wächter: Der Streit um die Frage, ob irgendjemand eine Kirche ist oder nicht, der interessiert uns für das gemeinsame Zeugnis nicht im Ansatz. Das sind sicher theologisch wichtige Fragen, die man erörtern kann, aber das interessiert die Menschen nicht, das interessiert die Schülerinnen und Schüler nicht und das interessiert uns im Hinblick auf die Organisation religiöser Bildung auch nicht.

Veit: Frau Gäfigen-Track, eine evangelische Lehrkraft könnte aber schon fragen: Muss ich jetzt den Papst gut finden? Muss sie?

Gäfigen-Track: Muss sie nicht.

Veit: *Muss denn eine katholische Lehrkraft den Papst gut finden, Herr Wächter?*

Wächter: Nein. Ich finde die Fragen kurios. Sie implizieren, dass es eine fraglose Zustimmung einer konfessionell gebundenen Lehrkraft zu all dem gibt, was innerhalb ihrer Konfession gedacht, gesagt und gelehrt wird. Wir haben innerhalb unserer beiden Kirchen viel mit Themen zu tun, die kontrovers verhandelt werden. Nichts anderes verlangt auch der Bildungsprozess. Natürlich wird in der Schule darüber zu diskutieren sein, wie das Amt des Papstes zu beurteilen ist.

Gäfigen-Track: Ich würde von jeder Religionslehrkraft erwarten, dass sie das, was kirchliche Lehre der jeweiligen Konfession ist, angemessen darstellt. Erst dann kann und soll sie sich dazu persönlich verhalten und beispielsweise sagen, das Papstamt sehe ich, so wie ich die Bibel verstehe, nicht als zwingend notwendig an. Was mich in diesem Prozess stark irritiert: Es kommen plötzlich Vorurteile hoch, von denen ich glaubte, dass sie längst überwunden sind. Mein großes Ziel ist mittlerweile, dass durch den gemeinsamen Religionsunterricht nochmal genau hingeschaut wird: Was ist die eigene kirchliche Lehre und was ist die Lehre der anderen Konfession?

Wächter: Viel interessanter als die Frage, ob ich den Papst gut finde, sind Fragen nach den unterschiedlichen Rahmenvoraussetzungen, die wir bislang noch für den Religionsunterricht haben. Über die Vokation und die Missio canonica gibt es unterschiedliche Zugangsbedingungen.

Diese sollen für evangelische und katholische Religionslehrkräfte harmonisiert werden. Wir wollen die bisher mit der Missio canonica verbundenen relativ hohen Hürden, die formal immer noch gelten, modifizieren. Da sind wir im Gespräch, übrigens auch mit Rückendeckung der Bischöfe.

Veit: *Die Vokation ist eine Unterrichtsbestätigung der evangelischen Kirche, die Missio canonica eine Unterrichtserlaubnis der katholischen Kirche. Können Sie noch etwas konkreter werden, was Sie modifizieren wollen?*

Wächter: Im katholischen Verständnis sendet der Bischof die Religionslehrerinnen und -lehrer und erwartet von ihnen nach bisheriger Lesart, dass sie auch in ihrer persönlichen Lebensführung der Glaubenslehre der katholischen Kirche entsprechen. Das hat man in der Regel auf einige objektivierbare Sachverhalte enggeführt, nämlich auf die Fragen: Ist dein Ehepartner katholisch? Sind die Kinder katholisch getauft? Bist du selber katholisch verheiratet? Das scheint uns inhaltlich dem Sendungsgedanken nicht mehr angemessen Rechnung zu tragen. Deshalb wollen wir das modifizieren – übrigens bundesweit und unabhängig von der Frage, ob wir hier einen christlichen Religionsunterricht einführen.

Veit: *Frau Gäfigen-Track, Sie sprachen Ihre Verwunderung über bestehende Vorurteile an. Muss auch die Ausbildung für das neue Unterrichtsfach nachjustiert werden?*

Gäfigen-Track: Ja, sicher. Die Ausbildung muss die Studierenden noch einmal sehr viel stärker in die Grundüberzeugungen der jeweils anderen Konfession einführen. Es ist nicht mehr so, dass das Allgemeinwissen ist. Wir wissen aus vielen Untersuchungen zu Lehramtsstudierenden, dass nicht wenige sich auch in der eigenen Kirche nicht so gut auskennen, wie wir uns das wünschen würden – und wie es auch eine Voraussetzung für die Erteilung des Religionsunterrichtes sein sollte. Und sie kennen sich dann auch nicht in der anderen Konfession aus. Wir sind darüber in einem intensiven Gespräch mit den Universitäten und Hochschulen. Das sind wir auch unabhängig von der Einführung eines christlichen Religionsunterrichtes.

Veit: *Während Ihr Modell für Gymnasien womöglich deutliche Veränderungen bedeuten würde, gibt es Religionslehrkräfte an Berufsbildenden Schulen, für die es längst Alltag ist, christliche, muslimische und konfessionslose Schülerinnen und Schüler gemeinsam zu un-*

terrichten. Ist das Ziel, später noch einen Schritt weiterzugehen und wie in Hamburg einen „Religionsunterricht für alle“ anzubieten?

Wächter: Nein, das ist nicht das Ziel. Wir haben uns bewusst dafür entschieden, an der Bekenntnisbindung gemäß Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes festzuhalten. Wir sind hier in Niedersachsen etwas skeptisch, ob andere Versuche in Deutschland dieser Voraussetzung Genüge tun. Wir glauben, dass wir mit unserem Ansatz etwas gefunden haben, das religionspädagogisch vertretbar, rechtlich abgesichert und von der schulischen Praxis her erforderlich ist.

Veit: Am Ende muss ja auch das Land noch zustimmen. Bekommen Sie von dort Signale zu Ihrem Beratungsprozess?

