

2/07

Mitteilungen
der Gemeinschaft
Evangelischer Erzieher e.V.

57. Jahrgang
2. Quartal 2007

IN DIESEM HEFT

VOM WERT DER WERTE

KINDER BRAUCHEN RELIGION

INTERWIEV
AUF SCHATZSUCHE BEI UNSEREN KINDERN

PAUL-GERHARDT-JAHR-2007

ERZIEHEN FÜR DIE ZUKUNFT

2/07

57. Jahrgang

ISSN 0340-6288

HERAUSGEBER

Gemeinschaft Evangelischer Erzieher e.V.
(Rheinland/Saar/Westfalen)

REDAKTION

mit Dr. Ulrike Baumann (Bonn),
Bernd Giese (Neukirchen-Vluyn),
verantwortlich,
Gunnar Gödecke (Duisburg),
Prof. Dr. Helmut Heiland (Grevenbroich),
Horst L. Herget (Voerde)

REDAKTIONSANSCHRIFT

Franzstraße 9, 47166 Duisburg
Telefon 02 03/54 72 44
Telefax 02 03/54 87 26
E-mail erziehen-heute@gee-online.de
Internet www.gee-online.de

Jahresabonnement 10,50 € inkl. Porto
Einzelpreis 3,- € zzgl. Porto
Bestellungen nur bei der Redaktion
Für Mitglieder der GEE ist das Abonnement
der Zeitschrift im Mitgliedsbeitrag enthalten.
Die Kündigung des Abonnements ist nur 6
Wochen zum Jahresende schriftlich an den
Verlag möglich.
ERZIEHEN HEUTE
erscheint viermal jährlich, und zwar im
März, Juni, September und Dezember.

VERLAG

Medienverband der EKIR gGmbH
Postf. 30 02 55
40402 Düsseldorf
Internet www.medienverband.de

GESAMTHERSTELLUNG

SET POINT Medien
Schiff & Kamp GmbH
Moerser Straße 70, 47475 Kamp-Lintfort
Telefon 0 28 42/9 27 38-0
Telefax 0 28 42/9 27 38-32
E-Mail info@setpoint-medien.de
Internet www.setpoint-medien.de

ERZIEHEN HEUTE wird laufend im
PÄDAGOGISCHEN JAHRESBERICHT (Annual Report
on Education) bibliographisch nachgewiesen.

Die Deutsche Post AG (Postdienst) leitet die neue An-
schrift bei einer Adressenänderung des Abonnenten
dem Verlag zu. Das Einverständnis des Bezieher's hier-
zu wird vorausgesetzt, wenn nicht innerhalb von 14
Tagen nach Zustellung widersprochen wird.

BEITRAG

BERND GIESE	
Guten Tag	2

BEITRÄGE

VOLKER LADENTHIN	
Vom Wert der Werte	3

GEDANKEN – ANREGUNGEN – HINWEISE

KARIN VORLÄNDER	
Kinder brauchen Religion	14

OKKO HERLYN	
Hauptsache locker?	17

INTERVIEW MIT GERALD HÜTHER	
Auf Schatzsuche bei unseren Kindern	20

WERNER SONNENBERG	
Paul-Gerhardt-Jahr 2007	23

NACHRICHTEN

Nachrichten aus der GEE	27
Aus der Feder unserer Mitglieder	31
Anschriften der MitarbeiterInnen des Heftes	31



Bernd Giese

Text kommt noch

B. Giese

VOM WERT DER WERTE

VOLKER LADENTHIN

Die Öffentlichkeit spricht so selbstverständlich von Werten, Grundwerten oder vom Wertekonsens. Aber was sind eigentlich „Werte“? Was sind die richtigen und die wichtigen, die höchsten Werte? Und schließlich: Wozu sind sie gut?

In einem amerikanischen Schulfilm („Saat der Gewalt“) aus den 50er Jahren gibt es eine denkwürdige Szene. Ein junger Lehrer wird in eine sehr schwierige Klasse gesteckt, die außer „Rand und Band“ ist und der außer Petticoats und Rock'n'Roll, nach wenig der Sinn steht. Der junge Lehrer glaubt, diese Klasse für sich einnehmen zu können und bringt etwas sehr Wertvolles mit, nämlich seine Sammlung an seltenen Jazz-Schallplatten. Es handelt sich um leicht zerbrechliche Schellackplatten, eine Sammlung mit Kabinettstücken der Jazzgeschichte. Doch die Schüler lachen über die Musik und spielen am Ende mit den wertvollen Schallplatten Frisby. Die Sammlung ist zerstört. Die Schüler haben ganz offensichtlich den Wert der Schallplatten nicht erkannt oder, wenn sie ihn erkannt haben, diesen Wert nicht geachtet. Was haben Sie nicht erkannt? Sind Jazzplatten wertvoll? Sind Schellackplatten wertvoll? Sind es Werte?

1. Was sind „Werte“?

Die geschilderte Szene ist für den Betrachter so erschütternd, weil sie zeigt, wie schwierig es ist, Werte weiterzugeben, sie zu „vermitteln“ und andere Menschen Werte erkennen zu lassen. Außerdem wird in ihr deutlich, dass etwas, was für den einen wertvoll ist, für den anderen gar nicht wertvoll sein muss. Wie kommt es dazu?

Sind Werte also doch relativ? Seit Nietzsche ist das Wort von der „Umwertung

aller Werte“ geläufig¹. Man spricht dann – wie Elisabeth Noelle-Neumann² – vom „Werteverfall“ oder (milder) vom „Wertewandel“³. Damit ist gemeint, was dann auch regelmäßig empirisch nachgefragt und gemessen wird⁴, dass Menschen heute andere Werte wertschätzen.

Können sich Werte wandeln? Und wenn sie sich wandeln – ist das gut oder schlecht? Um es abstrakt zu formulieren: Wenn der Wertewandel schlecht ist, dann muss früher ja alles besser gewesen sein. Und wenn der Wertewandel gut ist, dann bedeutet das „Fortschritt“ – und der wäre erfreulich.

Verfall oder Fortschritt – beides scheinen mir etwas verkürzte Modelle von Wirklichkeit zu sein. Es entsteht deshalb die Notwendigkeit, den offensichtlichen Wandel der Werte zu bewerten. Aber woran lässt sich messen, ob es gut oder schlecht ist, wenn sich Werte wandeln?

Das Wort vom Wertewandel ist ebenso verführerisch wie trügerisch. Werte können sich nicht wandeln. Was sich wandelt sind nicht die Werte, sondern die Wertungen, die Bewertungen.

Die Jazzplatten des engagierten Junglehlers aus dem Film bleiben ja materiell gesehen die¹ gleichen – ob man sie nun sammelt, hört oder durch die Luft segeln lässt. Nur wird ihr Wert unterschiedlich realisiert. Man müsste – wenn überhaupt – vom „Wertungswandel“ und nicht vom Wertewandel sprechen. Ein ungebräuchliches Wort!

Zu einem Wert wird etwas, weil es Verwendung findet. Weil es einen Zweck erfüllt. Weil es eine Bedeutung hat. Für die Musikgeschichte haben seltene Jazzaufnahmen einen Wert, weil es z.B. einmalige Tondokumente sind. Wer indes etwas von

guten Weinen versteht, wird einen besonderen Jahrgang wertschätzen, ihn gerne teuer bezahlen, pfleglich behandeln.... Aber auch Wasser hat einen Wert, weil man es trinken, damit Felder bewässern und so die Grundlage des Lebens sichern kann. Brot hat einen Wert, weil man Menschen sättigen kann. Ja selbst ein Stein hat Wert, weil man ihn benutzen kann, um Häuser zu bauen oder – wie in der Erzählung von David und Goliath – er als Waffe verwendet werden kann.

Die Dinge (übrigens auch Handlungen, z. B. die des Klempners, des Arztes, des Lehrers oder des Geistlichen) haben also keinen Wert – sondern bekommen einen Wert verliehen.

2. Zweck als erster Maßstab des Wertens

Wir verleihen den Dingen oder Handlungen einen Wert. Um diese Wertung vornehmen zu können, brauchen wir einen Maßstab, angesichts dessen etwas zum Wert wird. Auf ein Maß bezogen erhalten die Dinge oder Handlungen ihren Wert. Sie haben ihn nicht von sich aus. Sie haben Wert, weil sie einen Zweck erfüllen. Sie sind zu etwas gut. Allgemeiner gesprochen: Etwas hat einen Wert, wenn es zu etwas gut ist. Wenn es einen Zweck erfüllt. Eine Funktion hat. Bedeutung hat.

Diese Wertung läßt sich recht leidenschaftslos prüfen. Die Beispiele von Steinen, Wasser, Brot und Wein (und die Handlungen von Klempnern, Ärzten, Lehrern und Geistlichen) zeigen das. Die Wertung läßt sich auf alles übertragen: auf Gebäude, Techniken, Lebensweisen – also kulturelle Bedingungen unseres Lebens – selbstverständlich auch auf natürliche Bedingungen unseres Lebens, ebenso wie auf Lebensmittel und Genussmittel – auch auf die Kunst.

Werten heißt also erst einmal zu prüfen, wozu eine Sache gut ist. Wenn sie zu etwas gut ist, kennen wir ihren Wert. Die Welt besteht also für uns aus lauter Werten – es sind unendlich viele.

3. Die *Conditio Humana* als Maßstab von Zwecken

Der Lehrplan einer Schule, um an den unglücklichen Lehrer mit den seltenen Jazzplatten zu erinnern, beschäftigt sich mit solchen Werten. Ja, ein Lehrplan ist Ausdruck einer Wertung. Aber auf Grund welcher Kriterien kommt man zu diesen Wertungen? Der Lehrplan enthält schließlich nicht **alle** möglichen Werte!

Der Lehrplan der Schulen sollte enthalten, was den Menschen ein gutes Leben ermöglicht. Es kommt nun plötzlich etwas Normatives hinein: ein „Sollen“. Der Lehrplan der Schulen *sollte* enthalten, was den Menschen ein gutes Leben ermöglicht. Damit ist ein Leben gemeint, dass dem Menschen zukommen soll: ein lebenswertes Leben. Dazu müssen die Bedingungen stimmen. Man spricht daher von der *Conditio Humana*.

Schule bewertet also die Zwecke des Alltags, wähle sie aus, ordnet sie nach Wichtigkeit. So entsteht ein Kosmos von Werten – von möglichen Werten. Ein Kosmos von Werten, die bedeutsam sind. Schule verwandelt so Bedeutungen in Bedeutsamkeiten. Es sind jene Wertungen, deren Verwirklichung die *Conditio Humana* des Menschen *prinzipiell* und *grundsätzlich* ermöglicht. Und diese Wertungen wandeln sich langsam, z.T. gar nicht: Der Lehrplan des Abendlandes hat immer den Erwerb der Schriftsprache als hohen Wert angesehen. Ebenso den Erwerb mathematischer Fähigkeiten. Von hohem Wert sind Einsichten in die Natur, Kunsturteile und die Frage nach unserer Endlichkeit.

Alles, was vielleicht aktuell und witzig erscheinen mag, aber nicht zur Sicherung menschlicher Lebensbedingungen beiträgt, gehört auch nicht in die Schule. Warum es zweifarbige Zahnpasta gibt, und wie diese in die Tube kommt... Warum Koalabären so gerne Eukalyptus fressen... Wie viele Kirmesballons man braucht, um einen Menschen fliegen zu lassen: dies alles mag die Aufmerksamkeit fesseln. Es gehört aber nicht in die Schule. Aber wie man korrekt schreibt – das ist, spätestens wenn ein Bewerbungsschreiben an einen möglichen Arbeitgeber losgeschickt werden soll, ein hoher Wert. Wie man Zinsen berechnet, wie man eine politische Rede analysiert oder verfasst, was das grundsätzliche Problem beim Investurstreit war, um was es sich bei einer Parallelschaltung handelt – all dieses Wissen erfüllt möglicherweise in unserer heutigen Zeit einen Zweck im Rahmen der Sicherung einer menschenwürdigen Welt. Wir leben besser, wenn wir von diesen Dingen wissen. Deswegen stehen sie auf dem Lehrplan – und deswegen lernen wir sie in der Schule.

Die im Lehrplan fixierten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse müssen *fundamental*, *elementar* und *exemplarisch* sein. Der Lehrplan der Schule führt dann jene Werte auf, die ausgewählt und bewertet wurden, weil sie zur Sicherung der *Conditio Humana* des Menschen beitragen. Diese Werte wandeln sich kaum und sind konsensfähig. Mehr noch: sie sind faktisch Konsens!

4. Sind die Vorstellungen über eine „*Conditio Humana*“ konsensfähig?

Aber versteht nicht jeder etwas anderes unter einem „guten Leben“? Mag sein – aber wenn jeder ein lebenswertes Leben anstrebt, hat man bereits eine Einigung darüber erzielt, worüber man sich strei-

ten sollte. Unter den Streitenden besteht Einigkeit darüber, was man letztlich will. Das ist doch ein guter Anfang! Es ist ein Begriff vorhanden, auf den man sich einigen kann, um ein gültiges Ziel zu beschreiben.

