

Religion unterrichten

INFORMATIONEN FÜR RELIGIONSLEHRERINNEN UND -LEHRER IM BISTUM HILDESHEIM

THEMA Die Kunst zu lieben



©VG Bild-Kunst, Bonn 2010

René Magritte, Die Liebenden

Inhalt

Thema

- 3 Die ‚Kunst‘ zu lieben
Moraltheologische Überlegungen zu einer Grundbestimmung des Christseins
- 8 Die ‚Kunst‘ zu lieben
Humanwissenschaftliche Überlegungen zu einem Grundbedürfnis des Menschen
- 12 Let's talk about Sex ...
„Verantwortete Liebe und Sexualität“ – Ein Workshop für die 9. Klasse

Hauptabteilung Bildung

- 16 Verleihung der Missio canonica
- 17 Christliches Ägypten –
auf den Spuren der Wüstenväter
Bericht über die Studienfahrt 2010

Schulpraxis, Musik, Film, Reise

- 25 Impulse zur Kompetenz-
orientierung im RU
- 28 Unser christliches (Welt)Erbe
Neue Führungen für Schulklassen

- 29 Trauen wir uns?
- 31 Do I believe? Yes, I believe in love!
Eine Zeitreise durch Musik-Videoclips
- 33 Auf den Spuren des Apostels Paulus
Studienreise durch Syrien und die Ost-Türkei
- 34 Neue Literatur/Filme
Medienstelle
- 38 Beziehungskonstellation –
Oder: Nicht kopflös werden

Liebe Religionslehrerinnen und Religionslehrer,

„Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben mit ganzem Herzen und ganzer Seele, mit all deiner Kraft und all deinen Gedanken, und: Deinen Nächsten sollst du lieben wie dich selbst.“

(Lk 10,27)

Liebe Religionslehrerinnen und Religionslehrer, den vorangestellten Satz kennen wir natürlich alle: das Doppelgebot der Gottes- und Nächstenliebe. Aber die Norm zu kennen, reicht offenbar nicht aus, denn schon Jesus ergänzt das Gebot, als der Pharisäer die Frage aufwirft, wer denn der Nächste sei, rasch um ein Beispiel vom barmherzigen Samariter. Auch der Pharisäer versteht nun, dass der tätig Liebende sich als der Nächste dessen erwiesen hat, der unter die Räuber gefallen war.

In dieser Norm, in der Fragestellung und in der Beispielerzählung liegt die pädagogische Verführung, das Liebesgebot im Sinne einer bloßen Werterziehung zu verkürzen. ‚Geh und handle genauso‘ heißt dann, dass derjenige das Gebot des Herrn erfüllt, der hilfsbereit ist, sich um die Not anderer kümmert, nicht nur an sich denkt. Damit wäre bürgerliche Anständigkeit eigentlich schon hinreichende Bedingung für's Christsein.

Ich erinnere mich, dass wir irgendwann im Deutschunterricht einen Text von Max Frisch lasen: „Du sollst Dir kein Bildnis machen“ (ein nachträglicher Dank an meinen Deutschlehrer!). Dieser von Frisch aufgegriffene, ursprünglich biblische Topos bringt den Gedanken der Unverfügbarkeit nachdrücklich zur Geltung.

Du, Mensch, sollst dir kein Bildnis von Gott machen, weil es dich verführt zu meinen, dass du über Gott verfügen kannst. Frisch wendet den Gedanken ins zwischenmenschliche Verhältnis: weil ich dich liebe, mache ich mir kein Bild von dir, genauer: halte ich mein vorläufiges Bild von Dir offen für Überraschungen.

Liebe kann man nicht haben, sie ist selbst ein produktiver Akt, schreibt Fromm in ‚Haben oder Sein‘. Über die Liebe kann man nicht verfügen, ohne sie zu zerstören. Dass ausgerechnet das Liebesgebot zentraler Gedanke christlichen Glaubens ist, stellt einen widerständigen Aspekt des Glaubens dar, der sich stets auf's Neue entzieht. Das, woran du dein Herz hängst, bleibt dir eigentlich im Letzten verschlossen. Der geliebte Andere bleibt unverfügbar.

Für das Kind als Adressaten pädagogischen Handelns gilt das ebenso. Natürlich gibt es die pädagogische Verführung, die vermeintliche Verfügungsmacht über das Kind. Die $\tau\epsilon\chi\nu\eta$ des Pädagogen beinhaltet ja wortgeschichtlich beides, die Verfügbarkeit des Technischen wie auch die Unverfügbarkeit der Kunst. Aber die Aufgabe des Pädagogen ist es, die grundsätzliche Unverfügbarkeit des Kindes als Voraussetzung des pädagogischen Handelns anzuerkennen.

So wie liebende Menschen sich gelegentlich sagen lassen müssen, dass sie über den geliebten Menschen nicht verfügen können, so wie Theologen sich bisweilen klar machen müssen, dass ihr Gestammel dem Geheimnis nicht näherkommt, so müssen sich wohl auch Pädagogen in Erinnerung rufen, dass pädagogisches Wirken nicht nur empirische, sondern auch prinzipielle Grenzen hat.

Am Beginn eines neuen Jahres wünsche ich Ihnen die Behutsamkeit, das Unverfügbare in jedem Menschen sehen und achten zu können,

Ihr



JÖRG-DIETER WÄCHTER

Impressum

Herausgeber: Hauptabteilung Bildung, Bischöfliches Generalvikariat Hildesheim, Domhof 18–21, 31134 Hildesheim
Tel. (05121) 307 280/281, Fax (05121) 307 490

Redaktionsteam:

Ursula Brunke, Jessica Griese, StD i. K. Ulrich Kawalle, Frank Pätzold, Schulrat i. K. Franz Thalmann

Schriftleitung: StD i. K. Ulrich Kawalle

E-Mail: Ulrich.Kawalle@bistum-hildesheim.de

Ursula Brunke, Ursula.Brunke@bistum-hildesheim.de

Layout: Bernward Mediengesellschaft mbH

V.i.S.d.P.: PD Dr. Jörg-Dieter Wächter

Autoren der Beiträge

Bormann, Prof. Dr. Franz-Josef, Professor für Moraltheologie, Eberhard-Karls-Universität Tübingen
Erhardt-Weiß, Stefanie, Referentin für Schulpastoral im Dekanat Hildesheim

Höhl, Dr. Claudia, Dommuseum Hildesheim

Hußmann, Wolfgang, Leiter der Diözesan-Medienstelle, Hildesheim

Kroll, Dr. Thomas, Personal- und Teamentwickler, Filmjournalist, Berlin

Mertin, Dr. phil. h.c. Andreas, Kunstkurator und Medienpädagog, Hagen

Nagel, Günter, StD, Fachberater für Unterrichtsqualität in der LSchB Hannover

Tinat, Jürgen, Lic. in re bibl., Gymnasium Isernhagen
Tschiersch, Stefan, Pastoralreferent im Dekanat Hildesheim

Willenbockel, Jörg, Pfarrer in der Ev.-Luth. Propstei Braunschweig, Leiter der Telefonseelsorge Braunschweig, Pastoralpsychologe und Lehrsupervisor (DGfP)

Die ‚Kunst‘ zu lieben

Moraltheologische Überlegungen zu einer Grundbestimmung des Christseins



1. Vom ‚Gefühl‘ der Liebe zur Liebes-‚Kunst‘

Der enge Zusammenhang zwischen Christentum und Nächstenliebe, der die kulturelle Identität des Abendlandes lange Zeit fraglos bestimmt hat, scheint seine Selbstverständlichkeit immer mehr zu verlieren. Das hat viele Gründe: Neben der neuzeitlichen Entwicklung eines rein säkularen Moralverständnisses, das auf eine religiöse Einkleidung nicht nur elementarer Gerechtigkeitsstandards, sondern auch weit darüber hinausreichender philanthropischer Aktivitäten immer mehr verzichtet, dürfte auch die mit der fortschreitenden Professionalisierung einhergehende Auswanderung der kirchlichen Hilfsangebote aus dem Kontext gemeindlicher Vollzüge mit dazu beigetragen haben, dass die Verbindung zwischen der institutionalisierten Nächstenliebe in Gestalt von Caritas und Diakonie auf der einen und der Kirchen auf der anderen Seite immer mehr aus dem allgemeinen Bewusstsein verschwunden ist. Zwar unterstützen nicht wenige Bürger, die den Glaubensinhalten der christlichen Religion mittlerweile distanziert gegenüberstehen, die Kirche(n) auch und gerade deswegen materiell (z.B. in Form von Kirchensteuern), weil sie in ihren caritativen Einrichtungen ein wertvolles Element unseres Sozialstaates erblicken, doch beruht dieses Engagement zumeist auf einer allgemein humanitären Einstellung, die sich einer religiösen Begründung und Motivation immer häufiger verweigert.

Ein weiterer Grund für das immer schwächer werdende Bewusstsein einer inneren Einheit von christlichem Glauben und praktizierter Nächstenliebe dürfte im schillernden Charakter des Liebesbegriffes selbst liegen. Unter dem Einfluss der Romantik verbinden nämlich die meisten Zeitgenossen mit der Kategorie der ‚Liebe‘ vor allem ein bestimmtes ‚Gefühl‘ bzw. eine spezifische ‚Empfindung‘, die an enge private Beziehungen innerhalb einer Kleingruppe denken lässt. Diese sog. Gefühlskonzeption der Liebe zeich-

net sich dem deutsch-amerikanischen Psychoanalytiker und Sozialphilosophen Erich Fromm zufolge durch eine wenigstens dreifache Engführung des Liebesbegriffes aus: erstens verkürzt sie die Liebe auf das eigene ‚Geliebtwerden‘¹, zweitens verwechselt sie das ‚Objekt‘ der Liebe mit der ‚Fähigkeit‘ zu lieben² und drittens reduziert sie den Liebesvollzug auf ein anfängliches Gefühl der ‚Verliebtheit‘ (in eine bestimmte Person oder Sache).³

Für Fromm selbst ist die Liebe weniger ein ‚Gefühl‘ als vielmehr eine ‚Kunst‘, wodurch ein grundlegender kategorialer Unterschied markiert ist: Während der Begriff der ‚Kunst‘ (ars) an einen langen, oft mühevollen Entwicklungsprozess, i.S. der schrittweisen Entfaltung einer Anlage oder Fähigkeit (i.S. eines Talents!) denken lässt, weckt der Begriff des ‚Gefühls‘ eher Assoziationen des spontan-unwillkürlichen, das sich jeder Steuerung entzieht und dem Einzelnen ohne eigenes Zutun ‚in den Schoß fällt‘. Um diese zwar verbreitete, s.E. aber völlig unrealistische Sichtweise auf die Liebe zu korrigieren, hat Fromm im Vorwort seiner bereits im Jahre 1956 erschienenen, aber immer noch höchst aktuellen Monographie „The Art of Loving“ (Die Kunst des Liebens) festgestellt:

„Das Buch möchte ... zeigen, dass die Liebe kein Gefühl ist, dem sich jeder ohne Rücksicht auf den Grad der eigenen Reife nur einfach hinzugeben braucht. Ich möchte den Leser davon überzeugen, dass alle seine Versuche zu lieben fehlschlagen müssen, sofern er nicht aktiv versucht, seine ganze Persönlichkeit zu entwickeln, und es ihm gelingt produktiv zu werden. Ich möchte zeigen, dass es in der Liebe zu einem anderen Menschen überhaupt keine Erfüllung ohne die Liebe zum Nächsten, ohne wahre Demut, ohne Mut, Glaube und Disziplin geben kann. In einer Kultur, in der diese Eigenschaften rar geworden sind, wird die Fähigkeit zu lieben, nur selten voll entwickelt. Jeder mag sich selbst die Frage stellen, wie viele wahrhaft liebende Menschen er kennt.“⁴

Auch wenn Fromm hier primär die erotische Liebe zwischen zwei sich nahestehenden Menschen im Blick hat, ist es doch kein Zufall, dass er in diesem Zusammenhang auch die ‚Liebe zum Nächsten‘ erwähnt und damit genau jenen Begriff ins Spiel bringt, mit dem wir uns im Folgenden noch ausführlicher beschäftigen wollen.

Bevor dies geschieht, möchte ich aber wenigstens kurz andeuten, worin ich die systematische Bedeutung der Rede von der ‚Liebeskunst‘ sehe, die natürlich keine Erfindung Fromms ist, sondern einen Gemeinplatz (Topos) nicht nur der europäischen Kulturgeschichte darstellt. Aus moraltheologischer Perspektive sind in diesem Zusammenhang wenigstens drei gewichtige Vorzüge dieser Terminologie zu nennen:

Erstens sind Begriffe wie ‚Kunst‘ und ‚Fähigkeit‘ positiv besetzte Kategorien, die sich wohltuend von der verbotslastigen Sprache des katholischen Lehramtes unterscheiden.

Zweitens unterstreicht die Rede von der ‚Liebeskunst‘ den Wegcharakter einer Entwicklung zu reifer Liebesfähigkeit. ‚Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen‘ – das gilt auch für unsere Fähigkeit zu lieben. Eine statische Sicht wird der Dynamik menschlichen Reifens auch und gerade auf dem Gebiet der Liebe nicht gerecht.

Drittens verweist der Begriff der ‚Kunst‘ und der zu erstrebenden ‚Meisterschaft‘ darauf, dass die Liebefähigkeit immer eine ganz

1 Vgl. E. Fromm: Die Kunst zu lieben, 11f.

2 Vgl. E. Fromm: a.a.O. 12f.

3 Vgl. E. Fromm: a.a.O. 15f.

4 E. Fromm: a.a.O. 9.

individuelle Größe darstellt. Die Orientierung an statistischen Durchschnittswerten – an dem, was „man“ tut oder lässt – hilft wenig weiter, wenn es um die persönliche Reifung – um den ganz individuell möglichen nächsten Schritt – oder gar um die Vollendung einer bestimmten einmaligen Persönlichkeit geht. Allerdings sagt diese erste noch sehr allgemeine Verortung des Liebesbegriffs mit Hilfe der Kategorie der ‚Kunst‘ noch wenig darüber aus, worin das Eigentümliche des spezifisch christlichen Verständnisses der Nächstenliebe eigentlich besteht. Zur Klärung dieses Sachverhalts ist es erforderlich, zunächst noch einmal einen kurzen Blick in die Sprachwelt der Heiligen Schrift zu werfen, bevor wir dann auf dieser Basis einige weitergehende systematische Überlegungen zur Struktur sowie zur konkreten Einübung der Liebe anstellen können.

2. Biblische Orientierung

Obwohl die Liebesförderung zweifellos durch Jesus selbst ins Christentum gekommen ist, bedeutet dies keinesfalls, dass die Nächstenliebe eine christliche Erfindung darstellt. Vielmehr lässt sich unschwer zeigen, dass unter den vielfältigen Aspekten der Liebe, die in den alttestamentlichen Schriften reflektiert werden, auch der Gedanke der ‚Nächstenliebe‘ auftaucht, der etwa in Lev 19,18⁵ seinen geradezu klassischen Niederschlag gefunden hat. Um sowohl der Kontinuität als auch der Neuartigkeit des neutestamentlichen Liebesverständnisses gerecht zu werden, dürfte es hilfreich sein, noch einmal eine semantische Eigentümlichkeit des Neuen Testaments in Erinnerung zu rufen, die durch den deutschen Allerweltsbegriff der ‚Liebe‘ nur unzureichend ans Licht tritt. Tatsächlich übernehmen die neutestamentlichen Autoren nämlich unter bewusster (weitgehender) Umgehung der in der profanen Gräzität vorherrschenden Begriffe ‚philia‘ und ‚eros‘ den bereits in der Septuaginta gebrauchten Ausdruck ‚agape‘, der dort das hebräische ‚ahab‘ wiedergeben sollte, das seinerseits vor allem die spontan erwählende Liebe Jahwes gegenüber seinem Volk bezeichnete (vgl. Jer 31,3). Zwar deutet diese semantische Brücke bereits darauf hin, dass die Beziehung zwischen dem Alten und dem Neuen Testament enger ist als die Übereinstimmung mit der jeweiligen heidnischen Umgebung, doch ist dieser Eindruck gerade im Blick auf das spezifisch christliche Liebesverständnis insofern noch einmal zu differenzieren, als dem ursprünglich „ziemlich farblose(n) Wort“⁶ agape auf dem Boden der neutestamentlichen Schriften Bedeutungsnuancen zuwachsen, die über den Sinn einer ‚allgemeinen Wertschätzung‘ und eines ‚grundsätzlichen Wohlwollens‘ weit hinausgehen. Allerdings ist sogleich zu betonen, dass die Rede von dem neutestamentlichen Liebesverständnis insofern nur das Resultat einer Abstraktion sein kann, als in den verschiedenen Schriften des Neuen Testaments durchaus auch im Blick auf die jeweilige Deutung der agape unterschiedliche Akzentuierungen anzutreffen sind, die nicht einfach (i.S. einer falsch verstandenen kanonischen Exegese) ignoriert werden dürfen.

Fragt man zunächst nach der Jesusverkündigung selbst, dann ragen drei besonders markante Überlieferungen hervor: erstens das sog. Doppelgebot der Liebe (Mk 12,28–34; Mt 22, 35–40; Lk 10,25–28), zweitens das Gebot der Feindesliebe (Mt 5,38–48; Lk 6, 27–36) und drittens das Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lk 10, 29–37). Alle drei Textpassagen machen bedeutsame Aussagen zum Verständnis der ‚Nächstenliebe‘:

Obwohl das Doppelgebot der Gottes- und Nächstenliebe deutliche Spuren redaktioneller Bearbeitung erkennen lässt, dürfte davon auszugehen sein, dass wir es hier mit einer Überlieferung zu tun haben, die die Synoptiker Jesus „nicht ohne historisches Recht“⁷ in den Mund gelegt haben. Das Besondere besteht dabei weniger in den beiden Einzelkomponenten, die aus Dtn 6,4–5 (V.4: „Höre, Israel! Jahwe, unser Gott, Jahwe ist einzig.“ V.5 „Darum sollst du den Herrn, deinen Gott lieben mit ganzem Herzen, mit ganzer Seele und mit ganzer Kraft“) bzw. Lev 19,18 („An den Kindern deines Volkes sollst du dich nicht rächen und ihnen nichts nachtragen. Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst. Ich bin der Herr.“) längst bekannt waren, als vielmehr in der bewussten Kombination beider Elemente, die den Anspruch erhebt, die Gesamtheit der moralischen Forderungen der Tora gültig zusammenzufassen. M. Hengel zufolge stellt das Doppelgebot nicht allein deswegen „ein absolutes Novum“⁸ dar, weil es in dieser Form im alttestamentlichen Schrifttum nicht nachweisbar ist, sondern weil es in seinem synthetischen Anspruch der kasuistischen Denkungsart der jüdischen Moralauffassung deutlich widerspricht. Der Umstand, dass sich die wenigen, vor allem aus dem hellenistischen Judentum stammenden Versuche einer Konzentration und Systematisierung der insgesamt 613 einzelnen Tora-Gebote⁹ allesamt nicht haben durchsetzen können, sondern eher Ausnahmen von der Regel blieben, bestätigt diesen Befund.

Neben der herausgehobenen Funktion von Gottes- und Nächstenliebe als hermeneutischem Grundprinzip und innerem Sachkriterium aller weiteren Einzelgebote zeichnet sich das jesuanische Verständnis der Nächstenliebe vor allem durch ihre spezifische Reichweite aus, die in der provozierenden Forderung der Feindesliebe ihren letzten Zielpunkt erreicht. Während sich der Ausdruck ‚Nächster‘ (re‘a) im jüdischen Denken ursprünglich allein auf den Angehörigen des Bundesvolkes bezieht (vgl. Lev 19,18) und später noch auf den im Lande lebenden Fremden bzw. Vollproselysten ausgeweitet wurde (vgl. Lev 19,34; Dtn 10,18f), dürfte es zur Zeit Jesu wieder zu einer Verengung gekommen sein, sodass z.B. in pharisäischen Kreisen noch nicht einmal die unstrittig zur Stammesgemeinschaft gehörende gesetzesunkundige Landbevölkerung (der sog. ‚am-ha-arez‘) in den Schutzbereich des Gebotes der Nächstenliebe einbezogen wurde¹⁰. Indem Jesus in strikter Frontstellung gegen derartige Rigorismen den Geltungsbereich des Liebesgebotes auch auf den persönlichen, sozialen, beruflichen oder politischen Feind ausdehnt, macht er wenigstens auf drei wichtige Aspekte seines Verständnisses der Nächstenliebe aufmerksam: erstens auf die Notwendigkeit von Gewaltfreiheit, Widerstandsverzicht und Vergebungsbereitschaft als

⁵ Lev 19,18: „An den Kindern deines Volkes sollst du dich nicht rächen und ihnen nichts nachtragen. Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst. Ich bin der Herr.“

⁶ K. Barth: Kirchliche Dogmatik IV 2, 836

⁷ H. Merklein: Die Gottesherrschaft als Handlungsprinzip, 105

⁸ M. Hengel: Jesus und die Tora, in: Theologische Beiträge 9 (1978), 170

⁹ So bezeichnet etwa Philo von Alexandrien im Blick auf das Gottesverhältnis

‚Frömmigkeit und Heiligkeit‘ und im Blick auf das zwischenmenschliche Verhalten ‚Menschenliebe und Gerechtigkeit‘ als „die beiden obersten Hauptgebote“ (vgl. De spec. Leg. II, 63). Vgl. auch das ‚Testament der zwölf Patriarchen‘, das allerdings das Gebot „Liebt den Herrn und den Nächsten“ als ein Gebot unter vielen anderen Geboten aufführt

¹⁰ Rabbinische Belege für eine spätere universalistische Ausweitung der Nächstenliebe sind demgegenüber erst ab dem zweiten nachchristlichen Jahrhundert nachweisbar

unverzichtbaren Glaubwürdigkeitsvoraussetzungen eines Verhaltens i.S. der *agape*; zweitens auf die Unzulänglichkeit eines reinen Nützlichkeits- bzw. Gegenseitigkeitsdenkens, das der Logik eines *do ut des* verhaftet bleibt; und drittens auf die Ausrichtung des Liebesbegriffs auf die Berufung zur Vollkommenheit, die besonders in der matthäischen Fassung der Feindesliebe hervortritt:

„Ihr habt gehört, daß gesagt worden ist: du sollst deinen Nächsten lieben und deinen Feind hassen. Ich aber sage euch: Liebt eure Feinde und betet für die, die euch verfolgen, damit ihr Söhne eures Vaters im Himmel werdet; denn er lässt seine Sonne aufgehen über Bösen und Guten, und er lässt regnen über Gerechte und Ungerechte. ... Ihr sollt also vollkommen sein, wie es euer himmlischer Vater ist.“ (Mt 5, 43–45.48)

Diese extreme Ausdehnung des Liebesobjektes führt dazu, dass „alle kasuistischen Abstufungen in Bezug auf den anderen (z.B. als Familienangehörigen, Volksgenossen, Fremden, Feind) überholt sind und damit zugleich die Frage nach Zumutbarkeitsgrenzen außer Kurs gesetzt ist“¹¹. Als Nachahmung der prinzipiell allen zugewandten, vollkommenen göttlichen Liebe kann es auch für die menschliche Liebe keine Grenzen geben.

Wiederum einen anderen Akzent setzt das jesuanische Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lk 10, 29–37), das nicht nur den grenzüberschreitenden Charakter der *agape* betont, sondern auch die lebensförderliche *Konkretheit* der Liebe unterstreicht. Während der ‚Nächste‘ in der Frage des Gesetzeslehrers als ‚Objekt‘ gesehen wird, um die genaue Reichweite und Grenze des Liebesgebotes zu bestimmen, dreht Jesus in seiner Antwort die Frageperspektive um und erzählt sein Gleichnis aus der Perspektive des hilfsbedürftigen Opfers. Statt den Geltungsbereich des Liebesgebotes i. S. der jüdischen Gesetzeskasuistik legalistisch zu begrenzen (getreu der Devise: bis hierhin und nicht weiter!), geht es Jesus gerade um die Vermittlung der Einsicht, dass mein Nächster grundsätzlich jeder sein kann, *der meine Hilfe braucht*. In dieser bedrängenden *Konkretheit* scheint ein genereller Grundzug der jesuanischen Botschaft aufzuscheinen: Sie ist in der Beschreibung des Nächsten als Überfallener, Zöllner, Hure, Schuldner, Besessener oder entlassungsbedrohte Ehefrau ebenso greifbar wie in der Schilderung der *Liebestat* als erste Hilfe, Mahlgemeinschaft, Schuldenerlass, Heilung oder Vergebung¹². Stets geht es Jesus um das konkrete lebens- und entwicklungsfördernde Tun der Liebe, das alle konventionellen Grenzen überschreitet.

Überschaut man das Gesamtkorpus der neutestamentlichen Schriften, wird allerdings rasch deutlich, dass es bei diesem betont universalistischen Verständnis der Nächstenliebe nicht geblieben ist. Vor allem in jenen Textpassagen, die das Liebesmotiv vor dem Hintergrund der frühen *Gemeinderfahrungen* reflektieren, wird eine deutlich veränderte Realität greifbar. Schon im ältesten Dokument des Neuen Testaments, dem ersten Brief des Apostels Paulus an die Thessalonicher, fällt auf, dass die *agape* vor allem als *geistgewirkte* Bruderliebe erscheint, die vor allem das *Innenverhältnis* der sich als Freiwilligkeitskirche und Kleingruppe mitten unter den Heiden konstituierenden Christengemeinde regeln soll. Demgegenüber tritt das *Außenverhältnis* deutlich in den Hintergrund. Hatte Jesus die Nächstenliebe in provozierender Weise

noch so beschrieben, dass der *Feind* dabei als Ausgangs- und Zielpunkt seiner Botschaft erscheinen konnte, „so wird nun die Bruderliebe (zur) Basisaussage“¹³. In seiner Auseinandersetzung mit gnostisch inspirierten Gegnern in Korinth präsentiert Paulus die *agape* ganz bewusst als jene auf die *innere Heiligung* und Einheit ausgerichtete Form der Bruderliebe, die nicht nur den inneren Zusammenhalt der Gemeinde verbürgt, sondern sich auch ihrer Abhängigkeit von einer eng mit dem eigenen Christus-Glauben verbundenen Geistbegabung bewusst ist: Liebe bezeichnet folglich primär das Verhältnis zwischen Geistbegabten.