Gäfigen-Track: Es besteht bei der Politik und den Ministerien eine große Bereitschaft, in ein vertieftes Gespräch einzutreten, wenn wir unseren Beratungsprozess abgeschlossen haben. Wir führen aber auch jetzt schon Gespräche mit Vertretern des Ministeriums oder der regionalen Landesämter für Schule und Bildung. Auf all diesen Ebenen nutzen wir Gesprächs-

kontakte und laden auch Fachleute des Landes ein, an Veranstaltungen des Beratungsprozesses teilzunehmen.

Veit: Wann soll die erste Stunde christlicher Religionsunterricht erteilt werden? Oder ist es theoretisch auch denkbar, dass der Prozess scheitert?

Wächter: Theoretisch denkbar ist immer alles.

Gäfigen-Track: Genau.

Wächter: Aber wir gehen davon aus, dass wir frühestens im Schuljahr 2023/2024 mit dem christlichen Religionsunterricht an den Start gehen können. Das ist durchaus sportlich. Der bisherige sehr konstruktive Verlauf des Beratungsprozesses lässt mich persönlich sehr zuversichtlich sein, dass wir das hinkriegen. Im Grunde ist es begründungspflichtig, wenn wir Sachen getrennt machen. Und nicht, dass wir sie zusammen machen.

Gäfigen-Track: Ich bin genauso zuversichtlich. Ich halte es auch für sportlich, aber ich glaube, der Zug ist unumkehrbar. Und das ist auch gut so. ◆



DR. KERSTIN GÄFIGEN-TRACK

ist als Oberlandeskirchenrätin Bevollmächtigte der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen.

PD DR. JÖRG-DIETER

WÄCHTER ist Leiter der Hauptabteilung Bildung im Bistum Hildesheim.

LOTHAR VEIT ist Freier Journalist und lebt in Loccum.

IM GESPRÄCH

„Für den Glauben sind mehr als Worte nötig.“

Über Ostern in der Kita. Michaela Veit-Engelmann im Gespräch mit Gert Liebenehm-Degenhard

Wie wird in einer evangelischen Kita Ostern gefeiert? Ostereiersuchen, na klar. Aber kann man auch kindgerecht vermitteln, warum das Fest der Auferstehung das wichtigste der Christenheit ist? Im Interview erläutert Gert Liebenehm-Degenhard, Dozent für Religionspädagogik im Elementarbereich am Religionspädagogischen Institut Loccum, wie gut das geht.

Michaela Veit-Engelmann: Mit Ostern bringen viele zuerst den Osterhasen und Ostereiersuchen in Verbindung. Wie wird das Fest in einer evangelischen Kita gefeiert?

Gert Liebenehm-Degenhard: Natürlich kommen auch die bekannten Bräuche rund ums Osterei oder die Osterhasen nicht zu kurz. In vielen Kitas werden im Vorfeld die Geschichten vom Einzug Jesu in Jerusalem bis zur Auferstehung erzählt. In einigen wird Jesu Weg mit Boden-



MATERIALIEN ZUM THEMA OSTERN in

der Kita finden sich unter www.rpi-loccum.de/ostern_kita.



Passion und Ostern lassen sich auch gut mit Egli-Figuren darstellen, da mit ihrer Hilfe Emotionen projiziert werden können.
© Lena Sonnenburg

bildern für die Kinder anschaulich, andere bauen mit den Kindern nach und nach eine ganze Passions- und Osterlandschaft. Die Kinder beteiligen sich mit kreativen Ideen und Fragen. Nicht zu vergessen die Lieder, die gemeinsam gesungen werden.

Veit-Engelmann: *Bevor Jesus auferstehen konnte, musste er grausam am Kreuz sterben. In nahezu jeder Kirche befindet sich eine Darstellung des leidenden und sterbenden Christus. Wie kann man das Kindern überhaupt vermitteln?*

Liebenehm-Degenhard: Damit sind auch die Erzieher*innen konfrontiert, zumal wenn die Kinder direkt darüber reden wollen – und das tun sie. Manche fragen ganz praktisch und direkt, wie lang die Nägel gewesen sind und ob Jesus viel geblutet habe. Andere Kinder erschrecken bei diesem Gedanken. Die Aufgabe besteht darin, dem Alter und der Entwicklung des Kindes gerecht zu werden. Oft genügt es zu erzählen, dass Jesus am Kreuz gestorben ist. Manchmal wird Jesus mit einer „Jesus-Kerze“ dargestellt. Die wird dann ausgepustet. Das ist eindrücklich und gleichzeitig wichtig, denn die Kinder stehen auch vor der Herausforderung zu begreifen, was es heißt, tot zu sein, und wie wir mit der Traurigkeit umgehen können.

Veit-Engelmann: *Nun gibt es auch in kirchlichen Kitas immer mehr Kinder mit anderer oder gar keiner Religion. Was bedeutet das für eine evangelische Einrichtung?*

Liebenehm-Degenhard: Zwei Leitlinien sind wichtig. Die eine heißt: „Den eigenen Glauben erlebbar machen“ und so den Kindern einen Zugang zum christlichen Glauben ermöglichen. Mit Geschichten, Werten, mit Beten und Segnen. Alle Kinder sind dazu eingeladen. Die zweite Leitlinie heißt: „Andere Religionen würdigen“. Wir wissen, wie wichtig es für Kinder ist, auch Kennzeichen der eigenen Familienreligion in der Kita wiederzufinden. Die Chance besteht darin, Gemeinsamkeiten zu entdecken, natürlich auch mit den Kindern und Familien, die sich keiner Religion zugehörig fühlen. Und Unterschieden gerecht zu werden.

