

# ERZIEHEN

# HEUTE

- **Die Sehnsucht nach dem Weltfrieden**  
Zwei protestantische Positionen
- **Sicherheit durch „Prädestination“?**  
Zum 500sten Geburtstag von Johannes Calvin am 10. Juli
- **Religionsunterricht in offener Gesellschaft**
- **Appell zur Diskussion um die Ausgestaltung der Kooperation**  
zwischen den Fächern der religiösen und ethischen Bildung  
in den Schulen Nordrhein-Westfalens

**HERAUSGEBER**

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

**REDAKTION**

mit Dr. Ulrike Baumann (Bonn),  
Bernd Giese (Neukirchen-Vluyn),  
verantwortlich,  
Sabine Koch (Düsseldorf),  
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](mailto:erziehen-heute@gee-online.de)  
Internet [www.gee-online.de](http://www.gee-online.de)

**BANKVERBINDUNG**

Konto-Nr. 101 097 601 0  
BLZ 350 601 90  
KD Bank, Dortmund

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](http://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](mailto:info@setpoint-medien.de)  
Internet [www.setpoint-medien.de](http://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 Beziehers hier-  
zu wird vorausgesetzt, wenn nicht innerhalb von 14  
Tagen nach Zustellung widersprochen wird.

BERND GIESE	
Guten Tag .....	2

## BEITRÄGE

ULRIKE BAUMANN	
Die Sehnsucht nach dem Weltfrieden	
Zwei protestantische Positionen .....	3
HELMUT HEILAND	
Sicherheit durch „Prädestination“?	
Zum 500sten Geburtstag von Johannes Calvin am 10. Juli .....	9

## GEDANKEN – ANREGUNGEN – HINWEISE

BERNHARD DRESSLER	
Religionsunterricht in offener Gesellschaft .....	18
ARBEITSGEMEINSCHAFT RELIGION UND INTEGRATION	
Appell zur Diskussion um die Ausgestaltung der Kooperation	
zwischen den Fächern der religiösen und ethischen Bildung in den	
Schulen Nordrhein-Westfalens .....	22

## NACHRICHTEN

Mehr Bildungsgerechtigkeit durch inklusive Pädagogik?	
Gemeinsamer Studientag von AEED und GEE .....	28
Qualitätsentwicklung in Schulen durch Evaluation?	
Tagung des Internationalen Verbandes Evangelischer Erzieher ...	30
Aus der Feder unserer Mitglieder .....	32
Anschriften der MitarbeiterInnen des Heftes .....	32
und außerdem .....	U3



Bernd Giese

Guten Tag

Die Volksabstimmung in Berlin über die Einführung eines Wahlpflichtbereiches, in dem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach seinen Platz gehabt hätte, führte nicht zu dem von den Initiatoren gewünschten Ergebnis. In Berlin wird es weiter ein Pflichtfach Ethik für alle Schülerinnen und Schüler geben. Daneben bietet die Kirche Religionsunterricht an, der von ihr verantwortet wird und kein ordentliches Lehrfach nach Art. 7 GG ist. Die Frage, ob sich das Ergebnis dieser Abstimmung in Berlin auf die Diskussion um den Religionsunterricht in anderen Bundesländern auswirken wird, ist schwer zu beantworten. Unabhängig davon wird man sagen können, dass der Religionsunterricht durch veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Tendenzen in der Schulentwicklung seine eigene Plausibilität und Legitimität immer wieder beweisen muss. Mit den Beiträgen des Religionspädagogen Bernhard Dressler (Marburg) und dem Appell der Arbeitsgemeinschaft Religion und

Integration in Nordrhein-Westfalen geben wir unseren Leserinnen und Lesern zwei Positionen zur Kenntnis, die – so hoffen wir – der eigenen Meinungsbildung förderlich sind.

Erinnern Sie sich noch an die Friedensdiskussionen und Friedensdemonstrationen der 1980er Jahre? Damals bestimmte die Rüstungs- bzw. Friedenspolitik die gesellschaftliche Diskussion und hatte auch Auswirkungen auf pädagogisches Denken und Handeln. Die Themen, die in dem sich dann anschließenden „konziliaren Prozess“ eine große Rolle spielten, führen in der öffentlichen – auch kirchlichen – Diskussion heute eher ein Schattendasein: Frieden, Gerechtigkeit, Bewahrung der Schöpfung. Auch wenn uns der Klimawandel beschäftigt, die Finanzkrise die täglichen Nachrichten bestimmt und Formen internationaler Gewalt an der Tagesordnung sind, wirken sich diese Problemstellungen nur vereinzelt auf den gesellschaftlichen Diskurs aus oder bestimmen pädagogisches Handeln. Mit dem Beitrag von Ulrike Baumann, der in einem zukünftigen Heft noch eine Fortsetzung erfahren wird, wollen wir die Thematik auch gegen den Trend weiter im Bewusstsein halten.

Helmut Heiland erinnert in seinem Beitrag Sicherheit durch „Prädestination“? an den 500sten Geburtstag von Johann Calvin am 10. Juli.

Im Nachrichtenteil dieses Heftes berichten wir über eine gemeinsame Tagung von AEED und GEE, die zum Thema „Förderschule ja oder nein?“ auf der Ebernburg stattgefunden hat und über eine Tagung des Internationalen Verbandes zur Bedeutung der Evaluation für die Schulentwicklung.

Ihr

**B. Giese**

# DIE SEHNSUCHT NACH DEM WELTFRIEDEN

Zwei protestantische Positionen

ULRIKE BAUMANN

Meine Ausführungen zum Frieden und zur Friedenspädagogik aus der Sicht des Protestantismus möchte ich mit einer biographischen Bemerkung beginnen. In der deutschen Friedensbewegung habe ich mich persönlich am intensivsten Anfang der 1980er Jahre von meinem Studienort Tübingen aus engagiert. Ich habe an den gewaltfreien Protesten teilgenommen, die sich in bis dahin beispiellosen Menschenketten über die gesamte schwäbische Alb verkörperten. Auch in anderen Regionen der Bundesrepublik haben sich solche Menschenketten gebildet. Der Protest richtete sich damals gegen die Pershing II-Raketen, die der amerikanisch Präsident Ronald Reagan zur Abwehr in Europa stationieren wollte. Auch weite Teile der protestantischen Kirchen erkannten in dieser Nachrüstung eine Steigerung der Rüstungsspirale, die den Frieden weltweit gefährdete. Die 6. Vollversammlung des Ökumenischen Rats der Kirchen in Vancouver 1983 rief deshalb auf zu einem „Konziliaren Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung“. Diese Forderung nach einem „Konziliaren Prozess“ besagte, dass Überleben und friedliches Zusammenleben der Menschheit in unserer Zeit nur durch weltumspannende Konferenzen zu erreichen seien. Weshalb erinnere ich heute an diese Bewegung? Zu Beginn des 21. Jahrhunderts hat sich der Ost-West-Gegensatz entschärft, aber der Friede ist weltweit immer noch gefährdet. In dieser Lage möchte ich aus evangelischer Sicht auf zwei Theologen zurück-