Einer ganz ähnlichen Verengung des Liebesbegriffs begegnet man im johanneischen Schrifttum. Zwar gewinnt die *agape* durch ihre konsequente christologische Fundierung hier einerseits deutlich an theologischer Tiefenschärfe, doch ist dieser Vorgang andererseits dadurch erkauft, dass die grenzüberschreitende Offenheit der jesuanischen Haltung immer mehr verloren geht und Züge einer sektiererischen Konventikelethik annimmt.

Ungeachtet dieser teilweise dramatischen Verformungen des Liebesverständnisses, die bereits innerhalb der verschiedenen Schichten des Neuen Testaments selbst nachweisbar sind und vor allem die Reichweite und den vorrangigen Bewährungshorizont der Nächstenliebe betreffen, lässt sich jedoch auch so etwas wie eine gleichbleibende Grundstruktur der *agape* ermitteln, die diesen Veränderungen entzogen ist: Danach ist der neutestamentliche Liebesbegriff als eine *trianguläre* Kategorie zu verstehen, die die Dimensionen von Gottes-, Selbst- und Nächstenliebe in ein ganz bestimmtes Bedingungsverhältnis zueinander setzt: Logisch primär ist die Liebe Gottes zu uns Menschen, die für Christen vor allem in Leben, Tod und Auferstehung Jesu ihren unüberbietbaren Ausdruck gefunden hat. Davon abgeleitet und insofern *konsekutiv* ist jene Liebe, mit der der Mensch die vorausgehende Liebe Gottes beantwortet. Da diese liebende Antwort alle Grunddimensionen des Menschseins berührt, kann die *agape* die dreifache Gestalt der Gottes-, der Selbst- und der Nächstenliebe annehmen. Die Nächstenliebe ist also weder die einzige Erscheinungsform christlicher Liebe noch ist es zulässig, sie von ihrem Anspruch, ihrer Reichweite und ihrem Geltungsgrund her mit einem diffusen Altruismus oder einer allgemeinen humanitären Gesinnung zu identifizieren.

3. Zum systematischen Zusammenhang von Nächstenliebe und Handlungsfähigkeit

In der Geschichte des philosophischen und theologischen Nachdenkens über das christliche Liebesgebot hat es bekanntlich ganz verschiedene Theoriemodelle gegeben, in denen jeweils unterschiedliche Dimensionen der Liebe besonders hervorgehoben worden sind. So nimmt etwa die vor allem im Thomismus verbreitete sog. *physische* Theorie der Liebe ihren Ausgangspunkt bewusst bei der natürlichen Selbstliebe des Menschen, um von hier aus auch den Sinn der Gottes- und Nächstenliebe zu erschließen, während die z.B. in der zisterziensischen Mystik¹⁴, ►

11 J. Becker: Feindesliebe - Nächstenliebe - Bruderliebe. Exegetische Beobachtungen als Anfrage an ein ethisches Problemfeld, in: Zeitschrift für evangelische Ethik 25 (1981), 9

12 Vgl. J. Becker: a.a.O. 6

13 J. Becker: a.a.O., 11

14 Vgl. etwa die auf Bernhard von Clairvaux zurückgehenden Unterscheidung zwischen ‚reiner Liebe‘ (*amor spiritualis*) und ‚käuflicher Liebe‘ (*amor mercenarius*): „Nicht nämlich wird Gott ohne Lohn geliebt, obwohl er ohne Hinblick auf Lohn geliebt werden soll“ (*non sine praemio, sed absque praemii intuitu deligendus est* – in: *De deligendo Deo* VII, 17: PL 182,984)

bei Fénelon aber auch bei protestantischen Autoren wie Andres Nygren anzutreffende sog. extatische Liebes-Konzeption gerade umgekehrt bei der Gottesliebe ansetzt und die Reinheit der Liebe durch ein völliges Absehen von ihren naturalen Voraussetzungen zu sichern versucht.

Wieder ein anderes Denkmodell liegt dort vor, wo die Nächstenliebe in den Mittelpunkt gestellt und zur Hauptachse des triadischen Beziehungsgefüges der Liebe erklärt wird, was z.B. bei dem eingangs erwähnten Ansatz von Erich Fromm der Fall ist. Fromm zufolge ist die Nächstenliebe nicht nur diejenige „Liebe, die allen Arten der Liebe zugrunde liegt“, sondern auch „jene Art von Liebe, von der die Bibel spricht, wenn sie sagt: Liebe deinen Nächsten wie dich selbst“¹⁵. Um besser zu verstehen, warum die Nächstenliebe, die für Fromm „das Gefühl der Verantwortlichkeit, der Fürsorge ... (und) des Respektes“ ebenso einschließt wie „den Wunsch, das Leben des anderen zu fördern“¹⁶, eine echte ‚Kunst‘ und keine bloße Gefühlslage darstellt, muss man sich vergegenwärtigen, worin der eigentliche Ansatzpunkt der Nächstenliebe näherhin besteht. Für Fromm beruht die Nächstenliebe nämlich ganz wesentlich „auf dem Wissen, dass wir alle eins sind“¹⁷. Um diese Einheit zu erkennen, müssen wir die Vordergründigkeit der vielfältigen individuellen „Unterschiede in Talent, Intelligenz und Wissen“ durchschauen und zur „Identität des menschlichen Kerns (vordringen), der allen Menschen gemeinsam ist“¹⁸. Auf diese Weise könne es gelingen, die Nächstenliebe einerseits als „Liebe zwischen Gleichen“ zu bestimmen ohne andererseits die Augen davor zu verschließen, dass wir „selbst als Gleiche ... in Wirklichkeit nicht immer ‚gleich‘“ sind, weil wir als Menschen wechselseitig Hilfe brauchen – „heute ich, morgen du“¹⁹.

Ich möchte an diese Überlegungen Fromms anknüpfen und versuchen, den ‚gemeinsamen Kern‘ jener menschlichen Grunderfahrung noch etwas genauer herauszuarbeiten, der hier als Basis einer solidarischen Nächstenliebe fungiert. Dazu werde ich in einem ersten Schritt auf die handlungstheoretische Dimension der Einheit der menschlichen Selbst- und Welterfahrung abheben und im Anschluss daran verdeutlichen, inwieweit die Nächstenliebe von daher zu Recht als eine ‚Kunst‘ zu begreifen ist.

Zunächst also zum handlungstheoretischen Fundament der menschlichen Identität:

Da die Situation des Handelns für den Menschen schlechthin alternativlos ist (der Mensch also nicht dauerhaft nicht-handeln kann) und da das Handelnkönnen seinerseits wiederum an bestimmte Voraussetzungen gebunden ist, scheint es naheliegend zu sein, in der individuellen Handlungsfähigkeit selbst den entscheidenden Inhalt nicht nur eines obersten allgemeinen Moralprinzips zur Sicherung eines gerechtigkeitsethischen Minimums, sondern auch den Bezugspunkt einer darüber hinausgehenden Konzeption des guten Lebens zu erblicken, als dessen integraler Bestandteil der Liebesbegriff zweifellos zu gelten hat.

Der Schutz und die Sicherung der individuellen Handlungsfähigkeit ist nicht irgendein subjektives zeit- oder kulturabhängiges Strebenziel des Menschen, auf das dieser begründeterweise

auch verzichten könnte, sondern sie ist die Bedingung der Möglichkeit dafür, sich überhaupt Ziele gleich welcher Art setzen und diese durch das eigene planvolle Handeln auch tatsächlich erreichen zu können. Daher gilt, dass jeder, der überhaupt irgendetwas wirklich will, notwendigerweise auch immer schon zumindest implizit die Entwicklung, Förderung und Entfaltung der eigenen Handlungsfähigkeit wollen muss.

Im Blick auf diese zentrale moralische Bedeutung der individuellen Handlungsfähigkeit könnte sich ein verantwortungsvolles Handeln von folgendem Grundsatz leiten lassen:

Handle so, dass du deine eigene Handlungsfähigkeit sowie die Handlungsfähigkeit der von deinem Handeln Betroffenen nach Möglichkeit umfassend entfaltest und gleichberechtigt förderst und nicht ohne zwingenden Sachgrund beeinträchtigst oder gar zerstörst.

Auf drei Vorzüge einer solchen Maxime sei kurz verwiesen:

Erstens ist der Begriff der ‚Handlungsfähigkeit‘ in der Lage, als Bezugspunkt einer objektiven Güter-Lehre zu fungieren. Jede Ethik, die sich im Alltag unseres praktischen Entscheidens als hilfreich erweisen möchte, muss Auskunft darüber geben, wie das Verhältnis zwischen den verschiedenen (naturalen, sozialen oder auch öffentlichen) Gütern zu bestimmen ist, mit denen wir es in unseren konkreten Entscheidungen zu tun haben.

Da in möglichen Konfliktfällen Priorisierungen unvermeidlich erscheinen, bedarf es eines Beurteilungsmaßstabes, auf dessen Basis die notwendigen Güterabwägungen vorzunehmen sind. Genau dieser Funktion vermag aber nur ein komplexes Strebenziel wie z.B. die individuelle Handlungsfähigkeit gerecht zu werden. Denn obwohl alle partikularen Einzelgüter einen Bezug zum Letztziel menschlichen Sterbens aufweisen, sind bei näherer Betrachtung doch unterschiedliche Arten des Bezuges voneinander zu unterscheiden: Es ist moralisch bedeutsam, ob etwas ‚nur‘ eine notwendige Voraussetzung oder ein integraler Bestandteil des Letztzieles darstellt. Die Kategorie der ‚Handlungsfähigkeit‘ scheint daher in der Lage zu sein, nicht nur die Objektivität bestimmter Güter zu sichern, sondern auch ihre näheren Beziehungen untereinander durch bestimmte Bedingungsverhältnisse differenziert wahrzunehmen. Beides ist notwendig, wenn es – wie z.B. bei der Forderung der Nächstenliebe – darum geht, festzustellen, ob ein bestimmtes Handeln als lebens- und entwicklungsförderlich oder aber als schädlich zu qualifizieren ist.

Zweitens handelt es sich bei der ‚Handlungsfähigkeit‘ um eine Lebenslagen-sensitive Kategorie. Die Handlungsfähigkeit ist keine statische Größe, die dem Menschen einfachhin immer und unter allen Umständen gewissermaßen automatisch zukäme. Vielmehr handelt es sich bei ihr um eine außerordentlich dynamische Grundbefähigung, die einem komplexen Entwicklungsprozess unterworfen ist und folglich unterschiedliche Entwicklungsniveaus aufweisen kann. Ebenso schrittweise wie sich im Kindes- und Jugendalter der Aufbau bzw. die Entfaltung und Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit vollzieht, dürfte sich im Alterungsprozess des Menschen auch die allmähliche Einschränkung und der Verfall bzw. Verlust von ehemals vorhandenen Handlungsmöglichkeiten darstellen. Die Kategorie der Handlungsfähigkeit scheint somit grundsätzlich in der Lage zu sein, dem je unterschiedlichen moralischen Anforderungsprofil bestimmter Lebensalter und Lebenslagen in hohem Maße gerecht zu werden und damit nicht nur das abstrakt ‚Menschliche‘ im Allgemeinen, sondern auch das Spezifische etwa der Lebenssituation von Kindern, Erwachsenen und Alten zur Geltung zu bringen, das bislang nicht nur in der moralphilosophischen Grundlagenreflexion, sondern auch in der theologischen Ent-

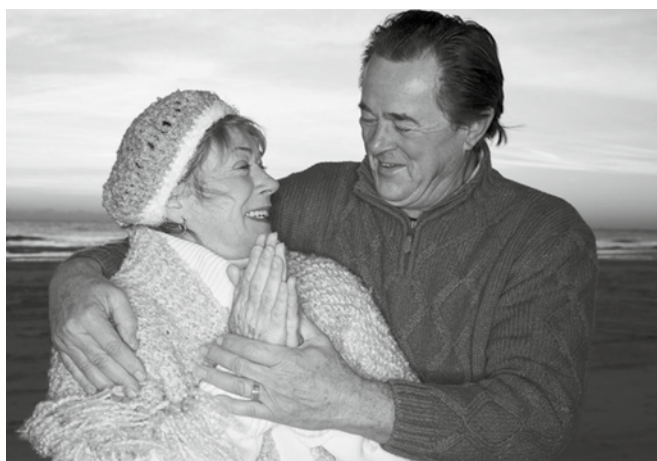
15 E. Fromm: Die Kunst zu lieben, Frankfurt 1956, 70

16 Ebd.

17 E. Fromm: a.a.O. 70f

18 E. Fromm: a.a.O. 71

19 Ebd.



faltung des Liebesgebotes sträflich vernachlässigt worden ist (vgl. dazu die aktuelle Debatte um ‚Kinderrechte‘ oder ‚Altenrechte‘ als Spezifizierung allgemeiner ‚Menschenrechte‘!).

Drittens ist auf die komplexe Vielschichtigkeit des Begriffs der Handlungsfähigkeit zu verweisen. Die Handlungsfähigkeit schließt ganz verschiedene Teilkompetenzen ein, deren Gesamtheit ein sittliches Subjekt erst dazu ermächtigt, im Alltag richtige Entscheidungen zu treffen und in die Tat umzusetzen. Vier dieser Teilkompetenzen seien ausdrücklich erwähnt:

1. Urteilsfähigkeit

Handlungsfähig ist nur derjenige, der eine konkrete, nicht selten konflikthafte Situation angemessen zu beurteilen vermag. Solche Urteilsfähigkeit ist wiederum an verschiedene kognitive und non-kognitive Voraussetzungen gebunden und setzt eine Fülle von Einzelvermögen – wie z.B. richtiges intuitives Erfassen bestimmter Situationsmerkmale, korrektes schlussfolgerndes Denken, richtiges Abwägen und Gewichten der verschiedenen Einzelaspekte, realistische Kalkulation von Handlungsvoraussetzungen und Handlungsfolgen, Lebenserfahrung, Selbsterkenntnis etc. – voraus.

2. Motivationale Reife

Die beste Urteilskompetenz nützt nichts, wenn nicht zugleich eine Kultivierung der motivationalen Antriebsstruktur vorhanden ist, die es dem handelnden Subjekt ermöglicht, das als richtig Erkannte auch in die Tat umzusetzen. Genau hier liegt die große praktische Bedeutung der sog. Tugendethik, die seit einigen Jahrzehnten wieder Konjunktur hat und in deren Kontext ja auch die göttliche Tugend der ‚Liebe‘ gehört. Selbstverständlich schließt auch die notwendige Ordnung der Motivationsstruktur wiederum eine ganze Reihe von Einzelfähigkeiten – wie z.B. Empathie, emotionale Intelligenz, Affektkontrolle, Erlebnisfähigkeit etc. – ein. Es wäre jedenfalls ein primitiver Rationalismus, wollte man glauben, man könne als Ethiker ohne eine Analyse der emotionalen Dimension des menschlichen Lebens zu einer moralisch qualifizierten Praxis gelangen.

3. Kommunikations- und Begründungsfähigkeit

Da das handelnde Subjekt immer schon in einem gesellschaftlichen Gefüge lebt und eine Fülle unterschiedlichster sozialer Beziehungen unterhält, ist es zumal unter den Bedingungen moderner pluralistischer Vergesellschaftungsformen unbedingt erforderlich, dass das jeweilige Handlungssubjekt die getroffenen Handlungsentscheidungen auch angemessen zu kommunizieren und zu begründen lernt. Handlungen müssen nicht nur vorbedacht und dann realisiert werden, sie müssen auch sozial verstanden und gerechtfertigt werden, was eine Fülle von

kommunikativen Prozessen voraussetzt. Der Handlungsfähige weiß um diesen spätestens seit der Aufklärung verschärften Begründungsdruck, der überall da besonders groß ist, wo das Handeln die Privatsphäre überschreitet und in der Öffentlichkeit situiert ist.

4. Fähigkeit differenzierter Rollenübernahme

Das handelnde Subjekt steht in der Regel in vielfältigen sozialen Beziehungen, die teils selbst gewählt, teils fremd verfügt, teils privater, teils öffentlicher Natur sind. Um den verschiedenen Anforderungen und Erwartungen gerecht werden zu können, die sich aus den unterschiedlichen sozialen Rollen (z.B. als Ehepartner, Vater, Mutter, Kind, Schüler, Arbeitnehmer, Arbeitgeber, Vereinsmitglied, Konsument, Ehrenamtlicher usw.) ergeben, muss der Handelnde nicht nur zu einer differenzierten Wahrnehmung des jeweiligen Rollenprofils in der Lage sein, er muss auch zwischen den verschiedenen Rollen so umschalten können, dass er unter Wahrung seiner Identität dem jeweiligen Rollenprofil gerecht wird. Aus ethischer Perspektive ergibt sich aus dieser Rollenpluralität eine wenigstens doppelte Herausforderung: erstens ist zu klären, welche Rollen zu übernehmen für das jeweilige Subjekt überhaupt moralisch notwendig, möglich oder unmöglich ist; und zweitens ist zu fragen, wie sich in der Vielzahl von Rollenprofilen noch eine für die moralische Identitätssicherung notwendige Kohärenz des Handelns sicherstellen lässt. (Gefahr der Fraktionierung unseres moralischen Weltbildes in verschiedene inkohärente Teile!)

Natürlich ließen sich noch andere Teilkompetenzen benennen, um den Begriff der Handlungsfähigkeit weiter zu profilieren. Mir geht es jedoch in diesem Zusammenhang allein darum, zu zeigen, dass sich jene von Fromm herausgearbeitete „Identität des menschlichen Kerns“²⁰ nicht nur mit Hilfe des komplexen Begriffs der Handlungsfähigkeit rekonstruieren lässt, sondern diese Handlungsfähigkeit auch den Anknüpfungspunkt für ein angemessenes Verständnis der Liebe bildet, deren Kultivierung bekanntlich eine lebenslange Aufgabe darstellt. Denn wer wirklich liebt, der hat nicht nur seine eigene Handlungsfähigkeit optimal entfaltet; sein Handeln ist auch auf die bestmögliche Förderung und Entwicklung der Handlungsfähigkeit seiner Mitmenschen ausgerichtet. Da beides nur möglich ist, wenn es der betroffenen Person gelingt, „die eigene Gesamtpersönlichkeit zu entwickeln und damit zu einer schöpferischen Orientierung zu gelangen“²¹, dürfte es keine Übertreibung darstellen, hier von einer ‚Kunst‘ zu sprechen, die den Bereich einer streng normativen Ethik bei weitem übersteigt und uns daran erinnert, dass dem Christentum insgesamt ein positives Menschenbild zugrunde liegt, das nicht allein die Schwächen der *conditio humana* beleuchtet, sondern mehr noch das enorme Entwicklungspotential menschlicher Existenz in den Vordergrund stellt.

4. Konkretionen

Was folgt nun aber aus diesen vielleicht etwas abstrakt anmutenden Überlegungen für das Verständnis der Nächstenliebe im schulischen Kontext? Auf drei Konkretionen möchte ich abschließend hinweisen: Die erste betrifft den integrativen Aspekt der Nächstenliebe. Der

20 E. Fromm: a.a.O. 71

21 E. Fromm: a.a.O. 13

schulische Mikrokosmos wird immer mehr zu einem Spiegel der globalisierten Welt. Die Zeiten, in denen man noch davon ausgehen konnte, dass die Schüler einem – auch in religiöser Hinsicht – mehr oder weniger *homogenen* Milieu entstammen, sind längst vorbei. Die Herkunftskontexte sind – zumal unter den Bedingungen der Diaspora – vielfältiger geworden: immer öfter begegnen einem innerhalb eines Klassenverbandes oder einer Lerngruppe Schüler, die unterschiedlichen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen angehören. Die erste und elementarste Forderung der Nächstenliebe in einer solchen Situation besteht daher darin, *niemanden auszuschließen*, sondern jeden in die Lerngruppe zu *integrieren*. Jesu Zuwendung galt bekanntlich besonders jenen, die gesellschaftlich geächtet waren (z.B. Zöllner und Huren). Analoge Ausgrenzungsmuster (bis hin zum Mobbing!) gibt es auch heute in jeder Schulklasse: ihnen entgegen zu wirken und auch denjenigen Schülern (möglicherweise erstmalig) mit Wertschätzung und Respekt zu begegnen, die nach gängigen (ökonomischen, sozialen, ethnischen oder ästhetischen) Bewertungsmaßstäben als minderwertig oder fremdartig gelten, muss daher als grundlegende Forderung des christlichen Glaubens begriffen und vermittelt werden.

Eng damit verbunden ist ein zweiter Aspekt: der dienende und *entwicklungsfördernde* Charakter der Nächstenliebe. So wie Jesus sich in besonderer Weise den Kranken und Bedürftigen zugewandt und ihnen neue Lebensmöglichkeiten eröffnet hat, haben Christen in der Antike ganz konkret jenen Menschen beigestanden, die in einer besonderen Elendsituation gefangen waren – wie z.B. Sklaven, Arbeitsunfähige, Bergwerksgefangene und Kinder. Von Anfang an traf man die Christen in den *Elendsbezirken* der Städte, in Gefängnissen und in Seuchengebieten. Dieser konkrete Liebes-Dienst, der nicht das Eigene sucht, sondern sich selbstlos an andere verschenkt, hat die heidnische Umgebung damals überrascht und beeindruckt. (Aus der späteren Kirchengeschichte ließen sich viele weitere Beispiele für ein derartiges *caritatives Engagement* z.B. im Gesundheitswesen oder im Bildungsbereich aufzählen.)

Um eine solche konkrete lebens- und entwicklungsfördernde Zuwendung geht es heute auch in der Schule. Nicht *Sympathie-Gefühle* und *kumpelhafte Verbrüderung* sind gefragt, wenn es um die

glaubwürdige Bezeugung der Nächstenliebe geht, sondern die nüchterne Analyse der individuellen Bedürftigkeit von Schülern und ein darauf abgestimmtes situationsadäquates Unterstützungsangebot. Statt um bloße *emotionale Betroffenheit* geht es um *wirksame Hilfen* zum Erreichen des nächsten Schrittes auf dem Wege zur eigenen Selbstwerdung. Die dazu erforderliche *Selbstannahme*, die vielleicht gerade jungen Menschen heute besonders schwerfällt, kann nur gelingen, wenn sie durch eine glaubwürdige Zuwendung Dritter angeregt und fundiert wird. Die christliche Nächstenliebe kann hier insofern einen wertvollen Beitrag leisten, als sie darum weiß, dass die menschliche Liebe immer eine Antwort auf die vorausgegangene Zuwendung Gottes zum Menschen darstellt, die eigene menschliche Leistung also nicht die erste und entscheidende Grundlage für die Liebenswürdigkeit eines Menschen darstellt.

Ein dritter und letzter Aspekt der Nächstenliebe betrifft eine Fähigkeit, um die es in modernen Leistungsgesellschaften mit ihrer fortschreitenden Verrechtlichungstendenz und der wachsenden Brüchigkeit sozialer Beziehungen besonders schlecht bestellt ist: ich meine die Fähigkeit zur Vergebung und zur Versöhnung. Wo Menschen in Beziehung miteinander treten, da gibt es Spannungen, Regelverletzungen und Übergriffe verschiedenster Art. Paulus sagt von der Liebe sie sei „langmütig“ (1 Kor 13, 4), sie lasse sich „nicht zum Zorn reizen“, trage „das Böse nicht nach“ (1 Kor 13, 5) und halte „allem stand“ (1 Kor 13, 7). Die Liebe ist also keine rosarote Brille, die die Wirklichkeit des Bösen, das wir modernen Menschen ja so gerne und so scheinbar wirkungsvoll entsorgt bzw. verdrängt haben, übersieht. Der Liebende weiß um die Möglichkeit menschlicher Schuld – aber er weiß auch um die Möglichkeit menschlicher und göttlicher Vergebung. Allerdings ist ohne weiteres einzuräumen, dass dem Menschen erfahrungsgemäß kaum etwas so schwer fällt, wie erlittenes Unrecht wirklich zu verzeihen. Auch dies scheint mir ein Hinweis darauf zu sein, dass die Nächsten-Liebe kein sentimentales Gefühl, sondern eine echte ‚Kunst‘ ist, die zu erlernen uns immer wieder neu aufgetragen ist, weil an ihr – und nur an ihr – zu erkennen ist, was Christsein bedeutet.

FRANZ-JOSEF BORMANN

Humanwissenschaftliche Überlegungen zu einem Grundbedürfnis des Menschen

„An Rheumatismus und an wahre Liebe glaubt man erst, wenn man davon befallen wird.“¹

„Alles, was wir mit Wärme und Enthusiasmus ergreifen, ist eine Art von Liebe.“²

„Was Sie Liebe nennen, empfindet jeder Mann für jede hübsche Frau.“³

Die willkürliche Mischung dieser Zitate illustriert, was bei einer Recherche zum Thema ‚Liebe‘ deutlich wird: Es scheint kaum einen Begriff zu geben, dessen Definition so schwierig und so vielfältig ist, wie der der Liebe.

Jeder Mensch kennt und gebraucht das Wort ‚Liebe‘, und zwar unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Berufsgruppe oder Milieu. Und eines fast überall gleich: das Wort Liebe wird meist ohne sonderliche Bemühungen verwendet, zu erklären, was man damit meint. Es existiert offenbar eine selbstverständliche Annahme, dass jeder dieses Wort versteht. Will man es allerdings einmal klärend aufschreiben, entsteht Verwirrung.

1 Marie Freifrau von Ebner-Eschenbach, österreichische Erzählerin.

2 Karl Wilhelm Freiherr von Humboldt deutscher Philosoph, Philologe

3 Leo Tolstoi, russischer Schriftsteller

Dazu kommt ein grundsätzlich unterschiedliches Herangehen in verschiedenen Fachdisziplinen wie z.B. der Theologie auf der einen und den modernen Weiterentwicklungen der Psychoanalyse auf der anderen Seite.

Die Tiefenpsychologie behandelt Liebe vor allem als ein bestimmtes Verhältnis, das zwischen zwei Menschen entsteht und existiert. Mutter und Kind, Mann und Frau etc.