Veit-Engelmann: *Es wäre also falsch, den christlichen Hintergrund aus Rücksicht etwa vor Muslimen in den Hintergrund rücken zu lassen?*

Liebenehm-Degenhard: Stimmt. Die Voraussetzung für eine gutes Miteinander ist dabei, dass wir uns bewusst sind, was wir an unserem Glauben schätzen. Dann können wir andere Positionen würdigen, ohne zu vereinnahmen und ohne das, was unseren christlichen Lebensstil prägt, zu vernachlässigen.

Veit-Engelmann: *Welcher Osterbrauch gefällt Ihnen persönlich am besten?*

Liebenehm-Degenhard: Eindeutig der Osterfrühgottesdienst. Wenn es im Dunklen beginnt und die Gedanken noch voller Nacht sind, bis sich das Licht ausbreitet und den Raum erhellt. Für den Glauben sind mehr als Worte nötig, um die Kraft der Hoffnung zu ahnen. ◆



DR. MICHAELA VEIT-ENGELMANN

ist Dozentin für Berufsbildende Schulen und Öffentlichkeitsbeauftragte des RPI Loccum.

GERD LIEBENEHM-DEGENHARD

ist Dozent für Religionspädagogik im Elementarbereich am RPI Loccum.

Buch- und Materialbesprechungen

EIN KONFI3-JAHR MIT DER BIBEL GESTALTEN

Da war fast nichts, jetzt gibt es ein ganzes Buch! Seit 45 Jahren gibt es Gemeinden, in denen die Konfi-Zeit bereits in der 3. oder 4. Klasse beginnt. Gutes Material war bislang rar. Die Redaktion von KU Praxis, ebenfalls aus dem Gütersloher Verlagshaus, bemüht sich seit einigen Jahren immer darum, ein bis zwei Bausteine für diese Altersgruppe mit aufzunehmen. Darüber hinaus mussten Verantwortliche oft lange suchen.

Nun haben es Babett Flügger und Christine Poppe, beide Referentinnen für Religionspädagogik in der Bremischen Evangelischen Kirche und ausgewiesene Fachfrauen für die Konfi-Arbeit, unternommen, einen Kurs für Konfi3 zu erarbeiten. Alle Stunden sind mit Kolleg*innen aus Bremen erprobt. Der Kurs kann komplett durchgeführt werden, aber die einzelnen Bausteine können auch in ein vorhandenes System integriert werden.

Die Autorinnen stellen zunächst ihre Idee von Konfi3 vor. Sie begründen besonders, wo sie von etablierten Konzepten wie z.B. dem Hoyaer Modell abweichen. So sehen sie, dass es immer schwieriger wird, Eltern zur Mitarbeit zu bewegen. Deshalb legen sie den Kurs so an, dass Eltern zwar einbezogen, aber nicht überfordert werden. Das Buch richtet sich deutlich an Pastor*innen und Diakon*innen, die grundsätzlich eine pädagogische und theologische Ausbildung haben. Die einzelnen Einheiten sind dann aber so angelegt, dass auch Ehrenamtliche gut damit arbeiten können, insbesondere, wenn sie von den Beruflichen gut begleitet werden.

Den Autorinnen gelingt es, in der Einführung auf gerade mal 20 Seiten zusammenzufassen, was im Hinblick auf ein Konfi3-Modell bedacht werden sollte. Nachdenkenswert scheint mir zum Beispiel die Entscheidung zu sein, den Kurs nicht darauf hinauslaufen zu lassen, dass sich ungetaufte Konfis am Ende des ersten Jahres taufen lassen.

Im Hauptteil des Buches werden dann zwölf Einheiten vorgestellt. Zunächst machen die Autorinnen deutlich, welches Ziel die jeweilige Einheit verfolgt. Es folgt die Geschichte, die der Einheit zu Grunde liegt. Meist handelt es sich um einen biblischen Text, gelegentlich aber auch um eine Alltagsgeschichte, die sich auf die Bibel bezieht. Die Texte regen zum freien Erzählen an, immer wieder gibt es auch Regieanweisungen, die Impulse geben, wie die Geschichte beim Erzählen visualisiert werden kann.

Schließlich wird die Einheit im Detail vorgestellt. Trotz genauer Angaben darüber, was womit wann und wie eingebracht wird, verzichten die Autorinnen auf Zeitangaben. So ist es einerseits möglich, die Vorbereitungszeit kurz zu halten, da das Material für die jeweilige Stunde in einer Liste zu finden ist, die Geschichte auch abgelesen werden und der Ablauf unverändert übernommen werden kann. Auf der anderen Seite bleibt aber der Zwang, sich in den Ablauf einzudenken, Lieder auszusuchen und die Zeitplanung der Gruppe anzupassen. Der Kurs erleichtert also die Arbeit, nimmt aber nicht alle Vorbereitung aus der Hand der Verantwortlichen.

Wer gern mit biblischen Texten arbeitet, findet in diesem Buch viele gute methodische Anregungen, die auch losgelöst vom Kurs funktionieren. Ohnehin ist das Buch so offen angelegt, dass nicht alle Einheiten durchgeführt werden müssen; auch die Reihenfolge ist nicht zwingend vorgegeben.

Eine schöne Idee ist es, dass sich an jede Stunde eine Mahlzeit mit den Eltern anschließt. Eine Mahlgemeinschaft wird etabliert, bei der es keine Rolle spielt, ob alle getauft sind und am Abendmahl teilnehmen dürften.

Das Buch schließt mit einem Vorschlag für einen Abschlussgottesdienst am Ende des ersten Konfi-Jahres. Auch hier wird ein biblischer Text in den Mittelpunkt gestellt. ◆

Andreas Behr



Babett Flügger,
Christine Poppe

**Was für
Geschichten.
Ein Konfi3-Jahr mit
der Bibel gestalten**

Mit Download-Material
Gütersloher Verlagshaus
Gütersloh 2021
ISBN 978-3-579-07185-5
125 Seiten, 14,00 €

RU KOMPAKT – BERUFLICHES GYMNASIUM



Uwe Hauser,
Stefan Hermann (Hg.)