kommen, bei denen der Gedanke einer weltumspannenden Friedensberatung seinen Ursprung hatte: Johann Amos Comenius und Dietrich Bonhoeffer. Auf beide möchte ich schwerpunktmäßig eingehen, obwohl sie innerhalb des Protestantismus eher Einzelgänger waren. Comenius war seit 1648 leitender Bischof der böhmischen Brüder-Unität, also einer Kirche, die erst am Rand des reformatorischen Spektrums in den Blick kommt. Dietrich Bonhoeffer war in der Zeit des Nationalsozialismus vereinzelt – auch in der Bekennenden Kirche, die ihm ab 1940 immer weniger Schutz bot. Trotzdem erscheinen mir die Gedanken beider Theologen für eine evangelische Friedensethik zentral, und wir können auch heute noch von ihnen lernen. Ihre Überlegungen auf dem Weg zum Frieden erscheinen mir deshalb besonders glaubwürdig, weil sie jeweils mitten in einem Krieg entstanden sind, der ihnen persönlich unermessliches Leid zugefügt hatte. Sie wussten, wovon sie redeten, wenn sie von der Hoffnung auf Frieden sprachen.

## I. Gewalt sei ferne den Dingen –

### Johann Amos Comenius

Johann Amos Comenius (1592-1670) erlebte den Dreißigjährigen Krieg, der im 17. Jahrhundert fast ganz Europa verheerend überzog und auch eine Auseinandersetzung zwischen den christlichen Konfessionen war. Die Erfahrung dieses Krieges führte ihn zu einer Abkehr von religiösen Ideologien, die zur Ursache für Krieg und Streit werden können. Comenius war Theologe und Philosoph, Politiker und Pädagoge. Er wandte sich der Gestaltung des Bildungswesens in ganz Europa zu. Dass „in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe“<sup>1</sup> herrsche, nennt er selbst als eines der ersten und

letzten Ziele seiner Didaktik. Erziehung und Bildung sind für ihn entscheidende Mittel einer um den Frieden bemühten Menschheit. Allerdings könne der Mensch in der Welt für den Frieden nur wirken, wenn er sich an Gottes Friedenstat halte. Schon bei der Erschaffung der Welt sei der Wille des Schöpfers der Friede gewesen, und durch Jesus Christus habe Gott mit der Welt erneut seinen Frieden gemacht.<sup>2</sup> „Friede ist dem Menschen geschenkt worden; er wird gewährt, und zwar allen“, so Karl Ernst Nipkow in seiner zusammenfassenden Interpretation.<sup>3</sup> Dieser Friedensabsicht Gottes sollen wir Menschen nach Comenius „dankbar entgegen kommen und selbst unserer Sache zu Hilfe eilen auf den Wegen und in der Weise, die uns der allwissende, alles auf seinen Weg lenkende Gott zeigen wird.“<sup>4</sup>

### **1. Universale Friedensordnung**

Seine Spätschrift „Der Engel des Friedens“ (Angelus pacis) von 1667 richtete Comenius an die Unterhändler, die in Breda den englisch-holländischen Seekrieg (1664-1667) beenden sollten. Er erinnert sie daran, dass die Engel bei der Geburt Jesu den „Frieden auf Erden“ ausriefen und fordert sie auf: „Also saget auch ihr, indem ihr die Niederlande betretet: Friede sei mit diesem Lande! und füget hinzu: Friede sei mit allen christlichen Völkern! Friede sei mit der ganzen Welt!“<sup>5</sup> Comenius geht es um den Weltfrieden. Als Politiker dachte er universal an die Menschheit als Ganze und hoffte auch auf die Einbeziehung des Osmanischen Reiches in eine allgemeine Friedensordnung. Er hatte die Vorstellung, dass das Ringen um den Frieden gestärkt werden müsse durch Institutionen einer internationalen, überstaatlichen Organisation. Neben einem Weltfriedensgericht und einem Ökumenischen Konsortium sah Comenius ein „Collegium lucis“, eine

für den Bereich der Wissenschaft zuständige Akademie der Weisen vor. Man mag diesem Universalismus skeptisch gegenüberstehen, aber bei Comenius blieben die drei Weltinstitutionen keine abgehobenen Gebilde. Aus ihnen solle sich eine „Weltversammlung“ bzw. ein Ökumenisches Konzil konstituieren, das der Friedenssicherung durch Gespräche und Beratungen diene. „... sie treffen sich, damit alle mit allen für alle („Omnes cum Omnibus pro Omnibus) durch gemeinsame Beratungen („communibus consiliis“) in Frieden das gemeinsame Wohl suchen.“<sup>6</sup> Wichtig für diesen Zusammenhang ist die Tatsache, dass Comenius den Frieden von vornherein mit Gerechtigkeit verband: In Anlehnung an die Bergpredigt (Mt 5, 39-40) ermutigt er die Christen seiner Zeit, um des Friedens willen auch auf ihr Recht verzichten zu können. Zumindest aber sollten sie allen Menschen an dem durch Welthandel erworbenen Reichtum Anteil geben.<sup>7</sup>

### **2. Die Bewegung des Fließens**

Im Zentrum seiner Pädagogik steht bei Comenius die Vorstellung eines aus der Natur gewonnenen Friedens: „Alles fließe von selbst, Gewalt sei ferne den Dingen!“, lautete sein Lebensmotto. Jedes Herbeizwingen des Guten ist für ihn schon im Ansatz falsch, denn das Gute, also auch der Friede, ist eine im Sein insgesamt bereits enthaltene Möglichkeit. Man muss sie zur Entfaltung kommen lassen. Comenius hat keine starre natürliche Ordnung vor Augen, sondern seit seinem Beginn ist alles Sein im Fluss und man muss diese Bewegung des Fließens gewähren lassen. Dann wird der sich gewährende Friede erfahrbar. „Wäre nur erst das sanfte Strömen freiwilligen Handelns in Fluss gekommen, dem Sturzbach gewaltsamer Nötigung würden Friede und Sicherheit nachfolgen“, schreibt er in der Pampaedia,

dem pädagogischen Hauptwerk neben der Großen Didaktik.<sup>8</sup> Die Lebensgüter in Natur und Kultur wissen nicht von selbst, wie mit ihnen umgegangen werden soll. Sie sind angewiesen auf weise Statthalter in Gestalt der Menschen als ihre intelligibleren Mitgeschöpfe. Diese Weisheit der Menschen zeigt sich darin, dass sie Dingen und Lebewesen keine Gewalt antun und im Lichte seines Lebensmottos zeigt sich, dass die gesamte Pädagogik des Comenius mit der Thematik der Gewaltlosigkeit verbunden ist.