In der Theologie wird der Begriff, wenn ich Recht sehe, eher ins Allgemeine geweitet, auf das Gottesverhältnis bezogen und auf den Menschen an und für sich. Dabei wird der Begriff allerdings soweit verallgemeinert, dass er häufig synonym verwendet wird mit einer nur ungefähr beschriebenen Vorstellung des Guten. Und das ist wiederum so ein Begriff, den Menschen verwenden, als wüssten sie, was das ist; und als wäre es für alle das gleiche. Liebe ist also ein Phänomen. Und zwar eines, das wesentlich breiter und umfassender ist, als dass man es auf das Verhältnis zwischen zwei Personen reduzieren könnte. Gleichzeitig liegt aber in der Zwei-Personen-Beziehung vermutlich die Keimzelle einer emotionalen Erfahrung, die sich dann auch auf andere Gebiete ausbreitet. Besonders im angelsächsischen Raum spricht man ja von Liebe auch in Bezug auf Gegenstände, Phänomene, Werke und Taten etc. „We love to entertain you“ heißt es bei einem Privatsender im Fernsehen. Und ganz in diesem Sinne sagen wir, dass wir es lieben, spazieren zu gehen, zu spielen oder zu singen; wir lieben die Oper, dieses Bild oder jenes Buch. Allen, die so reden, ist natürlich klar, dass ein Unterschied besteht zwischen der Liebe zwischen Partnern und der Liebe zu einem Musikstück. Aber welcher?

Beim Versuch, Liebe zu definieren, hat man bereits in der antiken Philosophie eine Unterscheidung gefunden in Agape, Eros, Philia und Stoika.

Das griechische Verb *agapao* bedeutet „sich zufriedengeben mit etwas“, aber auch „jemanden mit Achtung behandeln, bevorzugen“. *Agape* bezeichnet die leidenschaftslose Liebe und kommt in der spätantiken Zeit durch die neutestamentliche Verbreitung dem Begriff der Nächstenliebe sehr nah. *Eros* muss man vermutlich nicht erklären. Nur soviel: er hat in vielerlei Hinsicht mit Begehren zu tun; auch übrigens mit dem Drang nach Erkenntnis.

Philia bezeichnet die gegenseitige Freundschaft, die auf Anerkennung, Interesse und Vergnügen basiert. Und *Stoika* meint die Interessenliebe zu Gegenständen oder Tätigkeiten.

Interessant ist, dass in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts, in meiner Schulzeit, diese Unterscheidung noch gelehrt wurde. Und zwar nicht nur als vergangenes Wissen, sondern auch als aktuelles Orientierungsangebot im Bereich Werte und Normen. Was ansonsten über Liebe unterrichtet wurde, fand mehr in der Biologie statt und auch mal im Religionsunterricht. Worin sich aller schulische Unterricht zum Thema Liebe zu meiner Zeit ähnelte war, dass wir Schüler es so empfunden haben, als hätte es mit uns als lebendigen und Liebe suchenden jungen Menschen wenig zu tun. Unmittelbare Kompetenzen haben die meisten daraus nicht ziehen können.

Ein relativ moderner Versuch über Liebe zu schreiben stammt aus den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts. Erich Fromm schrieb den Klassiker zum Thema. Sein Buch „Die Kunst des Liebens“ hat weite Verbreitung gefunden und seine Thesen hatten eine große Wirkungsgeschichte, die teilweise bis heute anhält. Doch auch dieser große Entwurf hat mit seinen hohen Idealen von Selbstverwirklichung, Reife und Ganzheit nicht zu einer allgemeinen Klarheit geführt. Genauso wenig übrigens wie die

Masse von Ratgebern auf dem Buchmarkt noch die Flut von einschlägigen Bildern, die im Internet heutzutage zur Verfügung steht.

Allen Beschreibungen und Theorieversuchen über die Liebe ist eine gewisse Theorie – Praxis – Differenz gemeinsam. Was bleibt, ist eine eigentümliche Vielsprachigkeit, wo Menschen über Liebe reden.

Damit ist der Ausgangspunkt beschrieben: eine im Grunde paradoxe Situation. Eine unübersehbare Informationsfülle von Theorien, Texten und Bildern zum Thema Liebe auf der einen Seite. Und Ungewissheit und eine daraus resultierende gewisse Sprachlosigkeit in der Aneignung und im Umgang mit dem Phänomen der Liebe auf der anderen Seite.

Möglicherweise ist das bei diesem sehr persönlichen Thema in gewisser Weise unaufhebbar. Zum näheren Verstehen möchte ich dennoch ein paar Unterscheidungen einführen. Mein Zugang liegt in einer konstruktivistischen Perspektive. Wenn ich recht sehe, ist der Konstruktivismus das zurzeit vorherrschende erkenntnistheoretische Paradigma im humanwissenschaftlichen Diskurs. Es geht davon aus, dass niemals zwei Menschen die absolut gleiche Welt wahrnehmen. Selbst wenn sie zur gleichen Zeit und am selben Ort in die gleiche Richtung schauen, sehen und erleben sie Unterschiedliches. Menschen konstruieren sich die Wirklichkeit, so, wie sie sie sehen und verstehen können. Bis in den Aufbau der hirnelektrischen Prozesse ist das mittlerweile nachzuvollziehen. Es geschieht nur teilweise bewusst und zum größten Teil unbewusst.

Von dieser Voraussetzung ausgehend möchte ich in erster Linie die subjektive Seite in den Blick nehmen und auf die Erlebensseite des Individuums schauen, das mit Phänomenen der Liebe umgeht.

Alle Synonyme des Wortes ‚Liebe‘ beschreiben verschiedene Arten von Zuneigung. Anziehungskraft, Verehrung, Hingabe, Anbetung, Leidenschaft, Verlangen, Achtung und Güte sind nur einige Beispiele dafür. All diese Worte haben viele gemeinsame Eigenschaften und zugleich jeweils sehr unterschiedliche Nuancen. Sie alle aber bringen zum Ausdruck, dass Liebe ein Relationsbegriff ist. Er beschreibt eine Beziehung zwischen mir und etwas oder jemand anderem. Inhalt und Qualität der Beziehung kann jeweils höchst verschiedenartig sein und ganz unterschiedlich individuell erlebt werden. Aus diesem Grund kann es im Grunde keinen einheitlichen Begriff geben, der in vollem Umfang das beschreiben könnte, was ein Mensch fühlt, der Liebe erlebt.

Darum möchte ich eine erste Unterscheidung vornehmen in Liebe als emotionale Erfahrung und Liebe als aktive Haltung.

‚Liebe‘ als emotionale Erfahrung entsteht durch das Zusammentreffen des Individuums mit einem beliebigen Objekt. Manchmal erleben Menschen das als ein Widerfahrnis. Das Objekt der Liebe kann ein anderer Mensch sein, eine Sache, ein Gegenstand – beinahe alles.

‚Liebe‘ als aktive Haltung bezeichnet im Unterschied dazu eine innere Einstellung, die ein Mensch gegenüber den Personen und Dingen seiner Umgebung aktiv einnimmt. An dieser Stelle würde ich z.B. auch die Haltung der Nächstenliebe verorten.

Und noch eine zweite Unterscheidung möchte ich vornehmen in Liebe als Kategorie und Liebe als die individuelle Weise zu lieben. Mit Liebe als Kategorie meine ich eine Einordnung der unterschiedlichen Liebesphänomene wie z.B. bei den alten Griechen (s.o.) oder auch in moderneren Entwürfen.

Demgegenüber steht Liebe als individuelle Weise zu lieben, also als subjektives Annehmen und Ausprägen des Rahmens, den der Begriff Liebe bietet. Gemeint ist der individuelle Akt der Aneignung

nung. Also die Weise, in der ich mich auf das beziehe und damit umgehe, was im Möglichkeitsraum der Liebe aufbewahrt ist. Diese individuelle Ausprägung des Rahmens, der persönliche Stil gewissermaßen, ist nicht allein eine Sache des eigenen Willens. Später mehr dazu.

Mit Hilfe dieser Unterscheidungen lässt sich etwas präziser ausdrücken, was ein Mensch meint, wenn er das Wort Liebe im Diskurs verwendet. Damit ist es z.B. auch möglich, ein Verständnis von Jesu Gebot der Nächstenliebe zu kommentieren, das sich in den letzten Jahrzehnten verbreitet hat.

Der Satz: „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst“ wurde u.a. dahingehend gedeutet, dass man sich selbst lieben können muss, um den Nächsten zu lieben. Das kann man sicherlich diskutieren; es gibt gute Argumente dafür wie auch dagegen.

Aus diesem Verständnis entstand dann in der weiteren Tradierung gelegentlich die Zuspitzung, dass die eigentliche biblische Aufforderung lauten müsse: ‚Lerne als erstes Dich selbst zu lieben‘. Und je mehr die Selbstliebe sich entwickle, desto mehr könne man den Nächsten lieben. Liebe und Zutrauen zu sich selbst wären dann die Voraussetzung einer frei sich entfaltenden Nächstenliebe. In dieser Zuspitzung halte ich das für ein humanistisches Missverständnis.

Nicht, weil es egoistisch wäre, sich selbst zu lieben, sondern: wären Liebe und Zutrauen zu sich selbst die Voraussetzung für Nächstenliebe, würde die Haltung der Nächstenliebe abhängig gemacht von einer emotionalen Erfahrung mit sich selbst.

Vermutlich hat Jesus das so eher nicht im Blick gehabt, als er von der Zuwendung zu anderen in einer Weise erzählte, die ermutigend war. Die emotionale Erfahrung, die für ihn grundlegend gewesen sein mag, war die tiefe Verbundenheit mit Gott und das Bewusstsein seiner Gegenwart als Gegenüber aller Menschen.

Nach dieser Zwischenüberlegung komme ich zu einer Kernthese: Liebe lebt nicht in erster Linie von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen, sondern Liebe lebt von **Beziehungsfähigkeit** und Selbsterkenntnis. Zur **Beziehungsfähigkeit** als erstem Aspekt einer aktiven ‚Kunst des Liebens‘ gehören mindestens zwei Fertigkeiten: Erstens: eine basale Kontaktfähigkeit mit Empathie und Interesse am anderen, Vertrauen sowie der Fähigkeit, Interesse an mir zu wecken.

Zweitens: eine „gekonnte Aggressivität“ (Alexander Mitscherlich) i.S. aktiv erobernden Handelns⁴.

Diese Seite der Liebe zu erfassen, erscheint mir im religionspädagogischen Kontext besonders wichtig, weil die positiv verstandene Kraft der Aggression in großen Teilen der Kirche nicht wirklich verstanden ist. Die durchschnittliche kirchliche Kultur des Umgangs mit Aggression⁵ ist von Vermeidung geprägt und es macht Sinn, zu fragen, wie viel guter Wille sich damit selbst blockiert.

Das zweite Element der „Kunst zu Lieben“ ist die **Selbsterkenntnis**. Mit Hilfe zweier Theorien aus der Entwicklungspsychologie möchte ich diesen mir zentralen Punkt skizzieren.

Die meisten Jugendlichen haben in Schlagern, Büchern, Zeitschriften und Filmen schon mehr oder weniger viel von Liebe gehört. Wenn dann aber zum ersten Mal Nähe zu einem Mädchen oder Jungen entsteht, ist es keineswegs so, dass alle sofort wissen: das ist Liebe. Viel eher entsteht aufgrund der emotio-

nen Erfahrung der Gedanke: ‚Das muss es wohl sein, was alle mit Liebe gemeint haben‘. Und so wird es die eigene, ganz persönliche Weise zu lieben, an der sich im Laufe der Zeit auch noch manches verändert. Wenn Menschen von Liebe reden, legen sie, weil sie gar nicht anders können, unbewusst die persönliche Erfahrung von Liebe zugrunde. Dieses innere Bild, diese erfahrungsgeprägte Vorstellung von Liebe ist bei jedem Menschen durch seine Persönlichkeit gefiltert und unterschiedlich ausgebildet.

Die Persönlichkeit entwickelt sich zwar ein Leben lang weiter, doch in grundlegenden Zügen wird sie während der ersten Lebensjahre geprägt. Immer in Entsprechung zu dieser Charakterstruktur haben Menschen ganz eigene Zugänge zum Erleben und Verstehen der Dinge, die ihnen begegnen.

Konstruktivistisch auf das Thema bezogen heißt das: Liebe erschließt sich einem Menschen genau in der Weise, in der dieser Mensch sie erleben und verstehen kann. Und trotz aller Gemeinsamkeiten ist das bei jedem in Nuancen etwas anderes, etwas höchst **persönlichkeitsspezifisches**⁶.

Die entwicklungspsychologische Typologie von Fritz Riemann⁷ und ihre Weiterentwicklungen sind hilfreich, dieses Persönlichkeitsspezifische zu entdecken und zu verstehen. Vier grundlegende Charakterstrukturen werden unterschieden:

Ein Mensch mit vorwiegend **schizoidem Charakter** ist geprägt durch ausgeprägte Vorsicht vor zuviel Nähe, denn sie würde Angst machen, sich selbst zu verlieren und abhängig zu werden. Für das Erleben von Liebe bedeutet das: alles, was so einem Menschen nahekommt und berührt, macht ihn eher zurückhaltend. Bindungen werden schnell empfunden als Zwang, zu viel von sich aufgeben zu müssen. Schizoide Persönlichkeiten halten Abstand und werden eher Theoretiker der Nächstenliebe. Das kann durchaus hilfreich und eine Stärke sein.

Ein Mensch mit vorwiegend **depressivem Charakter** ist im Vergleich dazu das Gegenteil. Er will gemocht werden und hat eher Angst vor Verlust und Trennung. Liebe, Nähe und Geliebt werden wollen sind das Wichtigste im Leben. Spannungen und Konflikte aktivieren sofort Verlustangst und werden darum lieber vermieden. Solche Menschen haben eine große Liebesfähigkeit, Hingabe- und Opferbereitschaft. Die Fähigkeit, einen anderen in liebender Zuneigung in seinem Wesen zu erfassen ist ihre große Stärke.

Ein Mensch mit vorwiegend **zwanghaftem Charakter** vermeidet alles, was mit Wandel, Unübersichtlichkeit und Chaos zu tun hat. Regeln und Kontrolle sind beruhigend für ihn. Alles irrationale, grenzübergreifende Gefühlserleben dagegen zutiefst beunruhigend. Gefühle muss man, in der Hand behalten. Kontrolle ist wichtig und Gefühlszuwendung wird darum eher sparsam dosiert. Das Formale wie z.B. Pünktlichkeit, Sparsamkeit bekommt einen hohen Wert. Helfen ist eine Pflicht. Die Stärke solcher Persönlichkeiten ist Verantwortungsgefühl, Verlässlichkeit und Stabilität.

Ein Mensch mit vorwiegend **hysterischem Charakter** ist dazu wiederum das Gegenteil. Dauer, klare Regeln und Festgelegtsein werden als Unfreiheit erlebt. Solche Persönlichkeiten lieben den Moment, möchten im Augenblick begeistern und bestätigt werden; sie suchen erlebnisintensive Höhepunkte im Leben und lieben die Abwechslung. Ihre Stärke liegt in der mitreißenden Begeisterungsfähigkeit.

Je nachdem, welche Charakterstruktur bei einem Menschen mehr im Vordergrund steht, wird sich alles Wahrnehmen und

4 Vgl. dazu P.Kutter, Liebe, Haß, Neid, Eifersucht. Eine Psychoanalyse der Leidenschaften, Göttingen, 1994, 41f

5 Aggression hat drei Richtungen: Hin zu, weg von und gegen (Bedrohung)

6 Vgl. dazu Klaus Winkler, Seelsorge, Berlin, 1997, der diesen Begriff auf den

Glauben bezieht

7 F.Riemann, Grundformen der Angst, München, 1996. Karl König, Kleine psychoanalytische Charakterkunde, Göttingen, 1995

Erleben in dieser Tönung einfärben. Das gilt auch für das Erleben von Liebe und es ist sehr hilfreich, wenn man die eigene Persönlichkeitstypische Weise kennt und auch die der anderen ein wenig einschätzen kann.

Mit der Kenntnis dieser persönlichkeitspezifischen Unterschiede wird manches leichter verstehbar, was sonst nur als Missverständnis und Zurückweisung erlebt werden kann. Wenn ein beispielsweise milde depressiv geprägter Lehrer sich mit all der Herzenswärme, zu der er fähig ist, mit einer Frage an einen eher zwanghaften Schüler wendet; und der dann vorsichtig bis misstrauisch erst mal ein Ausweichmanöver macht, damit in Deckung geht und alle wirklich gut gemeinten Bemühungen des Lehrers ins Leere laufen lässt; ihn vielleicht noch vor der Klasse blamiert, um nicht selber einen Kontrollverlust zu erleben – dann wird der Lehrer das mit hoher Wahrscheinlichkeit als Zurückweisung empfinden, vermutlich sogar als Kränkung, ohne dass ihm das bewusst zu werden braucht. Die Beziehung ist dann erst mal irritiert. Kämpferisches wird lebendig oder Frustrierendes. Und das wirkt sich immer aus in der weiteren Beziehung, bleibt irgendwo hängen; jeder kennt das.

Hat dieser Lehrer aber eine Vorstellung von seiner und des Schülers persönlichkeitspezifisch verschiedener Erlebensweise, kann er die verstehende Seite in sich nach vorne bringen, es nicht nur als Angriff erleben, und sein Vorgehen modifizieren. Vielleicht auch nur: erst mal lockerlassen und später einen anderen Weg mit dem Schüler suchen. Wenn es gut geht, kann er mit diesem Verhalten sogar ein Modell sein für den Umgang mit Unterschiedlichkeit und Konflikt.

Eine erste Zwischenbilanz an dieser Stelle könnte lauten: Wir lernen die „Kunst zu lieben“, indem wir lernen, wir selbst zu sein und andere in ihrem Selbstsein besser zu verstehen. Die Früchte, die aus so einem tieferen Verstehen wachsen können, sind Authentizität und Differenztoleranz.

In aller Kürze skizziere ich noch ein zweites Verstehensmodell, das eher aus der Gedankenwelt der Verhaltenswissenschaften stammt und die unterschiedlichen Bindungsstile der Menschen beschreibt.

Bindung, man kann auch sagen ‚Verbundenheit‘, ist ein neutrales Wort für Liebe. Und das Bedürfnis nach Bindung ist neben drei oder vier weiteren angeborenen Bedürfnissen das eigentliche Grundbedürfnis des Menschen⁸. Die Untersuchungen der Art und Weise, wie Menschen sich binden, führten zu einer deutlichen Einsicht⁹: wenn das Bedürfnis des Menschen, eine enge und von intensiven Gefühlen geprägte Beziehung zu Mitmenschen aufzubauen, in einer konkreten frühen Beziehung Gestalt gewinnt, prägt es sich ein Leben lang in charakteristischer und deutlich unterscheidbarer Weise aus.

Man kann vier charakteristische Bindungsqualitäten voneinander unterscheiden, und das Vorherrschen einer dieser Bindungsstile hat einen lebenslangen Einfluss darauf, wie ein Mensch Beziehung, Verbundenheit und auch Liebe erlebt und selber gestaltet. In aller Kürze zusammengefasst unterscheidet man vier Grundtypen.

Die Sichere Bindung: Die Kinder dieses Bindungstyps können Nähe und Distanz der Bezugsperson angemessen regulieren.

Die Unsicher-vermeidende Bindung: Die Kinder finden einen Ausweg aus unsicheren Situationen nur durch Beziehungsvermeidung. Sie zeigen eine Pseudounabhängigkeit.

Die Unsicher-ambivalente Bindung: Die Kinder verhalten sich widersprüchlich anhänglich gegenüber der Bezugsperson. Sie sind stark damit beschäftigt, in welcher Stimmung die Bezugsperson wohl ist oder bei der Rückkehr sein wird.

Die Desorganisierte Bindung: Die Kinder zeigen deutlich desorientierte, bizarre Verhaltensweisen, die nicht auf eine Bezugsperson bezogen sind.

Auch bei dieser Differenzierung geht es natürlich um Idealtypen, die in der Realität häufig gemischt sind. Dennoch gilt: die Art, wie Menschen Bindung früh erlebt und erlernt haben, beeinflusst mit Sicherheit jede spätere Beziehungsaufnahme und Beziehungsgestaltung. Sie beeinflusst auch die Art des Lebensgefühls, also die Art und Weise, sich selbst lieben zu können, sein Leben lieben zu können und andere lieben zu können.

Eine zweite Zwischenbilanz mit Bezug auf die Bindungstheorie würde also lauten: ‚Die Kunst zu lieben‘ entwickelt sich in Abhängigkeit von der Art von Bindung, die wir als Kind erlebt haben.

Mit anderen Worten: Was auch immer für eine Vorstellung von Liebe und Nächstenliebe wir haben und anderen vermitteln wollen: Menschen lieben so, wie sie es können, nicht so wie sie es sollen. Das gilt für uns selbst, wie auch für die, die uns im Unterricht anvertraut sind.

Wenn man aus dieser Einsicht einen Handlungsvorschlag machen wollte, würde er lauten: Lehrende (wie auch alle anderen) mögen sich in Bezug auf Ihre Weise zu lieben zu nichts zwingen, was Ihnen nicht von innen her entspricht. Und das auch nicht von anderen erwarten!

Damit liegt auch in den Einsichten der Bindungsforschung eine große Ermutigung zur Authentizität. Mir scheint das besonders wichtig im Zusammenhang der Profession von Lehrenden im kirchlichen Kontext. Nicht selten entstehen da ja Situationen, in denen andere bestimmte Haltungen und Verhaltensweisen von uns erwarten. Besonders wenn wir als Christen angesprochen werden, passiert das schnell. „Du musst doch alle lieben“, sagt dann einer; und meint natürlich, man solle das so tun, wie er sich das vorstellt. So entstehen Versuchungssituationen, denn es erscheint oft leichter, einfach so zu tun als ob, und damit die Erwartungen scheinbar zu erfüllen.

In Wahrheit können Menschen jedoch ihr Empfinden von Liebe nur so ausdrücken, wie sie es gelernt haben. Es ist für alle Beziehungen hilfreicher, keine ungedeckten Schecks auszustellen; nicht so zu tun als ob.

Die Arbeit mit Schülern bedeutet engen Umgang mit jungen Menschen, die oft sehr intensiv anders sein wollen, als die Erwachsenen. Und die es einem nicht immer einfach machen. „Soll ich die wirklich lieben?“ Diese grimmige Frage kann dabei durchaus mal auftauchen.

Möglicherweise können die genannten Perspektiven helfen, manche Situationen anders zu verstehen. Und wenn wir etwas anders verstehen, können wir auf neue Gedanken kommen; andere Lösungen können sich finden. Um diese positive Erwartung zu untermauern, erinnere ich zum Schluss an eine Erkenntnis der aktuellen Hirnforschung¹⁰.

Bei allen auftretenden Problemen, Belastungen und Konfliktsituationen, die Menschen in der Schule und an anderen Orten dauernd erleben, gibt es zwei grundsätzlich verschiedene Über-

8 D.Lichtenberg, Motivational-funktionale Systeme als psychische Strukturen. Eine Theorie. In: Forum der Psychoanalyse, 1991, Bd. 7, S. 85-97

9 Vgl. John Bowlby, Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung affektiver Bindungen. Stuttgart, 1980

10 Vgl. u.a. G.Hüther, Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn, Göttingen, 2001

zeugungen. Und diese führen zu zwei gegensätzlichen Reaktionsmöglichkeiten, die sich im Hirn abbilden.

Im ersten Verarbeitungsmodus von Belastungssituationen läuft gewissermaßen das Programm: ‚Das kenne ich. Ich hab eine Vorstellung, wie so was entsteht und wie das geht.‘ Dann ist es eine kontrollierbare Belastung. Man fängt an, damit zu arbeiten. Vielleicht erst einmal auch nur suboptimal. Das schadet aber nicht, denn daran kann man ein Leben lang weiter arbeiten und sich selber dabei immer weiter entwickeln.

Der zweite Verarbeitungsmodus beinhaltet das Gegenprogramm: ‚Das kenne ich nicht. Das verstehe ich nicht. Mit allem, was ich bisher lernen und verstehen konnte, habe ich keine Chance.‘ Dann wird alles als eine unkontrollierbare Belastung verarbeitet und bewirkt eine nicht endende Erregung im Hirn und damit ungesunden Stress. Unter solchem Stress können keine neuen kreativen Gedanken entstehen und auch kein wirklich adäquates Verhalten, das befriedigend aus der Situation herausbringt. Damit wächst z.B. auch die Burnout Gefahr.

Um nicht so häufig in diesen zweiten ungesunden Verarbeitungsmodus hineinzugeraten, ist es hilfreich, das eigene Verständnis zu erweitern und Vorstellungen zu entwickeln. Damit wächst die Chance, Konzepte zu finden, die in konkreten Situationen neue Gedanken entstehen lassen, die dann wirklich weiterhelfen.

Aus diesem Grund ist es eine Form von Psychohygiene und Burnout-Prophylaxe, die Erkenntnisse der Tiefenpsychologie sowie der Bindungsforschung wahrzunehmen und Teile davon zu integrieren.

Das damit möglich werdende Verstehen ändert zwar erst einmal nichts an der äußeren Situation. Problematisches hört nicht einfach auf, aber es läuft im Hirn nach Programm eins ab: Verstandenes erscheint als eine kontrollierbare Belastung und ist verbunden mit der

Überzeugung, dass es Ideen geben wird, damit umzugehen. Stress baut sich ab und Lösungen werden sich finden.

Es weitet das Herz, wirklich davon auszugehen, dass keine zwei Menschen die gleiche Geschichte haben und darum jeder alles anders sieht und erlebt.

Es schützt mich, den anderen und die Beziehung, wenn ich weiß, dass ein anderer nur vor dem Hintergrund seiner Erlebensgeschichte wahrnehmen, fühlen und denken kann. Es ist in schwierigen Begegnungen enorm hilfreich dabei, meine Haltung der Nächstenliebe beizubehalten, wenn ich eine Idee davon habe, was den anderen an seinem Verhalten festhalten lässt. Und welches unterschiedliche Erleben von Beziehung und Kontakt er mitbringt. Es fällt wesentlich leichter, einem anderen stimmig und verlässlich positiv zu begegnen, wenn ich eine Vorstellung davon habe, worum es ihm von seinem Wesen her wirklich geht.