Jeder Mensch setzt nämlich diese Vorstellung vom Gelingen durch sein Menschsein bereits voraus. Es gibt keinen Menschen, der nicht gut leben will. Niemand *will* schlecht leben. Auch der Eremit verzichtet auf vordergründige Annehmlichkeiten, weil er letztlich gut leben will. Es ist anthropologisch in uns festgelegt, dass wir uns selbst nie etwas Schlechtes wollen.

Ich behaupte nicht, dass wir uns tatsächlich immer etwas Gutes antun. Aber wir *wollen* uns etwas Gutes antun. Manchmal nehmen wir etwas Schlechtes in Kauf, um etwas Gutes zu erreichen: Der Extremfall ist hier sicherlich der *Selbstmord*versuch. Manchmal erkennen wir zudem nicht, was uns gut tut. Und manchmal folgen wir unserem eigenen Ratschlag nicht – das ist richtig. Das ist alles wahr – aber dennoch wird immer und in jedem Fall der Versuch unternommen, für einen selbst etwas Gutes zu tun.

Diese Vorstellung vom „guten Leben“ ist daher auch transkulturell: Kein Land, keine Kultur, keine Regierung, aber auch keine Familie, kein einzelnes Individuum wird zum *Ziel* haben, möglichst schlechte Lebensbedingungen zu schaffen. Man spricht also über den gleichen Begriff, wenn man vom Ziel des Wertens spricht: Die lebenswerte Welt, das gute Leben.

Zudem, und nun einmal faktisch gesprochen: Besteht nicht darüber, was ein würdiges Leben ist, zu großen Teilen Übereinstimmung? Wir müssen essen und trin-

ken, wohnen, mit anderen sprechen, uns wirtschaftlich und politisch arrangieren. Wir wollen gerecht behandelt werden – und müssen daher auch gerecht handeln. Wir haben ein Bedürfnis nach Schönem – und danach, auf die Frage, was nach uns kommt, eine Antwort zu finden.

Es bedarf, glaube ich, keiner Diskussion, dass man ohne vernünftige Antworten auf diese Fragen nicht gut leben kann. Diese Antworten – die heute in der Regel wissenschaftlich vernünftig gegeben werden können – sind (zumindest in den Grundfragen) konsensfähig.

5. Werterziehung in der Schule: Werten lernen

Wernerziehung in der Schule heißt also: Ein Lehrplan zu entwickeln, der mindestens das enthält, was man wissen und können muss, um ein würdiges Leben in Gemeinschaft mit anderen führen zu können.

Wernerziehung in der Schule heißt aber auch, dass man mit Schülern über diese Werte spricht. Dass man ihnen den Wert des Unterrichtsstoffes für eine humane Lebensführung verständlich macht.

Oft halten allerdings Lehrerinnen und Lehrer es für überflüssig, die Frage nach dem Wert des soeben Gelernten zu stellen. Sie glauben, dass mit der Darstellung einer Sache auch ihr Wert „vermittelt“ wird. Viele Lehrende glauben, dass sie durch eine *Vorstellung* der Sache eine *Einstellung* zur Sache ändern. Sie glauben dies, weil sie der Auffassung sind, das den Dingen und dem Lehrstoff ein Wert eigen sei. Wir haben aber gesehen, dass dem nicht so ist. Lehrstoffe haben keinen „Wert an sich“ – sie müssen einen Wert zugeschrieben bekommen. Dies muss deutlich geschehen –

so, dass der Lernende merkt: Dies ist also der Wert dessen, was ich gelernt habe:

Wer die Gesteinsarten deutscher Mittelgebirge auswendig lernen muss, muss wissen, warum man das lernen muss. Wer die Zusammensetzung von H_2O lernen soll, muss auch lernen, was man mit Wasser anfangen kann. Wer Ableitungen dritten Grades nachvollziehen kann, muss auch wissen, wozu das gut ist.

Die Frage nach dem Wert des Gelernten übersteigt immer das Fach: Es ist eine pädagogische Frage nach der Bedeutung des Fachs. Lehrer müssen befähigt werden, auch diesem Tatbestand Rechnung tragen zu können. Es reicht daher nicht aus, einfach Fachleute in die Schule zu schicken. Bleiben sie in ihrem Fach, verfehlen sie den Grund, warum man es lehrt: Seinen Wert. Nur der Fachmann, der den Wert seines Faches im Hinblick auf das Gelingen des Lebens darstellen kann, ist ein Lehrer, ein Pädagoge. Lehrer müssen die Frage nach dem Wert des Wissens (und Könnens) als notwendig anerkennen und stellen. Diese Frage muss obligatorisch werden. Werterziehung im Fachunterricht – das meint, die Frage nach der Bedeutung des Faches für ein gutes Leben zu stellen.

Die ist eine Aufgabe für die Lehrerbildung – und die Lehrerfortbildung! In jeder Schule findet Werterziehung im Fachunterricht statt. Es ist die Aufgabe des Staates, dies zu sichern, denn er lebt vom Wertbezug seiner Bürger.

Die erste Wertung, zu der die Schule aufzufordern hat, ist also jene, die nach dem Zweck des Gelernten und nach dem Wert des Gelernten für ein menschliches Leben, für die *Conditio Humana* fragt. Die Antworten auf diese Frage führen zu einem

Lernplan und einem Unterricht, der das im Lehrplan implizierte wieder explizit macht: zum wertorientierten Fachunterricht.

6. Was hat einen Wert für mich?

Werte entstehen durch Zuschreibungen. Aber wir müssen zwei Wertungsvorgänge unterscheiden: eine allgemeine Bestimmung des *möglichen* Wertes und eine situative Bestimmung des absoluten Wertes.

Die erste Bestimmung unterliegt – wie gezeigt – nur einem geringen Wandel. Die zweite Bestimmung wandelt sich nahezu in jeder Minute – und ist zugleich unbedingt. Es ist der je situative und individuelle Wertungsvorgang, jener, mit dem man sich festlegt. Diese Festlegung ist irreversibel. Man kann nur einmal handeln. Man definiert sich durch sein Handeln – endgültig. Da sich aber Lebenssituationen dauernd ändern, ändert sich zugleich doch etwas. Das will ich erläutern.

Wasser und Geld sind unbestritten wichtige Werte für ein menschenwürdiges Zusammenleben in unserer Gesellschaft. Aber schon bei einer Bergwanderung wechselt ihre Bedeutsamkeit recht schnell – innerhalb von ein paar Stunden. Fernab der Ansiedlungen kann man mit dem Geld nichts anfangen: das Geld hat überhaupt keinen Wert *für den Wanderer*. In der Jausenstation jedoch wird man höflich gebeten, keine mitgebrachten Getränke zu verzehren: nun hat das vor eine Stunde noch so kostbare, wertvolle Wasser *keinen Wert für den Wanderer*....

Dieser Wertewandel trifft auf alle Lebenssituationen zu. Ein Stein ist tauglich, hat also einen Wert als Baumaterial und als Waffe. Vorsicht aber vor Steinschlag bei einer Wanderung im Gebirge. Wasser hat ei-

nen Wert als Lebensmittel oder als Grundlage bei der Herstellung von Lebensmitteln und anderen Gütern. Vorsicht aber bei Hochwasser oder Sturmflut. Brot hat einen Wert für Hungernde – aber für Zuckerkrankte ist es eine Schwierigkeit – sie müssen die BE's, die Broteinheiten, zählen und begrenzen. Wein hat einen Wert als Genussmittel, als Wirtschaftsfaktor. Vorsicht aber bei allzu großem Verzehr.

Aber das ist wenig neu: Das war immer so. Je nach Lebensumständen mussten und müssen wir andere Werte bevorzugen – anders werten: Der Flussanrainer schützt sich vor genau dem Wasser, nach dem der Wüstenbewohner wie besessen gräbt. Bezogen auf die Situation der *Conditio Humana* hat Wasser unzweifelhaft den *möglichen* gleichen Wert. Aber in den unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgen selbstverständlich unterschiedliche Wertungen. Da haben die Dinge einen anderen *Wert für mich*.

Menschen müssen also nicht nur lernen, den *möglichen Wert* von Dingen zu erkennen und auf die *Conditio Humana* zu beziehen. Sie müssen auch lernen, in einer konkreten Situation jenen Wert zu bevorzugen, der situationsangemessen ist. Deswegen können wir Kinder nicht zu starren Wertesystemen erziehen. Es passt nicht.

Max Scheler hat einmal versucht, so eine Art Wertehierarchie zu erstellen: ein stufenförmiges System der Werte: ganz unten standen die sinnliche Werte (angenehm – unangenehm), es folgten die vitalen Werte (edel – gemein), dann geistige Werte (recht – unrecht, schön – hässlich, wahr – falsch) und schließlich heilige Werte⁵. Stellen wir uns einen Missionar fernab aller Zivilisation vor. Eine dürre Landschaft, abgemagertes Vieh und ärmliche Hütten,

unhygienisch und kaum Schutz bietend. Nach Scheler müsste der Missionar nun damit beginnen, für die hungernden Menschen zuerst eine Kirche zu bauen – denn er will doch sicher den höchsten Wert bevorzugen. Aber wäre es nicht sinnvoller, einen Brunnen zu graben, das Vieh zu füttern, nach medizinischer Versorgung zu suchen und eine Schule zu gründen? Nach Scheler wären dies lediglich Werte auf der untersten Stufe. Ich glaube, es wäre aber das einzig richtige in dieser Situation – und daher der höchste Wert.

Kinder müssen auch in der Schule dazu erzogen werden, in einer Situation den auf diese Situation passenden höchsten Wert zu bevorzugen – und es ist zu hoffen, dass der Missionar in eine Schule gegangen ist, die dies gelehrt hat. Denn dann wird er einen Brunnen graben, Hütten bauen, für Essen und Medikamente sorgen. Und wenn man ihn fragt, warum er das alles macht, dann wird er sagen: Weil ich eine Vorstellung von der Würde des Menschen habe. Und weil ich daran glaube, dass es sinnvoll ist, nach dieser Vorstellung zu leben.

Kinder müssen Werte kennen lernen. Sie müssen lernen, nach dem möglichen Wert von Dingen zu fragen. Sie müssen Lernen, Dinge nach ihrem Wert für ein lebenswertes Leben zu beurteilen. Aber das reicht – wie gesagt – nicht aus. Sie müssen zudem lernen, in einer Situation den auf die Situation passenden und zugleich höheren Wert zu bevorzugen. Diese Fähigkeit, diese Bereitschaft und diese Haltung müssen sie entwickeln.

Das Kriterium für diese Haltung ist der Lebenssinn. Der Mensch wählt aus den *grundsätzlich möglichen Werten* jenen aus, der in dieser *konkreten* Situation seinen *absoluten* Lebenssinn verwirklicht. Jeder

handelt so, dass sein Leben für ihn sinnvoll wird. Und dieses Kriterium ist absolut – denn dem eigenen Leben kann nur durch Handlungen Sinn geben werden. Man ist, der man ist – nicht, der man sich wünscht zu sein.

Zwar dürfen wir nur unter jenen Werten wählen, die die *conditio humana* sichern – aber nicht *alle* diese Werte sind für uns in einer bestimmten Situation sinnvoll: Zwar kann man mit Steinen Häuser bauen und Feinde besiegen – der Stein erfährt also eine hohe Wertschätzung in der *Conditio Humana*. Aber stößt man bei einem Spaziergang gegen einen Stein, wodurch man sich die neuen Schuhe ruiniert, hat dieser Stein *keinen Wert*. Ist es ein Verstoß gegen einen wichtigen Wert, ihn zornig wegzutreten?

Nein – der Stein hatte *für den Betroffenen* in dieser Situation keinen Wert. David hätte sich gewundert. Es ist immer noch ein Stein. Es ist ein Stein, mit dem man Häuser bauen und einen Goliath niederstrecken kann. Ganz offensichtlich kann der Stein nichts dafür, ob er in einer bestimmten Situation Wert oder Unwert ist. Vielmehr wird ihm dazu verholphen, in einer Situation als Wert geachtet oder als Unwert verstoßen zu werden. Kriterium dafür, ob es sinnvoll ist, den Stein aufzuheben oder wegzustoßen, ist der Lebenssinn. Werten erfolgt letztlich anhand der Frage, ob eine Sache sinnvoll erscheint oder nicht.

7. Was ist der Sinn des Lebens?

Lebenssinn ist nun nicht etwas, was einfach da ist. Damit sind auch keine kurzfristigen Entscheidungen gemeint – bezogen auf den alltäglichen Sprachgebrauch: ‚Es ist wenig sinnvoll, dass Du Nägel mit der Kneifzange in die Wand schlägst.‘

Sinn ist die Frage danach, was gelten soll. Wozu wir leben. Dieser Sinn liegt nicht in

unserer Verfügungsgewalt, jedenfalls nicht allein. Wir können unserem Leben nicht einfach „einen Sinn geben“ – denn wer sollte dieses „Ich“ sein, das sich da Sinn gibt? Muss dieses angeblich „sinngabende Ich“ nicht schon einen Sinn haben, um ihn sich zu geben? Wer ist dieses Ich, das angeblich den Sinn gibt? Woher hat denn dieses freigiebige Ich diesen Sinn? Ist man gespalten in ein sinn-gabendes und ein sinn-empfangendes Ich? Gibt der Einzelne sich selbst Sinn?