Für Comenius waren diese Vorstellungen begründet in der christlichen Hoffnung auf einen endzeitlichen Frieden in aller Schöpfung und mit aller Kreatur. Während seines gesamten Lebens war Comenius von der Hoffnung auf das Kommen der Königsherrschaft Christi bestimmt und er hatte ein durch die Versöhnungstat Christi schon in dieser Zeit versöhnbares Christentum vor Augen. Das verbindet er mit „verpflichtenden, handlungsrelevanten politischen und pädagogischen Entsprechungen für die Christenheit hier und heute.“<sup>9</sup> Erziehung und Bildung sind entscheidende Mittel der Veränderung, Lehren und Lernen die Bedingung für die Verwirklichung von „Ordnung, Recht und Frieden“.<sup>10</sup> Erziehung soll zum Frieden führen, und zwar durch das rechte Wissen um den Weg des Friedens: „Niemand ist so wild, dass er nicht auf den Weg des Friedens geführt werden könnte, wenn er nur sein williges Ohr der Natur leiht“, hält Comenius fest.<sup>11</sup> Im Sinne des „alles fließe von selbst“ ist diese Erziehung gewaltlos. Comenius verweist auf Gottes spielende Weisheit: „Die Lehrer ... sollen in ihrer kleinen Welt mit den ihnen Anvertrauten so spielen, wie die göttliche Weisheit im Weltganzen mit ihren Geschöpfen spielt, insonderheit mit den Menschen.“<sup>12</sup>

### 3. Von Comenius lernen

In unserer Zeit haben sich Naturwissenschaft, Pädagogik und Politik längst eigenständig entwickelt. Sie haben sich gelöst aus einer fragwürdigen religiösen Rahmung in Form starrer dogmatischer Vorgaben oder kirchlicher Bevormundung. Was können wir trotzdem heute noch von Comenius lernen? Schon dieser Theologe des 17. Jahrhunderts erinnert uns, dass der Friede nur in übernationalen Formen und weltweit gesichert werden kann. Transnationale Organisationen können mehr ausrichten als einzelne Personen. Außerdem hat er bereits die Ambivalenz der Religion als destruktive und friedensfördernde Kraft erfahren. Nicht zuletzt weist uns Comenius als Pädagoge darauf hin, dass man Gewaltminimierung und Friedensfähigkeit ebenso auf gewaltfreien Wegen lernen kann wie die langfristige Fürsorge für die gemeinsame natürliche Umwelt. Gebildet ist danach, wer sein Handeln auf die Verbesserung der Lebensverhältnisse und die Sicherung des Friedens ausrichtet.

In den folgenden Jahrhunderten ist die evangelische Kirche in unserem Land als herrschende Religionsgemeinschaft allerdings oft andere Wege gegangen. Sie hat sich als nützlich für die staatliche Loyalitätssicherung erwiesen und sich auch in Sachen von Krieg und Frieden vielfach den gängigen politischen Interessen zivilreligiös angepasst. Die politisch Mächtigen wussten ihrerseits, dass ihnen mit den religiösen Gefühlen der Bürger ein mächtiges Bindemittel in die Hand gegeben war, mit dem sich Gehorsam, Pflichtbewusstsein und Staatstreue vorzüglich absichern ließen. Eine enge Verbindung von Staat und Kirche war über Jahrhunderte selbstverständlich geworden. Zu den staatstragenden politischen Tugenden, denen die Religion zu dienen hatte, gehörte neben der Friedfertigkeit nach innen auch die

Kriegsbereitschaft nach außen. Religiöse Friedensbewegungen dagegen haben die Kirchen an ihre oftmals verschütteten Ursprünge erinnert. Sie forderten sie heraus, sich nicht nur für eine gesellschaftliche Integration funktionalisieren zu lassen, sondern auch in der Öffentlichkeit aus ihrer substantiellen theologischen Mitte heraus eigene Antworten zu wagen.

## II. Friedensethik als situationsgebundene Verantwortungsethik – Dietrich Bonhoeffer

Die genannte Herausforderung ist in der Entwicklung des evangelischen Theologen Dietrich Bonhoeffer in den Jahren 1932 – 1943 besonders greifbar. Bonhoeffers Antwort auf die Friedensfrage ist nur verständlich im Kontext seines Lebens unter der nationalsozialistischen Diktatur und der Erfahrung des Zweiten Weltkriegs. Bonhoeffer sieht keine unüberbrückbare Kluft zwischen Gottes Frieden und dem Frieden der Menschen. Vielmehr sah er in Gottes Frieden die Wurzel zur Ermächtigung, auch politischen Frieden zu stiften. In der Situation des drohenden Krieges führte ihn dies in den christlichen Pazifismus, für den er auch seine ökumenischen Kontakte nutzte. Besonders deutlich wird dies an seiner Mitwirkung bei der Vorbereitung und Durchführung der Fanoe-Konferenz des Weltbundes für die Freundschaftsarbeit der Kirchen 1934.

### 1. Die Bedeutung der Bergpredigt

Während seiner Rede auf dieser Konferenz betonte Bonhoeffer: Die Kirche Christi lebe in allen Völkern, und Christen könnten nicht die Waffen gegeneinander richten, ohne sie gegen Christus selbst zu richten. Deshalb sei es ihre Aufgabe, Frieden zu stiften, der mehr sei als politische, ökonomische oder militärische Sicherheit. Der Friede müsse immer gewagt werden.

Bonhoeffer rief damals zu einem ökumenischen Friedenskonzil aller Christen auf: „Nur das Eine große ökumenische Konzil der Heiligen Kirche Christi aus aller Welt kann es so sagen, dass die Welt zähneknirschend das Wort vom Frieden vernehmen muss.“<sup>13</sup> 1936 schreibt Bonhoeffer rückblickend, dass sich seine Wende zum christlichen Pazifismus in dieser Zeit vor allem durch das Studium der Bibel vollzogen habe. Die Bergpredigt sei für ihn die entscheidende Kraftquelle geworden. Die Bergpredigt gelte für die Christen nicht nur als Privatpersonen, sondern auch als Öffentlichkeitspersonen.<sup>14</sup> In seinem Buch „Nachfolge“ von 1937 schrieb er zur 7. Seligpreisung (Mt 5,9): „Jesu Nachfolger sind zum Frieden berufen. Als Jesus sie rief, fanden sie ihren Frieden. Jesus ist ihr Friede. Nun sollen sie den Frieden nicht nur haben, sondern auch schaffen.“<sup>15</sup> Faktisch blieb Bonhoeffer auch kirchenpolitisch einsam und musste seinen Weg der Nachfolge Jesu im Sinne der Bergpredigt weitgehend alleine gehen. Trotzdem forderte er seine Mitchristen zur Feindesliebe auf, in dem vollen Bewusstsein, dass sie für die menschliche Natur eine ungeheure Herausforderung darstellt. Sie sei nur aus der Haltung des Glaubens zu beantworten, der in Übereinstimmung mit Gottes Friedenswillen lebt. „Nicht in ethischer Rigorosität, nicht in der Exzentrik christlicher Lebensformen sondern in der Einfalt christlichen Gehorsams gegen den Willen Jesu.“<sup>16</sup>

### 2. Die Bereitschaft zur Schuldübernahme

Diese Wandlung zur Übereinstimmung mit Gottes Willen könne der Mensch nicht einfach herstellen; sie ist Gottes Geschenk, hebt Bonhoeffer in seinem 9. Ethik-Fragment hervor. Als er von 1940 an die Ethik-Fragmente schrieb, durfte er das Wort „Frieden“ nicht benutzen.