Liebe zum Mitmenschen kann man nicht verordnen. Man muss das aus sich selbst heraus wollen, und die Aneignung dieses Wollens ist das eigentlich Herausfordernde. Denn selbst wenn ein Mensch es will, kann er es nicht einfach herbeiführen, dass diese Haltung ihn erfüllt.

Was wir aber können, ist: in Ausbildung, Fortbildung und Supervision Verständnis und fördernde Bedingungen schaffen. Bedingungen, die es erleichtern, die eigene persönlichkeitspezifische Weise zu lieben kennen zu lernen. Bedingungen, die es ermöglichen, andere in ihrer von mir verschiedenen persönlichkeitspezifischen Weise zu verstehen. Und von daher leichter immer wieder in die mir gemäße Haltung der Nächstenliebe zurückzufinden.

JÖRG WILLENBOCKEL

Let's talk about Sex ...

„Verantwortete Liebe und Sexualität“ – Ein Workshop für die 9. Klasse

Über Sexualität reden? Mit Jugendlichen im Kontext von Schule und Unterricht? Kann das gelingen? Wollen die das überhaupt? Und was kann man damit denn erreichen?

Wir tun es auf jeden Fall. In einem Workshop für 9. Klassen entsteht seit einigen Jahren immer wieder Raum für Gespräche, Erfahrungen und Meinungen, Raum sich, auszutauschen, Informationen zu sammeln und sich zu orientieren – eine Möglichkeit, gemeinsam den eigenen Fragen und Positionen auf die Spur zu kommen.

Entstehung und Hintergrund des Projekts

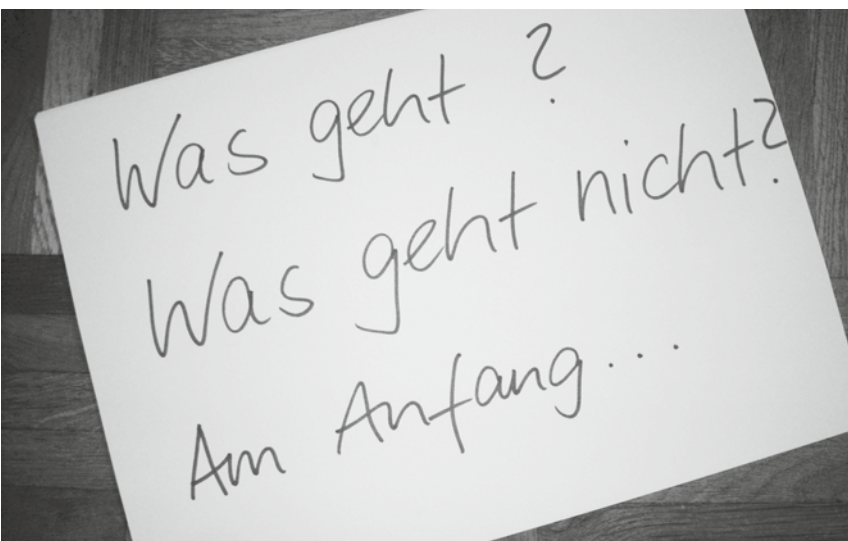
Heute gibt es für die katholischen weiterführenden Schulen in Hildesheim ein Workshop-Angebot mit dem Titel „Verantwortete Liebe und Sexualität“. Vor einigen Jahren gab es an einer der Schulen die konkrete Erfahrung: Da fehlt etwas! Zwischen den Fächern Biologie und Religion fehlte den Verantwortlichen ein Angebot für die Schülerinnen und Schüler, in dem das große,

weite Feld von Liebe und Verliebtsein, Partnerschaft und Sexualität thematisiert und eine Möglichkeit für Kommunikation und Orientierung gegeben wird.

Eine mögliche Thematisierung dieses „heiklen“ Feldes stößt dabei immer wieder an Grenzen innerhalb des Systems Schule. Für den Workshop „Verantwortete Liebe und Sexualität“ braucht es hier also Grenzgänge:

(1) Eine mögliche Platzierung des Themas Sexualität in Biologie- oder Religionsunterricht im 10. Jahrgang ist für die Schülerinnen und Schüler zu spät. Wirklich relevant werden Fragen zu Entwicklung, Körperlichkeit, Gefühlswelt, Erfahrungen, Verhütung, Krankheiten u.ä. bereits früher. Fragen dazu sind – auch unausgesprochen – längst da.

(2) Eine mögliche Platzierung des Themas Sexualität im klassisch bewerteten Fächerkontext, der auch durch Benotung, Bewertung und Leistung geprägt ist, erschwert – oder verhin-



dert – eine offene Auseinandersetzung mit existentiell und persönlich relevanten Fragen der Sexualität jenseits der Wissensvermittlung.

(3) Der organisatorische Rahmen von Schulstunden, Pausen und Lernumfeld setzt zeitliche Grenzen, die verhindern, sich prozesshaft und kontinuierlich auf das Thema Sexualität einzulassen und Vertrauen zu und mit den anderen zu entwickeln.

Ziele des Workshops

Der „Workshop Sexualität“ – so die gebräuchliche Kurzform – will Jugendlichen über die Grenzen des Schulsystems hinaus die Möglichkeit eröffnen, sich mit den eigenen Fragen und Erfahrungen zur Sexualität kommunikativ auseinanderzusetzen und sich auf diesem Gebiet zu orientieren. Gleichzeitig will er mitten im „Pflichtfeld Schule“ zeigen: Es geht um dich als ganzen Menschen; Schule nimmt deine Fragen und Bedürfnisse ernst.

Dabei bietet der Workshop zunächst tatsächlich einen Raum an: Einen Orientierungsraum, einen Sprachraum, einen Kompetenzerfahrungsraum und einen Erkundungsraum.

(1) Die Schülerinnen und Schüler der 9. Klassen finden einen Sprachraum zum Thema Sexualität – sie suchen, stellen und diskutieren Fragen, suchen gemeinsam Argumente und mögliche Antworten.

(2) Die Schülerinnen und Schüler der 9. Klassen finden einen Orientierungsraum zum Thema Sexualität – sie erleben durch geschlechtsspezifische Arbeitsgruppen einen Schutzraum für Kommunikation und Stärkung, gleichzeitig auch einen Perspektivwechsel: Wie seht ihr das als Jungen? Wie seht ihr das als Mädchen?

(3) Die Schülerinnen und Schüler der 9. Klassen finden einen Kompetenzerfahrungsraum zum Thema Sexualität – sie erleben die bekannten Personen aus ihrer Klasse als Menschen mit ähnlichen Fragen und Erfahrungen, mit Tipps oder Antwortmöglichkeiten.

(4) Die Schülerinnen und Schüler der 9. Klassen finden einen Erkundungsraum zum Thema Sexualität – sie sammeln Informationen zu den Themen Verhütung und Geschlechtskrankheiten und lernen mögliche Expertinnen für persönliche Beratungsfragen kennen.

Der Workshop und seine Grundbedingungen

Damit der „Workshop Sexualität“ gelingt, braucht es einige Grundbedingungen, um über die oben genannten Grenzen hinauszugehen. Dazu gehören die zeitliche Platzierung und der Zeitrahmen, die Ortswahl und die Wahl der Leitungspersonen.

Zu welchem Zeitpunkt sollte der Workshop angeboten werden?

Der Workshop wird für Klassen im 9. Jahrgang angeboten. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler im 10. Jahrgang das Thema für „zu spät“ halten, Jugendliche im 8. Jahrgang bei aller Ungleichzeitigkeit in der individuellen Entwicklungen die Fragen nach Partnerschaft, Sexualität und Verhütung überwiegend noch nicht auf sich selbst beziehen, eher überfordert sind. Sicherlich entscheidet hier aber auch die jeweils konkrete Situation in einer Klasse, die aktuelle Beobachtung und Entwicklung über den richtigen Zeitpunkt.

Ebenso empfehlenswert ist die Platzierung eines solchen Workshops in einer „entspannten“ Schulphase, also nicht zwischen zwei wichtigen Klassenarbeiten, sondern eher kurz vor Ferien oder Zeugnistagen.

Welchen Zeitrahmen hat der Workshop?

Der Workshop ist ein Tagesangebot, er braucht sechs volle Stunden. Etabliert hat sich der Zeitrahmen von 8.00 Uhr bis 14.00 Uhr. Darin enthalten ist eine zentrale Pause mit einem gemeinsamen Frühstück. Diese Frühstückspause schafft ganz nebenbei eine gewollte Unterbrechung zwischen „Sprach-/Kommunikationsraum“ und „Erkundungs-/Informationsraum“, den beiden Hauptteilen des Workshops.

Ganz wesentlich ist die Sonderstellung des Tages: anschließend findet kein Unterricht mehr statt. So können die Schülerinnen und Schüler sich ganz auf den Workshoptag einlassen, ohne bereits währenddessen „umzuschalten“ oder die entstandenen Gedanken und gemachten

Tipps – Wenn ich einen „Workshop Sexualität“ anbieten will ...

- **Externität:** ein externer Ort, externe Moderator/innen und Berater/innen

- **Komplementarität:** Moderator/innen für Prozess und Kommunikation plus Fachberater/innen

- **Die eigene Haltung:** Lernstrukturen schaffen, der Workshop als gemeinsamer Suchprozess

Erfahrungen zugunsten des Fächerunterrichts mit seinen Bewertungsmaßstäben sofort verdrängen zu müssen.

An welchem Ort findet der Workshop statt?

Es lohnt sich, einen externen Ort für den Workshop zu wählen. So muss die Klasse aufbrechen und beginnt ein „Auswärtsspiel“, das ganz offensichtlich für alle anders, besonders ist. Der Ort schafft für die Klasse einen anderen Rahmen und kann so ein Beitrag sein, um sich leichter

auf ein persönlich relevantes Thema einzulassen. Die Schule als Ort für primär kognitives Verstehen und Lernen rückt also in die Ferne. Für die Jugendlichen funktioniert unwillkürlich die Verknüpfung: anderer Ort = anderer Arbeitsstil/anderer Inhalt.

Organisatorisch ist dabei wichtig, dass der Veranstaltungsort einen Plenumsraum und zwei Kleingruppenräume besitzt. Darin können die Schülerinnen und Schüler in geschlechtsspezifischen Gruppen arbeiten, sich für die Großgruppenanteile und das gemeinsame Frühstück aber auch versammeln.

Wie läuft der Workshop ab?

Ort/Zeit	Inhalt/Thema/Methode	Materialien	Wer
8.00–8.15 Uhr Plenarer Raum	Begrüßung, Vorstellung: Ablauf des Workshops	Flipchart mit kurzem Überblick	Begrüßung Referent/-in
8.15–9.15 Uhr Jungen u. Mädchen getrennten Räumen	Sprach- u. Kommunikationsraum I Fragen im Zweierteam: Fragen zum Thema Sexualität/Beziehung/Liebe, Austausch Plenare Fragerunden/ “öffentliche Stellungnahmen“: zu ausgewählten Fragen Zustimmung/ Ablehnung/ Zwiespalt; einzelne Statements sind erwünscht danach kleine Pause einbauen!	Filme „Stumme Liebe“, Abspielgeräte Leitfragen auf Plakat Stifte, weiße/gelbe Karten für die Gruppenergebnisse	Mädchen: weibliche Leitung Jungen: männliche Leitung
9.15–10.00 Uhr Jungen und Mädchen getrennten Räumen	Sprach- und Kommunikationsraum II Filmpräsentation „Stumme Liebe“ Anschließend: Was geht, was geht nicht am Beginn einer Beziehung? Welche Erwartungen hast du grundsätzlich? Im 1. Schritt: zu zweit; im 2. Schritt in Kleingruppen mit bis zu vier Personen (Differenzierung!)	Filme „Stumme Liebe“, Abspielgeräte Leitfragen auf Plakat Stifte, weiße/gelbe Karten für die Gruppenergebnisse	Mädchen: weibliche Leitung Jungen: männliche Leitung
10.00–10.45 Uhr Plenarer Raum	Gegenseitiges Vorstellen im Plenum und Clustern auf Moderationswandpapier	Moderationswände, Moderationswandpapiere, Pinns oder Klebeband	Referent/-in
10.45–11.30 Uhr Plenarer Raum	Frühstück , informelles „Verarbeiten“ des bisher Erlebten	Alles für ein Frühstück	(Organisation: Klassenlehrer/-in)
11.30–13.15 Uhr Jungen und Mädchen in getren. Räumen	Erkundungs- und Informationsraum Information und Gespräch zu Verhütungsmitteln in geschlechtspezifischen. Gruppen mit eigenem Kleingruppenabschluss	„Verhütungskoffer“, ...?	Fachreferenten/-innen von Beratungsstellen
13.15–13.30 Uhr	Vorstellen des Informationsmaterials , Hinweis auf Kontaktmöglichkeiten	Infomaterial	Fachreferenten/-innen von Beratungsstellen
13.30–14.00 Uhr	Kurzreflexion , Feedback im Klassenplenum	%-„Meilensteine“	Referent/-in

Wer leitet den Workshop?

Der „Workshop Sexualität“ braucht gleich mehrere Personen, die ihn leiten. Für unsere Konzeption setzt sich die Leitung des Workshop folgendermaßen zusammen: Der erste Hauptteil, der „Sprach- und Kommunikationsraum“, in dem primär in geschlechtsspezifischen Gruppen gearbeitet wird, verlangt eine männliche und eine weibliche Leitungsperson, die jeweils mit der Mädchen- und der Jungengruppe arbeitet. Hier steht im Vordergrund, dass diese Personen Prozesskompetenz und kommunikative Kompetenz mitbringen. Diese beiden Personen sind für das Gelingen und die Organisation des Workshops insgesamt verantwortlich. Sie halten auch den Kontakt zu der jeweiligen Schule, informieren im Vorfeld die Schul- und Klassenleitung und stehen anschließend für Rückmeldungen und Anfragen bereit.

Im „Erkundungs- und Informationsraum“, der sich den Themen Verhütung und Geschlechtskrankheiten widmet, ist aus der Notwendigkeit geschlechtsspezifisch zu arbeiten, Bedarf an zwei kompetenten Fachpersonen. Idealerweise sind dies auch ein Mann und eine Frau. Entscheidend ist deren Grundhaltung:

a) **Die Grundhaltung der Leitungspersonen:** Bezugnehmend auf den Titel des Workshops: „Verantwortete Liebe und Sexualität“ liefern wir den Schülerinnen und Schülern in der ersten Phase des Workshops einen Raum, um persönlich zu sprechen, für Kommunikationsformen über das Thema. Die Antworten geben nicht wir als Leitung. Wir stellen vielmehr ein Setting und inszenieren Frageräume untereinander, damit die Jungen bzw. Mädchen dann selbst und miteinander nach authentischen Antworten suchen. Letztlich übernehmen sie dadurch für sich und füreinander Verantwortung. Als Grundhaltung steht für uns als Leitungspersonen im Vordergrund: Wir sind nicht der Alles-Wisser oder die Fachexpertin, sondern wir bieten passende Orientierungsstrukturen an, in denen die Jugendlichen das eigene Erfahrungs-, Kommunikations- und Unterstützungspotential abrufen können.

b) **Die Externität der Leitungspersonen:** Es ist für die Schülerinnen und Schüler leichter, sich bei einem persönlichen Thema für eine klar begrenzte Zeit auf eine ihnen fremde Person einzulassen, die vor allem nicht mit dem Thema Noten und Bewertung verbunden wird. Für das bestehende Workshopkonzept ist elementar wichtig, dass die Leitungspersonen keine Unterrichtenden der eigenen Schule sind, die eigene Klassenleitung nicht anwesend ist, und so ein „intimer“, eigener Kommunikations- und Erfahrungsraum entsteht mit dem Eindruck „Hier sind wir unter uns“.

Warum ein „Workshop Sexualität“? – Erfahrungen und Schlussfolgerungen

„Das war mal richtig cool, ohne die Jungs zu reden!“, „Die Mädchen haben aber ganz schön hohe Ansprüche an uns!“ oder „Da hab ich echt noch was dazugelernt!“ – Solche und ähnliche Aussagen hören wir fast jedes Mal. Und das Feedback der Schülerinnen und Schüler zeigt nach jedem Workshop, dass wir mit diesem Angebot ziemlich ins Schwarze treffen. Ja, es gibt Fragen und Unsicherheiten bei Jugendlichen rund um das Thema Sexualität, die sie durchaus mit anderen Menschen besprechen wollen.

(1) **Geschlechtsspezifische Eindrücke:** Die Arbeit in geschlechtsspezifischen Gruppen ermöglicht es, offen zu sein, solidarisch miteinander



der Schamgrenzen zu überwinden und die rollenspezifische Ausenfassade abzulegen. Besonders die männlichen Teilnehmer sind unter sich „ganz anders“ als in der großen Klasse, geben Unsicherheiten zu und äußern Bedürfnisse wie Zärtlichkeit und Geborgenheit oder zeigen Schwächen wie Schüchternheit und Unkenntnis. Jungen reden in der Kleingruppe nicht „versaut“ über Sex, äußern Erfahrungen wie diese: „Wie ich über Sex rede, hat doch mit dem anderen Jungen zu tun. Ist der eher ruhig und prahlt nicht so, mache ich das auch nicht.“ Eine andere Erfahrung aus der Großgruppe, wenn sich Jungen und Mädchen wieder begegnen und von Gesprächsergebnissen berichten, ist auch folgende: Jungen fühlen sich schnell unterlegen, erleben die Ansprüche der Mädchen als Vorwurf oder Überforderung. Auch diese Erkenntnis stärkt den Eindruck: Es ist gut, solche Lernräume zu schaffen, man bräuchte sie vielleicht öfter.

(2) **Klassenerfahrung:** Die Schülerinnen und Schüler lernen einander im „Workshop Sexualität“ von einer besonderen, anderen Seite kennen. Ein Thema, das oft nur innerhalb einer Clique „bequatscht“ wird, liegt offen und für alle auf dem Tisch. Oft lernen in den Teilgruppen die „Lautsprecher“ die „Leisen“ von einer anderen Seite kennen – und umgekehrt. Der Austausch und die mögliche Orientierung an den Meinungen und Erfahrungen der anderen, stärkt nicht nur persönlich, sondern auch die Klassengemeinschaft.

(3) **Sexualität als Thema, über das man (nicht) spricht:** Viele der Schülerinnen und Schüler haben keine Eltern, die sie umfassend über Verhütung und Geschlechtskrankheiten aufklären. Ihr Teilwissen beziehen sie auch aus Zeitschriften, Fernsehen und Internet. Tatsächlich gibt es auch eine große Spannbreite an Vorwissen und Vorerfahrungen der Jugendlichen. Es ist sinnvoll, einen Kommunikationsrahmen zu schaffen! Wir machen auf diese Weise deutlich, dass wir die Jugendlichen ernstnehmen in ihrem Erwachsenwerden. Sie müssen sich also nicht in Sub-Räume zurückziehen, erleben Erwachsene, die ihren Fragen, ihrer Sprache und Ausdrucksweise nicht ausweichen und die selber ansprechbar sind. Dies geschieht innerhalb des Workshops, aber in einem abge-

schlossenen, alltagsfernen Rahmen. Der punktuelle Kontakt ermöglicht Offenheit, Nähe und Distanz gleichermaßen.

Wir als Workshop-Leitung erleben die Jugendlichen in diesem Kontext tatsächlich auch anders als wir manche von Schulhof oder Wochenendveranstaltung kennen. Wir lernen auch für unsere eigene Arbeit: Die Haltung, Strukturen zu schaffen, in denen Jugendliche lernen können, eigene Potentiale abrufen und voneinander lernen können, sich gegenseitig stärken. „Verantwortete Sexualität“ heißt so für uns vor allem, einen Rahmen zu eröffnen, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre

eigenen Fragen entdecken und zulassen können, um dann „verantwortete“ Antworten zu finden.

Kontakt/Autoren

Schulpastorales Zentrum Oase Heilig Kreuz, Hildesheim
Stefanie Ehrhardt-Weiß, Referentin für Schulpastoral:
stefanie.ehrhardt-weiss@oase-heilig-kreuz.de
Stefan Tschiersch, Pastoralreferent:
stefan.tschiersch@bistum-hildesheim.de

Verleihung der *Missio canonica*



Es ist gute Tradition, dass in der Diözese Hildesheim in einer Eucharistiefeier den jungen Religionslehrer/innen die *Missio canonica* überreicht wird. 2010 fand die Feier in der Kirche Hl. Kreuz statt. Bischof Norbert Trelle überreichte 44 Religionslehrkräften die kirchliche Sendungsurkunde. Von den 44 Religionslehrkräften sind 36 Frauen und acht Männer, 34 KollegInnen unterrichten in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I, 10 in der Sekundarstufe II. In seinen Ausführungen betonte der Bischof die Verantwortung, die die neuen Religionslehrkräfte übernehmen, und wies ebenso auf die Freude hin, die es bereiten könne, junge Menschen zu bilden und mit dem Glauben zunehmend vertraut zu machen.

Dr. Jörg-Dieter Wächter, Direktor der Hauptabteilung Bildung im Bischöflichen Generalvikariat, hob den besonderen Charakter der *Missio canonica* hervor: „Sie ist ein Dokument des Vertrauens, das der Bischof in die zukünftigen Religionslehrerinnen und Religionslehrer setzt“, sagte er. Die Religionslehrer seien das Gesicht der Kirche in der Lebenswirklichkeit der jungen Menschen. Deshalb sei er dankbar dafür, dass sie mit Kompetenz und Engagement an ihre Aufgabe herangingen.

ULRICH KAWALLE



Christliches Ägypten – auf den Spuren der Wüstenväter

Bericht über die Studienfahrt mit Religionslehrkräften im Oktober 2010

„Sind Sie sicher, dass Sie nach Ägypten reisen wollen, ohne sich die Pyramiden anzusehen?“ – Der Geschäftsführer unseres Reiseunternehmens (ECC – Studienreisen, Frankfurt) mochte es nicht so recht glauben. „Ja, ohne Pyramiden, ohne das Tal der Könige und ohne den Assuan-Stausee. – Wir wollen das christliche Ägypten kennenlernen!“

Schließlich waren wir vom 9. bis zum 17. Oktober in einer Gruppe von 18 Kolleginnen und Kollegen durch Ägypten unterwegs. Unsere Reiseroute war ebenso ungewöhnlich wie unser Ansinnen selbst: Zwei Tage waren wir in Kairo, wo die Kirchen im koptischen Viertel und besonders das koptische Museum erste Einblicke boten. Dann fuhren wir durch das Wadi Natrun mit seinen uralten Klöstern nach Alexandria, der nach Rom bedeutendsten Stadt der Antike mit ihrem berühmten Leuchtturm und der ebenso berühmten Bibliothek. Der historische Übergang von der griechisch-römischen Antike zum Christentum ist hier noch heute erlebbar – v. a. in den unterirdischen Katakomben. Von der Großstadt Alexandria ging es – auf teilweise abenteuerlichen Wegen und durch kleine Dörfer – durch das Nildelta nach Ajin Suchna am Roten Meer. Von hier aus führte uns ein Tagesausflug in die östliche Wüste zu den Klöstern des hl. Antonius und des hl. Paulus. Weiter ging es dann auf die Sinai-Halbinsel, wo das Sinai-Gebirge unser nächstes Ziel war. Ein alle Sinne berührender nächtlicher Aufstieg auf den Mose-Berg und der Besuch des ehrwürdigen Katharinenklosters schlossen den Besichtigungsteil der Reise ab. Die Studienreise endete in Scharm-el-Scheich, wo etwas Zeit zur Erholung blieb und von wo aus unser Flugzeug zur Rückreise startete.

Eingerahmt waren unsere Tage jeweils durch einen morgendlichen Impuls – einer Lesung aus dem Geistlichen Testament des Abtes Horsiese (5. Jh.) – und einem abendlichen kirchengeschichtlichen oder theologischen Vortrag. Wie kann man den Ertrag einer Reise bemessen?

Da gibt es vieles, was sich der Objektivierung wie auch der Versprachlichung notwendig entzieht:

- wenn jemand bewusst die Stille wahrnimmt, die in einem abgelegenen Wüstenkloster herrscht;
- wenn jemand am Ort des brennenden Dornbusches im Katharinenkloster die Erzählung von der Berufung des Mose und der Offenbarung des JHWH-Namens innerlich auf sich wirken lässt;
- wenn jemand wie einst Mose den nunmehr nach ihm benannten Berg besteigt, wo der Überlieferung nach Gott mit den Israeliten einen ewigen Bund geschlossen und ihn mit der Übergabe der Tafeln des Bundes besiegelt hat.

Berichtet werden kann aber, dass wir auf der Fahrt die beiden „Säulen“ des Programms – die koptische Kirche im Allgemeinen und die Wüstenväter im Besonderen – hautnah erlebt und manchmal beeindruckend erfahren haben.

Die koptische Kirche ist eine der ältesten Kirchen der gesamten Christenheit und war doch niemals Staatskirche! Sie nennt sich Kirche der Märtyrer, weil sie in der Antike Opfer von Christenver-



Foto: H.-P. Holzberger

folgungen war: zunächst seitens der Römer, später durch die byzantinischen Kaiser. So wurden die islamischen Eroberer zunächst von den koptischen Christen eher freudig begrüßt, da man sich nun ein Ende der Unterdrückung erhoffte. Unter muslim- ▶

mischer Vorherrschaft wurden die Christen aber immer mehr zu einer Minderheit, die bis ins 19. Jahrhundert hinein auch verfassungsrechtlich benachteiligt war. Heute sind die Spannungen zwischen Christen und Muslimen subtiler. Der Besucher spürt sie erst auf den zweiten Blick und hört von ihnen erst dann, wenn er das Vertrauen seines koptischen Gesprächspartners gefunden hat. – Und dennoch hat die koptische Kirche gerade im letzten halben Jahrhundert zu einer neuen inneren Stärke zurückgefunden. Das ist das Verdienst der beiden letzten Päpste von Alexandria, Kyrillos VI. (1959–1971) und Schenuda III. (seit 1971). Durch ihre Unterstützung der „Sonntagsschulbewegung“ haben sie eine breite Schicht von gebildeten und selbstbewussten Laien in der Kirche herangezogen, die ihren Glauben auch in die Gesellschaft hinein treu und engagiert praktizieren.