Das ist ebenso wenig möglich wie mit sich selbst Schach zu spielen, ohne sich dabei selbst zu betrügen. Stefan Zweig hat das in seiner Schachnovelle eindrucksvoll dargestellt⁶.

Sinn ist nicht von eigener Willkür, von Beliebigkeit abhängig. Wir als Menschen können uns z.B. nur jenen Lebenssinn geben, den unser Körper, unsere Natur zulässt. Wir sind entweder Vater – oder Mutter. Die Natur gewährt uns nicht die Möglichkeit, beides gleichzeitig zu sein. Die Menschen können ihren Lebenssinn nicht im Basketball-Spiel sehen, wenn sie zu klein sind. Sie können ihren Lebenssinn nicht in der Musik sehen, wenn sie Tonarten nicht unterscheiden können. Sie können ihren Lebenssinn nicht im Lehrberuf sehen, wenn sie nicht gerne mit Kindern sprechen. Niemand kann Geistlicher werden, wenn ihm das dauernde Befragen und Bezweifeln nicht liegt.

Menschen können nur jenen Lebenssinn leben, den ihr Lebensalter, ihre Lebensgeschichte zulässt: Ein Kind kann kein politisches Amt ausüben, ein Greis nicht in die Grundschule gehen. Ein Verwaltungsbeamter kann nicht zugleich die Interessen eines Privatunternehmens wahrnehmen. Und im je individuellen Leben sind die Bindungen an Natur und Geschichte

noch sehr viel enger, als hier dargestellt werden kann.

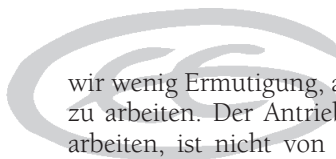
Wenn man also das Werten an den Lebenssinn bindet, dann ist damit nicht Beliebigkeit gemeint: „Das muss jeder selbst wissen!“ Wenn man das Werten an den Lebenssinn bindet, ist damit eine normative Dimension verbunden. Es sind die Voraussetzungen unseres Lebens, die uns Sinn geben:

- Es ist sinnvoll, nach Wahrheit zu suchen, weil bei jedem noch so unpassenden Wort Wahrheit vorausgesetzt wird – und daher mit unwahren Worten Menschen gekränkt werden können.
- Es ist sinnvoll, nach Sittlichkeit zu suchen, weil wir bei jeder Handlung voraussetzen, dass sie uns oder anderen gemäß ist.
- Es ist sinnvoll, nach Sinn zu suchen, weil er immer schon vorausgesetzt wird.

Sinn kann man nicht in der Pragmatik des Alltags finden – sondern in der Frage danach, wohin diese Pragmatik zielt. Daher werden wir auch innerweltlich nie einen Sinn finden, da nach dem Sinn *für* diese Welt gefragt ist. Die einfache Frage „Ist das sinnvoll?“ fragt – immer weiter gestellt – letztlich nach dem Sinn von Welt.

Innerweltlich einen Sinn zu finden, hieße, die Welt am Laufen zu halten, weil sie läuft. Das ist die Logik des Hamsters im Drehrad. Er läuft, weil sich etwas bewegt. Sollte man aber nicht laufen, weil einen etwas bewegt? Weil bewegt, was es nirgends auf der Welt gibt: Wahrheit, Sittlichkeit und der Glaube daran, dass es sich danach zu streben lohnt?

Die Welt widerlegt uns ständig in diesem Glauben an das Gute. *In der Welt* finden



wir wenig Ermutigung, an ihrem Gelingen zu arbeiten. Der Antrieb, an der Welt zu arbeiten, ist nicht von dieser Welt. Dass wir nach Sinn fragen können – und dass dieser Sinn uns wider alle Erfahrung antreibt – das ist (vorsichtig gesprochen) ein Wunder. Wir sollten es in der Schule kultivieren.

Eine Schule ist also nur eine ganze Schule, wenn sie die Frage nach dem „Wozu?“ unseres Handelns explizit stellt. Diese Frage muss systematisch gestellt werden, auf dem Niveau, auf dem man in unserer Kultur zu argumentieren pflegt. Es wäre nicht angebracht, noch bei der Wahl unserer Schuhe wissenschaftliche Methoden zu bemühen – aber bei der Frage nach dem Sinn unseres Lebens den Zufall oder den Alltagsverstand walten zu lassen, das wäre erst recht nicht angebracht. Wenn wir uns als Menschen durch die Frage nach dem Sinn bestimmen – dann muss diese grundlegende Basis auch auf dem Stand gelernt werden, der in unserer Kultur üblich ist – auf dem der Wissenschaft. Dies kann nur in einem Fach wie Religion geschehen⁶. Das Wissen um die Antworten auf die Frage nach dem „Wozu?“ ist eine Basisqualifikation für menschliches Leben.

Ich fasse zusammen: Werte entstehen durch Wertungen. Wir bewerten Erkanntes und fragen, welche Möglichkeiten in diesem Erkannten grundsätzlich für Förderung der *Conditio Humana* liegen. In Situationen aber, in der wir handeln, müssen wir *tatsächlich einen Wert bevorzugen*. Kriterium für die Bevorzugung ist das, was wir „Lebenssinn“ nennen. Die grundlegende Bereitschaft, gemäß diesem Sinn zu leben, nennen wir „Haltung“.

Es erfolgt also einmal eine hypothetische Entscheidung im Hinblick auf die *Condi-*

tio Humana; und einmal eine, im Hinblick auf unseren Lebenssinn, faktische und unbedingte Entscheidung – immer dann, wenn gehandelt werden muß. Diese Differenz hatte der eingangs erwähnte Lehrer nicht bedacht: Er glaubte, die *hypothetische* Wertung („Seltene Jazzplatten haben einen hohen Wert“) wäre schon identisch mit der *faktischen* Lebensentscheidung seiner Schüler („Es macht für uns Sinn, sich gegen falsche Autoritäten zu wehren, auch wenn dabei kulturelle Werte zerstört werden.“). Es lag nicht an seinen Schallplatten – sondern daran, dass der Lehrer den Lebenssinn der Schüler nicht richtig einschätzen konnte.

8. *Sittlichkeit*

Bisher habe ich über Werte gesprochen, die ein gutes Leben sichern. Wie aber verhält es sich mit dem gerechten Leben? Mit der Sittlichkeit? Unter Gerechtigkeit versteht man jene Handlungen, die die Würde des Menschen achten. Und sittlich nennen wir jene Entscheidung, deren *Maxime* allgemeine Gültigkeit beanspruchen kann, um die Würde des Menschen zu sichern.

Schule muss zu solchen moralischen Entscheidungen befähigen: Dies geschieht ebenfalls hypothetisch. Es ist die moralische Urteilsfähigkeit. Ein gelungenes Leben besteht aus guten und gerechten Entscheidungen. Wir wählen aus der Vielfalt der Möglichkeiten jene Werte aus, die ein gutes und gerechtes Leben sichern⁸.

Ohne solche Wertungen kann menschliches Leben nicht gelingen. Ohne Sie wäre nur noch durchs Leben zu stolpern möglich, hin- und her geworfen von Modewellen und verstört durch Zeitgeister. Entscheidungen unterliegen zwar den Bedingungen und Möglichkeiten, in denen Menschen sich zufällig befinden. Diese wandeln sich stündlich. Was sich aber

nicht wandelt, sind Kriterien und Haltung. Die Kriterien des Bewertens, die *Conditio Humana* einerseits und die menschliche Würde andererseits, unterliegen keiner Wandlung. Sie sind vielmehr die Bedingung dafür, mit den Wandlungen und Zufällen des alltäglichen Lebens vernünftig und sinnvoll umzugehen. Ohne feste Bezugspunkte wären wir Tauben im Gras, instinkt- oder triebgesteuert, abhängig von Bedingungen, Moden und Zufälligkeiten. Eine solche Abhängigkeit ist nicht menschenwürdig.

Niemand kann aufhören, nach dem guten und nach dem gerechten Leben zu fragen. Es braucht allerdings einen Grund, um nach dem guten und gerechten Leben zu fragen.

9. Werten lernen in der Schule

In den Schulen muß die Werthaftigkeit des Lernstoffes explizit gemacht werden. Es geht also im Unterricht nicht um internalisierte mathematische Kompetenzen, es geht um die Einsicht, dass die Mathematik Wert für ein gelingendes Leben besitzt. Damit sie diesen Wert haben kann, müssen natürlich Kompetenzen erworben werden. So herum ist die Logik. Nicht die Kompetenz ist die Basis für ein gelingendes Leben, sondern Basis ist das Wissen um den möglichen Wert dieser Kompetenz.

Ziel muss es sein, die Fähigkeit und Bereitschaft zu lehren, werten und sittlich urteilen zu können. Früher hat man dies „Haltung“ genannt. Mir scheint der Begriff auch heute noch klar. Eine Haltung ist eine stabile Vorstellung zur Welt – in diesem Fall eine stabile Vorstellung zu dem, was dem Menschen zukommen soll. In der Schule geht es darum, anlässlich von hypothetischen Einzelentscheidungen am Lehrstoff diese Haltung zum Leben herauszubilden. Die Haltung, nach dem

Wert der Dinge zu fragen und in Lebenssituationen fähig und bereit zu sein, den Wert zu bevorzugen, der ein gutes und ein gerechtes Leben sichert.

Eine Haltung *kann* man nicht durch Appelle, Ermahnungen oder Disziplinierungen erzeugen. Und man *darf* sie erst recht nicht durch kollektive Zwänge erzeugen. Das widerspricht ihrem Anspruch, die Würde des einzelnen Menschen in seiner Einmaligkeit zu achten.

Die Herausbildung einer Haltung kann man aber in der Schule auf vielerlei Weise fördern:

1. Durch einen bewussten, konsequent am Leitziel der *Conditio Humana* ausgerichteten Lehrplan. Er stellt den Schülerinnen und Schülern Werte vor, über die nachzudenken notwendig, nützlich und sinnvoll ist. Nicht Aktualität, nicht Schülerorientierung, nicht Verwendbarkeit für Prüfungen sollten Auswahlkriterien sein – sondern ausgewählt werden sollten jene exemplarischen, elementaren und fundamentalen Inhalte und damit Werte, die ein gutes Leben sichern und die Frage nach dem Sinn des eigenen Lebens sinnvoll zu entscheiden ermöglichen⁹.
2. Anlässlich dieser Werte muss es zu den didaktisch-methodischen Üblichkeiten an Schulen gehören, nicht nur den Wert zu bestimmen, sondern in möglichen Handlungen hypothetisch zu erproben: Wenn Stickstoff ein Düngemittel ist – zugleich aber die Umwelt belastet – wie sollten Landwirte sich bei der Verwendung entscheiden? Dieses Fragen muss aber auch gelehrt werden. Es muss üblich werden. Es muss zur Haltung werden, explizit nach dem

Sinn von Handlungen zu fragen.

3. In der Lerngemeinschaft der Schule werden Werte bezogen auf das Lernen auch gelebt und eingefordert. Jede Diskussion über Werte kann nur gelingen, wenn zuvor der Wert der Diskussion anerkannt wurde. Jeder Streit über Werte kann nur unter der Bedingung stattfinden, dass zuvor der Wert der anderen Person unbestritten anerkannt wurde.

Diese letzte, transzendentalpragmatische Überlegung¹⁰ lässt sich verallgemeinern. Wir setzen, wenn wir anfangen zu lernen, faktisch immer schon die Gültigkeit der Bedingungen voraus, unter denen wir lernen. Damit akzeptieren wir aber auch faktisch die Werte, die dieses Lernen ermöglicht.

Schule muss diese immer schon vorausgesetzten Werte ihrer Ermöglichung thematisieren – nicht nur kultivieren, sondern bewusst machen, in ihrer Gültigkeit aufweisen und zum Gegenstand des Lernens machen.

Diese immer schon als akzeptiert vorausgesetzten Werte werden von der älteren Generation gestaltet und vorgelebt. (Man nennt dies Kultur) Die Bildung der nachfolgenden Generation kann nur unter faktischer Akzeptanz dieser Werte stattfinden. Diese Werte stehen nicht zur Disposition – und zwar deshalb, weil sie von jedem, der sie zur Disposition stellt, vorausgesetzt und damit akzeptiert werden.

Es sind dies der Wert einer vernünftigen Argumentation, einer Achtung der anderen Person, der Notwendigkeit einer ethischen Entscheidung, der Disziplin und des fürsorglich-kuratorischen Umgangs miteinander. Diese Werte stehen nicht zur Disposition – sie gelten, weil sie die Bedingungen sind, unter denen man nach Gültigkeit fragt.

In der Schule müssen sie von ihrer Implizität in eine Explizität transformiert werden. Schule muss diese Werte darstellen und einfordern. Sie muss sie lehren.

10. Bedeutung der Religion

Bleibt die Frage, warum wir wertend leben sollen – und warum wir wissen, dass unsere Schüler wertbewusst leben werden.