Allein schon der Gebrauch des Wortes konnte in dieser Zeit als Landesverrat und Wehrkraftzersetzung ausgelegt und damit lebensgefährlich werden. Er verwendet Synonyma, meist den allgemeinen Begriff „das Gute“ und er musste Loyalität vortäuschen, wenn er Widerstand meinte. Er schrieb im Geheimen für eine Zeit „nach Hitler“. Für Bonhoeffers Ethik ist die Sicht des Glaubens keine Gegenrealität, sondern die wahre Sicht der Wirklichkeit. „... das Gute ist die Wirklichkeit und zwar die in Gott gesehene und erkannte Wirklichkeit selbst ... In Christus begegnet uns das Angebot, an der Gotteswirklichkeit und an der Weltwirklichkeit zugleich teil zu bekommen, eines nicht ohne das andere. ... Die christliche Ethik fragt nun nach dem Wirklichwerden dieser Gottes- und Weltwirklichkeit, die in Christus gegeben ist, in unserer Welt.“<sup>17</sup> Bonhoeffer vertritt aus dieser Sicht heraus eine Verantwortungsethik, die sich der konkreten Situation bewusst ist. Ihm wurde in seiner Situation deutlich, dass er nicht für den Frieden eintreten konnte, ohne schuldig zu werden. In der Nachfolge Christi, der freiwillig Schuld auf sich genommen habe, müsse der Christ zur Schuldübernahme bereit sein. Eine konkrete und nicht abstrakte Friedensethik bedeutete, „dem Rad in die Speichen zu fallen und nicht nur die unter dem Rad Verwundeten zu verbinden.“<sup>18</sup> Bonhoeffer verstand den Plan zum Führermord als situatives Gebot und notwendige Schuldübernahme.

### 3. Von Bonhoeffer lernen

Wir leben heute in einer pluraleren Situation, in der wir in unserer Nation und unter den Völkern nicht nur Christen, sondern auch Angehörige anderer Religionen treffen. Was können wir trotzdem von Bonhoeffer lernen? Im Engagement der Religionen für den Frieden reicht ei-

ne abstrakte Friedensgesinnung nicht aus. Wir kommen dem Frieden nur in der geschichtlichen Wirklichkeit näher, in der in konkreten Situationen gehandelt werden muss. Dabei sind immer Risiken im Spiel, und Frieden ist mehr als Sicherheit. Für Christen kann in solchen Situationen die Friedensbotschaft der Bibel in Zuspruch und Anspruch eine Kraftquelle sein. Die Figur Bonhoeffers mahnt uns heute, dass wir uns in unserem Engagement nicht allein lassen, auch wenn wir über die Wege zum Frieden unterschiedlicher Meinung sein sollten. Wir haben erfahren, dass die Welt viele Worte der Kirchen überhören kann. Aber der Friede als Weltfriede rückt in unserer Lage stärker in den Blick als jemals zuvor.

- 1 Comenius, Johann Amos, Große Didaktik, hg. v. Andreas Flitner, 6. Aufl. Stuttgart 1985, 9
- 2 Schaller, Klaus, ... auf dass sie aufhören, Krieg zu führen – der „Engel des Friedens“ des J.A. Comenius, in : ders., Jan Amos Komensky. Wirkung seines Werkes nach drei Jahrhunderten, Heidelberg 1970, 102-103
- 3 Nipkow, Karl Ernst, Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart, Gütersloh 2007, 95
- 4 Comenius 1985, 19
- 5 Zit. nach, Baumann, Ulrike, Bildung um des Ganzen willen. J.A. Comenius und die Bildungsaufgaben der Gegenwart, in: Erziehen heute, Heft 1, 1992, 29
- 6 Comenius, Johann Amos, Consultatio Catholica, 2, Teil 6, Kap .XXV, 371, in: Nipkow 2007, 84
- 7 Comenius, Johann Amos, Angelus Pacis, nach Schaller 1970, 100
- 8 Comenius, Johann Amos, Pampaedia, Nach der Handschrift herausgegeben von Dmitrij Tschizewskij in Gemeinschaft mit Heinrich Geissler und Klaus Schaller, Heidelberg 1965, 83

9 Nipkow 2007, 76

10 Comenius, Pampaedia 1965, 21

11 A.a.O., 65

12 A.a.O., 207

13 DBW 13, 301, zitiert nach: Mokrosch, Reinhold u.a., Dietrich Bonhoeffers Ethik. Ein Arbeitsbuch für Schule, Gemeinde und Studium, Gütersloh 2003, 217

14 DBW 14, 113, in: a.a.O., 124

15 DBW 4, 107, in: a.a.O., 126

16 DBW 4,148, in: a.a.O., 128

17 DBW 6, 37-41, in: a.a.O., 221-222

18 DBW 12, 353 f, in: a.a.O., 145



*Dr. Ulrike Baumann,  
PfarrerIn, Leitende  
Dozentin am  
Pädagogisch-  
Theologischen Institut  
der EKiR in  
Bad Godesberg*

## Tagung zur Mitgliederversammlung der GEE

**27. bis 29. November 2009**  
**Düsseldorf-FFFZ**

### **Der Mensch denkt – sich Gott** **Neurowissenschaften und Glaube**

Wohnt Gott im Gehirn? Hat Gott das Gehirn erschaffen oder das Gehirn Gott? Gibt es das ‚Gottes-Gen‘ im Gehirn?

Die Neurowissenschaften haben in den letzten Jahren weitreichende Erkenntnisse über die Funktion unseres Gehirns gewonnen, die Auswirkungen auf das Verständnis vom Menschen, auf seine Entscheidungsfreiheit, seine Verantwortlichkeit, auch seinen Glauben haben.

Die Frage wird aufgeworfen, ob der Glaube an (einen) Gott ‚das Fenster nach draußen‘ ist oder ob religiöse Erfahrungen ‚nur‘ auf Grund von neuronalen Prozessen zustande kommen.

Sind religiöse Erfahrungen oder Glaubensüberzeugungen überhaupt mit wissenschaftlichen Methoden verifizierbar?

Die Tagung will einen Einblick in den aktuellen Stand der Diskussion geben und die sich aus dieser Diskussion ergebenden Fragestellungen und Aufgaben für die persönliche Glaubenseinstellung, für die Theologie und für die Religionspädagogik identifizieren.