Dies wiederum hat Rückwirkungen auf die andere „Säule“, das Mönchtum. Entstanden war es Ende des 3./Anfang des 4. Jahrhunderts durch die Gründergestalten Antonius und Pachomius. Während Antonius das Modell des Einsiedlers – des anachoretischen Mönchtums – darstellte (und durch die Biografie aus der Hand des Bischofs Athanasius in alle Welt ausstrahlte), gilt Pachomius als der „Erfinder“ des gemeinschaftlichen – koinobitischen – Mönchtums, also des Klosterlebens und ist der erste, der überhaupt eine Klosterregel verfasst hat, die dann auch auf Benedikt von Nursia wirkte. – Dieses koptische Mönchtum hatte nun im Laufe der Jahrhunderte mehr und mehr von seiner anfänglichen Strahlkraft eingebüßt, sodass um 1960 die Klöster nur noch von wenigen, ungebildeten und alten Mönchen bewohnt waren und ein „Aussterben“ durchaus im Bereich des Möglichen schien. Aber dank der Reformen während der letzten beiden Pontifikate ist auch das Mönchsideal wieder aufgeblüht: Klöster, die seit Jahrhunderten verlassen waren, wurden neu besiedelt, andere erheblich erweitert, manche neu errichtet. Die Mönche sind überwiegend gut ausgebildete Akademiker. Es gibt mehr Interessierte, als Novizen aufgenommen werden können. Bei der Auswahl der Kandidaten wird auf eine echte Berufung ohne Wenn und Aber großen Wert gelegt.

Davon konnten wir uns selbst überzeugen bei einer wirklich besonderen Begegnung auf dieser Reise, nämlich bei einem langen Gespräch mit einem koptischen Mönch, das in einer Kirche des Klosters Anba Bischoi im Wadi Natrun stattfand. Dies war für viele von uns die Erfahrung, die einen besonders tiefen Einblick in die Situation und Spiritualität der koptischen Kirche und des Mönchtums gewährt und einen besonders nachhaltigen Eindruck hinterlassen hat.

ULRICH KAWALLE/JÜRGEN TINAT

Ausblick: In den Osterferien 2012 folgen wir den Spuren des Apostels Paulus durch Syrien! – Näheres auf S. 33 dieses Heftes.


SOMMERSEMESTER 2011

Veranstaltungen

im Sommersemester 2011 in der Lernwerkstatt
Religionsunterricht

Donnerstag, 03.03.2011 | 16.00 Uhr - 18.30 Uhr
Arbeit mit Bildkarteien

Dienstag, 29.03.2011 | 16.00 Uhr - 18.30 Uhr
Meditation und Stille

Donnerstag, 12.05.2011 | 16.00 Uhr - 18.30 Uhr
Erzählen im Religionsunterricht

Dienstag, 17.05.2011 | 16.00 Uhr - 18.30 Uhr
Nach Gott fragen

Donnerstag, 09.06.2011 | 16.00 Uhr - 18.30 Uhr
Liederworkshop

Dienstag, 28.06.2011 | 16.00 Uhr - 18.30 Uhr
Heilige im Religionsunterricht: Franziskus

Donnerstag, 30.06.2011 | 16.00 Uhr - 18.30 Uhr
Schätze des Doms

Die Workshops der Lernwerkstatt Religionsunterricht finden in den Räumlichkeiten des Institutes für Katholische Theologie in der Tilsiter Str. 1 statt.



Informationen zur Lernwerkstatt erhalten Sie unter:
www.lernwerkstatt.bistum-hildesheim.de
 Kontakt · Anmeldung per email:
Jessica.Griese@bistum-hildesheim.de

Neues aus der Lernwerkstatt

Auch im Sommersemester 2011 bieten wir für Sie unterschiedliche Fortbildungsveranstaltungen in der Lernwerkstatt an. Eine Übersicht finden Sie auf dieser Seite. Aktuelle Termine, Informationen und Öffnungszeiten erfahren Sie über die Internetadresse

www.lernwerkstatt.bistum-hildesheim.de

Bitte beachten Sie:
Die Lernwerkstatt Religionsunterricht ist in der unterrichtsfreien Zeit geschlossen.

Eigene Veranstaltungen

Alle Veranstaltungen finden in der pädagogischen Verantwortung der Katholischen Erwachsenenbildung statt.



► „Das kann's doch nicht gewesen sein!“ Jenseitsvorstellungen und ihre Bedeutung für das Diesseits

Studientag in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Katechetenverein (dkv) und der Hauptabteilung Pastoral für Religionslehrkräfte aller Schulformen und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Gemeinden und kirchlichen Jugendverbänden.

Welche Spuren hinterlassen Bilder von einem Leben nach dem Tod im irdischen Leben? Wie können wir heute von christlicher Hoffnung sprechen in Anbetracht des Todes? Welche Möglichkeiten gibt es, die christliche Hoffnungsperspektive in Gemeinde und Schule einzubringen?

- Termin:** 15. März 2011, 09:30–16:30 Uhr
Leitung: Prof. Dr. Christina Kalloch, DKV-Diözesanvorsitzende
Referenten: Prof. Dr. Ralf Miggelbrink, Universität Essen
Pfr. Klemens Teichert, Oase Hildesheim
Michael Schneider, Uni Hildesheim
Wolfgang Hußmann, Bernward-Medien
Ort: Bildungszentrum St. Clemens
Leibnizufer 17B, 30169 Hannover
Kosten: 12,50 € (DKV-Mitglieder 10,00) inkl. Mittagessen und Stehkafee
Anmeldung: Bischöfliches Generalvikariat, Hauptabteilung Bildung, Ursula Brunke, Tel. 05121-307 287 oder per E-Mail: ursula.brunke@bistum-hildesheim.de

Bitte beachten Sie beiliegenden Flyer!

► KörperSprache und Kommunikation

Unser gelebtes und auch erträumtes Dasein gestalten und zeigen wir immer auch non-verbal. Unser Körper ist ein Botschafter unserer Seele, der es liebt, „sich zu verbergen und sich zu zeigen“.

Das Seminar erkundet den Raum der faszinierenden Vielfältigkeit des eigenen Körperausdrucks. Die Förderung des genauen Wahrnehmens nonverbaler Botschaften in unserem täglichen Leben, die Erfahrung der Kraft der minimalen Zeichen und die fulminante Wirksamkeit des kompromisslosen Körpereinsatzes sind Aspekte in der vielfältigen „Botanik“ der nonverbalen

Kommunikation. Zudem wird es darum gehen, sicheres Auftreten zu erkunden und das Vertrauen in die eigene Körperkommunikation zu stärken.

- Termin:** 15.–18.04.2011
Ort: Tagungshaus im Priesterseminar
31134 Hildesheim, Neue Straße 3
Referent: Alexander Veit, Trainer für Körperkommunikation, Regisseur, Freising
Leitung: Ulrich Kawalle, BGV Hildesheim
Veranstalter: Bischöfliches Generalvikariat Hildesheim, Hauptabteilung Bildung.
Das Seminar wird durchgeführt in Zusammenarbeit mit GPN e.V. (Gestaltungspädagogik in Niedersachsen)
Anmeldung/Information: Mit beiliegender Anmeldekarte oder an: Bischöfliches Generalvikariat Hildesheim, Hauptabteilung Bildung, Ursula Brunke, Tel.: 05121-307287, oder per E-Mail: ursula.brunke@bistum-hildesheim.de

► Der Glaube – eine kritische Orientierung

Mit seinem neuesten Buch knüpft Hubertus Halbfas an die Erfahrung der Erosion des Christlichen und des zunehmenden Traditionsabbruches an. Er gibt einen umfassenden Überblick über Anthropologie, Philosophie, Religionsgeschichte und Theologie und schildert anhand von Schlüsselthemen die Geschichte des Glaubens, um dann die zentralen Glaubensinhalte im Kontext heutiger Erkenntnisse und Erfahrungen zu erschließen. Im Rahmen dieses Studientag wird Prof. Halbfas sein Buch in Grundzügen vorstellen.

- Termin:** 17.05.2011
Referent: Prof. em. Dr. Hubertus Halbfas, Drolshagen
Leitung: Franz Thalmann, Hauptabt. Bildung
Ort: Bildungszentrum St. Clemens, Hannover
Zielgruppe: Religionslehrkräfte aller Schulformen bis 13.05. an BGV Hildesheim, HA Bildung, Domhof 18-21, 31134 Hildesheim
Anmeldung: Tel. 05121-307-287 o. Fax 05121-307-490 oder per E-Mail: ursula.brunke@bistum-hildesheim.de

Veranstaltungen diözesaner Bildungshäuser

St. Jakobushaus Goslar

Akademie St. Jakobushaus

Auskunft und Anmeldung zu den Veranstaltungen

Reußstr. 4, 38640 Goslar

Telefon: 05321 - 34 26-0

Telefax: 05321 - 34 26 26

E-Mail: info@jakobushaus

www.jakobushaus.de

► Thomas von Aquin: Gute und schlechte Handlungen

Klassiker der Philosophie

Die Tugendethik steht sicherlich bei Aristoteles und Thomas von Aquin im Mittelpunkt, das heißt, die Sittlichkeit der handelnden Person. Trotzdem fragt Thomas von Aquin nach Bewertungskriterien einzelner Handlungen und bringt – zumindest für mich – etwas völlig Überraschendes zutage: Ob eine Handlung gut oder schlecht ist, macht er nicht von einer Dimension abhängig, sondern nimmt immer vier Blickwinkel in Betracht: 1. Das Ziel, der Zweck, das Objekt; 2. Die Umstände; 3. Der Wille; 4. Die Art der Handlung.

Glücklicherweise betrachtet er auch die moralisch indifferenten Handlungen, die „jenseits von gut und böse“ sind. Warum betone ich das? Moderne Moralphilosophie betrachtet sittliche Handlungen in der Regel einseitig: der Utilitarismus sieht nur die Konsequenzen, die Sollensethik hat nur den (guten) Willen und fast alle Menschen wollen nur etwas von den Umständen wissen. Thomas mutet uns mit seiner differenzierten Betrachtung einiges zu, weitet dadurch aber die Perspektive und ist näher an der Wirklichkeit.

Termin:	04.03.2011, 18:00 Uhr bis 08.03.2011, 13:30 Uhr
Referent:	Dr. Andreas Fritzsche, Goslar
Leitung:	Heiner J. Willen, Goslar,
Kosten:	217,00 € p.P.erson DZ, 273,00 € EZ 100,00 € für Schüler(innen) und Studierende p.P. DZ
Zielgruppe:	Interessierte
Anmeldeschluss:	21.02.2011

► Das Johannesevangelium

Ein merkwürdiges Buch – dieses Johannesevangelium. Die Worte sind denkbar einfach, aus dem Alltagsleben genommen, und doch finden die Gelehrten kein Ende, an ihnen ihren Tief-sinn zu messen. Den Kindern gehen die Geschichten des Johannesevangeliums leicht ein, und die Mystiker versenken sich

in sie ihr Leben lang. Wie die drei anderen Evangelisten so erzählt auch Johannes vom Leben und Sterben Jesu, aber auf welch' verschiedene Weise!

In der Tradition der Passionsvertonungen stellt die Johannes-Passion von J. S. Bach einen Höhepunkt dar. Die Musiksprache des Barock im Allgemeinen und ihre konsequente, am Wort orientierte Anwendung Bachs im Besonderen vermittelt einen hörend sinnlichen Zugang zum Evangelium. Anhand von Klangbeispielen soll die Musik als verborgene, biblische Symbolsprache entschlüsselt werden.

Das Seminar will sowohl auf dem Weg des Wortes als auch auf dem Weg der Musik einen Zugang zum Evangelium des Johannes ebnen.

Termin:	19.04.2011, 11:00 Uhr - 21.04.2011, 18:00 Uhr
Referenten:	Martin Rembeck, Hannover; Dr. Andreas Fritzsche, Goslar
Leitung:	Heiner J. Willen, Goslar, 38640 Goslar
Kosten:	120,00 € p.P. DZ, 148,00 € EZ
Zielgruppe:	Interessierte
Anmeldeschluss:	08.04.2011

► Christsein im Angesicht des Judentums

Seminar in Kooperation mit den Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit (GCJZ) Göttingen und Niedersachsen-Ost

Weil sie mit Jesus verwandt seien – so Ignatius von Loyola -, beneide er die Juden.

Und doch: Über fast zwei Jahrtausende hinweg verstanden die Christen die Juden nicht, die Gegnerschaft war schmerzlich und allzu oft gewalttätig. Heute versucht die Christenheit, sich mit dem Judentum zu versöhnen, die eigenen jüdischen Wurzeln wieder zu entdecken und die bleibende Verwiesenheit der beiden Religionsgemeinschaften tiefer zu verstehen.

Termin:	14.05.2011, 14:00 Uhr bis 15.05.2011, 15:00 Uhr
Referent:	P. Dr. Christian Rutishauser SJ, Theologe und Judaist, Direktor des Lassalle-Hauses in Bad Schönbrunn, Schweiz
Leitung:	Christoph Rehbein, GCJZ Göttingen; Siegfried Graumann, GCJZ Niedersachsen-Ost; Heiner J. Willen, Goslar,
Kosten:	55,00 € p.P. DZ, 69,00 € EZ 30,00 € für SchülerInnen und Studierende p.P. DZ
Zielgruppe:	Interessierte
Anmeldeschluss:	03.05.2011

Tagungshaus Priesterseminar

Auskunft und Anmeldungen zu den Veranstaltungen:

Neue Str. 3, 31134 Hildesheim

Telefon (0 51 21) 1 79 15-50

Telefax (0 51 21) 1 79 15-54

E-Mail: bibel.afb@bistum-hildesheim.de

► Sein Wort zum Klingen Bringen

Ökumenische Ideen für Lektorinnen und Lektoren

Im Lektorendienst zu stehen ist etwas, das man sich nicht selbst aussucht, man handelt im Auftrag der Gemeinde. Aufgabe der Lektorinnen und Lektoren ist es weiterzuschicken, was auch sie selbst empfangen haben: Das Wort Gottes. Sie geben ihm Gesicht und Stimme und bringen es im Gottesdienst der Gemeinde immer wieder neu zum Klingen.

Im Kern gilt dies für den Lektorendienst in beiden großen Kirchen, Unterschiede gibt es nur in Details der Aufgabenbeschreibung.

Im Einzelnen geht es an diesem Wochenende um Tipps für die geistliche Erschließung und die theologische-exegetische Erarbeitung der Sonntagslesungen in der häuslichen Vorbereitung und um Praxisübungen zur sprecherischen Präsentation von Schrifttexten im Gottesdienst; um die unterschiedlichen Formen der liturgischen Gestaltung und Einbindung des Dienstes und um kreative Formen des Umgangs mit den jeweiligen Sonntagstexten.

Termin: 04.02.2011, 16:00 Uhr bis
05.02.2011, 17:45 Uhr

Referenten: Pastorin Christine Tergau-Harms, Michaeliskloster Hildesheim, PD Dr. Egbert Ballhorn, Referent für biblische Theologie in der Arbeitsstelle für pastorale Fortbildung und Beratung Pastor Dirk Stelter, Fachreferent für Ökumene im Haus kirchlicher Dienste Siegfried J. Mehwald, Pastoralreferent und Sprecherzieher (DGSS) in der Arbeitsstelle für pastorale Fortbildung und Beratung

Veranstalter: Arbeitsstelle für pastorale Fortbildung und Beratung in Kooperation mit dem Michaeliskloster

Kosten: 30,00 €

► „Ich bin an Deiner Seite“

Kinder und Jugendliche bei Abschied, Tod und Trauer begleiten

Auch Kinder erleben Verlust und Trauer, wenn eine ihnen nahestehende Person stirbt. Nicht nur das direkte familiäre Umfeld, auch ErzieherInnen, SozialarbeiterInnen und KollegInnen aus Beratung und Therapie sind häufig unsicher, wie sie ein trauerndes Kind in dieser schweren Situation gut unterstützen können.

Das Seminar gibt einen Überblick über typische und häufige Reaktionen von Kindern und Jugendlichen nach Verlust und

Tod. Gängige Konzepte und Theorien über das Verständnis und die Bearbeitung von Trauer werden vorgestellt und kritisch hinterfragt.

Zahlreiche praktische Anregungen für eine Umsetzung des Themas im pädagogischen Alltag, die Vorstellung von Ritualen, Spielen und Büchern zum Thema „Tod“ geben Anregungen, sich dem Thema zu nähern und es in die eigene Arbeit mit Kindern zu integrieren.

Neben der Vermittlung theoretischer Zusammenhänge lässt dieser Tag Raum für Austausch, Gespräch und Diskussion.

Termin: 15.02.2011, 10:00–16:30 Uhr
10:00–16:00 Uhr

Referentin: Ines Schäferjohann, Dipl. Psychologin Trauerland – Zentrum für trauernde Kinder und Jugendliche e.V., Bremen
Marion Hiltermann-Schulte

Leitung: Arbeitsstelle für pastorale Fortbildung und Beratung
Sabine Lessel-Dickschat
Diözesan-Caritasverband, Referat
Tageseinrichtungen für Kinder

Kosten: 30,00 €

Anmeldeschluss: 27.01.2011

Termine der religionspädagogischen Dekanatsarbeitsgemeinschaften und der regionalen LehrerInnen-Fortbildungsveranstaltungen

Alle Veranstaltungen finden in der pädagogischen Verantwortung der Katholischen Erwachsenenbildung statt. Einige Arbeitsgemeinschaften erfolgen in Kooperation mit der Fachberatung für evangelische Religion.



Landesschulbehörde
Braunschweig

► Klang-Oase

Instrumente – Klang – Stille – Wertschätzung

Kommunikation durch Ton, Klang und Rhythmus, Beziehungen achtsam und wertschätzend gestalten.

In dieser Veranstaltung geht es um den achtsamen Umgang mit sich und anderen. Sie sind eingeladen, sich über Ton, Klang und Rhythmus auszudrücken und so ihre Fähigkeiten des musikalischen Ausdrucks neu zu entdecken und auszuprobieren.

- Termin:** 06.04.2011 Uhr, 15:30–18:00 Uhr
Referent: Wolfram Spiegel
Veranstalter: Religionspädagogische Arbeitsgruppe
Leitung: Elisabeth König, AG Katholische ReligionslehrerInnen Wolfenbüttel
 Jessica Griese, BGV Hildesheim
Ort: St. Petrus, Roncalli-Haus, Wolfenbüttel
Anmeldung: bis 01.04.2011 bei
 Ursula Brunke, Tel.: 05121-307 287,
 Mail: ursula.brunke@bistum-hildesheim.de
Zielgruppe: Lehrkräfte aller Schulformen

Landesschulbehörde Hannover

► Immer wieder montags

Vom offenen Arbeitszimmer zur offenen Lernwerkstatt

Gemütlich bei Kaffee-Zeit für Anregungen, Fragen, Antworten zu Ihren aktuellen RU-Themen – Medien und Materialien - Gottesdiensten und Schulleben – allem anderen rund um den RU.

- Termin:** 07.02.2011, 07.03.2011, 04.04.2011,
 02.05.2011, 06.06.2011,
 16:00–18:00 Uhr
Leitung: Ingrid Illig, Jutta Sydow
Ort: Lernwerkstatt, Kath. Theologie
 Uni Hildesheim, Tilsiter Str. 1,
 31141 Hildesheim
Anmeldung: Ingrid Illig oder Jutta Sydow
 ingrid.illig@gmx.net
 oder juttasydow@web.de
 Tel. 05121-264179 oder 05064-1088
Zielgruppe: Alle Veranstaltungen sind ausgerichtet an
 den Interessen der Grundschule und der
 Sek. I sowie den Belangen beider
 Konfessionen

► Methoden im Religionsunterricht

Religionspädagogischer Tag für die Region Hannover

- Termin:** 09.02.2011, 09:30–16:30 Uhr
Veranstalter: Fachberaterinnen der Region Hannover
Ort: Ev. Schulpfarramt, Am Steinbruch 12,
 30449 Hannover
Anmeldung: Monika Wienhold-Quecke
 Müllinger Weg 11, 30880, Laatzen
 Tel. 05102-915193
 wienhold-quecke@gmx.de,
Kosten: 15,00 €
Zielgruppe: ReligionslehrerInnen aller Schulformen
 und -stufen
Anmeldeschluss: 07.02.2011

► Religion in der Schule

Die Arbeit mit dem Kerncurriculum

Nach Jesus Christus fragen (Themenschwerpunkt: Tod und Auferstehung)
 Erarbeitung von Bausteinen für den Unterricht in GS und Sek I

- Termin:** 22.02.2011, 16:00–18:00 Uhr
Leitung: Ingrid Illig,
Ort: Lernwerkstatt, Kath. Theologie
 Uni Hildesheim, Tilsiter Str. 1,
 31141 Hildesheim
Anmeldung: Ingrid Illig o. Jutta Sydow
 ingrid.illig@gmx.net
 oder juttasydow@web.de
 Tel. 05121-264179 oder 05064-1088
Zielgruppe: Alle Veranstaltungen sind ausgerichtet an
 den Interessen der Grundschule und der
 Sek. I sowie den Belangen beider
 Konfessionen
Anmeldeschluss: 14.02.2011

► Figuren bewegen – Biblische Erzählfiguren

Biblische Figuren sind ca. 30 cm groß und aufgrund ihres Sisalgestells sehr beweglich. Sie können vielfältige Körperhaltungen und Gebärden ausdrücken. Die Figuren lassen sich leicht in eine andere Gestalt umwandeln, z.B. indem die aus Naturstoffen bestehende Kleidung ausgewechselt wird. Die Figuren ermöglichen einen neuen, ungewöhnlichen Zugang zu (biblischen) Geschichten. Gestellte Szenen erleichtern dem Betrachter die Identifikation mit den Gestalten aus der Bibel und deren Aussagen. Durch Haltung und Gestik lässt sich über die biegsamen Figuren vieles ausdrücken, was allein durch die Sprache nur schwer möglich ist. So können sie Gottes Wort begreifbar machen. Der Nachmittag bietet die Möglichkeit, die Figuren und deren Einsatzmöglichkeiten in Unterricht und Schule kennenzulernen sowie über das gemeinsame Tun dem Glauben neue Gestalt zu geben.

- Termin:** 02.03.2011, 15:30–18:00 Uhr
Referent: Fides Hollemann
<http://www.biblishefiguren.de/>
Veranstalter/
Leitung: Verena Liegmann
 Fachberaterin kath. Religion
Ort: GHS I Burgdorf,
 Hannoverscher Str. 32, 31303 Burgdorf
Anmeldung: Verena Liegmann, Tel. 0511-522198
 Verena.liegmann@web.de
Zielgruppe: Religionslehrer und -lehrerinnen
Anmeldeschluss: 25.02.2011

► Religion in der Schule

Kinder fragen nach dem Leben

Der Cornelsen-Verlag stellt die Arbeit mit dem neuen Schulbuch für die Grundschule vor.

Termin: 02.03.2011, 15:30–18:00 Uhr
Leitung: Jutta Sydow oder Ingrid Illig,
Ort: IGS Stadtmitte, Pfaffenstieg 4-5,
 31135 Hildesheim
Anmeldung: Jutta Sydow,
 juttasydow@web.de, Tel. 05064-1088
 Ingrid Illig,
 ingrid.illig@gmx.net, Tel. 05121-264179
Zielgruppe: Ev./ Kath. Religionslehrer/Innen der GS
Anmeldeschluss: 27.02.2011 (dringend)

▶ Arbeiten am schuleigenen Arbeitsplan

Termin: 22.03.2011, 15:00–17:00 Uhr
Leitung: Ursula Harfst,
Ort: Haus der katech. Arbeitsstelle,
 Hannover, Clemensstr. 1,
Anmeldung: Ursula Harfst
 Uharfst@gmx.de, Tel. 05101-1812
Zielgruppe: Fachkonferenzleitung Religion,
 ReligionslehrerInnen GS

▶ Arbeiten mit dem Lehrwerk: Mitten im Leben

Termin: 31.03.2011, 15:30–18:00 Uhr
Referent: Ulrich Gräbig
Veranstalter: FachberaterInnen der Region Hannover
Leitung: Monika Wienhold-Quecke,
Ort: Pfarrheim St. Mathilde, Eichstraße 16,
 30880 Laatzen
Anmeldung: Monika Wienhold-Quecke
 Müllinger Weg 11, 30880, Laatzen
 Tel. 05102-915193,
 wienhold-quecke@gmx.de
Zielgruppe: ReligionslehrerInnen der Sek I
Anmeldeschluss: 28.02.2011

▶ Religion in der Schule

Mitten ins Leben

Der Cornelsen-Verlag stellt die Arbeit mit dem neuen Schulbuch für die Grundschule vor.

Termin: 31.03.2011, 15:30–18:00 Uhr
Referent: Ulrich Gräbig
Leitung: Ingrid Illig
Ort: Pfarrheim St. Mathilde
 Eichstraße 16, 30880 Laatzen
Anmeldung: Ingrid Illig,
 ingrid.illig@gmx.net, Tel. 05121-264179
Zielgruppe: Ev./Kath. ReligionslehrerInnen der Sek I
Anmeldeschluss: 24.03.2011 (dringend)

▶ Besuch einer Moschee

Nach dem großen Interesse im November letzten Jahres werde ich die Veranstaltung wiederholen – in einer anderen Moschee

Termin: wird noch bekannt gegeben
Leitung: Monika Wienhold-Quecke,
Ort: wird noch bekannt gegeben
Anmeldung: Monika Wienhold-Quecke,
 Müllinger Weg 11, 30880, Laatzen
 Tel. 05102-915193
 wienhold-quecke@gmx.de
Zielgruppe: ReligionslehrerInnen aller Schulformen
 und -stufen

▶ Weihnachten - Ostern - Pfingsten

„Geistvolle“ Unterrichtsideen für GS und Sek I

Termin: 04.05.2011, 15:30–18:00 Uhr
Referentinnen: Dorit Schierholz,
 Monika Wienhold-Quecke
Leitung: Dorit Schierholz,
 Monika Wienhold-Quecke
Ort: Schulzentrum Twistingen,
 Feld 9, 27239 Twistingen
Anmeldung: Dorit Schierholz
 Schierholz 3, 49406, Eydelstedt
 Tel. 05442/1237
 doritschierholz@web.de
Kosten: 3,00 €
Zielgruppe: ReligionslehrerInnen GS, Sek I, FöS
Anmeldeschluss: 02.05.2011

▶ Pfingsten – Wie ein Sturmwind, wie ein Feuer ...