Es gibt keine Garantie, dass die Geschichte gut ausgeht. Es gibt nur den Glauben daran. Und immer, wenn ein Misserfolg beklagt und eine Verbesserung, sei sie auch noch so klein, vorgeschlagen wird, erfolgt Handeln in dem Glauben, dass es Sinn macht, etwas Besseres zu wollen. Wer seinen Reifen wechselt glaubt, dass es Sinn macht, anzukommen. Ohne einen Glauben an das Bessere würde niemand handeln. Dieser Glaube ist dem Menschen eigen. Er kann sich zwar historisch unterschiedlich manifestieren, aber er lässt sich nicht abschaffen. Es gibt keine Menschen, die nicht an etwas glauben. Dass aus diesem „Etwas“ das Richtige wird, dafür zu sorgen ist die Aufgabe der großen Konfessionen.

Die Religion ist die Praxis des Nachdenkens darüber, warum es Sinn macht, nach dem Besseren zu suchen. Religion ist das Nachdenken über eine immer schon gelebte Praxis – der Sehnsucht nach dem Besseren. Wir können weder auf das Nachdenken noch auf die Praxis verzichten. Eine Schule, die auf dieses Nachdenken und auf diese Praxis verzichtet, eine Schule ohne Religion also, zieht sich selbst den Boden unter den Füßen weg. Sie lehrt etwas – ohne zu lehren, warum es sinnvoll ist, dass, was man gelernt hat, auch zu befolgen.

Wertungen sind notwendig – um in Würde zu leben. Sie stiften Gemeinschaft und

ermöglichen vernünftiges, gerechtes und sinnvolles Handeln. Sie ermöglichen das Menschliche am Menschen.

Aber erst die Religion bindet an die eigenen Wertungen. Sie sagt, dass es Sinn macht, das, was wir eingesehen haben, auch zu praktizieren.

Ohne die Vorstellung, dass es anders sein könnte als hier und heute, besser, gerechter, menschlicher – ohne diese Vorstellung ist alles gleichgültig und wertlos. Eine gottlose Gesellschaft wandelt sich schnell in eine wertlose Gesellschaft. Sie hat keinen Wert mehr für die Menschen. Sie ziehen sich aus dieser Gesellschaft zurück. Sie wollen diese Gesellschaft nicht

mehr weitergeben. Sie engagieren sich nicht mehr in dieser Gesellschaft. Menschen in einer wertlosen Gesellschaft glauben, mit ihrem Leben sei alles zu Ende. Mit einer solchen Auffassung kann man keine Schule machen.

Mit der Vorstellung aber, dass alles auch anders sein könnte, nämlich besser, gerechter, menschlicher – erhalten die Dinge und Handlungen einen Wert. Eine wertvolle Gesellschaft hat Wert für die Menschen. Sie wollen an diesen Werten teilhaben, diese Werte sichern. Sie wollen diese Gesellschaft und diese Werte weitergeben. An Kinder. An ihre Kinder. Mit einer solchen Auffassung kann man eine gute Schule machen.

- 1 Nietzsche, Friedrich: Der Wille zur Macht. Versuch einer Umwertung aller Werte. Ausgew. u. geordnet v. Peter Gast. 13. durchges. Aufl., Stuttgart 1996.
- 2 Noelle-Neumann, Elisabeth: Werden wir alle Proletarier? Wertewandel in unserer Gesellschaft. 2. Aufl., Zürich 1979.
- 3 Themenheft Wertewandel (u.a. mit Noelle-Neumann, Klages, van Deth) mit dem Titel: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitschrift „Das Parlament“, B29, 2001.
- 4 Thomas Gensicke (2006): Zeitgeist und Wertorientierungen, in: Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2006. Die pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt a. M. 2006.
- 5 Scheler, Max: Der Formalismus in der Ethik und die materiale Werteethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus. In: Scheler, Max, Gesammelte Werke. Bd.2. 7. Durchges. u. verb. Aufl. Bonn 2000 [Erstveröffentlichung Halle 1916]
- 6 Zweig, Stefan: Schachnovelle. Frankfurt/M. 2003 (u.ö.). [Erstveröffentlichung Buenos Aires 1942]
- 7 Vgl. Ladenthin, Volker: Braucht Bildung Religion? Das Fach Religion aus der Perspektive der Allgemeinen Pädagogik. In: Fischer, Dietlind (Hg.): Religion lernen in der Grundschule. Ein Lesebuch. Münster 2001, S. 31-37.
- 8 Vgl. Ladenthin, Volker: Ethik und Bildung in der modernen Gesellschaft. Würzburg 2002.
- 9 Vgl. Ladenthin, Volker: Was ist 'Bildung'? Systematische Überlegungen zu einem aktuellen Begriff. In: Evangelische Theologie 63 (2003), H. 4, S. 237-260.
- 10 Vgl. Ladenthin, Volker: Gespräch und Sprache. In: Frost, Ursula (Hg.): Das Ende der Gesprächskultur. Zur Bedeutung des Gesprächs für den Bildungsprozess. Münster 1999 (Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik: Heft 15), S. 28-72.

KINDER BRAUCHEN RELIGION

Ermutigung zu einem Leben unter offenem Himmel

KARIN VORLÄNDER,
freie Journalistin

Was brauchen Kinder, um glücklich aufzuwachsen und zu starken, konflikt- und liebesfähigen Erwachsenen zu werden?

Die einen meinen, Kinder benötigen neben Nahrung, Unterkunft und Kleidung in erster Linie Zeit, verlässliche Beziehungen und klare Grenzen. Anderen steht das Bedürfnis nach Bewegung, Bildung, Liebe und Zuneigung vor Augen. Wieder anderen ist eine gute Ausbildung wichtig. Danach, ob Kinder auch religiöse Erziehung und Antworten auf die Frage, was denn dem Leben Sinn gibt, wird nicht oft gefragt. Religiöse Erziehung und gar die Bibel rangiert jedenfalls selten an vorderster Stelle, wenn es darum geht, was Kinder brauchen.

„Mein Kind soll das später selbst entscheiden“, sagen viele Eltern. Aber mit dieser vorgeblichen Neutralität, die Kindern scheinbar die Entscheidung selbst überlässt, treffen Eltern bereits eine wichtige Vor-Entscheidung: Wo Religion und Glaube nicht vorkommen, wird vermittelt, dass diese Dimensionen des Lebens unwichtig sind. „Wie soll jemand entscheiden, ob ihm der Glaube schmeckt, wenn er ihn nie vorher gekostet hat?“, so fragt der Theologe und Erziehungswissenschaftler Fulbert Steffensky. Er stellt fest: „Als Erwachsene werden wir unseren Kindern immer Lebensvorlagen anbieten, über die sie erst viel später entscheiden können“. Seiner Meinung nach darf der Glaube Kindern nicht vorenthalten werden. „Wir können

nicht sagen: ‚Warten wir mit der religiösen Erziehung, bis Kinder 16 Jahre alt sind und sich selber entscheiden können. Kinder haben jetzt ihre Ängste, nicht erst wenn sie 16 sind‘. Deshalb plädiert Steffensky leidenschaftlich dafür, die eigene Glaubenskargkeit nicht zum Maßstab dessen zu machen, was Eltern Kindern vom Glauben erzählen.

Religion kommt im Alltag häufiger vor, als wir auf den ersten Blick wahrnehmen. Das fängt mit dem Arche-Noah-Schiff von Playmobil an. Auf dem Weg zum Kindergarten sehen Kinder die Kirche oder eine Moschee. Kinder bekommen Religion im Festkreis von Ostern und Weihnachten mit. Sie sehen Wegkreuze, erleben vielleicht im Kindergarten ein Tischgebet. Unsere gesamte Kultur trägt Spuren des Christentums. Denn der christliche Glaube hat die europäische Festkultur, Sprache und Kunst geprägt. Selbst die Menschenrechte haben in der jüdisch-christlichen Überlieferung ihre Wurzeln. Wer Kinder in einem religiösen Vakuum aufwachsen lässt, enthält ihnen auch ein Stück Bildung und Humanität vor.

Kinder stellen schon sehr früh von sich aus zutiefst religiöse Fragen. Die Frage nach dem Tod etwa bricht schon früh auf. Ein Haustier stirbt, ein Familienangehöriger wird beerdigt, ein Kind kommt beim Verkehrsunfall um. „Muss ich auch sterben? Kommt Oma in den Himmel? Hat Gott alle Menschen lieb, auch die bösen? Wieso hat Gott die blöden Brennesseln gemacht? So sinnieren die kleinen Theologen. „Hat Gott nicht gut genug aufgepasst, wenn ich einen Unfall habe?“, das sind Kinderfragen, die auch Erwachsene zum Nachdenken nötigen.

Friedrich Schweitzer, Pädagoge und Theologe, vertritt die Meinung, dass Kinder mit

ihren Fragen nach Gott und Glauben, nach Leben und Leiden, nach Sinn und Hoffnung nicht allein gelassen werden dürfen. Wo Kinder von ihren Eltern weder Anregung noch Unterstützung bei religiösen Fragen bekommen, konstatiert er ein „religiöses Kaspar-Hauser-Syndrom“. „Kinder haben ein Recht auf Religion“, formuliert er dem gegenüber. Er beschränkt sich dabei nicht auf die Frage, ob religiöse Erziehung für Kinder vordergründig nützlich ist. Darin ist er sich mit Fulbert Steffensky einig: „Es gibt Dinge, die sich nicht durch ihren Zweck rechtfertigen: die Lieder, die Gedichte, die Küsse, die Muße, das Gebet. Wer diese Dinge von ihren Zwecken her beschreibt, verdirbt sie. Es geht nicht darum zu sagen: Wer glaubt, kommt besser durchs Leben. Es ist schön, wenn unsere Kinder ihr Leben bergen können in die großen Bilder des Glaubens, dass sie es bergen können in die Hände und den Schoß Gottes“.

Dennoch ist die Frage erlaubt, was Kinder gewinnen, denen in der religiösen Erziehung ein Fenster zu einer anderen Welt geöffnet wird. Nike Roos (34) nimmt ihren dreijährigen Sohn Joshua bewusst mit in den Gottesdienst, wo er begeistert Taizé-Lieder mitsingt, deren Text er noch nicht versteht. Sie erzählt ihm biblische Geschichten. Sie betet mit ihm und singt ein Abendlied. Dass Gott da ist und es gut mit ihm meint, das ist für Joshua selbstverständlich und schön. Seine Eltern finden: Der Glaube ist eine Ressource von Lebenskraft und Stärke – und um die will sie Joshua nicht betrügen.

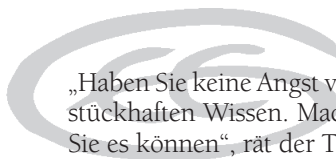
„Religion ist Begleitung in dem Sinn, dass Kindern vermittelt wird: Da steht mir jemand zur Seite, es kommt vielleicht Schwieriges, auch Unverständliches, aber ich bin nicht allein“, fasst Frieder Harz, evangelischer Professor für Religionspädagogik in Nürnberg, zusammen, was Kin-

der „gewinnen“, die religiöse Erziehung genießen.

Voraussetzung dafür ist allerdings, dass Gott nicht als Druck, Droh- und Erziehungsmittel missbraucht wird, womöglich um die elterliche Autorität zu stützen oder religiös zu überhöhen. Aussagen wie, „Der liebe Gott sieht alles, und wenn du nicht lieb bist, kommst du nicht in den Himmel“, können Kinderseelen verwüsten und eine kaum wieder gutzumachende „Gottesvergiftung“ anrichten, von der der Psychoanalytiker Tilmann Moser in seinem gleichnamigen Buch eindrücklich berichtet hat.

Ob religiöse Erziehung dazu beiträgt, starke, mitfühlende und dem Leben und dem Leiden gewachsene Kinder ins Leben zu begleiten, das hängt zuallererst vom Gottesbild ab. Das christliche Gottesbild jedenfalls, für das Jesus steht, ist kaum geeignet, Gott als Überwachungs- und Strafinstanz zu missbrauchen. „Gott ist wie ein guter Hirte. Du bist Gottes große Liebe. Egal, was geschieht, egal, was du für Fehler oder Irrtümer begehst: Gott ist an deiner Seite. Er ist ein Gott der zweiten Chance, einer der mitleidet und mitgeht, in dessen Augen du unendlich wertvoll und wichtig bist – genau wie jeder Mensch auf dieser Erde“. So lässt sich das Gottesbild Jesu beschreiben. Und aus dem lässt sich unschwer herleiten, dass wir einander mit Respekt, Würde und Achtsamkeit behandeln sollen.

Und wenn der eigene Glaube der Eltern Risse bekommen hat, nie stark und tragfähig war? Wenn das eigene religiöse Wissen als bruchstückhaft, die eigene Glaubenspraxis als dürftig erlebt wird? Was, wenn Eltern selbst nicht glauben können? Oder wenn man Kindern nicht einfach vermitteln will, was eine Kirche lehrt oder vorschreibt?