RU kompakt Berufliches Gymnasium

Anregungen und
Materialien für
den Evangelischen
Religionsunterricht
Calwer Verlag
Stuttgart 2021
ISBN 978-3-7668-4504-7
64 Seiten, 17,95 €

Die neue Reihe „RU kompakt – Berufliches Gymnasium“ verspricht „Anregungen und Materialien für den Evangelischen Religionsunterricht“; herausgegeben wird sie von Uwe Hauser vom RPI Baden und Stefan Hermann vom PTZ Stuttgart. Der 2021 bei Calwer erschiene erste Band widmet sich dem Thema Religionen und enthält zwei Unterrichtseinheiten in Anlehnung an den baden-württembergischen Bildungsplan 2021 für evangelischen Religionsunterricht.

Der vorliegende Band kommt ganz praxisorientiert daher. Er möchte unterrichtliche Wege aufzeigen, wie Schüler*innen zu einer eigenen Positionierung in Bezug auf „Religion(en)“ gelangen können. Dazu bietet er zwei Unterrichtseinheiten: eine von Wilhelm Gräß und Karsten Jung erarbeitete zu dem Thema „Religion neu wahrnehmen – Religion als Entdecken von Sinn“ (5-18) und eine Einheit von Harald Becker unter dem Titel „Zwischen Gleichgültigkeit und Fanatismus – Der Anspruch von Religion in einer pluralen Welt“ (19-59). Sofort fällt der sehr unterschiedliche Umfang der beiden Einheiten ins Auge; damit geht auch ein qualitativer Unterschied einher.

Eine Lehrkraft auf der Suche nach Unterrichtsmaterialien wird sofort von dem klaren Aufbau und der umfassenden didaktischen Hilfestellung angesprochen sein, die dieser Band verspricht: Beide Einheiten enthalten, so ist auf S. 4 zu lesen, theologisch-didaktische Überlegungen, einen expliziten Bezug zu den Kompetenzen des Bildungsplans, Bausteine für den Unterricht sowie weiterführende Literaturangaben. Auch die einzelnen Bausteine sind im didaktischen Kommentar jeweils mit Angaben zu den prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen sowie zum vorrangigen Anforderungsbereich versehen.

Und auch wenn sich die Zielformulierungen an dem baden-württembergischen Bildungsplan orientieren (müssen), so ist eine Übertragung auf die Formulierungen des niedersächsischen Kerncurriculums Evangelische Religion für die gymnasiale Oberstufe problemlos möglich. Sowohl im Kompetenzbereich „Mensch“ als auch im Kompetenzbereich „Religion und Religionen“ sind die Themen des hier vorlie-

genden Arbeitsheftes anschlussfähig an die im KC benannten möglichen Inhalte für den Kompetenzerwerb.

Die erste Einheit, „Religion neu wahrnehmen – Religion als Entdecken von Sinn“, bietet Ideen, wie die Schüler*innen dabei unterstützt werden können, das Vorkommen von Religion außerhalb von Religionen wahrzunehmen (vgl. 5); die Materialien wollen dabei helfen, „ausgehend von biographischen Einsichten die eigene Entwicklung [zu reflektieren] und die gesellschaftliche Lage [zu analysieren] – immer flankiert von wissenschaftlichem Input, der zu einer vertiefenden und sachgerechten Beurteilung beitragen soll“ (5). Soweit der Selbstanspruch. Das Kapitel selbst überzeugt jedoch nicht: Die vorweggeschalteten theologischen und didaktischen Überlegungen umfassen insgesamt gerade mal eine halbe (!) Seite, der vorgeschlagene Einstieg über ein Brainstorming zum Begriff „Religion“ und einen Zeitstrahl zur eigenen (Glaubens-)Biografie ist kaum innovativ zu nennen. Unter den wenigen Materialien findet sich ein umfangreicher Text zu den Glaubensstufen von Fowler; hier wird jedoch nicht ausreichend reflektiert, dass dieses Modell heute kritisiert wird. Die erste der beiden Einheiten vermag daher leider nicht zu überzeugen.

Dies sieht bei dem von Harald Becker gebotenen Material mit dem Titel „Zwischen Gleichgültigkeit und Fanatismus – Der Anspruch von Religion in einer pluralen Welt“ anders aus. Es ist umfangreich und vielfältig und spannt einen weiten Bogen. Denn die Karikatur, die am Beginn der Einheit steht, dient nicht nur als Eröffnung, sondern strukturiert auch die vorgeschlagenen Bausteine. Die verwendeten Materialien sind stets an die Ausgangsfrage rückgebunden, die didaktischen Angaben sehr durchdacht und gut erläutert. Dass am Ende, gleichsam als Handlungsergebnis, eine eigene Karikatur der Schüler*innen steht, rundet die Einheit ab. Es dürften sich spannende Gespräche und neue Impulse ergeben, wenn man sich auf Basis dieser Materialien mit den Schüler*innen über Religionen und ihr Konfliktpotential austauscht. ♦

Michaela Veit-Engelmann

VERZEIHEN. VOM UMGANG MIT SCHULD

Die promovierte Philosophin und stellvertretende Chefredakteurin des „Philosophie Magazins“ Svenja Flaßpöhler hat mit ihrem Buch über das „Verzeihen“ und den „Umgang mit Schuld“ ein sehr persönliches Buch geschrieben. Den roten Faden nämlich bildet die eigene Geschichte der Autorin: Sie war 14 Jahre alt, als ihre Mutter die Familie verließ. Als Rahmen dient im Prolog wie im Epilog des Buches deshalb die Frage der sechs Jahre jüngeren Halbschwester an die Autorin, ob sie ihrer Mutter verzeihen habe. Svenja Flaßpöhler kreist in ihrem Buch um diese eine persönliche Frage und kommt immer wieder darauf zurück; zurück zu sich selbst und ihrer Mutter.