Termin: 12.05.2011, 15:30–18:00 Uhr
Leitung: Ursula Harfst,
Ort: Cafe Tabor,
 Hannover, Hildesheimer Str. 32
Anmeldung: Ursula Harfst, Tel. 05101-1812
 Uharfst@gmx.de

▶ Religion in der Schule

Mitten ins Leben

Der Cornelsen-Verlag stellt die Arbeit mit dem neuen Schulbuch für die Sek. I vor.

Termin: 12.05.2011, 15:30–18:00 Uhr
Referent: Ulrich Gräbig
Leitung: Jutta Sydow
 Tel. 05121-264179
Ort: Martin-Luther-Gemeinde
 Hohes Feld 13, 31787 Hameln
Anmeldung: Jutta Sydow,
 juttasydow@web.de, Tel. 05064-1088
Zielgruppe: Ev./Kath. ReligionslehrerInnen der Sek I
Anmeldeschluss: 05.05.2011

► Umwelt Jesu

An diesem Nachmittag wollen wir Bausteine für den Unterricht verschiedener Schulformen und Jahrgangsstufen aufzeigen und mit Ihnen erarbeiten, Ideen austauschen und Ansätze für alternative Unterrichtseinheiten zum Thema Umwelt Jesu entwickeln.

Ihr eigenes Material kann für den Austausch eine wertvolle Hilfe sein und ist willkommen.

- Termin:** 18.05.2011, 15:30–18:00 Uhr
Veranstalter: Verena Liegmann, Fachberaterin kath. Religion
Ort: GHS I Burgdorf, Hannoverscher Str. 32, 31303 Burgdorf
Anmeldung: Verena Liegmann, Tel. 0511-522198, Verena.liegmann@web.de
Zielgruppe: Religionslehrer und -lehrerinnen
Anmeldeschluss: 13.05.2011

Landesschulbehörde Lüneburg

► Christologische Aussagen im Glaubensbekenntnis

Auf den frühen Ökumenischen Konzilien wurde das Glaubensbekenntnis geprägt, das bis heute das Fundament des Christentums bildet. Heftig umstritten waren damals die dogmatischen Aussagen zur Christologie. War Jesus Christus Gott oder Mensch oder Gottmensch? War er Gottessohn oder Menschensohn? In welcher Beziehung steht er zu Gott Vater und dem Heiligen Geist? Manches mutet uns heute wie reine theologische Spekulation an. Und doch wurde damals eine christliche Anthropologie entwickelt, die bis heute relevant ist. Im Rahmen dieses Nachmittags wollen wir diesen frühen Glaubenszeugnissen und ihrer Bedeutung für unseren heutigen Glauben und dem Dialog mit dem Judentum und Islam nachgehen.

- Termin:** 07.02.2011
Referent: Franz Thalmann, Hauptabt. Bildung
Leitung: Astrid Warner, Uelzen
Ort: Martin-Luther-Haus, Uelzen
Zielgruppe: Religionslehrkräfte aller Schulformen

► Heitere Zugänge zum Glauben

„Heute schon gelacht?“ – So lautete ein Spruch an einer Hauswand. Müsste diese Anfrage an unseren Alltag nicht auch für unseren Glauben gelten? Manchmal hat man den Eindruck, dass alles, was mit Religion und Glaube zusammenhängt, eine äußerst ernste Angelegenheit ist. Mit diesem Workshop, soll gezeigt werden, wie Anekdoten, Witze, Karikaturen etc. zum herzhaften Lachen und zu einem nachdenklichen (theologischen) Gespräch anregen können.

- Termin:** 16.03.2011
Referent: Franz Thalmann, Hauptabt. Bildung
Leitung: Ingrid Brammer, Lüneburg
Ort: Ökumenisches Gemeindezentrum St. Stephanus, Lüneburg
Zielgruppe: Religionslehrkräfte aller Schulformen (was die unterrichtliche Umsetzbarkeit angeht, vorwiegend für Religionslehrkräfte im Sekundarbereich)

► Ethisches Lernen

Kinder wissen ganz genau, was gut und böse ist, aber wie funktioniert „ethisches Lernen“ und wie initiiert man solche Prozesse in der Schule?

Die Unterscheidung von „gut“ und „böse“ lernen Kinder schon sehr früh. Eltern, Freunde und das ganze Umfeld erziehen dabei. Wie gelingt „ethisches Lernen“ in der Schule? Wie kann die Bibel dabei einbezogen werden, ohne nur die „Zehn Gebote“ auswendig zu lernen? Anhand von praktischen Unterrichtsbausteinen werden aktuelle Beispiele erläutert und ausprobiert, wie „ethisches Lernen“ gelingen kann.

- Termin:** 17.05.2011, 19:30–21:45 Uhr
Referentin: Jessica Griese, Hauptabteilung Bildung
Veranstalter: Rel.-päd. Arbeitsgemeinschaft
Leitung: Markus Leim,
Ort: Gemeindehaus Hl. Familie, Grohner Markt 7, 28759 Bremen
Anmeldung: Kath. Pfarrbüro, Grohner Markt 7, 28759 Bremen

► Schreibwerkstatt „Biographisches Lernen“

Auf beeindruckende Weise zeigt der Film „Freedom Writers“ auf: „Jeder Mensch hat seine Geschichte“. In Anlehnung an den Film und das Thema „Heilige, Vorbilder, local heroes“ sollen in der Arbeitsform Schreibwerkstatt eigene Geschichten entstehen und Bausteine für den RU erprobt werden.

- Termin:** 18.05.2011, 16:00–18:00 Uhr
Referentin: Jessica Griese, Hauptabteilung Bildung
Leitung: Ingrid Brammer, Lüneburg
Ort: Ökumenisches Gemeindezentrum St. Stephanus, Lüneburg

Impulse zur Kompetenzorientierung im RU

Beispiel: Gestaltungs- und Präsentationsformate

Zu den grundlegenden Problemen schulischer Bildungsprozesse zählen Ort- und Formlosigkeit vieler Inhalte sowie ein fehlender Verwendungszusammenhang im Leben von Heranwachsenden. Vorrangige Aufgabe der Didaktik ist es deshalb, Relevanzen aufzuzeigen oder herzustellen. Das gelingt nicht immer, wird jedoch erleichtert, wenn Kontexte authentisch, sozial vermittelbar oder medial verfügbar sind. Lehrkräfte wissen in aller Regel um diese Herausforderung und sind mit den Prinzipien und Kategorien der *Gegenwarts- und Zukunftsorientierung*, der *Korrelation* und *Problemorientierung* vertraut. Trotzdem ist die Sensibilität gegenüber notwendigen Materialisierungen von Lernprozessen, die sich anders als Tafelbilder, Lernplakate und Hefteinträge auch im „richtigen Leben“ auffinden lassen, erst in jüngster Zeit gewachsen. Es ist das Verdienst der RRL von 2003, die *Gestaltung* als religiös bedeutsame Formgebung ins Bewusstsein gehoben zu haben. Die EPA von 2006 und das KC von 2009 sprechen konsequenterweise von *Gestaltungskompetenz* und machen dadurch deutlich, dass *Inhalt* und *Form*, *Medium* und *Verwendungszweck* als *Einheit* gesehen und in schüleraktivierende methodische Prozesse eingebunden werden müssen.

Gestaltungskompetenz: Einheit von Inhalt und Form

Als erste Regel einer kompetenzorientierten Unterrichtsplanung kann deshalb formuliert werden: Die Vermittlung von Inhalten ist auf die Klärung des Zielformates angewiesen. Das Zielformat motiviert nicht nur, es bestimmt gleichzeitig Auswahl und Ordnung von Inhalten sowie die sprachliche Gestaltung des Stoffes. Ein Pfarrer wird eine Sonntagspredigt zu einem biblischen Gleichnis nicht nur anders aufbauen als eine von ihm geplante wissenschaftliche Veröffentlichung zur selben Bibelperikope; er wird auch andere inhaltliche Akzente setzen. Eine Vermischung der Sprachspiele, eine Verwechslung der Adressaten oder eine einseitig narrative bzw. einseitig abstrakte Themenaufbereitung würde seinem jeweiligen Anliegen schweren Schaden zufügen. Die Gestaltungsform ist also das Gefäß, in welchem Inhalte „transportiert“ werden können. Ohne diese *Einheit von Fachwissen und Form* gibt es keine nachhaltige Lernprogression im Unterricht. Die Projektidee hat an dieser Stelle ihre lernpsychologische Berechtigung. Im Umkehrschluss lässt sich wahrscheinlich sagen: Da die Lernaufgabe als Mini-Projekt im Unterrichtsalltag allen Beteiligten zu anstrengend ist und daher nur sparsam eingesetzt wird, ist Unterricht in allen Nichtlehrgangsfächern häufig so wenig ergiebig.

Outputorientierung – Verbindung mit dem Leben

Die in der Gestaltungskompetenz in besonderer Weise zum Ausdruck kommende *Outputorientierung* ist weder eine unpädagogische Einflussnahme einer „ökonomisierten Bildungstheorie“ noch eine inhaltlich entkernte und bloß verfahrenstechnische Umsetzung der Kompetenzidee. Produkte sind die Form, in der Bildung über das Klassenzimmer hinaus relevant werden kann. Es soll sogar die These gewagt werden:

Bildungsanstrengungen müssen auf das Praktische, das Verwertbare, das Marktgängige zielen, sonst bleiben sie bildungsbürgerliches Illusionstheater.

Gerade mit Blick auf die gymnasiale Oberstufe wird der Anachronismus landläufiger Unterrichtsinhalte überdeutlich. Die Verwissenschaftlichung des RU in den 1970er Jahren ist zu einer Transferierung akademischer Sprachspiele in den Raum der Schule verkommen – häufig ohne Anbindung an Verwendungs- und Verwertungskontexte im Leben von Menschen. Die fünf Kompetenzen der EPA sowie die Aufgabenbeispiele rufen an dieser Stelle unmissverständlich zu einer Kurskorrektur auf.

Unterricht und Präsentation

Wer ein Klassenzimmer betritt, kann sich häufig an gut gestalteten Lernplakaten erfreuen. Sie haben nicht nur ästhetischen Wert, sondern verdienen ihren dauerhaften Platz an der Wand aufgrund ihrer korrekten und lernwirksam aufbereiteten Inhalte. Solche Lernplakate unterscheiden sich in Form und Inhalt von schlecht und hastig vorbereiteten mündlichen Kurzpräsentationen am Ende einer Doppelstunde nicht nur mit Blick auf die Durchdringung der Problemstellungen, sondern auch hinsichtlich der Werthaltigkeit des Unterrichtsstoffes. Sofern auf sie im Unterricht häufig Bezug genommen wird, sie also nicht zur Deko verkommen, erfüllen sie ihren Zweck.

In höheren Jahrgangsstufen sollten hingegen Formate im Vordergrund stehen, die auf das „Leben der Erwachsenen“ vorbereiten. Es ist ein Irrtum, Schülerorientierung so zu verstehen, als sei im Unterricht nur das von Relevanz, was Lernende *aktuell* interessiert. Guter Unterricht zielt auf *Horizontenerweiterung* und *Teilhabeoptionen* jenseits der schwankenden Interessenlage Heranwachsender. Dazu zählt nicht zuletzt auch die *Heranführung an Medien*, die gesellschaftlich bedeutsam sind.

Das Gestaltungsformat als Ziel der Inhalte – Beispiel für ein Lernarrangement

Was bedeutet das im Einzelnen? Welchen Einfluss hat die mit der Gestaltungskompetenz gemeinte Formgebung von Inhalten auf die Unterrichtskultur und das Lernarrangement? Und in welchem Verhältnis stehen Inhalte und Prozesse?

- Didaktik der Lernsequenz: Unterricht handelt sich nicht von Stunde zu Stunde, indem irgendwelche Inhalte, die zum Thema gehören, aneinandergereiht werden, bis „die Luft raus ist“ und die Unterrichtseinheit „austrudelt“. Vielmehr stellt jede auf Nachhaltigkeit zielende Unterrichtssequenz ein Miniprojekt mit einer eigenen Dramaturgie und einem fixen Abschluss dar. Lernende überblicken mithilfe einer durch Absprachen transparent gemachten Inhalts-, Ziel- und Prozessstruktur, was konkret wie und wann bearbeitet wird („Arbeitsbündnis“).

- **Didaktik der Sozialformen:** Unterricht hält die Balance zwischen Instruktion und Konstruktion. Lehrerzentrierte und informierende Phasen wechseln sich ab mit offenen Angeboten und schülerzentrierten Sozialformen. Lehrerlenkung muss freilich nicht immer den Klassenverband als ganzen betreffen, sondern kann auch innerhalb eines Teilgruppenunterrichts ihren Platz haben. Frontalunterricht als Input, als Orientierung über den Projektverlauf oder als Präsentation von Zwischenergebnissen bleibt weiterhin notwendig, sollte aber die Schüler nicht vom Lernen abhalten.
- **Didaktische Reduktion:** Unterricht muss die Auswahlnotwendigkeit von Inhalten als Herausforderung ernstnehmen und alle überflüssigen Stoffe über Bord werfen, die im Rahmen der Aufgabenstellung vom Wesentlichen, d.i. die Zielstellung, ablenken. Lehrkräfte, die „dies und das“ noch anmerken oder „für wichtig halten“, denken nicht didaktisch, sondern fachwissenschaftlich, gewohnheitsverhaftet oder Common sense bezogen („das muss man doch wissen!“). Sinnvoll ist freilich eine bilanzierende Einbettung von Arbeitsergebnissen in eine fachlich ausgerichtete Übersicht. Dies stärkt nicht zuletzt die fachliche Autorität der Lehrkraft vor den Schülerinnen und Schülern.
- **Überprüfbarkeit:** Unterrichtsplanungen beziehen sich in direkter Weise auf die inhaltsbezogenen Kompetenzen des KC und mittelbar auf die prozessbezogenen. Inhaltsbezogene Kompetenzen sind überprüfbar, da sie eine inhaltliche Konkretisierungsebene aufweisen. Prozessbezogene Kompetenzen hingegen sind Langfristziele, die über die Schulung der Spiralcurricular ausgewiesenen inhaltsbezogenen Kompetenzen gefördert werden sollen. Sie bilden die Klammer um den gymnasialen Lehrgang von fünf bis zwölf. Gute Unterrichtskonzeptionen nehmen ihren Ausgang allerdings nicht bei den Kompetenzformulierungen, sondern bei spannenden Themen und Problemstellungen.
- **Praxistauglichkeit des schuleigenen Arbeitsplans:** Unterricht ist kein Abarbeiten eines in Konferenzsitzungen entworfenen fachbezogenen Schulcurriculums, sondern umgekehrt die Erfahrungsgrundlage für das, was in ein Schulcurriculum aufgenommen werden darf. Die Pra-

xis, nicht die Theorie, entscheidet, was an einer Schule geht und was nicht geht. Das gilt insbesondere mit Blick auf das Zeitkontingent in einem Schuljahr. Kompetenzen müssen mehrmals geschult und auch von der Lehrkraft diagnostiziert werden können. Sehr viele neu erstellte Schulcurricula ähneln den unseligen Stoffverteilungsplänen, die in Aktenordnern vor sich hin gilben. Pläne, die schon vor den Weihnachtsferien anzeigen, dass die Lehrkraft „hinterherhinkt“, gehören in den Papierkorb. Kompetenzorientierung, insbesondere die Gestaltung, benötigt Zeit und Ordnungsliebe, jedoch keine Hast und Stoffhuberei.

- **Planungsverantwortung:** Unterrichtsplanungen werden von der Lehrkraft erstellt und verantwortet, Schülerinnen und Schüler werden beteiligt – nicht andersherum. So ist es zu meist hilfreich, wenn durch die Lehrkraft vorbereitete Problemstellungen in einer ersten Doppelstunde zu zündenden Ideen werden; die inhaltliche Entfaltung des Projekts, die Medien- und Methodenwahl, die Entscheidung über das Produkt und seine Verwendung wird von den Lernenden mit getragen.

Themenbeispiel: Verdunstet der Glaube? Schüler produzieren eine Zeitungsbeilage

Das nachfolgende Beispiel spiegelt die Konzeption einer Unterrichtssequenz zum Thema „Kirchliche Präsenz in Hannover“ wider. Der Religionsunterricht im 10. Jahrgang sollte ursprünglich drei Kompetenzen aus dem Bereich KC 3.3.5 schulen. In der ersten Doppelstunde akzentuierten einige Schülerinnen und Schüler die Aufgabenstellung allerdings dahingehend, dass Aspekte der theologischen Dimension in die Themenstellung eingebunden werden konnten. Als Zielformat wurde ein Artikel bzw. ein Interviewausschnitt beinhalten sollte. Einige Jugendliche entschieden sich für einen Schülerzeitungsbeitrag, andere für einen Exkursionsbericht, welcher auf die Homepage der Schule gestellt werden sollte. Den Leistungsstärkeren und Interessierteren bot der Lehrer das Format „Der 7. Tag“ an. Es stellt eine Nachahmung der Wochenendbeilage der *Hannoverschen/Hildesheimer Allgemeinen Zeitung* dar.

Die zu schulenden Kompetenzen variierten von Gruppe zu Gruppe. Je nach Anlage des Mini-Projektes standen vorrangig Kompetenzen aus dem Bereich Ekklesiologie (3.3.5) oder – wie im dokumentierten Beispiel – Kompetenzen aus dem Bereich Theologie (3.3.2) im Vordergrund.

Kompetenzen

- beschreiben das Engagement der Kirche in der Gesellschaft
- erörtern die persönliche und gesellschaftliche Bedeutung des Gottesglaubens
- bereiten eigene und fremde Standpunkte bezüglich des Gottesglaubens medial auf

Lernquellen

- Zeichen der Hoffnung, u.a. S. 169-171, 176-185, 68ff.; katholisch.de; dbk.de; kath-kirche-hannover.de; tabor-hannover.de

Zielformate als Lernoptionen

- Schülerzeitungsbericht
- Exkursionsbericht auf der Homepage: Cafe Tabor Hannover
- der 7.tag (HAZ)



Lernarrangement

Nach der einführenden Doppelstunde werden vorbereitend zu allen weiteren Doppelstunden Absprachen zu Inhalt, jeweiliger Aufgabe und Arbeitsverlauf getroffen. Eine für den gesamten Lernverband geplante Exkursion konnte aus schulorganisatorischen Gründen nicht stattfinden – stattdessen erstellten zwei Schülerinnen ein Porträt des Cafe Tabor in Hannover.

- 1. Doppelstunde: Sammlung von Erfahrungen und Meinungen zum Thema Kirche; Ordnung der Beiträge (Kategorien: Aufbau der Kirche, Glaubensinhalte, Problemstellungen in der Moderne, Kirche vor Ort, Sach- und Werturteile); Verabredung des Lernweges und des Zieles; Hausaufgabe: Recherche mit schriftlichen Ergebnissen, Sammlung von Arbeitsmaterial (z.B. Pfarrbrief, Kirchenzeitung etc.)
- 2. Doppelstunde: Sichtung und Vorstellung des Materials in Kleingruppen, Auswahl mit Blick auf das Thema im Zielformat; Hilfestellungen durch die Lehrkraft: Organisation der Arbeit, inhaltliche Ausrichtung; gruppenbinnendifferenzierte Hausaufgaben zur nächsten Stunde
- 4. Doppelstunde: Plenum: Vorbereitung der Exkursion zweier Schülerinnen zum katholischen Jugendcafe „Tabor“, Sammlung von Fragen, Einbindung der Exkursion in die jeweiligen Gruppenthemenstellungen; erste Verschriftlichungen (Weiterführung in der Hausaufgabe)
- 5. Doppelstunde: Porträt des „Tabor“ (Visualisierung: Beamer/ Internetpräsenz des Cafe); Diskussion: Brauchen Heranwachsende „andere Kirchen“ als Erwachsene? (Wege der Jugendpastoral in Großstädten, Jugendkirchen)
- 6. Doppelstunde: Zusammenführung der Verschriftlichungen in den Gruppen; Absprachen zum Layout; Beauftragung eines Gruppenmitglieds mit der Fertigstellung des Produktes; Plenum: Vereinbarung über den Termin der Präsentation

Auswertung

Naturgemäß ist die Qualität der Produkte auf unterschiedlichen Niveaustufen angesiedelt. Im dokumentierten Fall ist auch die Lehrkraft überrascht, wie professionell das Layout erstellt wurde. Verwendet wurde von der Gruppe die Open-Source-Software Scribus. Das kann nicht zur Norm erhoben werden, zumal Fertigkeiten dieser Art nicht durch das Methodencurriculum der Schule abgedeckt werden. Trotzdem bleibt festzustellen, dass kompetenzorientierter Unterricht mit schüleraktiven und offenen Phasen den Lernenden bessere Chancen zur Entfaltung bietet als herkömmlicher lehrerzentrierter Unterricht. Enge Unterrichtsarrangements unterfordern zumeist die Heranwachsenden und sorgen nicht zuletzt deshalb für Schulfrust. In offenen Angeboten lernen Lehrkräfte häufig mit.

Die ästhetische Dimension von Unterricht und Unterrichtsergebnissen wird in jüngster Zeit häufiger als früher betont – mit Recht. Gut aufbereitete Ergebnisse überzeugen zumeist auch fachlich und umgekehrt. Die Idee der Korrespondenz von Form und Inhalt ist als didaktisch-methodische Brücke zwischen Fach- und Methodencurriculum der Schule einerseits sowie zwischen fachbezogenem und fachübergreifenden Konzept zur Medienkompetenz andererseits zu betrachten.

Das abgedruckte Interview ist fiktiver Natur und zeigt, dass die evangelische Schülerin, die für diesen Teil zuständig gewesen ist, wesentliche Problemstellungen inhaltlicher Art erfasst und verarbeitet hat. Dabei



werden Aspekte, die im Zeitungstext angesprochen sind, nicht wiederholt, sondern konkretisiert.

Es gehört zu den Schwierigkeiten dieser Form des Unterrichts, dass die Koordinierung der Schülertätigkeiten nicht immer gelingt. Im vorliegenden Fall ist ein Platzhalter eingebaut worden („Lorem ipsum“), der die nicht rechtzeitig beigebrachten Teilergebnisse anderer Gruppenmitglieder aufnehmen soll. Eine Sanktionierung in Form schlechter Noten sollte freilich nur Fälle betreffen, in denen überhaupt keine oder schlechte Leistungen erbracht worden sind. Eine „Bestrafung“ auf den technischen Vorgang der Produktgestaltung zu beziehen, hieße Maßstäbe des Kunstunterrichtes anzusetzen. Wer die Arbeitsbelastung heutiger Schülerinnen und Schüler realistisch sieht, wird sich über gelungene Ergebnisse mehr freuen, denn über misslungene böse sein.

Viele Fachkonferenzen sind noch auf der Suche nach Verfahren, Mitarbeit im Unterricht transparenter zu zensieren als bislang. Gestaltungsprodukte, die Unterrichtssequenzen abschließen, sind in besonderer Weise dazu geeignet. Sie liegen auf Dauer vor und können im Unterricht besprochen und „verteidigt“ werden; sie sind geeignet, Stärken der Schüler/innen zu zensieren, statt defizitorientiert zu denken; sie können in ein Portfolio hineingenommen werden, das die Gestaltungskompetenz würdigt und die Entwicklung der Lernprogression nachvollziehbar macht, d.h. ermöglicht, Zensuren nicht allein ergebnis-, sondern verstärkt auch prozessorientiert zu begründen.

GÜNTER NAGEL

Unser christliches (Welt)Erbe

Neue Führungen für Schulklassen

Der Hildesheimer Dom mit seinen zum Weltkulturerbe zählenden Schätzen muss saniert und für das große Jubiläum 2015, die 1200-Jahrfeier unseres Bistums und unserer Stadt, vorbereitet werden.

Die wichtigsten Ausstattungsstücke, die Bronzetür Bernwards, die Christussäule und der große Radleuchter Bischof Hezilos sind aber glücklicherweise an anderen Orten in der Stadt weiterhin zugänglich. Um für Klassen und Kurse aller Jahrgangsstufen diese Schätze optimal zu erschließen, bietet das Dom-Museum Führungen mit verschiedenen Themenschwerpunkten an.

Unter sachkundiger Anleitung können die Schülerinnen und Schüler die berühmten Stiftungen Bischof Bernwards und bedeutende andere Kunstwerke aus dem Dom und dem Dom-Museum kennenlernen, oder werden am Beispiel von St. Michael und St. Godehard mit der Architektur der Romanik vertraut gemacht. Das Erleben historischer Orte und die Begegnung mit originalen Kunstwerken bieten eine wichtige Lernalternative zum Unterrichtsalltag. Die Auseinandersetzung mit „echten“ Zeugnissen von Geschichte und religiösem Leben bilden außerdem einen wichtigen Gegenpol zu einem immer stärker virtuell geprägten Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler.

Die Veranstaltungen lassen sich in verschiedene Unterrichtsfächer integrieren, in den Sachkundeunterricht ebenso wie in die Fächer Kunst, Religion und Geschichte und werden selbstverständlich altersgerecht vermittelt. Über die Standardangebote hinaus sind nach Absprache auch individuell konzipierte Führungen möglich.

Informationen erhalten interessierte Lehrkräfte im Dom-Museum. Die Gebühr pro Veranstaltung beträgt 2,00 Euro pro Schüler. Ansprechpartnerin ist Dr. Claudia Höhl.