„Haben Sie keine Angst vor eigenem bruchstückhaftem Wissen. Machen Sie es so, wie Sie es können“, rät der Tübinger Religionspädagoge Albert Biesinger verunsicherten Eltern. Egal, ob es um die Frage geht, wie sie mit Kindern beten, Geschichten aus der Bibel erzählen oder abendliche Gute-Nacht-Rituale entwickeln können. Zugleich macht er Eltern Mut, die eigenen offenen Fragen zum Anlass zu nehmen, sich in Sachen Glaube und Religion kundig zu machen: „Nicht Kinder, Eltern brauchen Religionsunterricht“, findet er. Zugleich ist er überzeugt: Biblische Geschichten wirken – ohne dass die Eltern sie komplett verstehen oder glauben. Eine Erfahrung, die ja im Blick auf Märchen auch gilt. Vielleicht kommt so bei Eltern im Blick auf die Beziehung zu Gott etwas wieder in Bewegung, was seit langem verschüttet war, wenn sie selbst einen gottesdienstlichen Ort finden, der ihnen gut tut.

Religiöse Erziehung braucht Rituale: Das Tischgebet etwa kann Dankbarkeit und Achtsamkeit wachsen lassen. Ein abendliches gemeinsames Lied, ein Gespräch über das, was schön oder schwer war, ein frei formuliertes Gebet oder eine Auswahl verschiedener gebundener Gebete kann in Kindern das Gefühl von Stetigkeit, Geborgenheit und Vertrauen wecken, das bis in tiefe seelische Schichten reicht. Wenn Kinder älter werden und das Abendritual entfällt, kann bis dahin der Grundstein dafür gelegt sein, dass auch ältere Kinder die Kompetenz erworben haben, „sich direkt an Gott zu wenden. Ob Kinder später davon selbst Gebrauch machen, darauf haben

Eltern keinen Einfluss. Aber sie können ein Fenster für das Öffnen, was über die sichtbare Welt hinausgeht.

Dabei ist wichtig, dass Eltern in Glaubensfragen keine Aussagen machen, was für älter werdende Kinder nicht mehr stimmt. Dass etwa das Gebet, „Ich bin klein, mein Herz mach rein, soll niemand drin wohnen als Jesus allein“ diese Kriterien nicht erfüllt, machte Marcel (7) schnell klar. „Ich bin doch gar nicht mehr klein – und Mama soll auch in meinem Herzen wohnen“, merkte er an.

Auch freies Beten erfordert Achtsamkeit: Was, wenn die Oma trotz Gebets nicht gesund wird? Damit sich nicht ein Gottesbild verfestigt, in dem Gott ein „Macher“ ist, der nach Gutdünken leben und sterben lässt, ist ein Stil des Gebets hilfreich, der etwa so klingen könnte: „Gott, du weißt, dass Oma krank ist. Wir wünschen uns, dass es ihr besser geht. Aber wie es auch kommt: du bist bei ihr. Sei ganz nah bei ihr, Du kannst sie trösten und uns auch.“ Auch eigene Unsicherheiten dürfen offengelegt werden: So antwortete Andrea S. auf die Frage ihrer achtjährigen Tochter Mareike, wo denn der kleine Bruder sei, der bei einem Verkehrsunfall umkam, den sie selbst überlebten: „Ich glaube, er ist jetzt bei Gott. Wir werden ihn sehen, wenn wir auch ganz bei Gott sind – aber warum wir leben dürfen und er gestorben ist – das weiß ich nicht. Ich bin auch sehr, sehr traurig, dass Nils nicht mehr bei uns ist – und ich bin froh, dass wir uns noch haben.“ Für Mareike genügte die Antwort vorerst- sie konnte getröstet einschlafen.

HAUPTSACHE LOCKER?

OKKO HERLYN

Zu den wenigen Schallplatten, die ich mir während meiner Studentenzeit leisten konnte, gehörte eine des damals sehr populären Liedermachers Franz Josef Degenhardt. Auf dieser Platte befand sich ein Lied, das den Sonntag in einer deutschen Kleinstadt beschrieb. Darin hieß es:

„Da treten sie zum Kirchgang an,
Familienleittiere voran,
Hütchen, Schühchen, Täschen passend,
ihre Männer unterfassend,
die sie heimlich vorwärts schieben,
weil die gern zu Hause blieben.
Und dann kommen sie zurück
mit dem gleichen bösen Blick.“

Mit der ihm eigenen Art der scharfen Wahrnehmung hatte Degenhardt eine bestimmte Seite des Christentums oder besser gesagt: ein bestimmtes Bild von Kirche auf den Punkt gebracht. Nämlich: Christsein und Fröhlichkeit – das ist doch eher zweierlei. Im öffentlichen Bewusstsein gehören Christen, Kirchgänger zumal doch eher zu den gesetzten, ernstesten und bedächtigen Gestalten: bürgerlich gediegenes Outfit, Lodenmäntel, bedeckte Farben, Schlips und Kragen. Man pflegt ein höflich-korrektes Verhalten und etwas steif-betuliche Umgangformen. Unbeschwerter Heiterkeit und ausgelassener Lacher sind eher selten anzutreffen.

„Sie sehen gar nicht wie ein Pastor aus“ – diesen Satz hörte ich in den Anfangsjahren meines Pfarrdienstes mehr als einmal bei Hausbesuchen. Abgesehen von der darin steckenden kleinen Schmeichelei

lebte diese Äußerung aber vor allem von jenem allgemeinen Vorurteil: Die Kirche hat es doch eher mit dem Ernst und dem Schweren statt mit dem Humor und dem Leichten.

Dieses Bild von Kirche hat eine lange Tradition. Wir erinnern uns an jenes berühmte Wort von Friedrich Nietzsche: „Bessere Lieder müssten sie mir singen, dass ich an ihren Erlöser glauben lerne: erlöster müssten mir seine Jünger aussehen!“ Und lange vorher schon beobachtete der französische Aufklärer: „Warum sind die Frömmel fast immer so schroff, mürrisch und ungesellig? Doch nur, weil sie sich etwas auferlegt haben, das ihrer Natur nicht entspricht.“ Soweit ein Bild von Kirche, das eine lange Tradition hat, zum Teil bis heute.

Nun fällt allerdings auf, dass an diesem Bild seit längerer Zeit eifrig herumgebastelt und korrigiert wird. Ich bemerkte es vor Jahren zum ersten Mal in einer Buchhandlung. Auf der Suche nach einem theologischen Werk blickten mich aus einem Regal ein paar hübsche Geschenkbändchen mit etwa folgenden Titeln an: „Fröhlich soll die Pfarrfrau springen“, „Auf den Talar getreten“ oder „Im Handstand durchs Kirchenschiff“. Dann überschwemmten uns mit einem Mal die kirchlichen Karikaturen eines Tiki Küstenmacher, ohne die mittlerweile kaum noch ein Gemeindebrief auszukommen scheint. Der Gemeindebrief einer Bochumer Gemeinde schließt regelmäßig mit einem „Witz des Monats“. Seit Jahren – ich weiß, wovon ich rede – boomt das Kirchenkabarett, nicht nur auf Kirchentagen. Junge Vikare und Hilfspredigerinnen stellen sich gerne der neuen Gemeinde mit der Ankündigung vor, mit ihnen solle alles ein bisschen locker zugehen, nicht so steif und gezwungen. Über-

all schießen inzwischen Gottesdienste wie Pilze aus dem Boden, in denen es „anders“, „nicht wie sonst“, heiter und ausgelassen, „lockerer als üblich“ oder gar „eventmäßig“ zugehen soll. Ganze Vorabendserien vom Schläge eines Pater Brown oder einer Gemeindegewester Adelheid tun auf ihre Weise ebenfalls ein Übriges.

„Hauptsache locker“ – das scheint zum neuen Glaubensbekenntnis einer Kirche geworden zu sein, die sich aus irgendeinem Grund an ihrem öffentlichen Erscheinungsbild stört. Und flugs wird auch gleich das dazugehörige Gottesbild mitkorrigiert. In einer norddeutschen Kirchenzeitung lesen wir die Gedanken eines jungen Pastors: „Gott ist locker – diese Zusage tut mir gut. Gott hat Humor, Gott kann fünfe grade sein lassen, Gott hat Geduld und Nachsicht – auch mit mir. Warum sollte ich nicht gelöster mit mir und anderen umgehen?“

„Hauptsache locker“ – nach Jahrhunderten einer Kirche des Ernstes soll es nun offenbar genau andersherum gehen: Lockerheit, Leichtigkeit, Spaß als angemessene Methode, um in Zeiten der Spaßgesellschaft die Sache der Kirche besser rüberzubringen. Viele der Jugendlichen, die letztes Jahr beim Weltjugendtag der Katholiken in Köln versammelt waren, antworteten auf die Frage nach dem Grund ihres Hierseins schlicht mit den Worten: „Es macht halt Spaß.“

Kirche als Spaßfaktor in Zeiten einer Spaßgesellschaft – das scheint plausibel. Aber plausibel nach welcher Logik? Könnte es sein, dass wir mit dem neuen Spaßfaktor Kirche bereits in eine Falle getappt sind? In die Falle eines allgemeinen Marktgesetzes? Dieses besagt ganz einfach, dass sich eine Ware besser verkauft, wenn sie

einem bestimmten Bedarf entspricht, in diesem Fall eben dem Bedarf nach Unterhaltung, nach Spaß, nach Vergnügen und fun ohne Ende. Es wird seinen Grund haben, wenn die privaten Fernsehsender die besten Sendezeiten mit comedy zuschütten. Hier soll ein angeblicher Bedarf befriedigt und viel Geld verdient werden. Es wird auch seinen Grund gehabt haben, wenn etwa ein Thomas Gottschalk zwei Tage nach Entfesselung des Irak-Krieges keinen Anlass sah, seine „Wetten-dass“-Sendung entscheidend umzustellen, gar abzublasen. Wenn Kinder sich fürchten, so seine Begründung, lasse man doch auch das Licht an. Also fand er es richtig, „dass wir heute das Licht anlassen“. Donnernder Applaus. Die Quote war gerettet. The show must go on – egal ob Tausende sterben. „Hauptsache locker“ – sind wir mit diesem Slogan vielleicht schon dem Gesetz eines alles bestimmenden Marktes auf den Leim gegangen?

Ich muss doch gar nicht immer gut drauf sein, wie es mir die kommerziellen Spaßmacher weismachen wollen. Ich muss mir doch gar nicht den Zwang antun, das ganze Leben zu einem einzigen Vergnügen zu erklären. Ich muss mich doch gar nicht zum Knecht einer Ideologie machen, die mir vorschreiben will, alles und jedes vor allem erst einmal positiv zu sehen – auch wenn mir mitunter zum Heulen zumute ist. „Hauptsache locker“ – was ist das für eine Gnadenlosigkeit, mit der man unser Leben marktgerecht auf gute Laune programmieren will? Wir sind „Narren um Christi willen“, sagt Paulus (1. Kor 4, 10). Seit alters haben Narren den Mächtigen – ohne Rücksicht auf die eigene Person den Spiegel vorgehalten: humorvoll, aber mitunter auch beißend und treffsicher. Das wäre ja noch nicht die schlechteste Art von Glaubenshumor, der – eben um

Christi willen – nicht auf das übliche Eitle, Ehrsuchtige, Gierige und Korrupte hereinfile, sondern der das alles heilsam und humorvoll entlarven würde. Ein Humor freilich, der aus einer anderen Tiefe als irgendeine billige comedy-Serie lebte; der also das Schwere, das Leid, das Traurige nicht verdrängen müsste, sondern der die Kraft enthielte, auch im Schweren, im Leid, im Traurigen getrost und in einem guten Sinne fröhlich zu bleiben.

Wie hieß es noch bei Franz Josef Degenhardt? „Da treten sie zum Kirchgang an ... und dann kommen sie zurück mit dem gleichen bösen Blick.“ Nein. So muss es doch gar nicht sein. Dann kommen sie zurück mit einem anderen Blick, mit einem fröhlichen und lachenden und durch und durch humorvollen. Und weil sie mit diesem anderen Blick die Welt, den Alltag und die vielen kleinen und großen Probleme jetzt anders zu sehen in der Lage sind, sind sie dann auch nicht mehr bereit, irgendetwas hinzunehmen, nur weil irgendein globaler Amüsierbetrieb es so will. Über solch einen Möchte-gern-Gott wird ein „Narr um Christi willen“ in der Tat nur noch lachen können. Mit den Worten eines christlichen

Narren unserer Tage:

„Ich bin vergnügt
erlöst
befreit
Gott nahm in seine Hände
Meine Zeit
Mein Fühlen Denken
Hören Sagen
Mein Triumphieren
Und Verzagen
das Elend
Und die Zärtlichkeit.