# SICHERHEIT DURCH „PRÄDESTINATION“?

Zum 500. Geburtstag von  
Johann Calvin am 10. Juli

HELMUT HEILAND

## I. Ein Jubiläum

1985 feierte die evangelische Kirchengemeinde Grevenbroich-Wevelinghoven das 300jährige Bestehen ihrer Kirche. Diese reformierte Kirchengemeinde, der ich angehöre, hat wie relativ wenige reformierte Gemeinden am Niederrhein der Gegenreformation in der 2. Hälfte des 16. Jahrhunderts standhalten können. Bei der Arbeit an der Festschrift für dieses Jubiläum wurde mir nicht nur das kleine Kirchlein dieser Gemeinde mit seiner typischen reformatorisch-calvinistischen Ausstattung, der dominanten Kanzel über dem Altartisch und den seitlichen Presbyterstühlen, zu einem vertrauten Gotteshaus. Die Festschrift erzwang auch eine ausführliche Beschäftigung mit Calvin selbst. Als Schwabe in der evangelisch-lutherischen Konfession aufgewachsen, war mir Luthers theologisches Denken etwas vertraut. Seine reformatorische Leistung hatte ich zunächst sporadisch Ende der 50er Jahre durch Lektüre der Textauswahl von Steck/Gollwitzer in der Fischer-Bücherei kennen gelernt. Ende der 60er Jahre folgte die Lektüre von Friedenthals Luther-Gesamtdarstellung und in den 70er Jahren ein gründlicheres Textstudium anhand der 12bändigen „Calwer-Luther-Ausgabe“. Calvin hingegen war mir gänzlich unbekannt geblieben. Nun arbeitete ich mich in sein Hauptwerk, in die „Institutio religionis christianae“ („Unterweisung in der christlichen Religion“) ein und stieß dabei auch auf seine Lehre der „Prädestination“. Die Gnade der „Er-

wähltheit“ des Gläubigen durch Gott hat bekanntlich deutlich zum weltweiten Erfolg der calvinistischen Bewegung im 16. und 17. Jahrhundert beigetragen.

Luthers Reformation hat einen Prozess der permanenten Umgestaltung gesellschaftlicher Wirklichkeit begonnen, den wir als Säkularisation bzw. Demokratisierung bezeichnen. Dieser Prozess ist durch den Calvinismus als einer weltweiten Konfession mit deutlich missionarischen aber auch ökumenischen Tendenzen in Europa wie später in den nordamerikanischen Staaten weitergeführt worden. Die Betonung der Gemeinde bei Calvin, ihre Selbstregulierung durch Presbyterialverfassung und Kirchenzucht ist ein wesentlicher Beitrag zur Durchsetzung demokratischer Praxis. Durch Einflüsse des niederländischen Reformismus wirkte der Calvinismus bis ins 19. Jahrhundert über Abendmahls- und Prädestinationslehre bzw. Ämterauffassung auf den Protestantismus im Rheinland bzw. am Niederrhein. In der Verbindung von Luthertum und reformierter Kirche als „Union“ in Preußen (1817) sicherte der Calvinismus dem Rheinland das Gemeindeprinzip und die Presbyter- bzw. Synodalverfassung als noch heute gültige kirchenspezifische Leistung. Die „Prädestination“ als unverdiente „Auserwähltheit“ des Gläubigen durch Gott, die nicht verändert, wohl aber durch christlich-soziales Handeln dankbar anerkannt und bestätigt werden kann, also die Perspektive einer Bestätigung der Erwähltheit durch erfolgreiche Berufsausübung ist konfessions-soziologisch durch Max Weber als Entfaltung „protestantischer Ethik“ und Beginn der Epoche des Kapitalismus interpretiert worden. Im 18. Jahrhundert hat die Aufklärungsphilosophie und ihre Nachfolge mit der Betonung sittlich-moralischen Handelns aufgrund freier und

vernünftiger Einsicht die „Prädestination“ einer radikalen Kritik unterworfen. In jüngster Zeit wird in den USA ein „Neocalvinismus“ („New Calvinism“) sichtbar, der von der Gleichsetzung von Reform und Prädestination, von christlichem Glauben und göttlicher Erwähltheit ausgeht – dies ein Zusammenhang, der direkt auf Calvin und seinen theokratischen Kirchenstaat in Genf zurückweist.

## II. Johann Calvin – Leben und Werk

Calvins Werk setzt die Reformationstätigkeit Martin Luthers und Ulrich Zwinglis voraus.

Martin Luther (1483-1546) will eine radikale Reform der (katholischen) Kirche und betont den direkten Bezug des Gläubigen zu Gott. Zentral ist bei Luther seine Rechtfertigungslehre gemäß dem Römerbrief des Paulus (I, 17): „Denn darin wird offenbart die Gerechtigkeit, die vor Gott gilt, welche kommt aus Glauben im Glauben; wie denn geschrieben steht: Der Gerechte wird aus Glauben leben.“ Im Gegensatz zur katholischen Theologie und Glaubenspraxis, wo die Kirche mit Amt (Priester), Sakrament und Heiligen zwischen Gott und den Gläubigen vermittelt, hat sich bei Luther der einzelne Mensch, jeder Mensch, dem Anspruch Gottes zu stellen. Dieser Anspruch geschieht durch die Schrift. Stelle ich mich diesem Anspruch, so erfahre ich durch das Wort, in der Verkündigung der Schrift, in Lesung und Predigt, dass ich zugleich unauflösbar Sünder *und* erlöst bin von der Sünde durch die Gnade Gottes. Diese Gnade zeigt sich in der Stellvertretung Jesu durch seine Opfertat, die den Menschen entsühnt, ihn ohne Sünde sein lässt. Diese zweifache Erfahrung von radikalem Sünder-sein und Erlöst-sein erfährt der Christ im Glauben. Und dieser Glaubensvorzug ist jedem Menschen in der Aus-

einandersetzung mit der Schrift, mit dem „Wort“, der geoffenbarten Zuwendung Gottes zum Menschen, möglich. Dabei stellen Gottesdienst in Form der Schriftlesung und Schriftauslegung (Exegese/Predigt) und die Unterweisung im Katechismus die notwendigen Hilfen für die Auseinandersetzung des Glaubenden mit dem „Wort“ dar. Dieses „Wort“ der „Schrift“ wird in der Muttersprache gesprochen und kommt so dem Verstehenwollen des Glaubenden entgegen.