Dom-Museum Hildesheim,
Domhof 18-21, 31134 Hildesheim
Tel.: 05121/179 16 42 (Informationen),
05121/307470 (Anmeldung)
Fax: 05121/179 16 44
Mail: dommuseum@bistum-hildesheim.de

Angebote für alle Altersstufen:

Rosenstock und Bernwardkreuz. Hildesheim von der Gründung bis zum Hohen Mittelalter

Der Dom mit dem Rosenstock und die Stiftungen Bischof Bernwards markieren die zentralen Punkte der Geschichte Hildesheims im Mittelalter. Die Gründung der Stadt und ihre besondere Bedeutung als politisches und kulturelles Zentrum können an den historischen Orten und anhand der kostbaren Kunstschatze anschaulich vermittelt werden. Treffen am Bernwarddenkmal, Rundgang:

Rosenstock, dann Roemer- und Pelizaeus-Museum mit Gründungsreliquiar, Bernwardkreuz und Gerhardkelch (auf Wunsch erweitert durch St. Michael und Säule), Dauer: ca. 1 Stunde, mit St. Michael 2 Stunden

Auf den Spuren Bischof Bernwards

Bischof Bernward ist in Hildesheim und weit darüber hinaus bekannt. Seine politische Bedeutung und vor allem die Kunstwerke, die er gestiftet hat, machen ihn zu einem der berühmtesten mittelalterlichen Bischöfe. Ausgehend vom Besuch seiner Wirkungsorte und der Beschäftigung mit seinen Stiftungen werden Leben und Arbeit eines mittelalterlichen Bischofs erklärt und seine Bedeutung bis heute dargestellt. Treffen am Bernwarddenkmal, Rundgang Roemer- und Pelizaeus-Museum (Tür und Bernwardkreuz) und St. Michael mit Christussäule, Dauer: ca. 1 Stunde 30 Minuten

Ein (fast) unbekannter Schatz: Die Kirche St. Godehard

Die Kirche St. Godehard ist zu Unrecht in Hildesheim viel weniger populär als der Dom oder St. Michael. Die faszinierende Architektur, ein Musterbau der Romanik und die prächtige Ausstattung vom Chorgestühl des späten Mittelalters bis zur Ausmalung des 19. Jahrhunderts stehen aber

in ihrer Qualität den anderen Bauten in keinsten Weise nach. In einem Rundgang wird St. Godehard mit seiner vielfältigen Geschichte erschlossen. Dazu gehört auch die Erläuterung des hier während der Domsanierung untergebrachten Heziloleuchters.

Treffen vor der Godehardkirche, Rundgang durch Kirche (Heziloleuchter) und ggf. durch die Schatzkammer, Dauer: ca. 1 Stunde

St. Godehard von Schülern erklärt

Schüler der Marienschule führen durch die Godehardkirche

Eine Gruppe von Schülern der Marienschule hat sich intensiv mit der Kirche St. Godehard beschäftigt und möchte die gewonnenen Kenntnisse an andere Schüler/innen oder Gruppen von Kindern und Jugendlichen weitergeben. Angeleitet durch Gleichaltrige kann so ein neuer Zugang zu einem historischen Kirchengebäude und seiner Ausstattung gelingen.

Treffen vor der Godehardkirche, Rundgang durch die Kirche, Dauer: ca. 1 Stunde

Ab Jahrgangsstufe 8

Romanik in Hildesheim

Hildesheim ist ein Zentrum romanischer Architektur und Bildkunst. In einem Rundgang zu drei bedeutenden Bauten sollen die Architektur und bedeutende Teile der Kirchengestaltung dieser wichtigen Kunstperiode für die Schüler und Schülerinnen erschlossen werden. Auf dem Programm stehen St. Michael, Heilig Kreuz und St. Godehard. Wahlweise ist auch die Beschränkung auf eine Kirche, oder die Verteilung auf drei Führungstermine möglich.

Treffpunkt: St. Michael, sonst vor der gewählten Kirche, Dauer: ca. 2 Stunden 30 Minuten, bei nur einer Kirche ca. 1 Stunde

CLAUDIA HÖHL

Trauen wir uns?

Anregungen für die Kunst des Liebens auf der Kinoleinwand



Die Liebe ist des Kinos liebstes Kind. Sie kennt keine Schranken und ist stärker als der Tod. In *PRETTY WOMAN* etwa rettet sie »ein gefallenes Mädchen aus der Gasse« und einen einsamen Manager vor Erstarren und Kältetod in der Geschäftswelt. Auffällig ist die Vorliebe des Kinos für frisch Verliebte. Ob zarte Sehnsucht oder anfängliches Verlangen, ob Herzklopfen oder Schmetterlinge im Bauch, allzu gern zeigt das Kino Anfänge der Liebe. Damit nährt es auf der einen Seite Illusionen, auf der anderen erinnert es immer auch an die Vision vom Kunstwerk Liebe, das noch zu realisieren ist.

Dennoch wüsste man gern: Wie steht es heute um die Liebe von Harry und Sally, den Titelhelden aus dem gleichnamigen US-Film aus dem Jahre 1989? Was ist aus Marion und dem Ex-Engel Damian geworden, die sich in *DER HIMMEL ÜBER BERLIN* gefunden haben und deren Beziehung in *IN WEITER FERNE, SO NAH* weiterlebt? Und wie geht es zum Beispiel nach

SAME SAME BUT DIFFERENT weiter mit der Liebe des deutschen Journalisten Benjamin Prüfer und seiner kambodschanischen Freundin Sreykeo trotz räumlicher Distanz und gefährlicher HIV-Erkrankung?

CASOMAI – TRAUEN WIR UNS?!

Um die Kunst des Liebens im Religionsunterricht mit Hilfe von Spielfilmen zu thematisieren, bietet sich als Königsweg der ausgiebige Blick auf das Œuvre eines Regisseurs an. Diese äußerst reizvolle Herausforderung erfordert jedoch viel Zeit, und die hat man angesichts des schulischen 45-Minuten-

Taktes und der G8-Erfordernisse meist nicht.

Daher gilt es sich zu beschränken, sei es auf einen Spielfilm, sei es auf einige Spielfilmsequenzen. Beides mag gelingen im Rückgriff auf Alessandro D'Alatris Film *CASOMAI – TRAUEN WIR UNS?!* (Italien 2002). Der avanciert mittlerweile zum Klassiker für katholische Ehevorbereitungskurse, zeigt er doch Genese und mögliches Scheitern einer Ehe. Er folgt dem Diktum des Regisseurs: »Wenn man die Liebe nicht mehr spürt, heißt das nicht, dass sie zu Ende ist. Vielleicht ist sie nur ohne Atem, begraben von tausend Schwierigkeiten, die nichts mit der Liebe zu tun haben.«

Plotskizze

Stefania und Tommaso kennen sich fast ein Jahr. Sie wollen heiraten und machen sich auf den Weg zu einer kleinen, von der Welt und Autostraßen abgeschiedenen

Kirche. Dort treffen sie Don Livio, einen Priester mittleren Alters, der den Umgang mit Kelle und Mörtel ebenso beherrscht wie das Zuhören und Fragen im Rahmen eines Traugesprächs. So erfährt man: Die beiden Ehemittler sind getauft, aber keinesfalls praktizierende Christen. Die kirchliche Hochzeit ist ein Zugeständnis an ihre Eltern, soll aber etwas Besonderes sein. Als Don Livio von beiden eine Metapher für ihre Liebe erfahren möchte, verweist Stefania auf Ästhetik und Dynamik des Eiskunstpaarlaufes. Soweit der Prolog. Den Rest des Films füllt die Feier in der kleinen Kirche aus. Genauer: Die kirchliche Hochzeitsfeier wird zum Rahmen für den weiteren Plot. Denn mit Hilfe der Anwesenden und deren Geschichten über das Brautpaar führt Don Livio die Genese von Stefania und Tommasos Beziehung auf – und extrapoliert diese in die Zukunft. So sieht man den ersten gegenseitigen Blick der beiden, das erste Treffen und den ersten Kuss, später dann die Geburt des ersten Kindes, die ersten Schwierigkeiten und Zerwürfnisse, den ersten Seitensprung. »So wird aus einem Fest, das eigentlich die Zukunft besiegeln soll, ein Fest aus lauter Rückblenden ... Und aus diesen Rückblenden wiederum wird eine Zukunft entworfen, die sich ganz anders darstellt, als sie eben noch von den Brautleuten erhofft wurde.« Als man schließlich erneut die Musik des Titelvorspanns hört, sieht man beide Protagonisten in ihren nunmehr getrennten Wohnungen weinend vor Bildern, Erinnerungen aus der gemeinsamen Zeit und – parallel dazu – wiederum ein Paar beim Tanz auf dem Eis. Die beiden kommen aus der Bahn und fallen entnervt auf den harten, eisigen Boden. Das Bild »zerbricht«, und man ist wieder in der Kirche. Glück gehabt, war doch alles nur ein Rückblick mit anschließender Fantasiereise.

Zum Einsatz des Films im RU

Eine Sichtung des kompletten Films dauert fast zwei Zeitstunden. Das ist im normalen Schulrhythmus, etwa in einer Dop- ▶



pelstunde samt großer Pause, nicht zu schaffen. Vielleicht ergibt sich aber die Möglichkeit, den Film für mehrere Klassen im Rahmen einer Vier-Stunden-Aktion fächerübergreifend einzusetzen (etwa in Kombination mit Fächern wie Deutsch, Italienisch, Kunst und Musik)?

Dann sollte zunächst in Kleingruppen das Filmerleben thematisiert werden: Wie habe ich den Film erlebt, wie ist es mir in den 117 Minuten ergangen? Welche Bilder, welche Worte haben mich amüsiert, erheitert, genervt, geärgert, gelangweilt, nachdenklich, froh oder traurig gestimmt?

Nach einer plenaren Stimmungsskizze geht es in Arbeitsgruppen weiter. Dazu bieten sich einige der folgenden Fragen bzw. Aufgaben an:

Fragen für die ausgiebige Auseinandersetzung mit Alessandro D'Alatris Film

- 1) Wie ist der Film aufgebaut?
- 2) Skizziert bitte die Figurenkonstellation des Films! Wer spielt eine Rolle, wie sind die Beziehungen der verschiedenen Filmfiguren zueinander? Wer steht im Zentrum, wer ist nahe dran, wer eher in der Peripherie?
- 3) »Sich zu lieben, ist das eine; in einem Bett zu schlafen, ist etwas anderes.« Was will Stefanias Vater hiermit sagen? Wie beurteilst Du seine Meinung?
- 4) Welche unterschiedlichen Familienbilder führt uns CASOMAI vor Augen?
- 5) Welche Nutzen und Vorteile, aber auch Nachteile bringt eine Heirat mit sich? Welche Antworten finde ich in CASOMAI auf diese Frage?
- 6) Wie inszeniert Alessandro D'Alatri Tommasos Heiratsantrag? Warum?
- 7) »Ihr Ja-Wort hilft mir heute gar nicht, ... es sei denn, ihr alle zusammen würdet für sie das Ja-Wort geben.« So Don Livio gegen Ende des Films. Was will der Priester damit sagen? Wie beurteilst Du diese Aufforderung?
- 8) Was sagt und zeigt CASOMAI über das Verhältnis von Leidenschaft und Treue in einer festen Beziehung, in einer Ehe, in einer Partnerschaft?
- 9) Wie reagiert Menna auf Stefanias Abtreibung? Wie beurteilst Du das?
- 10) Welche Rolle(n) spielt das Bild vom Eiskunlauf in Alessandro D'Alatris Film? Was bringt es zum Ausdruck? Welche alternativen Bilder fallen Dir ein?
- 11) Wie reagieren die Freunde und Arbeitskollegen auf den Beginn der Partnerschaft von Tommaso und Stefania? Wie auf deren Trennung?
- 12) Wie erlebe ich die Figur des Priesters? Was macht er gut, was nicht?
- 13) Warum droht die Ehe von Stefania und Tommaso zu scheitern? Wo siehst Du Knack- bzw. Wendepunkte, wo die beiden hätten anders handeln können/müssen?
- 14) Wie realistisch schätzt Du das Gesamtszenario (Freunde, Erwerbsarbeit u.a.) ein, das Don Livio bzw. der Regisseur uns vor Augen führt?

Anleitung zur Reflexion anhand ausgewählter Filmsequenzen

Für die Arbeit mit kürzeren Filmteilen bieten sich die ersten und die letzten rund 15 Minuten des Films an. Die erste Viertelstunde setzt keine Vorkenntnisse voraus; sie zeigt das Treffen des Paares mit Don Livio und den Beginn der Hochzeitsmesse. Im Zuge dessen erfährt man von Stefania: »Wenn ich manchmal im Fernsehen Eiskunstlaufwettbewerbe sehe, dann bin ich davon wie verzaubert. Das sind ja normalerweise Paare – und sie faszinieren mich. Denn obwohl sie auf diesen instabilen Kufen auf glattem Boden dahingleiten, vermitteln sie immer den Eindruck von perfekter Harmonie.« Das könnte genügend Stoff sein für eine Schulstunde, die Bilder und Vorstellungen von Partnerschaft und Ehe sowie Metaphern der Liebe in den Blick nimmt, dabei auch auf Gedichte und biblische Texte, etwa aus dem Hohelied, zurückgreift.

Will man in einer weiteren RU-Einheit die letzte Viertelstunde des Films vorführen, muss man kurz den vorangehenden Plotverlauf skizzieren. Entscheidend für die thematische Auseinandersetzung ist der finale Abschluss in der Kirche. Hier fallen Sätze wie »Streng genommen ist die Ehe eine Privatangelegenheit.« und »Das geht nur die zwei 'was an.« Folglich bittet Don Livio die Festgesellschaft, die Kirche zu verlassen: »Geht hinaus! Lasst Stefania und Tommaso die Intimität dieses Augenblicks. Es soll kein Foto geben, kein

Abbild von diesem Teil der Zeremonie. Ihre Erinnerung soll einzigartig sein. Es ist ihre Hochzeit und es muss ihre bleiben.« Alle verlassen das Gotteshaus. Man sieht schweigende Paare, nachdenkliche, sprechende Gesichter, bis die Glocken verkünden: Es ist vollbracht.

Man muss D'Alatri's Sichtweise nicht teilen und wird fragen dürfen: Ist dieses Procedere mit dem christlichen, katholischen Eheverständnis kompatibel? Welche Funktion haben Zeugen, welche Aufgaben hat die Gemeinde, haben Verwandte und Freunde des Ehepaares – idealiter, real – bei der kirchlichen Trauung, im Ehealltag? Unterstützt der Film, frei nach Richard Sennett, die »Tyrannei« der Zweisamkeit? Und wie kann – nicht nur vor der Folie des Filmfinales – das Rechtsinstitut Ehe als Sakrament verstanden werden?

THOMAS KROLL

Jörg Hermann, *Sinnmaschine Kino. Sinn-
deutung und Religion im populären Film* [Praktische Theologie und Kultur, Band 4] Gütersloh 2001, 212.

Das Hin und Her, das Auf und Ab der Liebe, deren seltenes Gelingen und vielfältiges Scheitern hat kaum jemand so sehr auf die Leinwand gebracht wie Woody Allen. Der amerikanische Regisseur mit jüdischem Hintergrund ist nicht nur »Gottes loyale Opposition«, sondern auch »Amors pessimistisch-humrovoller Kritiker«. Man denke etwa an seinen Klassiker MACH'S NOCH EINMAL, SAM mit starken Anklängen an CASABLANCA, an Allens MANHATTAN sowie an EHEMÄNNER UND EHEFRAUEN.

Mit diesen drei Filmen erzählt der nunmehr 75-Jährige wie mit vielen seiner nahezu vierzig anderen von der ebenso hoffnungsvollen wie hoffnungslosen Suche nach Verständnis und Liebe, nach Wärme und Geborgenheit – meist im Stadtdschungel New Yorks. In den letzten Jahren dreht der in Brooklyn Geborene in Europa, bleibt seinem Hauptthema aber treu. Das beweisen zum Beispiel MATCH POINT und VICKY CRISTINA BARCELONA ebenso wie sein jüngster Film ICH SEHE DEN MANN DEINER TRÄUME.

Die entsprechende DVD ist in der Diözesan-Medienstelle des Bistums Hildesheim unter der Signatur 4800468 zu entleihen.

Zitiert nach CASOMAI – TRAUEN WIR UNS? Ein Film von Alessandro D'Alatri, ab 9. September 2004. Presseheft 06/2004, hg. vom Schwarz-Weiss Filmverleih, Bonn 2004, 1.

A. Zöllner, Beim Priester-TÜV. Die voreheliche Aufklärung der anderen Art: »CASOMAI – TRAUEN WIR UNS?«, in: Berliner Zeitung vom 09.09.2006.

Genauer: Man lasse die erste Filmminute, die Autofahrt, weg und beginne mit dem Eintritt der Protagonisten in die Kirche. Als Ende dieser längeren Sequenz wähle man den ersten direkten Blick zwischen Stefania und Tommaso beim Fotoshooting nach rund 14 Filmminuten.

Für die zweite, die finale Filmsequenz steige man ein, wenn Tommaso sich nachts aus dem Bett erhebt [ca. 98. Filmminute], eine Zigarette anzündet und beim Blick aus dem Fenster vis a vis das Werbeplakat mit seiner Frau samt fünf Babies entdeckt.

Do I believe? Yes, I believe in love!

Eine Zeitreise durch Musik-Videoclips zum Thema Nummer 1

Der Soziologe Ulrich Beck hat die Liebe als „irdische Religion“ interpretiert, die heute religiöse Sinnstiftungsfunktionen übernommen habe. Und tatsächlich ist im populärkulturellen Bereich das Thema „Liebe“ dominant, freilich mit unendlich viel „Konfessionen“. Einzelne Videoclips zum Thema „Liebe“ vorzustellen, hat da-

her schon etwas Paradoxes, denn sie ist das zentrale Thema des gesamten Bereichs. Man sollte meinen, irgendwann gäbe es nichts mehr zum Thema zu sagen, aber dem ist nicht so. Vermutlich ist es einfacher, jene Clips und Stücke zu benennen, die sich nicht mit Liebe beschäftigen als andersherum.

Ich schlage vor, mit Schülerinnen und Schülern eine Art Zeitreise durch die Visualisierungen der Popmusik in den letzten gut 20 Jahren zu unternehmen und einen Blick darauf zu werfen, was die Zeit überdauert, was immer noch trägt und gilt, und was inzwischen überholt ist. Dabei ist die Auswahl natürlich willkürlich, je- ▶

dem werden sofort eine Fülle anderer Clips einfallen, aber das ist hier der Breite des Themas geschuldet. Selbstverständlich gibt es einige Klassiker, die im Repertoire nicht fehlen dürfen:

- Da wäre zunächst „Nothing compares to you“, jene minimalistische Ballade der irischen Musikerin und Sängerin Sinéad O’Connor aus dem Jahr 1989, geschrieben vom Musikerkollegen Prince. Sinéad O’Connor, die später keinem Skandal aus dem Weg ging, wird im Video im wesentlichen in frontaler Gesichtsansicht gezeigt, es ist ein Bekenntnis mit zeitloser Gültigkeit zur Liebe als einem konfessorischen Akt. Der Clip war 1990 bei den MTV-Awards Video des Jahres.
- Auf keinen Fall auslassen sollte man „November Rain“ von Guns’N Roses aus dem Jahr 1991, eine tragische Liebesballade, die in neun Minuten die Geschichte einer Beziehung vom Kennenlernen in der Kneipe über das Heiraten in der Kirche bis zum Tod eines Partners erzählt. Melodramatisch bis zum Geht-nichtmehr ist es dennoch ein interessantes Stück zu den zentralen rites de passage des Liebes-Lebens.
- Völlig zu Unrecht ist die französische Sängerin Mylene Farmer bei uns kaum bekannt. Ihr Videoclip aus dem Jahr 1992 zu Que mon Coeur lache, in dem sie dem Schicksal der Liebe in den Zeiten von AIDS nachgeht, ist sicher nicht einfach zu rezipieren, aber trotzdem nicht uninteressant. Gott schickt einen Engel in Gestalt der Sängerin auf die Erde, um nachzuschauen, was aus der wunderbaren Sache geworden ist, die man früher „Liebe“ nannte. Und der Engel macht sich auf die Suche ...
- „Take a bow“ von Madonna aus dem Jahr 1994 ist wenig auf Harmonie angelegt. Es vergleicht ohne viel Umschweife die Liebesbeziehung zwischen Frau und Mann mit der zwischen Stier und Torero. Das greift eine alte Metapher auf und sucht sie dem Machismo der spanischen Kultur zu entwinden. Anders als bei „Like a prayer“ aus dem Jahr 1989, bei dem Religion und Erotik ja eng beieinander gesehen wurden, kommt hier die Religion nicht vor. Vielleicht kann man ergänzend auf das Video von Pink „Raise Your Glass“ aus dem Jahr 2010 zurückgreifen, das

durchaus als visuelle Antwort auf Madonnas Clip gesehen werden kann, denn dort ersticht Pink gleich zu Beginn den Torero. Dafür überführt Pink die Beziehungsthematik gleich in die Spaßgesellschaft.

- Der Videoclip zu „My love is your love“, Whitney Houstons geradezu atemberaubend treuherzige Versicherung aus dem Jahr 1998, ihr sei die Apokalypse, der Dritte Weltkrieg oder das Jüngste Gericht egal, sofern sie nur mit ihrem Partner zusammen sei, ist nicht besonders spektakulär. Dafür ist es der Liedtext aber umso mehr, insofern er das private Miteinander sein über alle apokalyptische Szenarien setzt. Vielleicht konnte man vor dem 11. September 2001 noch unbefangen solche Bezüge herstellen. Es wäre interessant zu überprüfen, ob diese Perspektive heute noch geteilt wird. Wenn freilich die Liebe die Zentralreligion des 20. Jahrhunderts ist, wie Ulrich Beck schrieb, dann passt Houstons Lied perfekt dazu (wie auch das Stück „I believe (in Love)“ von Hot Chocolate: Do I believe? Do I believe? Yes I believe in love).
- Das Musikvideo zu dem Stück „All I need“ der französischen Gruppe AIR aus dem Jahr 1998 wurde von Mike Mills erstellt und zeigt ein junges Paar, das über die gegenseitige Zuneigung und ihre Beziehung spricht, ein Stück Oral History. Das ausgewählte Paar war ein echtes Paar aus Ventura, Kalifornien. Zwischenzeitlich haben sie sich freilich getrennt. Das Video ist an Banalität kaum zu überbieten, es plätschert so vor sich hin (wie die Musik auch), stolpert von Freizeitvergnügen zu Freizeitvergnügen, und von einer kleinbürgerlichen Szene zur nächsten. Aber letztlich ist es gerade darin authentisch. Es lohnt sich, die Kommentare bei YouTube in die Erörterung mit einzubeziehen, denn sie zeigen, wie positiv die Kommentierenden das Stück aufnehmen, während es ihnen offenkundig nichts ausmacht, dass in den Bildern des Clips das ganze Leben des Paares in festen und geordneten Bahnen sich abzeichnet und man sich ständig fragt, ob das schon alles gewesen ist.
- „If I could turn back the hands of time“, das Schmachstück von R. Kelly aus dem Jahr 1999, reflektiert auf das Scheitern einer Beziehung. Und es macht das

mit spektakulären Bildern, die rückwärts laufen und dadurch aufzeigen, an welchen Punkten alles in der Beziehung schief ging, bis sie zu Ende war und nur noch eine (Foto-)Collage der Erinnerung bildete. Und da hilft es auch nicht mehr, wenn der Protagonist am Ende sagt „I’m sorry“.

- Das laut MTV beste Video des Jahres 2006 stammte von der Gruppe „Panic at the disco“ und trug den beziehungsreichen Titel „I write sins not tragedies“. Darin geht es um kleinbürgerliche Traumhochzeiten, die den Schein zu wahren suchen, um unwahre Liebe, um Alpträume und unterlassene Interventionen. Eine lustige Harlekinade.
- Die beste Umsetzung des Stückes „Ayo Technology“ versuchten im Anschluss an 50 Cent und Justin Timberlake nach 2007 gleich mehrere Künstler (Milow, Katherine bzw. Skyla). Eigentlich geht es um die sexistische Manipulation von Frauen, um Tabledance und Männerphantasien. Bei Milow klingt es dann aber auch noch so, als wäre das etwas Nettets.
- Aber selbst das lässt sich noch überbieten mit dem Video des Jahres 2009, nämlich Beyonces „Single Ladies“, dem radikalen Rückfall in die Familienphilosophie der 50er Jahre: Wenn Du mich willst, dann steck mir doch einen Ring an den Finger. Backfischträume. Ästhetisch perfekt inszeniert, ist die inhaltliche Ebene erschreckend. Ich bevorzuge die ironische Variante mit Justin Timberlake (Single ladies with Georgia style).
- Kylie Minogues „All that lovers“ aus der Mitte des Jahres 2010 ist ästhetisch gut gemacht, wenn auch mit ambivalenter Botschaft: All die Liebhaber, die vorher gingen, lassen sich mit dir nicht vergleichen; erschrick nicht, gib mir nur ein bisschen mehr, sie lassen sich nicht vergleichen, all die Liebhaber ... Und das ergibt dann – zumindest auf visueller Ebene – eine menschliche Pyramide an Beziehungen, höher als jedes Hochhaus von New York.
- Den Abgesang kann dann Christina Aguileras „You Lost Me“, ebenfalls aus dem Jahr 2010, bilden, in dem sie das Ende einer Beziehung besingt: Wir haben es versucht, und wir haben geweint / Wir haben uns verloren, die Liebe starb

/ Wir haben es versucht, aber du kannst nicht leugnen / Wir sind nur noch leere Hüllen, wir haben den Kampf verloren

Medienpädagogisch ist es darüber hinaus sicherlich sinnvoll, zunächst die Schülerinnen und Schüler eigene Vorschläge zum Thema „Liebe“ in Videoclips einbringen zu lassen und dann etwas aus

dem vorgeschlagenen Material auszuschneiden und zu bearbeiten. Es geht weniger darum festzustellen, was gut gefällt und was nicht, sondern eher darum, was die jeweiligen Bilder zu sagen haben, worauf sie wert legen und was sie in den Vordergrund stellen.