Was macht daß ich so fröhlich bin
In meinem kleinen Reich
Ich sing und tanze her und hin
vom Kindbett bis zur Leich

Was macht daß ich so furchtlos bin
An vielen dunklen Tagen
Es kommt ein Geist in meinen Sinn
Will mich durchs Leben tragen

Was macht daß ich so unbeschwert
Und mich kein Trübsinn hält
Weil mich mein Gott das Lachen lehrt
Wohlüber alle Welt.“
(Hanns Dieter Hüsch)



SCHATZSUCHE FÜR PÄDAGOGEN

Interview mit
GERALD HÜTHER,

„Kinder bekommen zu viel von dem was sie wollen und zu wenig von dem, was sie brauchen“, glauben die Diplompsychologin Jirina Prekop und der Göttinger Hirnforscher Gerald Hüther. In ihrem Buch ‚Auf Schatzsuche bei unseren Kindern‘ beschreiben sie, wie die Erkenntnisse der Hirnforschung die Pädagogik inspirieren können. Erziehen Heute hat Prof. Hüther dazu Fragen beantwortet.

ERZIEHEN HEUTE: Sowohl die Veränderung der Familiensituation, wie die Entwicklungen und Probleme im Schulalltag und die Ergebnisse von Schulleistungsuntersuchungen führen zu einer breiten öffentlichen Diskussion über Bildung und Erziehung. Welche neuen Erkenntnisse der Hirnforschung können uns in diesen Fragen helfen?

Prof. Hüther: Die Nervenzellverschaltungen im Gehirn von Kindern und Jugendlichen, auch von Erwachsenen, sind weitaus plastischer als bisher angenommen. Aus einem anfänglich bereitgestellten Überangebot möglicher Vernetzungen werden bestimmte Verschaltungsmuster durch die individuell gemachten Erfahrungen nutzungsabhängig strukturiert. Die Aktivierung emotionaler Zentren spielt dabei eine entscheidende Rolle. Deshalb bleibt alles, was irgendwie unter die Haut geht, also mit Begeisterung geübt oder erlernt wird, viel besser im Hirn verankert als lustlos auswendig gelerntes Wissen.

Anfangs, bei kleinen Kindern, ist diese Begeisterung noch da. Sie sind also intrinsisch motiviert. Wenn diese intrinsische Motivation später verschwindet, so ist das kein Naturgesetz, sondern, das Ergebnis eigener, diesmal aber negativer Erfahrungen. Dann haben Eltern, Erzieher oder Lehrer etwas falsch gemacht. Anstatt die kleinen Pflänzchen zu gießen, zu düngen und ins Licht zu stellen, haben sie daran herumgezogen, es nach ihren Vorstellungen zu formen versucht. Im vorigen Jahrhundert mag das noch gegangen sein, heute funktionieren solche Dressur- und Abrichtungsmethoden nicht mehr.

EH: An welchen Stellen sollte oder muss ein Umdenken von Eltern, Erzieherinnen oder Lehrern stattfinden?

Hüther: Die Gehirne von Kindern und Jugendlichen sind keine Gefäße in die man Wissen hineinfüllt, auch keine Computer, die sich durch Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen programmieren lassen. Wer das will, muß Druck ausüben und Angst machen. Damit erzeugt man, wenn es funktioniert, für bestimmte Leistungen abgerichtete Menschen, die zum Teil sogar Höchstleistungen in einzelnen Bereichen erbringen, die aber keine gefestigten, kreativen und gestaltungsfreudigen Persönlichkeiten werden. Wer letzteres will (und darauf kommt es wohl in Zukunft an), muß Kindern und Jugendlichen Gelegenheit bieten ihre ursprüngliche Begeisterung am Lernen und Gestalten möglichst lange zu erhalten: Durch Anerkennung und Wertschätzung, und indem ihnen Möglichkeiten geboten werden, sich für Aufgaben zu begeistern, an denen sie wachsen können.

EH: Sie erheben in Ihrem Buch ‚Auf Schatzsuche bei unseren Kindern‘ die

These, dass Kinder zu viel von dem bekommen was sie wollen und zu wenig von dem was Sie brauchen. Vertreten Sie damit einen konservativen Erziehungsansatz unter dem Motto „mehr Grenzen setzen“?

Hüther: Kinder brauchen Ermutigung, Wertschätzung ihrer Leistungen und Aufgaben, an denen sie wachsen können. Damit sie sich an solche Aufgaben heranwagen, brauchen sie Vertrauen. Die Aufgaben müssen, wie die Besteigung eines Berges, möglichst schwer sein und oben angekommen muß dieses wunderbare Gefühl entstehen, etwas schwieriges geschafft zu haben. Es ist kein konservativer Erziehungsansatz, wenn man den Kindern dabei hilft, in dem man ihnen Gelegenheit gibt, z. B. den Nutzen von Disziplin oder den Sinn der Einhaltung von Regeln und Grenzen zu erfahren.

EH: Welche Schätze können die Erwachsenen heben, wenn sie aufmerksam mit ihren Kindern umgehen? Oder: Was können wir Erwachsenen von den Kindern lernen?

Hüther: Die meisten Erwachsenen haben die Lust am Lernen, am Entdecken und am Gestalten leider verloren, sie sind durch ihre eigenen Erfahrungen im Elternhaus, im Kindergarten und spätestens in der Schule frustriert worden und geben diese bitteren Erfahrungen nun leider allzuoft unbewußt an ihre Kinder weiter. Oft können die sie ihnen anvertrauten Kinder gar nicht mehr so sehen, wie sie sind, sondern nur noch so, wie sie sie gern haben wollen. Statt sie erziehen zu wollen, wäre es vielleicht sinnvoller, in ihnen nach all dem zu suchen, was es zu entdecken gibt: ihre ungebrochene

Lebenskraft und ursprüngliche Begeisterung, ihre besonderen Begabungen und Talente, ihre Freude am Entdecken und Gestalten. Vielleicht gelingt es dabei sogar, die Reste davon in sich selbst wieder zu entdecken und wieder hervor zu holen. Vielleicht müssen unsere Kinder nicht nur von uns lernen, worauf es im Leben ankommt, sondern auch wir von ihnen.

EH: Steckt dahinter nicht ein sehr romantisches, idealistisches Verständnis von den guten, reinen Kindern, die erst durch die Prägung der Erwachsenen zu den Problemwesen werden, wie wir sie heute oft erleben?

Hüther: Das ist eine sehr merkwürdige Frage. Sind sie der Meinung, daß Kinder all das, was wir Erwachsene ihnen vorleben, mit auf die Welt bringen ?

Den Neid, die Mißgunst, Haß, Destruktivität, ein von Konkurrenzdenken geprägtes Weltbild und die Vorstellung, das es im Leben auf Bequemlichkeit ankommt ? Die für diese Einstellungen und Haltungen verantwortlichen Verschaltungen sind am Anfang noch nicht da. Die müssen erst allmählich im Kortex herausgeformt und stabilisiert werden. Und wodurch ? Durch die Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche machen. Und wer ist dafür verantwortlich, welche Erfahrungen sie hier und heute machen ? Doch nicht ihr Gehirn und auch nicht ihre genetischen Anlagen.

EH: Ergeben sich aus ihren Erkenntnissen Konsequenzen für die Auswahl, die Ausbildung oder die Fortbildung von professionell Erziehenden?

Hüther: Ja, aber die entscheidenden Voraussetzungen über die die Erzieher und

Pädagogen verfügen müssten, lassen sich weder durch Aufnahmeprüfungen testen, in denen dann pädagogisches Wissen abgefragt wird, noch lassen sie sich durch Fortbildungsprogramme erzeugen, in denen pädagogisches Wissen vermittelt wird. Damit Kinder zu starken Persönlichkeiten werden können, brauchen sie starke Vorbilder, also gefestigte Persönlichkeiten, die die Kinder mögen und denen es Freude macht, ihr Wissen an sie weiterzugeben.

Jirina Prekob / Gerald Hüther,
Auf Schatzsuche bei unseren Kindern
Ein Entdeckungsbuch für neugierige
Eltern und Erzieher
Kösel Verlag, 2006, 16,95 EUR



Gerald Hüther

PAUL-GERHARDT- JAHR 2007

Geboren 12. März 1607,
gestorben 27. Mai 1676
Leben, Werk und Wirkung

WERNER SONNENBERG

Der Theologe Paul Gerhardt gehört bis heute zu den bedeutendsten Lieddichtern des Evangelischen Gesangbuches. Ein gutes Dutzend seiner Lieder sind zu den Klassikern geworden. Von den mit Paul Gerhardts Namen verbundenen genau 139 deutschen Dichtungen sind im deutschsprachigen Raum noch rund dreißig in Gebrauch. Der Hauptteil des Evangelischen Gesangbuches zählt deren 26. Auch im katholischen Gotteslob sind 4 Lieder des protestantischen Poeten verzeichnet.

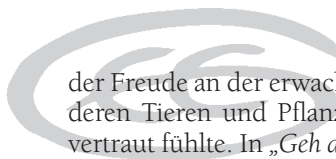
Im Unterschied zu Gerhardts weltweiter Ausstrahlung bis heute war sein Lebensumfeld zu Lebzeiten begrenzt. Über die beiden Länder Sachsen und Brandenburg ist er nicht hinausgekommen. Sein Leben spielte sich in den verhältnismäßig nah bei einander gelegenen Orten Gräfenhainichen, Grimma, Wittenberg, Berlin, Mittenwalde und Lübben ab.

Paul Gerhardt wurde am 12. März 1607 in Gräfenhainichen geboren. 11 Jahre später begann der 30-jährige Krieg. In dieser Zeit studierte er ganze 14 Jahre, von 1628 bis 1642, in Wittenberg Theologie und nahm den Geist der lutherischen Orthodoxie tief in sich auf. Mit 36 Jahren siedelte er ins brandenburgische Berlin über und war dort bis drei Jahre nach Ende des Krieges, 1651, Hausherr bei seinem späteren Schwiegervater A. Berthold. Erst im für damalige Verhältnisse fortgeschrittenen Alter von 44 Jahren ging

er nach Mittenwalde im Süden Berlins und schon sechs Jahre später als Probst an die Nikolaikirche im Berliner Nikolaiviertel, nahe dem Alexanderplatz. Hier blieb er doppelt so lange.

Dort fand sich das „Dreamteam“, würde man heute sagen: Der Dichter Paul Gerhardt und sein Komponist Johann Crüger. 1666 brachte Johann Georg Ebeling in Paul Gerhardts „Geistlichen Andachten“ 120 Lieder heraus. 134 deutsche und 14 lateinische Gedichte enthält die Gesamtausgabe. Fremd erscheint uns heute Gerhardts Streit mit dem Großen Kurfürsten, der als nach Zwingli und Calvin reformierter Christ gern den Evangelischen Kirchenfrieden zwischen Lutheranern und Reformierten stiften wollte. Es ging um die Integrati on der zugewanderten reformierten Hugenotten. Ein Weg, der 1685 zum Toleranzedikkt und 1813 zur Evangelischen Kirche der Union führte. Beeindruckend wiederum sind der Stil und die Konsequenz, mit der Paul Gerhardt diese Auseinandersetzung führte. 1666 verlor er sein Amt. Obwohl ihm vom Großen Kurfürsten angeboten wurde, in sein altes Amt zurückzukehren, ging er 1669 lieber nach Lübben. Nicht nur das Amt, auch seine Frau und vier der fünf Kinder hatte er in Berlin durch den Tod verloren.

Paul Gerhardts Lyrik, die sich einer ebenso bildhaften wie anschaulichen Sprache bedient, behandelt die christliche Kirche, die Tages- und Jahreszeiten, das Ehe- und Familienleben. Mit dem Adventslied „*Wie soll ich dich empfangen*“ beginnt er das Kirchenjahr, es folgen Weihnachtslieder wie „*Fröhlich soll mein Herze springen*“ und „*Ich steh an deiner Krippe hier*“, denen das erschütternde Passionsgedicht „*O Haupt voll Blut und Wunden*“ gegenübertritt. Das Oster- und Pfingsterlebnis verbindet sich mit



der Freude an der erwachenden Natur, mit deren Tieren und Pflanzen sich Gerhardt vertraut fühlte. In „*Geh aus, mein Herz, und suche Freud*“ zeigt er das sommerlich blühende Land; er schildert Regentage und Sonnenschein, Erdenleid und Erdenglück. Er singt das Lob der Hausfrau; er tritt aber auch zu den Eltern am Grabe ihres Kindes oder lässt das verstorbene Kind zu seinen Eltern sprechen.

Bei allen Schicksalsschlägen predigt Paul Gerhardt Zufriedenheit, Geduld und Gottvertrauen, das besonders in seinen Trostgesängen zum Ausdruck kommt, etwa in „*Warum sollt ich mich denn grämen*“, „*Ich bin ein Gast auf Erden*“, und in dem Reiselied „*Befiehl du deine Wege*“ seinen glaubensstarken Ausdruck bekommt.

Gerhardts Lieddichtung will den Leser und die Leserin zu einem Gespräch mit Gott führen und im Menschen Vertrauen wecken in eine persönliche Frömmigkeit. Somit bilden seine Werke den Übergang vom Bekenntnisgesang zum Erbauungs- und Andachtslied. Bei Martin Luther ruft die Gemeinde zu Gott, bei Paul Gerhardt spricht der Einzelne. Seine Lieder markieren den Anfang einer neuzeitlichen deutschen Lyrik.