Man hat Luthers Rechtfertigungslehre bzw. Kirchenreform schlagwortartig so zusammengefasst: sola fide – allein aus dem Glauben, sola gratia – allein aus Gnade, sola scriptura – allein aus der Schrift, solus Christus – allein (durch) Christus. Bibelübersetzung, Schaffung des Katechismus, Abschaffung des Heiligen- und Bilderkults, des zölibatären Priesteramts und der Mönchsorden, Reduzierung der Sakramente, Abschaffung der Messe zugunsten von Predigt und Abendmahl mit Laienkelch begründen sich im Schriftprinzip, der radikalen Orientierung am *bewusst* gläubig lebenden Menschen. Das Schriftprinzip ist allen reformatorischen Gruppen gemeinsam, ebenso die Forderung nach Priesterehe und Laienkelch, sowie die Ablehnung der Erwachsenentaufe („Wiedertäufer“). Unterschiede zwischen Luther und der reformierten Konfession gibt es aber im Verständnis des Abendmahls und im Kirchenbegriff. Denn für Luther gilt: Während nach katholischer Auffassung Brot und Wein bei der Messe nur äußerlich Brot und Wein bleiben, aber in der „Transsubstantiation“ („Wandlung“) sich in Leib und Blut Christi verwandeln und damit die Opfertat konkret bei jeder Abendmahlfeier wiederholt wird, besteht Luther auf der paradoxen Ansicht, dass Brot und Wein beim Abendmahl zugleich

Zeichen der Heilstat Christi und leibhaftes Dasein Christi bedeuten. Für Zwingli und Calvin hingegen ist die Opfertat Jesu Christi historisch und damit rein geistig. Brot und Wein bleiben Brot und Wein, haben Zeichenbedeutung, verweisen den Gläubigen auf die Opfertat Christi, mit der man sich geistig-spirituell eins weiß. Auch bei der Kirchenlehre bestehen Unterschiede. Luther kennzeichnet Kirche mithilfe seiner Zwei-Reiche-Lehre. Einerseits ist sie die freie Gemeinschaft der Gläubigen („unsichtbare Kirche“). Als Summe der Getauften („sichtbare Kirche“) bedarf Kirche obrigkeitlichen Schutz und untersteht der Gewalt der Obrigkeit. Daraus leitet Luther das fürstliche Landeskirchenregiment ab. Im Luthertum ist der Landesherr zugleich Bischof der Landeskirche. Zwingli und Calvin hingegen entwickeln Kirche als autonome selbstständige Institution, die sich in wechselseitiger Einflussnahme von Gemeinde, Konsistorium (Presbyterium) und Synode selbst lenkt und regiert.

Ulrich (Huldrych) Zwingli (1484-1531) ist in Werdegang und Denken bestimmt durch das humanistische Programm des Erasmus von Rotterdam. Unabhängig von Luthers ersten Veröffentlichungen gelangt Zwingli gleichzeitig zu zentralen reformatorischen Aussagen (Schriftauslegung als Zentrum des Gottesdienstes, Vergeistigung der Beziehung Gott-Mensch). In seiner Theologie verbinden sich Elemente christlicher Offenbarungsreligion mit antiker Geisteshaltung. Der radikale Dualismus Luthers („sündhafter“ Mensch – im Glauben durch göttliche „Gnade“ erlöst, „neuer“ Mensch) wird bei Zwingli abgeschwächt. Zwingli betont auch nicht so eindeutig wie Calvin die Prädestination des Gläubigen. Zwinglis Rang in der Kirchengeschichte ist jedoch weniger durch seine reformatorische Theologie mit ihren viel-

fachen Brüchen und Varianten bestimmt, sondern vor allem durch seine Kirchenreform in Zürich von 1522-1531. Sie führt zur Abschaffung des Zölibats, der Einrichtung des Ehegerichts, der Einführung einer neuen Gottesdienstordnung (zentrale Stellung der Predigt, Abschaffung von Altar-Bilderdienst, Messe und Kirchenmusik), zur Aufhebung der Klöster, zur Einführung der Kirchengzucht als Kontrolle von Kirchen- und Abendmahlsbesuch, zum Aufbau eines theologischen Seminars für den geistlichen Nachwuchs und zur Bibelübersetzung („Züricher Bibel“, 1529 abgeschlossen). Zwinglis Versuch, die Züricher Reformation auch in den anderen Schweizer Kantonen durchzusetzen, scheiterte in den beiden innerschweizer Kriegen 1529 und 1531. Im zweiten Krieg ist Zwingli gefallen.

Johann Calvin (1509-1564) ist der Erbe Zwinglis. Geboren am 10.7.1509 im nordfranzösischen Noyon (Picardie, jetzt Dep. Oise), studiert Calvin von 1523-1534 zunächst Philosophie und Theologie in Paris, dann Jurisprudenz in Orleans und Bourges. 1532 erwirbt Calvin den akademischen Grads des Licentiaten für Rechtswissenschaft und verfasst einen Kommentar zu Senecas Schrift *De clementia*. Aber bereits 1527/28 lassen sich erste Studien von Luthers und Zwinglis reformatorischen Schriften feststellen. Seit 1533 intensiviert Calvin seine Identifikation mit der Reformation. Calvin muss aus Paris fliehen. Es folgt ein Jahr unsteter Wanderschaft in Frankreich. Über Straßburg kommt er Anfang 1535 nach Basel. Dort vollendet er die „*Christianae religionis institutio*“ (Unterweisung in der christlichen Religion), die erste Fassung seines Hauptwerks. Die „*Institutio*“ erscheint im Frühjahr 1536 auf der Frankfurter Buchmesse. Sie macht ihn schlagartig berühmt. Calvin

wird durch sie zu einer der wesentlichsten Persönlichkeiten der Reformation. Mit diesem Buch will Calvin die reformatorischen Strömungen in Frankreich gegen Verfolgungen durch den französischen König Franz I. rechtfertigen, verteidigen und schützen. Nach einem Aufenthalt in Italien Anfang 1536 und geplanter Rückkehr nach Basel oder Straßburg bleibt Calvin in Genf, das sich 1530 aus der savoyischen Herrschaft befreit und 1535 die Reformation eingeführt hat. Calvin wirkt in Genf von 1536-1538 und – nach vorübergehender Ausweisung 1538 und Aufenthalt in Straßburg bis 1541 – von 1541 bis zu seinem Tod am 27.5.1564. Neben der „Institutio“, der systematisch umfassendsten und mit über 1000 Seiten (in der deutschen Übersetzung) quantitativ umfangreichsten Schrift des Protestantismus sind als weitere theologische Schriften Calvins der Genfer Katechismus (1542/45), die „Ordonnances Ecclesiastiques“ (1541/1561) und Kommentare zum Alten und Neuen Testament zu nennen.

In Genf verwirklicht Calvin eine alle Lebensbereiche durchdringende Kirchenordnung. Oppositionelle Kräfte wurden verbannt oder hingerichtet. Von 1541-1546 wurden in Genf (bei 16.000 Einwohnern) 56 Todesurteile vollstreckt und 78 Verbannungen ausgesprochen. Der „Antitrinitarier“ (Trinitätsleugner) Michel Servet wurde 1553 auf dem Scheiterhaufen verbrannt. So sicherte Calvin seine reformatorische Konzeption einer „Theokratie“, eines Kirchenstaats, in dem die Kirchenleitung das gesamte Gemeindeleben bestimmte und kontrollierte. Eingeführt wurde eine neue Gottesdienstordnung in Anlehnung an Zürich. Es wurden Sitten- und Luxusgesetze erlassen, die Gemeindeverfassung verwirklicht, die Vier-Ämter-Ordnung

eingeführt: Pastoren sorgten für den Predigt- und Sakramentendienst, Doktoren für Unterricht und Lehre, Presbyter waren für die Kirchengzucht zuständig und Diakone für die Versorgung der Armen, Waisen und Kranken. Mit den Züricher Zwinglianern einigte sich Calvin in der Abendmahlsfrage (Consensus Tigurinus 1549). Ein wichtiger Schritt war ferner die Annahme der Prädestinationslehre durch den Genfer Rat 1552. Mit der Gründung der theologischen Hochschule (1559) als Ausbildungsinstitution für reformierte Pfarrer und Theologen unterstützte Calvin nachhaltig die sich in Europa ausbreitende calvinistische Bewegung in Ungarn, Siebenbürgen, in Deutschland, bes. in Straßburg, Frankfurt/M., am Niederrhein, in Ostfriesland, der Kurpfalz und in Nassau, sowie in England, Schottland, in den Niederlanden, in Frankreich („Hugenotten“, bis 1685) und später im 18. und 19. Jahrhundert in den USA und in Südafrika. Die calvinistische Bewegung, die Kirche der Reformierten wurde so zur Weltkonfession.