So verbindet Flaßpöhler die philosophische Analyse des Gegenstandes „Verzeihen“ mit einem narrativen Philosophieren. Das Verzeihen gehöre zu jenen Phänomenen, über die „losgelöst von konkreten Situationen nur schwer etwas gesagt werden“ (34) könne, begründet sie dieses Vorgehen und hält dazu fest: „Erkenntnis wird immer auch aus dem Erzählen gewonnen, ja besser noch: gewoben.“ (34)

Svenja Flaßpöhler hat ihr Buch ausgehend von drei Fragen, die sich für sie aus ihrer persönlichen Geschichte herausgestellt haben und stellen, in drei Kapitel gegliedert: 1. Heißt verzeihen verstehen? 2. Heißt verzeihen lieben? 3. Heißt verzeihen vergessen? Am Ende jedes Kapitels lässt sie Menschen zu Wort kommen, die von ihrem Umgang mit schwerer Schuld erzählen. Diese Passagen narrativer Philosophie sind besonders eindrücklich. Mit ihnen wird das Phänomen des Verzeihens auf einer emotionalen Ebene nachvollziehbar, besser noch: nachfühlbar. Sie motivieren dazu, sich mit eigenen Schuldenerfahrungen und dem Umgang damit auseinanderzusetzen. Hier erzählen eine Mutter, deren Tochter 2009 in Winnenden von einem Amokläufer ermordet wurde, ein Mann, der selbst getötet hat, und schließlich zwei Holocaust-Überlebende von ihren Erfahrungen mit Schuld und Verzeihen sowie ihre Perspektive auf beides.

In den analytischen Ausführungen zu den drei gestellten Fragen kommen Philosoph*innen wie Hannah Arendt, Jaques Derrida, Emmanuel Lévinas, Peter Sloterdijk, Vladimir Jankélévitch sowie nicht zuletzt Immanuel Kant zu Wort. Besonders interessant insbesondere für

Theolog*innen und Religionspädagog*innen dürften Flaßpöhlers Ausflüge in die Religion, Theologie und Bibel sein. So denkt sie beispielsweise im zweiten Kapitel über das paradoxe Diktum des französischen Philosophen Jaques Derrida nach, wonach letztlich nur das Unverzeihbare nach Verzeihung „rufe“ (107). Hier verweist sie mit dem ebenfalls französischen Philosophen Paul Ricœur auf das Hohelied der Liebe des Apostel Paulus im 1. Korintherbrief (1 Kor 13,5-7) und denkt im Folgenden über das neutestamentarische Ideal bedingungsloser Liebe sowie über die Passage im Vaterunser (Mt 6,14-15) über das Vergeben von Schulden nach. An den Stellen, an denen Flaßpöhler den theologischen Bereich betritt, werden ihre Ausführungen – zumindest aus der Sicht einer Theologin – teilweise etwas einspurig: beispielsweise in ihrer pauschalen Attributierung des Christentums als „schuldbeladen“ und der Behauptung, der christliche Gott habe „durch seine Selbstaufopferung eine auf ewig abzuzahlende Schuld in die Menschen“ gepflanzt (103) sowie bei ihrer Interpretation der „christlichen Erzählung des Sündenfalls“, wonach die Schuld Adams und Evas „unsere Schuld“ sei, „die wir bis zum Tode (ab-)büßen müssen“ (173).

Insgesamt ist das Buch von Svenja Flaßpöhler ein absolut lesenswertes, bewegendes Buch, das zum Nachdenken nicht nur über das Verzeihen einlädt, sondern noch über zahlreiche weitere zentrale philosophische Fragen, die mit der Frage nach dem Verzeihen verwoben sind; z.B.: Was ist das Böse? Woher kommt das Böse? Hat der Mensch einen freien Willen? Woher kommt der menschliche Impuls der schenkenden Geste des Verzeihens? Insofern ließen sich einzelne Textpassagen hervorragend im Religionsunterricht verwenden, um auf dieser Grundlage miteinander zu philosophieren und zu theologisieren. Für den Religionsunterricht ebenso wie für den Politikunterricht könnten auch jene Passagen spannend sein, in denen Flaßpöhler über das ritualisierte Erinnern an den Holocaust und deutsche Kriegsverbrechen im politischen Bereich nachdenkt. Kurzum: Das Buch ist eine wahre Fundgrube voller Anstöße zum (Nach-)Denken über das anthropologische Phänomen des Verzeihens. ◆

Christina Harder



Svenja Flaßpöhler

Verzeihen. Vom Umgang mit Schuld

Deutsche Verlagsanstalt,
3. Auflage, München
2016
ISBN 978-3-421-04463-1
223 Seiten, 17,99 €

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

HANNOVERSCHE KIRCHE PLANT LANDESJUGENDCAMP

Vom 23. bis 26. Juni 2022 soll es wieder ein großes kirchliches Landesjugendcamp geben. „Live und in Farben“ lautet das Motto des diesjährigen Treffens, das unter Federführung des Landesjugendpfarramtes von Jugendlichen für Jugendliche organisiert wird. Thematisch geht es auf dem Gelände des Evangelischen Jugendhofs Sachsenhain in Verden dann um Vielfalt, Nachhaltigkeit und Spiritualität.

Für das Treffen werden mehr als 100 Workshops, Mitmach-Aktionen und Diskussionsangebote sowie Performances, Konzerte und andere kreative Ideen vorbereitet. Die Tage seien „ein Freiraum, in dem Jugendliche sich mit ihren Interessen, ihren Vorstel-

lungen vom Leben und ihrem Glauben einbringen können“, heißt es auf der Website des Landesjugendpfarramtes.

Die Großveranstaltung wird seit den 1980er Jahren alle zwei Jahre von Ehren- und Hauptamtlichen aus der evangelischen Jugendarbeit organisiert und ist für Teilnehmende im Alter zwischen 13 und 27 Jahren gedacht. Das letzte Camp fand 2018 mit mehr als 2.000 Jugendlichen statt; 2020 fiel es pandemiebedingt aus.