Gerhardts Dichtungen haben nicht nur die Zeiten überdauert, sondern sind grenzübergreifend zwischen konfessionellen und sprachlichen Schranken geworden. So wurden sie in die holländische, französische, englische, spanische, aber auch in afrikanische, asiatische und in andere Sprachen übersetzt. Sie fanden Eingang in katholische Gesangbücher, und auch in der reformierten Kirche werden sie gesungen. Damit ist Gerhardt zum ökumenischen Dichter geworden. Paul Gerhardt hat für fast jede Festgelegenheit gedichtet.

Die ständige Auseinandersetzung mit seinen Texten macht ihn daher gegenwärtig. Selbst in der Popmusik unserer Zeit hat Paul Gerhardt einen festen Platz

Da er als Dichter grenzüberschreitend Spuren hinterlassen hat, findet sich sein Name in vielen deutschen Städten und Gemeinden an Schulen, Kindergärten, Häusern, Straßen, Kirchen und Gemeinden. Diese Einrichtungen halten den Namen Paul Gerhardts im Andenken der Menschen aufrecht. Günter Grass hat Paul Gerhardt 1979 in seinem Werk *Treffen in Telgte* ein literarisches Denkmal gesetzt. Er beschreibt Paul Gerhardt darin als Gesellschaftskritiker.

Paul Gerhardt starb in seinem 70. Lebensjahr am 27. Mai 1676 in seiner Lübbener Pfarrwohnung. Er wurde im Chorraum nahe dem Altar seiner letzten Wirkungsstätte beigesetzt, die seit 1930 seinen Namen trägt.

Weitere Informationen zu Paul Gerhardts Leben, Werk und Wirkung finden Sie:

- Biografie von Petra Bahr: Paul Gerhardt – „Geh aus mein Herz und suche Freud ...“
Herder Verlag, 8,90 EUR
- Sarah Kaiser, CD „Geistesgegenwart“ bei Gerth Medien – 13 Kirchenlieder des evangelischen Gesangbuches im Jazz-Pop-Stil, vier von Paul Gerhardt
- EKD Internet:
www.paul-gerhardt-jahr.de

Veränderungen in der Arbeit der GEE

1. Die Lehrerfortbildung der GEE

Die Arbeit der Gemeinschaft Evangelischer Erzieher Rheinland/Saar/Westfalen (GEE) war von Anfang an geprägt durch Fortbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer sowie Erzieherinnen und Erzieher, um sie als evangelische Pädagoginnen und Pädagogen für ihren beruflichen Alltag fachlich und persönlich zu qualifizieren, zu motivieren und zu unterstützen. Die stetig steigende Nachfrage einerseits und die offizielle Beauftragung der GEE mit der allgemeinen, überregionalen Lehrerfortbildung durch die Evangelische Kirche im Rheinland führte dazu, dass die Tagungsarbeit ein deutlicher Schwerpunkt der Arbeit der GEE wurde. Im Jahr 1973 wurde das Referat Fortbildung eingerichtet und 1980 durch die Gründung der Pädagogischen Akademie der Fortbildung noch einmal ein größerer Stellenwert eingeräumt.

Die Tagungen der GEE entwickelten ein besonderes Profil, das durch folgende Aspekte gekennzeichnet war:

- Die Beratung und grundlegende Planung der Tagungen erfolgte durch regionale Studienkommissionen, in denen Vertreter und Vertreterinnen der Praxis und der Wissenschaft vertreten waren
- Eine breites inhaltliches/thematisches Angebot und eine große geographische Streuung der Tagungen, die einen Erfahrungsaustausch auch über Bundesländergrenzen hinweg ermöglichte
- Ein Referentenmodell, das vorsah, Experten ihres Faches für die Tagungen zu verpflichten und damit den Teilnehmenden die Möglichkeit einräumte, kompetente und zum Teil promi-

nente Vertreter und Vertreterinnen ihres Faches zu erleben.

- Ehrenamtliche Tagungsleitungen, die durch Kolleginnen und Kollegen aus der Praxis wahrgenommen wurden und in den Tagungen die GEE repräsentierten aber auch die Interessen der Teilnehmenden im Blick hatten.
- Zeiten und Räume innerhalb der Fortbildung, in denen ein Austausch über persönliche, berufliche oder theologische Fragen möglich war. In vielen persönlichen Rückmeldungen und Briefen kommt zum Ausdruck, wie prägend die Angebote der GEE und die Begegnungen mit Kolleginnen und Kollegen über Schulform- und Ländergrenzen hinweg für viele Mitglieder waren.

2. Rahmenbedingungen verändern sich

Seit einigen Jahren hat die bildungspolitische Diskussion im Nachgang zu internationalen Vergleichsuntersuchungen und auf Grund gesellschaftlicher Entwicklungen eine große Öffentlichkeit erfahren und viele neue Impulse erhalten. Ob die eingeleiteten Veränderungen gut und erfolgreich sein werden, wird sich zeigen. Für manche sind diese Initiativen nur die immer wieder neuen „Säue, die durchs Dorf getrieben werden“. Wieder andere sehen in den Reformen nur Notlösungen. Der eigentlich zu stellenden Frage nach der Struktur unseres Schulsystems würde mit Bildungsstandards, zentralen Prüfungen oder Ganztagsschulinitiativen ausgewichen. Wie auch immer diese Entwicklungen zu bewerten sind, durch sie werden Fakten gesetzt, die Auswirkungen auch auf die Arbeit der Pädagogischen Akademie der GEE

haben. Die Rahmenbedingungen für Lehrerfortbildung haben sich erheblich verändert. (s.a. Erziehen Heute 4/2006, S.27)

- Schulen entwickeln sich hin zu selbstständigen Systemen, in denen jetzt Entscheidungen getroffen werden müssen oder können, die vorher übergeordneten Stellen vorbehalten waren.
- Von Schulen wird eine eigenständige Fortbildungsplanung erwartet, die dem Schulentwicklungsprozess dient.
- Jede Schule erhält dafür ein selbständig zu verwaltes Fortbildungsbudget.
- Am Schulentwicklungsprozess orientierte Fortbildungen finden meist in den Schulen statt und werden mit Kollegien oder Teilen des Kollegiums durchgeführt.
- Persönlich motivierte und an individuellen Interessen orientierte Fortbildungen treten gegenüber den systemischen Anliegen zurück und werden weniger nachgefragt.
- Zur Vermeidung von Unterrichtsausfall wird davon ausgegangen, dass die Fortbildungen in der unterrichtsfreien Zeit stattfinden.
- Diese Entwicklungen sind in den verschiedenen Regionen/Bundesländern unterschiedlich weit fortgeschritten.

3. Grundsätze der Lehrerfortbildung bleiben

Die GEE und eine Projektgruppe der Evangelischen Kirche im Rheinland haben sich mit den Veränderungen und den sich daraus ergebenden Herausforderungen ausführlich beschäftigt. Die Leitfrage war: Wie können wir angesichts der veränderten Rahmenbedingungen und außerdem noch geringeren Ressourcen für die Fortbildungsarbeit

die Evangelische Lehrerfortbildung und besonders auch die allgemeine Lehrerfortbildung sichern?

Einigkeit bestand darin, dass auch weiterhin der politische Wille besteht, evangelischen Lehrerinnen und Lehrern - in der gebotenen ökumenischen Offenheit - Angebote der allgemeinen Lehrerfortbildung zu machen und damit die in der 1999 von der Landessynode beschlossene Rahmenordnung für Lehrerfortbildung beschriebene bildungspolitische Verantwortung wahrzunehmen und sich als Kirche gesellschaftspolitisch zu engagieren.

In der Rahmenordnung bekennt sich die Evangelische Kirche im Rheinland zur Mitverantwortung für das öffentliche Bildungssystem (Synodalbeschluss 1996). Sie betont darin, dass Bildung als Lebensbegleitung verstanden werden muss und in jeweils neuen biographischen Phasen Selbstwissen und Fachwissen miteinander verbindet.

Für den Bereich der allgemeinen Lehrerfortbildung gilt insbesondere, dass alle Lehrerinnen und Lehrer zu den Adressaten der Kirchlichen Lehrerfortbildung gehören. Sie nimmt mit ihren Angeboten das Ganze der Schule in den Blick und bietet Lehrerinnen und Lehrern Unterstützung für ihren pädagogischen Alltag und Begleitung in Schulentwicklungsprozessen an.

Die EKIR fördert durch ihre Lehrerfortbildung einen fachlichen, überfachlichen, sowie gesellschaftlichen Verständigungsprozess, der auch außerhalb von Kirchenräumlichkeiten und kirchlichen Bezügen das evangelische Bildungsverständnis in die Bildungsdiskussion einbringt.

Grundlage allgemeiner KLFB ist ein umfassendes Bildungsverständnis, das ne-

ben fachlichen Angeboten z.B. auch theologische, politische, allgemeinbildende, philosophische, musische und interkulturelle Themen umfasst.

Da sich Kirche als Gemeinschaft der Glaubenden versteht, sind auch die Formen und Methoden der allgemeinen KLFB geprägt von gegenseitiger Wahrnehmung, Wertschätzung und Unterstützung aller am Bildungsgeschehen beteiligten Personen.

Die Arbeit der Allgemeinen Lehrerfortbildung der Pädagogischen Akademie der GEE geschah und geschieht weiter auf der Grundlage der Rahmenordnung für Lehrerfortbildung und der Vereinbarungen und Verträge die zwischen EKIR und der GEE geschlossen wurden.

Auf diesem Hintergrund haben Geschäftsstelle und Vorstand der GEE eine Fortschreibung der Arbeit der Pädagogischen Akademie der GEE vorgenommen. Dabei sind sich alle Beteiligten klar darüber, dass – sieht man das Tempo der Veränderungen in den letzten Jahren - die Einschätzung im Hinblick auf die Dauerhaftigkeit von veränderten konzeptionellen Vorschlägen skeptisch ausfallen muss. Schnell können sich Rahmenbedingungen wieder verändern, können sich durch einen politischen Wechsel neue Herausforderungen ergeben. Deshalb wird ein wesentliches Element der zukünftigen Fortbildungsarbeit darin bestehen, flexibel auf sich verändernde Rahmenbedingungen zu reagieren.

4. Veränderte Schwerpunkte

Ziel der Arbeit der Pädagogischen Akademie der GEE ist es, Schule als System und die in ihr handelnden Menschen in den Veränderungsprozessen zu unterstützen und zu begleiten.

Konkret bedeutet das folgende Schwerpunkte

- a) Konzentration
- b) Qualität
- c) Nachhaltigkeit

a) Konzentration ist erforderlich

- Ein deutlicher Schwerpunkt des Fortbildungsangebotes werden schulintern durchgeführte Fortbildungen sein, die systemisch orientiert sind und die Entwicklung von Schule als System und die Professionalisierung der beruflichen Arbeit zum Ziel haben.
- Darüber hinaus werden besonderen Zielgruppen (z.B. für Schulleitungen, Ausbildungskoordinatoren, Lehrende einer Schulform, Zusammenarbeit von Lehrer/innen und Erzieher/innen) Angebote gemacht, die in der Themensetzung und der Art ihrer Bearbeitung dem besonderen Bedarf der jeweiligen Zielgruppe angepasst sein werden.
- Als Agentur unterstützt die Pädagogische Akademie diejenigen, die eine ‚Fortbildung nach Maß‘ haben wollen. Sie ermöglicht die Organisation einer in Themen- oder Methodenwahl speziell angefragten, nicht im Grundangebot der Akademie enthaltenen Fortbildung.
- Der Anteil individueller, personenorientierter Fortbildung, die vorrangig zum Ziel hat, personale Kompetenzen aufzubauen und zu entwickeln und damit Einfluss auf biographische Prozesse der Teilnehmenden nimmt, wird auch weiter von der Pädagogischen Akademie angeboten, auch wenn dieser Angebotstyp in den letzten Jahren auf Grund mangelnder Nachfrage abgenommen hat.

b) Qualität wird ausgebaut

- Systemische Fortbildung und Beglei-

tung stellt besondere Anforderungen an die Referenten und hauptamtlichen Fortbildner und erfordert regelmäßigen und organisierten Austausch sowie entsprechende Fortbildung. Die Unterstützungssysteme wie Fortbildung, Beratung, Coaching oder Moderation sind nicht mehr so klar gegeneinander abzugrenzen. Deshalb erfordert systemische Fortbildung eine hohe Methodenkompetenz.