Alle vorgeschlagenen Clips sind über die bekannten Videoplattformen abrufbar.

www.youtube.de

www.dailymotion.com

www.myvideo.de

ANDREAS MERTIN

Auf den Spuren des Apostels Paulus

Studienreise durch Syrien und die Ost-Türkei



Syrien ist ein altes christliches Land mit bemerkenswert vielen berühmten christlichen Orten. Noch heute bestehen viele lebendige christliche Kirchen, etwa 15% Prozent der Einwohner sind Christen unterschiedlicher Konfessionen. Auch wenn das Christentum schon vor Paulus in Syrien Fuß gefasst hatte, finden sich viele Spuren paulinischen Lebens und Handel in Syrien: Geboren in Tarsus und in Damaskus zum Apostel berufen, ist Paulus mehrfach von Antiochia aus zu seinen Missionsreisen aufgebrochen. Die Studienreise wird diese Orte besuchen, ebenso wie andere religiöse und archäologisch interessante Stätten. Auch das moderne Syrien, das Zusammenleben unterschiedlicher Religionen und Konfessionen, wird Thema der Studienreise sein.

Unsere Reise wird sich dabei auf den Westen Syriens konzentrieren:

Nach dem Auftakt in der lebendigen und aufgeschlossenen Hauptstadt Damaskus besuchen wir das orthodoxe Thekla-Kloster mit einer der ersten Pilgerstätten der Christenheit und das malerische Felsendorf Ma`alula, dem einzigen Ort, wo heute noch die Sprache Jesu gesprochen wird.

Die große Ausgrabungsstätte Palmyra, aufgebaut vor fast 2000 Jahren von der Königin Zenobia zu einer schon damals hochgerühmten Metropole, und die am besten erhaltene Kreuzritterburg des Nahen Osten, der Krak des Chevaliers, sind weitere Ziele. Die nordsyrische Stadt Aleppo ist Ausgangspunkt weiterer Besichtigungsfahrten, wie nach Ugarit, wo auf Tausenden von Tontafeln das erste Buchstabenalphabet entstand, in die antike Metropole Ebla und in das Simeonskloster, wo der Hl. Simeon 40 Jahre auf

einer Säule gesessen haben soll. Nach der Grenzüberquerung in die Türkei und einem Abstecher nach Antakya, dem ehemaligen bedeutenden Patriarchensitz Antiochia am Orontes, beenden wir unsere Reise in Tarsus, dem Geburtsort des Völkerapostels.

Termin: 25.03.–03.04.2012

Kosten: Bei einer Reisegruppe von 20 Personen beträgt der Reisepreis ca. 1.680,00 Euro (Flüge, Übernachtung im DZ, HP; Busfahrten, Eintritts- und Trinkgelder, örtliche Reiseleitung);

EZ-Zuschlag ca. 240,00 Euro

Leitung: Ulrich Kawalle, BGV Hildesheim, Jürgen Tinat, Hannover, Referent

Veranstalter: Bischöfliches Generalvikariat Hildesheim, Hauptabteilung Bildung in Zusammenarbeit mit Ökumene-Reisen, Schortens

Information und Anmeldung:

Ulrich Kawalle, Tel.: 05121-307285

ulrich.kawalle@bistum-hildesheim.de



Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft

Weniger Schüler, abnehmende konfessionelle Zugehörigkeit, sinkende Akzeptanz eines konfessionellen Religionsunterrichtes – das Buch „Gastfreundschaft“ von Hans Schmid und Winfried Verburg antwortet auf die Herausforderungen des Wandels.

Angesichts der rasanten Veränderung in der Wirklichkeit unserer Schulen sucht und beschreibt der vorliegende Band einen religionspädagogisch verantwortbaren Weg, den man gehen kann, wenn sich an der Rechtslage zum konfessionellen Religionsunterricht so bald nichts ändert, und wenn auch die Kirche an der durch Art. 7,3 Grundgesetz gesicherten Stellung des Religionsunterrichtes festhält.

Das Buch versammelt 17 Texte, die den Begriff „Gastfreundschaft“ ausloten. Das erste Kapitel fragt nach einer Religionspädagogik der Gastfreundschaft, nach begrifflichen und systematischen Chancen und Risiken, die darin liegen könnten. Ein kurzer Abschnitt bedenkt Gastfreundschaft aus jüdischer und christlicher Sicht. Darauf folgen ausführliche Erfahrungsberichte, wie sich Gastfreundschaft aus evangelischer, katholischer, jüdischer und muslimischer Sicht darstellt. Das vierte Kapitel stellt unterschiedliche Modelle konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht vor. Das fünfte Kapitel beschließt die Auseinandersetzung mit Anregungen und Reflexionen aus der Praxis.

Reizvoll und anregend sind an dem Buch gleich mehrere Aspekte: zum einen wird mit dem Thema „Gastfreundschaft“ ein ergiebiger Begriff reflektiert, der in der religionspädagogischen Debatte bereits vorhanden war, ohne dass er so ausführlich und aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet worden wäre. Zum anderen versammelt der Band gleichermaßen Artikel von grundsätzlicher und theoretischer Bedeutung wie auch sehr praxisnah argumentierende Texte. Und schließlich wird dieses Buch von Autoren herausgegeben, die in der kirchlich (nicht universitär) verantworteten Religionspädagogik selbst unmittelbar Verantwortung tragen. Das



Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft.

Schmid, Hans; Verburg, Winfried
Deutscher Katecheten-Verein 2010,
192 S., 12,80 €

bedeutet, das Buch geht zwar behutsam mit dem Konfessionalitätsprinzip um, stellt sich den theoretischen und vor allem praktischen Herausforderungen aber mit großer Ehrlichkeit, ja geradezu mit Schonungslosigkeit.

Das Buch stößt eine erneute (keine neue) Debatte an, die die Konfessionalität des Religionsunterrichtes weiterzuentwickeln sucht. Problematisiert werden in unterschiedlichen Beiträgen die Fragen von Heimat, Beheimatung und Fremdheit. Durchaus unklar ist ja beim Konzept der Gastfreundschaft, wer Gast, wer Gastgeber ist. Kann jemand als Gastgeber fungieren, wenn er selbst gar nicht beheimatet ist? Unklar scheint zunächst auch, worin eigentlich die Aufnahme und Beherbergung des Gastes besteht. Und wohin führt Gastfreundschaft, die zum normalen Dauerzustand geworden ist? Ist möglicherweise Gastfreundschaft nur ein Hilfskonstrukt für einen Religionsunterricht, der faktisch längst die Konfessionalität überwunden zu haben glaubt?

Paktisch ist der Religionsunterricht äußerst heterogen. Die Reinform eines Unterrichts, der der konfessionell homogenen Trias von Lehre, Lehrkraft und Schüler entspricht, dürfte eher selten vorkommen. Das kommt in den zahlreichen Beiträgen zum Ausdruck, die praktische Erfahrungen thematisieren. Genau in dieser Lage aber kann der Begriff der Gastfreundschaft Hilfestellung bieten. Während der Graben zwischen der ‚reinen Lehre‘ des konfessionellen Religionsunterrichtes und der schulischen Praxis tief und unüberwindlich scheint, muss es solche Suchbewegungen und Antwortoptionen geben, die sowohl der Rechtslage als auch der schulischen Wirklichkeit als auch den Schülerinteressen entspricht. Jeder Schüler hat ein Recht auf Religionsunterricht, weil Religion zu den individuell, zu den identitätsbildenden Kräften und gesellschaftlich zu den kulturerzeugenden und – gestaltenden Mächten gehört. Religionsunterricht soll begleiten, orientieren und informieren (Jungnitsch).

Religion braucht in der demokratischen Gesellschaft mit Globalisierungsfenstern den Dialog. Sie muss in sich Garant des Dialogs sein, ihn interreligiös und konfessionsübergreifend führen. Das Buch ist wirklich spannend zu lesen. Es bietet eine theoretisch anregende und weiterführende Reflexion des Konzeptes und der Implikationen der Gastfreundschaft ebenso wie zahlreiche praktische Anregungen und Erfahrungsberichte. Das wird alles so dargeboten, dass man keinen Zweifel daran haben kann, dass die Autoren sich mit ihren Überlegungen wohl begründet „innerhalb der verfassungsrechtlichen Grundlagen“ befinden. Aber doch wagen sie den selbstkritischen Blick, die Analyse, die ungewöhnlichen Erfahrungen. Wer sich, aus welcher Sicht auch immer, mit der Frage der Konfessionalität des Religionsunterrichtes neu auseinandersetzen will, der findet mit dem Buch von Verburg und Schmid eine unverkrampfte und überaus ertragreiche Publikation.

JÖRG-DIETER WÄCHTER

Neue Literatur in der Medienstelle



Standorte finden. Religionsunterricht in der pluralen Gesellschaft 5. Arbeitsforum für Religionspädagogik

Ludwig Rendle (Hg.)

Auer Verlag 2010, 167 S., 5,00 €

In dieser Dokumentation werden die Referate des 5. Arbeitsforums für Religionspädagogik wiedergegeben, das vom 23. bis 25. März in Donauwörth stattgefunden hat. Ziel dieses Arbeitsforums war die Selbstvergewisserung, welche Rolle ein konfessioneller Religionsunterricht in einem Prozess der Individualisierung und Pluralisierung unserer Gesellschaft spielen kann. Neben grundsätzlichen Analysen enthält die Dokumentation zahlreiche konkrete Modelle, wie man der höchst differenzierten Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht gerecht werden kann. (Einzelne Exemplare können für eine Schutzgebühr von 5,00 € in der Hauptabteilung Bildung angefordert werden.)



Was der Koran uns sagt. Für Kinder in einfacher Sprache

Hamideh Mohagheghi und Dietrich Steinwede

Bayrischer Schulbuchverlag 2010, 120 S., 14,90 €

Die Heilige Schrift des Islam, der Koran, ist keine fortlaufende Erzählung, sondern eine Reihung von unterschiedlich nuancierten Aussagen zur Beantwortung grundsätzlicher Fragen des Lebens. Vieles ist für Kinder nicht ohne Weiteres verständlich. Dieses Buch möchte vor allem Kinder an den Koran heranführen. Die ersten Kapitel befassen sich mit Gott und seiner Schöpfung und Geschichten über seine Gesandten und Propheten. Ein weiteres Kapitel nimmt auf Texte Bezug, in denen die Glaubenslehre des Koran im Vordergrund steht.



Ich lass dich nicht im Regen stehn. Das Don Bosco Musical für Kinder

Reinhard Horn, Hans-Jürgen Netz

Kontakte Musikverlag 2010,

- Begleitbuch zum Don Bosco Musical, 80 S., 12,80 €
- Die Lieder- und Playback-CD zum Don Bosco Musical, 13,90 €
- Das musikalische Hörspiel zum Don Bosco Musical, 13,90 €

In sieben Stationen wird das Leben des heiligen Johannes Bosco, auch Don Bosco genannt, erzählt. Er hat vor fast 200 Jahren in ärmlichen Verhältnissen in einem Bergdorf in der Nähe von Turin gelebt und zahlreiche Einrichtungen für bedürftige junge Menschen und zwei Ordensgemeinschaften gegründet. Das Musical ist besonders geeignet für Kinder zwischen 6 bis 12 Jahren und ist leicht auf die Bühne zu bringen. Das Begleitbuch enthält viele Anregungen für Kulisse, Kostüme und Requisiten. Darüber hinaus gibt es zahlreiche didaktische Impulse.



So viele Fragen stellt das Leben.

Das Kalenderbuch für alle im Haus

Rainer Oberthür

Kösel Verlag 2010, 120 S., 15,95 €

„Kleine Nachdenk-Oasen für jeden Tag“ möchte der Autor Rainer Oberthür mit seinem Kalenderbuch bieten. Dieser Jahresbegleiter ist aufgebaut als immerwährender Kalender. Fragen, Weisheiten, Geschichten, Bibeltexten und Farbfotos regen zu Gesprächen mit Freunden, in der Familie, in Schule und Gemeinde an.



Das hat Sinn. Methodenwerkstatt rund um die Bibel

Ingrid Penner, Franz Kogler (Hrsg.)

Verlag Katholisches Bibelwerk 2010, 144 S., 14,90 €

Die Methodenwerkstatt bietet mehr als 40 praxiserprobte, leicht umsetzbare Ideen für einen ganzheitlichen und erfahrungsbezogenen Zugang zur Bibel. Alle Methoden wecken bei Jugendlichen wie Erwachsenen Neugier und Interesse für die Bibel und machen Lust auf mehr. Das Buch ist besonders geeignet für den Einsatz in Gemeinde, Katechese und Schule.



Ökumenische Schulgottesdienste für die Grundschule fix und fertig aufbereitet (mit CD-ROM)

Andreas Beer, Hermann Bethke, Hanna Bogdan, Alexandra Gonaus, Wendelin Lechner
Claudius Verlag 2009, 207 S., 19,80 €

Das Buch enthält 19 fertig ausgearbeitete Gottesdienste zu konkreten Schul- und Jahresanlässen. Mit mitreißenden Liedern, kindgerechten Ansprachetexten sowie Theaterstücken und Fürbitten, die die Kinder mit einbeziehen, lässt das Autorenteam Schulgottesdienste entstehen, die die Kinder in ihrem Leben abholen und ihnen Anregung und Orientierung geben. Die beiliegende CD-ROM bietet alle Texte des Buches zum Ausdrucken und zur individuellen Bearbeitung, alle Bilder und Liedtexte sowie fertig vorbereitete Liedblätter.

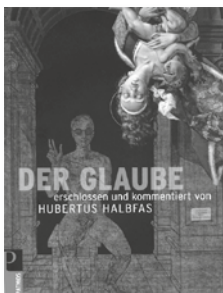


Bibel Umwelt Unterricht

Dorothea Loosli-Amstutz

Verlag Katholisches Bibelwerk 2007, 160 S., 25,60 €

Der Klimawandel und seine Ursachen sind heute ein zentrales Thema, das junge Leute besonders trifft und bewegt. Bewahrung der Schöpfung ist gleichzeitig ein wichtiges ökumenisches Anliegen. Mit diesem Buch erhalten Lehrpersonen im Bereich Religions- und Ethikunterricht sowie Verantwortliche in Gemeinde- und Jugendarbeit ein neues Hilfsmittel in die Hand, das praxisnah zeigt, wie Kinder und Jugendliche ein verantwortliches Umweltverhalten entwickeln und biblische Bezüge zu Umweltthemen erkennen können.



Der Glaube erschlossen und kommentiert

Hubertus Halfas

Patmos 2010, 600 S., 48,00 €

Dieses grundlegende Buch entwickelt ein vielschichtiges Bild des Glaubens angesichts des Traditionsabbruches in den letzten Jahrzehnten. Es macht die der Glaubenslehre widerstreitenden Erkenntnisse der Wissenschaften ebenso zum Thema wie die durch überfällige kirchliche Reformen ausgelösten Belastungen. Lesern, die nach neuer christlicher Dynamik und zukunftsfähigen Antworten des Glaubens fragen, bietet das Buch wichtige Anstöße zu eigener Urteilsbildung.



Die Religionspädagogische Praxis. Ein Weg der Menschenbildung

Franz Kett, Robert Koczy

RPA-Verlag 2009, 232 S., 24,80 €

Seit nunmehr 40 Jahren gibt es die Hefte der „Religionspädagogischen Praxis“, in denen ein ganzheitlicher religionspädagogischer Ansatz mit einer Vielzahl von konkreten Praxisbeispielen dokumentiert wird, der zunächst in Kindergärten seinen Anfang genommen hat, seit längerem aber auch in der Grundschule und in der Gemeinde viele Freunde gefunden hat. Der Mitbegründer, Franz Kett, versucht in diesem Buch mit einer Reihe weiterer Autoren diesen Ansatz, seine Ziele und Handlungsweisen (religions-)pädagogisch zu begründen.

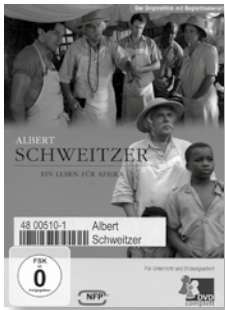


Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen
Clauß Peter Sajak und Ann-Kathrin Muth
Kösel 2010, 288 Seiten, 19,99 €

Jede Weltreligion kennt Gegenstände, die eine besondere Bedeutung für die Gläubigen haben und zumeist mit bestimmten Riten verbunden sind. Das Buch erschließt Hintergrundwissen und möchte mit Hilfe solcher Zeugnisse religiöser Praxis Kindern und Jugendlichen ganz konkret und sinnlich nachvollziehbar die Vorstellungen, Werte und Bräuche der verschiedenen Religionen vermitteln. Das Buch enthält 25 Bausteine zum interreligiösen Lernen.

FRANZ THALMANN

Neu im Verleih der Diözesan-Medienstelle



4800510 Albert Schweitzer
109 min. FSK: o.A., Regie: Garvin Milar D, ZA 2009

Fünf Jahre aus dem Leben des Arztes, Theologen und Kulturphilosophen Albert Schweitzer (1875–1965): Während einer Reise durch die USA, auf der er Geld für sein Urwald-Hospital in Gabun sammelt, gerät der Humanist wegen seines Engagements gegen die Atombombe in Misskredit, sodass seinem Krankenhaus die Schließung droht. Dialogorientierte, konventionell inszenierte, in der Titelrolle gut gespielte Filmbiografie. Obwohl stilistisch nicht sehr versiert, besticht sie durch die differenzierte Darstellung einer vielschichtigen, auch widersprüchlichen Persönlichkeit, deren Arbeit gewürdigt wird, ohne Schweitzer dabei zum Helden zu stilisieren (fd). Die DVD enthält umfangreiches Zusatzmaterial.



4800514 Das Herz von Jenin
89 min. FSK: ab 12, Regie: Leon Geller, Marcus Vetter D 2008

Dokumentarfilm über einen palästinensischen Vater, der im November 2005 die Organe seines von israelischen Soldaten erschossenen zwölfjährigen Sohns zur Transplantation freigab. Zwei Jahre später bricht er zu einer Rundreise durch Israel auf, um drei der sechs Kinder, die dank der gespendeten Organe überlebten, sowie deren Familien zu besuchen. Der Film ist zwar reich an Eindrücken, inhaltlich wie formal aber zu uneinheitlich und unpräzise, um mehr als impressionistische Einsichten in einen ausgeweglosen Konflikt zu bieten (fd). Die DVD enthält umfangreiches Zusatzmaterial.



4700632 Hallo Jule, ich lebe noch
44 min. D 2009

Der Film berichtet über die e-mail-Beratungsstelle in Freiburg, über Jule, die dort ehrenamtlich mit der suizidgefährdeten Anna chattet und auch selbst suizidgefährdet war. Zu Wort kommen auch Julian und Alexandra, die damit leben müssen, den Freund und die Schwester durch Suizid verloren zu haben.



4700635 Chatgeflüster
DVD 45 min. D 2008

Beim Chatten lernt die 14-jährige Julia den süßen Max kennen. Als er eines Tages will, dass Julia sich vor der Webcam auszieht, bricht sie den Kontakt sofort ab. Doch Max findet ihre Adresse und Telefonnummer heraus und belästigt sie weiter. Kommissar Meininger wird eingeschaltet und kann in letzter Sekunde verhindern, dass Julia Opfer eines Pädophilen wird.

WOLFGANG HUSSMANN

Beziehungskonstellation – Oder: Nicht kopflos werden

Die Juditfigur – einmal anders gelesen

Gleich in mehrfacher Hinsicht haben wir es bei diesem Kunstwerk mit einer Beziehungskonstellation zu tun. Auf der inhaltlichen Ebene scheint das Bild von der Geschichte der schönen Witwe Judit zu erzählen, die infolge ihrer Liebe zu Gott und ihrem Volk auf spektakuläre Weise ihre Stadt vor der Unterdrückung, wenn nicht gar Vernichtung rettet, indem sie den angreifenden Feldherrn tötet. Diese Erzählung hat seit ihrer Genese die Menschen fasziniert. „Das nur auf griechisch überlieferte Buch gehört in der katholischen Bibel zu den deuterokanonischen Schriften und steht in den sog. Geschichtsbüchern zwischen Tobit und Ester. In den jüdischen Kanon wurde es nicht aufgenommen und deswegen auch nicht in den protestantischen Kanon. Martin Luther hat es aber zu den „nützlich und gut“ zu lesenden Büchern gezählt und in die sog. ‚Apokryphen‘ eingeordnet.“¹ Bei der Erzählung von Judit und ihren Heldentaten handelt es sich aber wirklich (bloß) um eine Erzählung, was jeder zeitgenössische Hörer auch wusste, weil die historischen Zuschreibungen wenig bis nichts mit der wahren Geschichte zu tun haben. Es ist eine Heldinnengeschichte, die viele Motive aus den biblischen Büchern auf-

greift und in einer Erzählung bündelt. Judit, die das gegnerische Heer buchstäblich „kopfflos“ macht, war aber seit der Genese der Erzählung immer auch Projektionsfläche von (vor allem männlichen) Phantasien. Sei es, dass man sie als aggressive Frau im Geschlechterverhältnis darstellte, sei es, dass man ganz undezent auf ein Verhältnis ihrerseits mit Holofernes spekulierte. Diese Faszination als vermutete Femme fatale hat die Figur bis weit ins 20. Jahrhundert nicht verloren, wie die

Gemälde von Klimt oder Stuck am Anfang des 20. Jahrhunderts zeigen.²

Jede Zeit hat sich diese Geschichte auf ihre Weise angeeignet, von der sexistischen Lesart einer Frau, die gezielt ihren Körper einsetzt (so z.B. Conrad Meit, um 1512) bis zur Identifikation mit der entschlossenen Judit (so z.B. bei Artemisia Genteleschi, 1611). Ein interessantes Beispiel für eine subjektive Aneignung der biblischen Geschichte im Medium der Malerei ist die Darstellung der Judit von Christofano



Allori (1620, also in der Fassung, die wir heute in Florenz im Palazzo Pitti finden). Auf diesem Bild sind alle Personen quasi doppelt codiert. Denn neben der Darstellung der Judit mit dem Kopf des Holofernes und der sie begleitenden Magd haben wir auch noch Darstellungen des Künstlers selber, seiner ehemaligen Geliebten Mazzafirra und deren Mutter vor uns.

Barbara Schmitz schreibt dazu: In seinen zwischen 1681 und 1728 nach und nach publizierten Notizen „schildert Filippo Baldinucci das Leben Florentiner Künstler ... und berichtet von der Juditdarstellung Alloris: Er zeichnete nach dem lebendigen Modell nach ihrem Antlitz das Bildnis der Mazzafirra... und

1 Barbara Schmitz, Artikel Judit/Juditbuch im wissenschaftlichen Lexikon im Internet (www.wibilex.de)

2 Vgl. dazu Andreas Mertin, Judith oder: Wie durch Subjektivität Gerechtigkeit entsteht. Ein Blick in die

Kunst der Darstellung von Gewalt, www.theomag.de/59/am290.htm (dort auch die wichtigsten Abbildungen zum Thema)

3 Barbara Schmitz, Trickster, Schriftgelehrte oder femme fatale? Die Juditfigur zwischen biblischer Erzählung und kunstgeschichtlicher Rezeption. <http://www.bibfor.de/archiv/04.schmitz.htm>

stellte sich selbst in jenem Bild als Holofernes dar; das Gesicht der Alten, das hinter der Gestalt Judits zu sehen und mit dem schönen weißen Tuch geschmückt ist, soll nach der Mutter derselben Mazzafirra nach dem lebenden Modell gemalt sein. ... Die schöne La Mazzafirra war also die Geliebte Alloris, die ihn auf Drängen ihrer Mutter verlassen haben soll.“³

Die Tatsache, dass hier nicht nur eine biblische Erzählung, sondern auch ein privates zeitgenössisches Florentiner Drama vor Augen geführt wird, war damals stadtbekannt. Die Bürger wussten davon und sprachen darüber. Die Frage ist, wie man das Bild wahrnehmen würde, wenn man nicht über die Umstände der Bildentstehung informiert wäre. Dass der (männliche) Betrachter dahin gelenkt wird, seine Sympathie dem Holofernes als Opfer zuzuwenden, kann ich nicht zwingend nachvollziehen – in dieser Hinsicht wären doch eher die Kunstwerke vom Anfang des 20. Jahrhunderts einschlägig. Die Kommunikation mit dem Betrachter findet bei Allori eindeutig durch Judit statt, die direkt aus dem Bild heraus schaut – wenn auch ohne große Sympathie. Andererseits kann von einem schrecklichen und gewaltsamen Geschehen im Bild keine Rede sein, es liegt vielmehr ein Hauch des Melancholischen über dem Ganzen.

Vielleicht ist dieses Bild vor allen anderen eines, bei dem man tatsächlich metaphorisch von einem Paar bzw. einer Dreieckskonstellation reden kann. Klar aber dürfte sein, dass Christofano Allori dieses Bild gemalt hat, weil er sich wie Holofernes gefühlt hat und seine Gefühle somit nachvollziehbar öffentlich kolportiert hat, sonst wüssten wir von diesem Hintergrund nichts. Löst man das Bild in seine zentralen vier Elemente auf, dann zeigt es eine gescheiterte Beziehung von Mann und Frau und fügt dieser Konstellation zwei Elemente hinzu: die

die Beziehung beeinflussende Umwelt (alte Frau) und einen abrupten Lösungsweg (die Trennung).

Die Herausforderung dieses Bildes besteht darin, ob es gelingt, die Metapher dahinter zu verstehen. Die Geschichte (nicht der Judit, sondern) dieser Darstellung zu rekonstruieren heißt auch, sie als Metapher lesen zu lernen. Erzählungen – auch biblische Erzählungen – sind Projektionsflächen. Wer das Bild in diesem Sinne lesen will, muss etwas von der erzählerischen Sprache und von der Bildsprache begreifen. Gegen den verbreiteten Spruch „Zu einer Beziehung gehören immer zwei“ setzt Allori die Erkenntnis „Zu einer Beziehung gehören immer mehr als zwei“ (Menschen / Perspektiven / Lösungen / Entwicklungen / Geschichten / ...). Ob das Kunstwerk für die Beziehungsarbeit zwischen Allori und Mazzafirra etwas genutzt hat, wissen wir nicht. Vermutlich eher nicht.

Im Unterricht könnte man der Erzählung von der heldenhaften Judit als einer Projektionsfläche von Hoffnungen und Ängsten nachgehen.

ANDREAS MERTIN



Judit-Bild von Allori