Mit den Erfahrungen aus der Pandemie sei es noch notwendiger als bisher, das Bedürfnis nach gemeinsamem Erleben junger Menschen und ihre starke Initiative dafür mit aller Kraft zu unterstützen, sagte Landesjugendpasto-



rin Cornelia Dassler. „Wir erhoffen uns viele Gäste aus Kirche, Politik und Gesellschaft auf dem Camp und ebenso viele Schulleitungen, Studiengangverantwortliche, Arbeitgeber und Dienstvorgesetzte, die uns in dem Projekt unterstützen.“ Weitere Infos unter www.ejh.de/aktivitaeten/lajucamp. ◆

KIRCHEN STARTEN NEUEN YOUTUBE-KANAL FÜR JUNGE LEUTE

Pastoren-Team will Nutzer in Videos mit auf „Sinnsuche“ nehmen



Gebete als Online-Clips und der Segen per Video: Mit einem neuen YouTube-Kanal wollen die evangelischen Kirchen in Niedersachsen und Bremen verstärkt junge Leute erreichen. Unter dem Titel „Basis:Kirche“ bringt das Angebot kirchliche und soziale Inhalte in Videoform zur Verfügung. „Die großen Fragen des Lebens nach Schuld und Vergebung, nach Liebe und dem Leben nach dem Tod, werden heute gegoogelt“, sagte der Ratsvorsitzende der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen, der Oldenburger Bischof Thomas Adomeit. „Als Kirche müssen wir dort präsent sein, wo gesucht wird.“

Der neue Kanal richtet sich an Menschen zwischen 20 und 45 Jahren, die nach etwas anderem suchen als dem klassischen Gottesdienst oder bereits bestehenden digitalen Angeboten der Kirche.

Die ersten Videos wurden Mitte Januar freigeschaltet. Jetzt folgen viermal pro Woche weitere Beiträge aus den Rubriken #wellness, #predigt, #gebet, #seggen, #bibel, #musik, #Reportage, #Studiotalk und Compilation.

Die Clips werden von einem Team aus rund 30 jungen Pastor*innen gestaltet, die die Nutzer*innen mit auf eine Suche nach Sinn und Spiritualität

nehmen. Sie stehen dabei nicht im Talar auf der Kanzel oder vor der Kamera, sondern auch etwa in Fitness-Kleidung auf der Yoga-Matte. Sie spenden einen „Konfettisegen“, begleiten einen Bestatter oder zocken gemeinsam mit einem querschnittsgelähmten E-Sportler. Reaktionen der Nutzer sollen in Studiotalks vertieft werden.

Produziert werden die Beiträge vom Evangelischen Kirchenfunk Niedersachsen-Bremen (ekn). Die Idee dazu entstand während der Coronapandemie. Die Kosten von insgesamt rund 270.000 Euro werden hauptsächlich von der Kirchenkonföderation getragen. 25.000 Euro davon steuert der ekn bei. Die „Basis:Kirche“ soll bis zum Jahresende erprobt und im Herbst evaluiert werden. ◆



basis:Kirche
auf YouTube

KIRCHE 2030: FLEXIBEL, BUNT UND ZUGÄNGLICH

EKD-Broschüre über die Zukunft der Kirche aus Sicht der Generation Y



Die Gesellschaft verändert sich – und mit ihr muss sich auch die Kirche neu aufstellen. Alte Formen und Strukturen gilt es aufzubrechen und neuem Denken Raum zu geben, damit die Kirche ihren künftigen Platz in der Gesellschaft finden kann – darin sind sich die Autor*innen dieser Publikation einig.

Erfrischend modern und abwechslungsreich schildern 30 junge Menschen unter 30 hier ihre Ideen und Hoffnungen für eine Kirche der Zu-

kunft und geben Impulse zum Weiterdenken. Ohne die Spannungen zu übersehen, die Umgestaltungsprozesse mit sich bringen, machen sie Mut zu Neuem.

Sie tun das nicht im luftleeren Raum, sondern orientieren sich an den „Zwölf Leitsätzen für eine aufgeschlossene Kirche“, die die Synode der EKD im Jahr 2020 beschlossen hat. Wie können wir als Kirche mutiger und agiler werden? Wie können wir als Christ*innen verständlich und authentisch über unseren Glauben reden und ausstrahlen, was uns trägt? Mit der Suche nach Antworten auf diese und viele weitere Fragen wagen die Autor*innen einen unverzagten Blick auf die Kirche der Zukunft. Einige der Impulse fordern he-

raus, andere lassen einen stutzig werden, doch alle machen Lust weiterzudenken. So ist diese Broschüre nicht nur Ideengeber und Inspirationsquelle, es ist eine Etappe auf dem Weg zu einer Kirche, die ins Weite führt.

Die Broschüre „Glauben. Leben. Zukunft. Wie die Generation Y Kirche 2030 denkt“ wird herausgegeben von der EKD (ISBN 978-3-374-07025-1). Sie kostet in der Printversion 15,00 € und kann im Buchhandel bestellt werden. Die pdf-Version ist kostenlos und kann mit dem QR-Code heruntergeladen werden. ◆



NIEDERSÄCHSISCHER INTEGRATIONSPREIS AUSGESCHRIEBEN



Unter dem Motto „Integration von Kindern und Jugendlichen – gemeinsam stark in die Zukunft!“ hat das Land Niedersachsen den Niedersächsischen Integrationspreis 2022 ausgeschrieben. Es möchte damit Initiativen, Projekte und Maßnahmen auszeichnen, die es ermöglicht haben, sich auch in Zeiten von Corona in besonderer Weise für eine gleichberechtigte interkulturel-

le Teilhabe von Kindern und Jugendlichen einzusetzen.