### III. „Prädestination“

Die „Institutio“ war ursprünglich gedacht als Katechismus (in formaler Anlehnung an Luthers Großen Katechismus von 1529) und erschien 1535, die 4. Fassung 1559. Jede Neuauflage war umfangreicher. Die letzte Fassung umfasst 4 Bücher mit 60 Kapiteln auf 1057 Seiten (Umfang der deutschen Übersetzung). Die „Institutio“ folgt dem Lutherschen Schriftprinzip („sola scriptura“) und belegt alle Aussagen mit Belegen aus dem Alten und Neuen Testament. – Der erste, relativ schmale Band mit 130 S. trägt den Titel „Von der Erkenntnis Gottes als des Schöpfers“. Der Band bietet also die Theologie Calvins. Wirkliche Gotteserkenntnis schenkt uns Gott nur in seinem Wort (I, 6,1). – Band II

(mit 201 S.) handelt „Von der Erkenntnis Gottes als des Erlösers in Christo“ – stellt also die Christologie Calvins dar. – Band III trägt den Titel: „Auf welche Weise wir der Gnade Christi teilhaftig werden, was für Früchte uns daraus erwachsen und was für Wirkungen sich daraus ergeben“. Dieser dritte Band umfasst 343 Seiten und bietet die Rechtfertigungslehre Calvins (Glaube, Buße, Sünde, Beichte, Ablass, Fegfeuer, Rechtfertigung durch den Glauben, christliche Freiheit und Auferstehung). Das wichtigste Kapitel in diesem Band, das Kapitel 21, handelt von der „Prädestination“ der „ewigen Erwählung“ bzw. „Vorherbestimmtheit“. – Band IV mit 374 S. Umfang spricht „Von den äußeren Mitteln oder Beihilfen mit denen uns Gott zu der Gemeinschaft mit Christus einlädt und in ihr erhält“. Hier entfaltet Calvin also seine Kirchenlehre und beschreibt die Kirchenämter, die Lehrautorität, die Konzilien, seine Papstkritik, die Kirchenzucht, die Sakramente, vor allem Taufe und Abendmahl sowie die Aufgaben der Obrigkeit.

Das 21. Kapitel zur „Prädestination“ trägt die Überschrift: „Von der ewigen Erwählung, kraft deren Gott die einen zum Heil, die anderen zum Verderben bestimmt hat“. Es dürfte sinnvoll sein, hier vor allem Calvin selbst zu Wort kommen zu lassen. Calvin definiert Prädestination folgendermaßen:

„Wenn wir Gott das *Vorherwissen* zuschreiben, so meinen wir damit: alles ist stets vor seinen Augen gewesen und wird es auch allezeit bleiben; für seine Erkenntnis gibt es also nichts Zukünftiges oder Vergangenes, sondern es ist alles gegenwärtig, und zwar so *gegenwärtig*, dass er es sich nicht bloß auf Grund von bildlichen Gedanken vor-

stellt, so wie uns die Dinge wieder vorkommen, an die unser Sinn eine Erinnerung bewahrt, – sondern dass er diese Dinge wirklich schaut und gewahrt, als Gegenstände, die vor ihm stehen! Dieses Vorherwissen erstreckt sich nun auf den *ganzen* Umkreis der Welt und auf *alle* Kreaturen.

Unter *Vorbestimmung* verstehen wir Gottes ewige Anordnung, vermöge deren er bei sich beschloss, was nach seinem Willen aus jedem einzelnen Menschen werden sollte! Denn die Menschen werden nicht alle mit der gleichen Bestimmung erschaffen, sondern den einen wird das ewige Leben, den anderen die ewige Verdammnis vorher zugeordnet. Wie also nun der einzelne zu dem einen oder anderen Zweck *geschaffen* ist, so – sagen wir – ist er zum Leben oder zum Tode *vorbestimmt*“ (III, 21,5 / S.618f.)

Zu Kapitel 21 gehören drei weitere Abschnitte. Dem Kap. 22 geht es um die „Bekräftigung dieser Lehre aus Zeugnissen der Heiligen Schrift“, Kap. 23 um die „Widerlegung der Verleumdungen, mit denen man diese Lehre zu allen Zeiten unbillig beladen hat“. Kap. 24 trägt den Titel: „Die Erwählung wird durch Gottes Berufung bekräftigt; die Verworfenen aber ziehen sich die gerechte Verdammnis zu, zu der sie bestimmt sind“ Bei Kap. 24 wichtig ist besonders eine Stelle im Unterabschnitt III, 24, 4 / S. 651f.: „Der rechte und der falsche Weg, um zur Gewissheit der Erwählung zu kommen.“ Es heißt da: „Während also Gottes Barmherzigkeit durch das Evangelium beiden [den „Gottlosen“ und „Frommen“] angeboten wird, ist es der Glaube, das heißt: *Gottes Erleuchtung*, wodurch zwischen Frommen und Gottlosen ein Unterschied herbeigeführt wird, so

dass jene die Wirksamkeit des Evangeliums verspüren, dies aber keinerlei Frucht daraus empfangen. Auch die Erleuchtung selbst hat Gottes ewige Erwählung zur Richtschnur.“ (III,24,17/S. 663). – Man kann diesen Satz so interpretieren: Der von Gott von vornherein zum „Gottlosen“ prädestinierte Mensch hat keine Chance, „erleuchtet“, also gläubig zu werden. Sören Kierkegaard, Vertreter einer existenziellen Theologie im 19. Jahrhundert, wird das mit seiner Konzeption des „Sprungs“ in den Glauben dann ganz anders sehen.