- Für eine nachfrageorientierte Fortbildung wird ein Grundangebot aktueller Themen vorgehalten, die auf die spezielle Situation der anfragenden Schule bezogen umgesetzt werden. Mit thematischen Modulen und einem mit der Pädagogischen Akademie zusammenarbeitenden Referentenpool wird eine qualitativ hochwertige Fortbildungsarbeit gewährleistet.
- Daneben werden zur Sicherung der Qualität des gesamten Angebotes in der Lehrerfortbildung drei Instrumentarien eingeführt: Einsetzung eines Fortbildungsbeirats, Aufbau eines Expertennetzwerkes, teilnehmerorientierte Bedarfserhebung. Der Fortbildungsbeirat wird die Arbeit der bisher regional angesiedelten Studienkommissionen fortsetzen und die StudienleiterIn in der Akademie in ihrer Arbeit fachlich begleiten. Zusätzlich wird es erforderlich sein, in ständigem Austausch mit Experten aus dem Bereich der Bildung und Fortbildung die laufende Arbeit zu reflektieren und zu verbessern. Diesem Zweck dient auch der Kontakt zu denen, die die ‚Abnehmer‘ unserer Angebote sind.
- Indem Fortbildungsträger von den Teilnehmenden Rückmeldungen zu ihren Angeboten zu erhalten, können sie

die Fortbildungsangebote weiter entwickeln. Deshalb werden als weiterer Baustein in der Qualitätsentwicklung weitere Evaluationsinstrumente entwickelt, wohl wissend, dass nicht alle Lernerfolge und eingeleiteten Prozesse evaluierbar sind.

c) Fortbildungen und Nachhaltigkeit

Die Unterstützung und Begleitung insbesondere in der systemischen Fortbildung haben zum Ziel, die Teilnehmenden zu befähigen, den Entwicklungsprozess zunehmend selbständig zu gestalten. Deshalb sind Fortbildungen nicht nur als Einzelveranstaltungen zu planen, aber auch nicht unbefristet anzusetzen.

- Die Begleitung von Entwicklungsprozessen an einzelnen Schulen - z.B. durch die Planung und Durchführung von Fortbildungen für den Zeitraum von einem (Schul-)Jahr - ist hierfür besonders geeignet.
- Dafür müssen methodisch und in der Dauer unterschiedliche Formen der Fortbildungen vorgehalten werden.
- Über einen längeren Zeitraum begleitende, individuelle Fortbildung, die auf das Erlernen und Verfestigen neuer Handlungsoptionen zielt und nach angemessenen Zeiträumen danach fragt, ob dies gelungen ist.
- Zur gegenseitigen Unterstützung bei der Entwicklung und Erprobung neuer Handlungsoptionen sind darüber hinaus Hilfen zur Vernetzung von Schulen notwendig. Eine Vielzahl von Kompetenzen, die in den Kollegien vorhanden ist oder durch Fortbildung gewonnen werden können, kann so durch eine stärkere Vernetzung auch anderen zugänglich gemacht werden.

5. Offene Fragen – weitere Schritte

Dass mit den beschriebenen Schwerpunkten alle Probleme der Lehrerfortbildung gelöst sein werden, wird wohl niemand erwarten. So werden, neben der oben schon erwähnten notwendigen Fortschreibung der Konzeption, folgende Fragen zu klären sein:

Wie kann es gelingen, die verschiedenen Anbieter kirchlicher Lehrerfortbildung zu einer besseren und verbindlicheren Zusammenarbeit zu bringen. Unser Vorschlag ist, dass zur Sicherung der Qualität der gesamten Lehrerfortbildungsarbeit der EKIR eine Steuerungsgruppe gebildet wird, in der die Schulreferate, die Evangelischen Schulen, die Bezirksbeauftragten, das PTI und die GEE vertreten sind. Aufgabe dieser Lenkungsgruppe können neben der verstärkten Kooperation bei Veranstaltungen der Lehrerfortbildung sein:

1. Entwicklung von Evaluations- und Qualitätssicherungsinstrumenten der KLFB
2. Abgestimmte Öffentlichkeitsarbeit

und Vermarktung der Angebote

3. Entwicklung von Fortbildungsangeboten für diejenigen, die Fortbildungen anbieten
4. Entwicklung eines abgestimmten Konzepts Kirchlicher Lehrerfortbildung in der EKIR

Wie geht es weiter?

Mit den hier beschriebenen Veränderungen in der Arbeit der Pädagogischen Akademie würde die GEE als deren Träger auf die veränderten Rahmenbedingungen angemessen reagieren. Rückmeldungen auf Vorentwürfe ermutigten uns, diesen Weg so zu gehen. Der GEE-Vorstand hat sich nach ausgiebiger Beratung auf diese Entwicklung der Pädagogischen Akademie verständigt. In der Mitgliederversammlung im November d.J. wird das Konzept zur Beratung vorgelegt. Es ist zu wünschen, dass sich die Mitgliederversammlung diesem Prozess anschließt und die Fortbildungsarbeit weiter zukunftsfähig macht.

BERND GIESE

GEE Pädagogische Akademie – Fortbildung und mehr Halbjahresprogramm als Broschüre

Mit diesem Anspruch lädt die Pädagogische Akademie der GEE Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Erzieherinnen und Erzieher ein, sich den Herausforderungen des Berufsalltags zu stellen, die eigene Rolle professionell auszufüllen und dabei seine Ressourcen aber auch Grenzen im Blick zu haben. Das ‚und mehr‘ beinhaltet neben der fachlichen und persönlichen Fortbildung Begegnung und Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen anderer Schulformen, aus unterschiedlichen Regionen und mit verschiedenen Erfahrungen.

Bisher hat die Pädagogische Akademie halbjährlich mit einem Plan im Plakatformat auf ihre Fortbildungsangebote aufmerksam gemacht. Ab dem 2. Halbjahr 2007 werden die Mitglieder der GEE, weitere Interessierte und die meisten Schulen in Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland mit einer Broschüre über die Angebote informiert. Sie enthält neben den Daten für die Tagung auch Informationen über die inhaltlichen Schwerpunkte.

Es wird dann bereits mit der Veröffentlichung des

Halbjahresprogrammes die Möglichkeit bestehen, sich für die Tagungen anzumelden. Einzelprogramme der Tagungen mit dem detaillierten Ablauf werden mit der Anmeldebestätigung verschickt oder Interessierten zugesandt.



■ Aus der Feder unserer Mitglieder

Friedrich W. Bargheer:
Befreiung – Orientierung – Gemeinschaft
Elementare Theologie für Helfende
Berufe, Waltrop 2006

Ulrike Baumann (Hg),
Religionsmethodik,
Handbuch für die Sekundarstufe I und II,
Berlin 2007

Hans Hugo Hanrath,
fabelhaft-fies / Das Tier in Dir und mir“,
Krefeld 2007 (Selbstverlag)

Dietrich Steinwede, Günther Jakobs,
Das Buch von Jesus in seiner Zeit,
Düsseldorf 2007

Dietrich Steinwede,
Denn niemals hört die Liebe auf, Ge-
schichten,
Gedichte und Gedanken, die gut tun,
Lahr 2007

Dietrich Steinwede,
Im Zeichen des Kreuzes,
Passion und Ostern, Düsseldorf 2007

■ Anschriften der Mitarbeiter/innen

Ltd. Dozentin
Pfrin Dr. Ulrike Baumann
Mandelbaumweg 2,
53177 Bonn
baumann.pti@hdb.ekir.de

Akademiedirektor Bernd Giese
Schillerstraße 20 · 47506 Neukirchen-Vluyn
giese@gee-online.de

Konrektor i.R. Gunnar Gödecke
Königstraße 78 · 47198 Duisburg

Prof. Dr. Helmut Heiland
Insterburger Straße 4
41516 Grevenbroich

Akademiedirektor i.R.
Horst L. Herget
Am Tannenbusch 14 · 46562 Voerde
e.h.herget@t-online.de

Prof. Dr. Okko Herlyn
Mühlenwinkelsweg 9 · 47239 Duisburg

Prof. Dr. Gerald Hüther
Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie
Von Sieboldstraße 5 · 37075 Göttingen
dhuethe@gwdg.de

Prof. Dr. Volker Ladenthin
Institut für Erziehungswissenschaft
Universität Bonn
Am Hof 3-5 · 53113 Bonn

Werner Sonnenberg
An der Apostelkirche 8 · 45145 Essen
werner.sonnenberg@t-online.de

Karin Vorländer
Neuklefstraße 3 · 51674 Wiehl
karin@vorlaender.net
www.karin-vorlaender.de

Solidarität mit Israel – solidarische Unterstützung der Palästinenser

Die Tagung „Hoffnungszeichen für ein positives Zusammenleben von Israelis und Palästinensern – Hoffnungslöcher in der Mauer“ hat sich intensiv mit der politischen Situation in Israel / Palästina beschäftigt. Der Synodenbeschluss der Evangelischen Kirche im Rheinland aus dem Jahr 1980 – Erklärung zur Erneuerung des Verhältnisses von Juden und Christen – und die gewalttätige Situation in beiden Gesellschaften bildeten die beiden Pole, zwischen denen sich alle Überlegungen und die Suche nach Hoffnungszeichen für ein friedliches Zusammenleben der beiden Völker abspielten.

Anregungen für Einstellungen und Aktionen:

1. Für die alttestamentlichen Propheten seit Jesaja bedeutet Glaube: genau hinsehen, wie und wo Gott geschieht. Alle theologischen Überlegungen und Aussagen müssen auf ihre anthropologische Bedeutung hin befragt werden: keine Theologie - ohne die menschlichen Kosten zu bedenken. Die kritische Solidarität mit Israel muss ergänzt werden durch eine solidarische Hilfe für das palästinensische Volk. Christen stehen in einer Verantwortungsgemeinschaft zu beiden Völkern.
2. Als Einzelne, Gemeinden, Gruppen und Organisationen können wir keinen politischen Erfolg erzielen. Es muss unsere Aufgabe sein, gesellschaftliche Gruppen, die Frieden stiftend tätig sind, in Israel und Palästina zu unterstützen. Nur niederschwellige Angebote helfen vorerst weiter.
3. Es gibt bereits viele solcher Initiativen: In ihnen Mitglied zu werden, sie zu unterstützen durch Geld und ihre Informationen und Erfahrungen zu verbreiten, erscheint uns als wichtigste Aufgabe. Dazu können vielfältige Hilfen dienen:
 - Menschliche Begegnungen von Juden und Christen, Muslimen und Christen, Gläubigen und Nichtgläubigen organisieren und dauerhafte Beziehungen zu ihnen herstellen. Daraus können sich Multiplikatoren aufbauen entwickeln, persönlich initiierte Aktionen zu unterstützen.
 - Unterstützung von Organisationen, die sich für ein friedliches Miteinander in Israel/Palästina einsetzen. Die mediengetriebenen Spendenaktionen brauchen unseren Beitrag nicht.
 - Reisen in das unheilige Land sollten durch Pressebegleitung oder Pressekampagnen stärker öffentlich gemacht werden. Solche Reisen könnten von offiziellen Delegierten aber auch von Privatgruppen unternommen werden.
 - Keine Gemeinde - keine Schule ohne ein Projekt. Für beide gilt: Im Bedenken von Vergangenheit und Überlegungen zur Gestaltung einer friedlichen Zukunft die entstandenen Mauern zwischen Israelis und Palästinensern löchrig zu machen suchen: Besuche von Chören und Bands – Gute Nachrichten aus beiden Völkern sammeln, sie öffentlich machen in kirchlichen und schulischen Räumen u.a.m.

Hinweise auf Tagungen

7. Pädagogische Konferenz
vom 19. bis 21. November 2007
in Drübeck

Verständigung der Kulturen – Kultur der Verständigung

Die gemeinsame Konferenz der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland, des Deutschen Katechetenvereins, der Fachverbandes Ethik und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft beschäftigt sich mit Fragen des interreligiösen Dialogs. Neben einem Referat zur Menschenrechtsbildung in der Schule oder Informationen zum Projekt Weltethos werden Projekte vorgestellt, die gelungene Beispiele der Verständigung, der Integration und des Dialogs in der Schule aufzeigen. Eine Diskussion mit Vertretern der verschiedenen Konfessionen und Religionen runden diese Tagung ab.

Für die Tagung wird kein Kostenbeitrag erhoben, Fahrtkosten müssen selber getragen werden. Interessierte können sich an die Geschäftsstelle der Pädagogischen Akademie der GEE wenden.

6. bis 8. November 2007, Düsseldorf

Anschluss verpasst?

Die Bedeutung der (neuen) Medien
für Bildung, Alter und Alltag

Der Umgang mit Internet und E-Mail, mit Handy und weiteren Kommunikations- und Unterhaltungsmedien bestimmt zunehmend unseren Alltag. Auch wenn immer mehr Menschen unabhängig von ihrem Alter die medialen Möglichkeiten nutzen, so scheinen jüngere Menschen leichter und selbstverständlicher einen Zugang zu finden. Ältere Menschen befürchten dagegen oft, dass sie den Anschluss verpassen könnten oder bereits verpasst haben. Gerade intergenerative Ansätze in der Vermittlung und Erschließung einer kritischen und selbsttätigen Mediennutzung zeigen gute Möglichkeiten auf, von unterschiedlichen Erfahrungen und Zugängen beiderseitig über Altersgrenzen hinweg zu profitieren.

In der Tagung wird neben der Information und Diskussion über aktuelle Entwicklungen in den neuen Medien viel Zeit sein, um den Umgang mit der (neuen) Technik auszuprobieren. Die Referenten und erfahrenen Teilnehmenden werden diejenigen unterstützen, die neugierig auf diese Medien sind. So wird durch Impulse, Diskussionen und Workshops ein offener und gleichzeitig kritischer Zugang zu einer selbsttätigen Nutzung der neuen Medien möglich.

Anzeige Medienverband kommt