Der Wettbewerb richtet sich an Vereine, Verbände, Institutionen, Initiativen, Stiftungen, Kindergärten und Schulen. Ausgezeichnet werden soll, wer sich mit neuen Ideen und spannenden Umsetzungen in besonderer Weise für gelebte Integration einsetzt. Gesucht werden entscheidende Beiträge zu einer gleichberechtigten interkulturellen Teilhabe am Gemeinwesen.

Ziel ist es, gute Projekte und Ansätze öffentlich zu machen und gleichzeitig dazu zu ermuntern, derartigen Bei-

spielen zu folgen und neue Ideen zu entwickeln.

Der Preis ist mit insgesamt 24.000 Euro dotiert. Es werden vier Preise zu jeweils 6.000 Euro vergeben. Darüber hinaus vergibt das Bündnis „Niedersachsen packt an“ einen Sonderpreis in Höhe von 6.000 Euro. Die Verleihung des Integrationspreises erfolgt bereits zum dreizehnten Mal. Auch der Sonderpreis wird bereits zum siebten Mal verliehen.

Bewerbungsunterlagen sowie weitere Informationen unter www.niedersaechsischer-integrationspreis.de ◆

UTE BEYER-HENNEBERGER IN DEN RUHESTAND VERABSCHIEDET

Im vergangenen Dezember ist die Geschäftsführerin der Arbeitsstelle für evangelische Religionspädagogik in Ostfriesland (ARO), Pastorin Dr. Ute Beyer-Henneberger in den Ruhestand verabschiedet worden. 13 Jahre lang war sie als Geschäftsführerin der ARO tätig, die Fortbildungen vor allem für

Lehrer*innen, Pastor*innen und Diakon*innen in der Region Ostfriesland anbietet. Zuvor verantwortete sie lange Jahre als Dozentin am RPI Loccum den Bereich Konfirmandenarbeit.

„Es waren gute Jahre in Ostfriesland“, sagte Beyer-Henneberger. „Ich habe versucht, die Tür der ARO für an-

dere zu öffnen.“ Damit nahm sie Bezug auf das Bibelwort, das ihrer Abschiedspredigt zugrunde lag: „Bittet, so wird euch gegeben; suchet, so werdet ihr finden; klopfet an, so wird euch aufgetan“ (Matthäus 7,7). „Wir können und dürfen mit Gott in unserem Leben rechnen und an seine Tür klopfen.“ ◆

WESERFESTSPIELE: KIRCHENMUSIK-FESTIVAL IN NIEDERSACHSEN



Vom 14. Mai bis zum 6. Juni feiert ein neues Musikfestival in Niedersachsen Premiere. Die WESERFESTSPIELE möchten Menschen aller Generationen für die Vielfalt der Kirchenmusik begeistern. Hier werden über 500 Jahre Musikgeschichte lebendig, in überraschenden Formaten und mit ungewöhnlichen Besetzungen, im Dialog mit anderen Künsten und an ganz vielen Stellen auch zum Mitmachen.

Von Gregorianik bis Gospel, von Bachkantaten bis Tangomesse: Das Programm der Weserfestspiele ist bunt und vielfältig. Es umfasst Konzerte und Musikgottesdienste, Werkeinführungen und Schulprojekte, musikalische Radtouren und Klanginstallationen. Außerdem sind Inszenierungen geplant, die Kirchenmusik in den Dialog bringen mit Theater, Literatur, Licht- und Medienkunst – mal als kleine, inti-

me Veranstaltung, mal als große Aufführung. Rund 100 kirchenmusikalische Veranstaltungen sind vom Weserbergland bis zur Nordsee am Hafen und auf dem Wasser, in Kirchen und in Klöstern geplant.

Die Weserfestspiele sind ein Gemeinschaftsprojekt der Kirchenmusiker*innen der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers. Die Akteure der Weserfestspiele sind Kantoreien und Kammerchöre, Gospelchöre und Bands, Posaunenchöre und Orchester, Kinder- und Jugendchöre, Flötenkreise und Instrumentalensembles.

Das Programm richtet sich sowohl an Kirchenmusikbegeisterte und Kulturliebhaber*innen als auch an Neugierige, die bislang wenig mit Kirchenmusik zu tun hatten, und ist unter <https://weserfestspiele.de/programm> zu finden. ◆

BEGLEITET PILGERN AUF DEM PILGERWEG LOCCUM-VOLKENRODA

Ab März laden zertifizierte Pilgerbegleiter*innen zu ein- und mehrtägigen Touren auf dem Pilgerweg Loccum-Volkenroda und Nebenwegen „Kloster Mariensee“ am Steinhuder Meer und „Klosterpfad“ in Thüringen ein. Dazu hat das Haus kirchlicher Dienste (HkD) die Broschüre „Begleitet pilgern 2022“ herausgegeben. „Trotz Pandemie blicken die Akteure auf dem Pilgerweg Loccum-Volkenroda hoffnungsvoll in die Zukunft und freuen sich auf Pilgereinsteiger*innen und -fortgeschrittene“, sagt Susann Röwer, Koordinatorin des Pilgerweges Loccum-Volkenroda.

Die 28 Pilgerbegleiter*innen leiten zum Pilgern an, öffnen den Blick für Besonderheiten am Weg und in den Kirchen, setzen Impulse und organisieren bei eintägigen Touren den Transfer zurück zum Startort. Die Pilgertouren finden unter Berücksichtigung der aktuellen Handlungsempfehlungen der



Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers zum Umgang mit dem Corona-Virus im kirchlichen Leben statt. Programmänderungen bleiben vorbehalten.

Der Pilgerweg Loccum-Volkenroda liegt in der Trägerschaft der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers und wird vom Haus kirchlicher Dienste verantwortet. Er führt vom Kloster Loccum durch das Schaumburger Land, das Weserbergland, den

Vogler und Solling, durch das Göttinger Land bis zum Kloster Volkenroda in Thüringen. Unterwegs laden zahlreiche Kirchen und Klöster zum Verweilen ein.

Die Broschüre „Begleitet pilgern 2022“ kann mit dem QR-Code als pdf-Datei heruntergeladen werden. Bestellung der Printversion und weitere Infos unter www.loccum-volkenroda.de ◆



IMPRESSUM

Der »Loccumer Pelikan« informiert über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Er berichtet über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält i.d.R. das Veranstaltungsprogramm des RPI für das folgende Jahr.

Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccumer Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage kostenlos. Spenden zur Deckung der Produktions- und Versandkosten sind erwünscht.

Herausgeber:

Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12
31547 Rehburg-Loccum

Telefon: 057 66/81 - 136
E-Mail: rpi.loccum@evlka.de
Internet: www.rpi-loccum.de

Bankverbindung:
IBAN: DE36 5206 0410 0000 0060 50
BIC: GENODEF1EK1

Erscheinungsweise: vierteljährlich
Auflage: 10.000
Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau

Redaktion:

Andreas Behr, Linda Frey, Christina Harder,
PD Dr. Silke Leonhard, Lena Sonnenburg

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor. Die Rechte an den Artikeln liegen bei den

jeweiligen Autor*innen. Die Redaktion bemüht sich, alle Rechteinhaber der verwendeten Texte und Bilder zu ermitteln. Dies ist nicht immer in allen Fällen möglich. Berechtigte Ansprüche werden natürlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Abonent*innenbetreuung:

Katja Hesterberg, Telefon: 057 66/81 - 140
E-Mail: Katja.Hesterberg@evlka.de

Layout & Bildredaktion: Anne Sator

Anzeigen/Beilagen:

Moderation & Kommunikation Anne Sator,
Marktstr. 17, 31547 Rehburg-Loccum, Tel.:
057 66/4 17 05 51, mail@anne-sator.de

Titelbild:

© Tino Lex/epd-bild/gemeindebrief.de

MITARBEITER*INNEN DIESES HEFTES

Andreas Behr, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
andreas.behr@evlka.de

Dr. Claas Cordemann,
Fortbildung in den ersten Amtsjahren der
Ev.-luth. Landeskirche Hannovers,
Münchehäger Str. 6,
31547 Rehburg-Loccum,
claas.cordemann@evlka.de

Linda Frey, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
linda.frey@evlka.de

Dr. Kerstin Gäfgen-Track, Könfederation
evangelischer Kirchen in Niedersachsen,
Rote Reihe 6, 30169 Hannover,
Kerstin.Gaefgen-Track@evlka.de

Prof. Dr. Drs. h.c. Volker Gerhard,
Institut für Philosophie,
Humboldt-Universität zu Berlin,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin,
volker.gerhard@philosophie.hu-berlin.de

Christina Harder, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
christina.harder@evlka.de

Prof. Dr. Tom Kleffmann,
Institut für Evangelische Theologie,
Universität Kassel,
Henschelstraße 2, 34127 Kassel,
kleffman@uni-kassel.de

Anja Klinkott, Haus kirchlicher
Dienste, Archivstr. 3, 30169 Hannover,
medienverleih@kirchliche-dienste.de

Dr. Damaris Knapp, Institut für
Erziehungswissenschaft, Pädagogische
Hochschule Freiburg
Kunzenweg 21, 79117 Freiburg,
damaris.knapp@ph-freiburg.de

PD Dr. Silke Leonhard, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
silke.leonhard@evlka.de

Gert Liebenehm-Degenhard, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
gert.liebenehm@evlka.de

Dr. Simone Liedtke, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
simone.liedtke@evlka.de

Prof. Dr. Maria Sibylla Lotter,
Institut für Philosophie I,
Ruhr-Universität Bochum,
Universitätsstr. 150, 44801 Bochum,
mariasybilla.lotter@ruhr-uni-bochum.de

PD Dr. Arwed Marquardt, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
arwed.marquardt@evlka.de

Rainer Merkel,
Springstr. 17a, 37077 Göttingen,
rainer.merkel@sts-goe-gym.de

Prof. em. Dr. Dr. h.c. Michael Meyer-Blanck,
Ev.-Theol. Fakultät der Universität Bonn,
An der Schlosskirche 2-4, 53113 Bonn,
meyer-blanck@uni-bonn.de

Prof. Dr. Michael Moxter,
Institut für Systematische Theologie,
Universität Hamburg,
Gorch-Fock-Wall 7, #6, 20354 Hamburg,
michael.moxter@uni-hamburg.de

Lena Sonnenburg, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
lena.sonnenburg@evlka.de

Lothar Veit, Münchehäger Str. 8,
31547 Rehburg-Loccum,
lothar.veil@t-online.de

Dr. Michaela Veit-Engelmann, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
michaela.veil-engelmann@evlka.de

PD Dr. Jörg-Dieter Wächter,
Bischöflichen Generalvikariat, Domhof 24,
31134 Hildesheim, joerg-dieter.waechter@
bistum-hildesheim.de

RELI TO GO – KNAPPE ANTWORTEN AUF KOMPLEXE FRAGEN



© Andreas Behr

Hilft Beten? Gibt es Wunder? Und muss ich alles glauben, was in der Bibel steht?

Jede Woche veröffentlicht das RPI Loccum einen kurzen Text zu einer kniffligen theologischen Frage: „Reli to go“ – Religion zum Mitnehmen.

Bei „Reli to go“ geht es nicht um fertige Antworten, sondern darum, Lust zum Weiterdenken zu machen. Jeden Montag geht eine neue Folge online.

Alle Folgen sind online abrufbar: www.rpi-loccum.de/Arbeitsbereiche/Reli-To-Go



Der »Loccumer Pelikan« online