#### IV. Kritik der „Prädestination“

Karl Jaspers (1883-1969), Vertreter einer christlich orientierten „Existenzphilosophie“, diskutiert kritisch den Offenbarungsanspruch der christlichen Religion. In seinem letzten großen Werk: „Der philosophische Glaube angesichts der Offenbarung“ von 1962 setzt er sich auch mit Calvins Lehre der „Prädestination“ auseinander. Die Existenzphilosophie von Jaspers geht von Immanuel Kants Unterscheidung von Wissen und Glauben aus: Das Wissen stützt sich auf empirische, d.h. objektive Erfahrung, der Glauben bleibt subjektiv, ist aber existenziell notwendig. Menschliche Existenz besteht als Ganzheit von Wissen und Glauben. Diese Einheit wird von der Philosophie reflektiert. Philosophie ist mehr als Sammlung des Wissens, als das System der Wissenschaft. Philosophie ist Bedenken menschlicher Existenz, Reflexion über Freiheit, Existenzerschließung, also auch das Nachdenken über religiöse Erfahrung. Der bewusst lebende, d.h. philosophierende Mensch muss also über Glaubenszusammenhänge reflektieren und sprechen. Er kann dies aber nur in Annäherungen. Diese Annäherungen nennt Jaspers „Chiffren“. Während der „philosophische Glaube“ nur in Chiffren über religiöse Erfahrung sprechen kann,

beruft sich der „religiöse Glaube“ direkt auf die Offenbarung des Göttlichen, benennt diese direkt, verfestigt, „dogmatisiert“ damit aber die religiöse Erfahrung und entfremdet deren religiöse Substanz. So sieht Jaspers auch und gerade in der Prädestinationslehre Calvins den Verlust notwendiger religiöser Substanz. Es lohnt auch für den gläubigen Christen, dieser radikalen Kritik der „Prädestination“ Calvins durch einen nicht konfessionell bekennenden Philosophen im Wortlaut und allen Nuancen der Argumentation nachzugehen. Diese radikale Kritik macht zugleich im Rückblick auf Calvins Argumentation deren Ambivalenz und Problematik, ihre totale Vernichtung menschlichen Handelns, der Freiheit des Handelns, deutlich. – Jaspers sagt (S. 351ff):

„Mit Paulus (der einige Wendungen dem Hiob entnimmt) beginnt ein ergreifender Gedanke, der in Gottes Liebe selig und zugleich in Gottes Zorn zweifelt macht. Er sagt (Römer 9): Ehe die Kinder geboren werden und weder Gutes noch Böses getan haben, sind sie, was sie sind, durch Gottes freie Wahl. Diese Wahl kann nicht geändert werden durch Verdienst des Menschen. Was er ist, ist er für immer. Er hat keinen freien Willen, der es durch gute Werke zu ändern vermöchte.“ (S. 351)

„Was Paulus in großartig schrecklichen Gleichnissen ausgesprochen hat, wurde im christlichen Glaubensdenken bis heute festgehalten. Augustin hat die Unfreiheit des Wissens, die Prädestination durch Gott, in der Tiefe erfahren und durchdacht. Leidenschaftlich erneuert wurde die Lehre von Luther (De servo arbitrio) und vollends dogmatisiert und in die Mitte des Glaubens gestellt von Calvin“(S. 351f.)



„Es handelt sich [...] um die Vorausbestimmung der ewigen Verdammnis oder ewigen Seligkeit jedes einzelnen Menschen.[...] Die ewige Seligkeit ist das Jenseits, das ‚Nach-dem-Tode‘. Diese Welt hier, dies kurze Leben sind selber nichtig. Die einzige, alldurchdringende Sorge ist die Ewigkeit. Sie ist durch Gottes Gnadenwahl gegründet, durch Gottes Zornwahl verwehrt. Wahl, diese Kategorie der Freiheit, wird also in Gott gelegt. Gott wählt den Menschen, nicht wählt der Mensch Gott. Die Erwählten sind die Seligen. Der Mensch kann von sich aus Gott nicht einmal suchen. Er kann sich ihm nicht zuwenden. Gott selbst muss zuerst sich ihm zugewandt haben.[...] Dass der Mensch selbst etwas vermag, sich etwas verdankt, dass er Verdienst haben kann, ist für diesen Glauben unmöglich.[...] Gott allein ist frei.“ (S. 352)

„Dieser Gedanke führt rational zu Widersprüchen. Wenn die Prädestination allein bestimmt, dann gibt es keine Freiheit des Menschen. Die Folge ist: der Mensch ist auch nicht schuldig; aber der Glaube hält an der Schuld des Menschen fest.[...] Die Prädestination besagt: Ohne Gottes Willen kann das Böse und das Ungerechte nicht sein. Aber der Glaube sagt: Gott ist gut und gerecht. [...] Ungemein verwickelt sind die rationalen Wege dogmatischen Denkens, die den Widerspruch entweder aufheben oder durch seine energische Betonung die Unbegreiflichkeit Gottes herausstellen, um dadurch erst recht die gläubige Annahme des rational Absurden zu fordern.“ (S. 352f.)

„Im Calvinismus ist das Dogma in unüberbietbarer Härte zu rationaler Konsequenz geführt. [...] Ich bin für den

Stand der Gnade oder der Verworfenheit von ewig her vorbestimmt. [...] Es ist so, das ist alles. Ich erfahre die totale Abhängigkeit von Gott, ob ich gut oder böse bin. Aber nach calvinistischem Dogma kann niemand wissen, wozu er bestimmt ist, zum Gefäß der Gnade oder des Zorns Gottes. In meinem Leben kann ich dadurch, dass ich gut handle, mir nur die Symptome dafür verschaffen, dass ich im Stande der Gnade bin. [...] Bis zum letzten Augenblick des Lebens können immer noch die Zeichen der Verworfenheit auftreten. Und auch im besten Falle ist die Ungewissheit nicht zu überwinden, obgleich ich glauben soll, zu den Erwählten zu gehören.“ (S. 353)

„Nur im Calvinismus ist dieses rationalisierte Dogma hier sofort zum wesentlichen Moment der gesamten Lebensverfassung geworden. Es ist nicht mehr die fromme Chiffer für das Unbegreifliche, sondern die konsequente Rationalisierung der Unbegreiflichkeit. Es ist nicht mehr fromme Hingabe, sondern die Angst, die ein Leben führen lässt, durch das ich doch gar nichts ändern kann. Das Dogma spricht hart und erbarmungslos aus, was seit Paulus, Augustin, Luther ein Moment der Grundverfassung [des Menschen] vor Gott war. In der rationalen Vollendung und dem Abschluss zum Dogma ist verlorengegangen, was uns als Wahrheit in der Chiffer anspricht.“ (S. 354)

„Das Bewusstsein, zu den Erwählten zu gehören, was doch trotz Ungewissheit geboten ist zu glauben, erzeugt in der Gemeinde der Heiligen in der Demut vor dem schrecklichen Gott den Stolz einer Aristokratie, der bösartig ist, weil

er immer recht hat. Die Kraft des Handelns, mit Gott, für Gott, durch Gott ist unermesslich gesteigert, nicht angefochten durch Bedenken. Denn ich tue alles mit Gott zu seiner Verherrlichung, nicht für mich. Die sittliche Unbedingtheit, begründet im Glauben an Gottes Willen, nicht in der sittlichen Vernunft, kann selbst das Unsittliche als Gottes Willen vollziehen. Die Unbegreiflichkeit des Grundes vereint sich mit dem praktischen, zweckhaften Rationalismus. Der Hexentrank aus Mischung von Demut, Fatalismus, Aktivismus, Fanatismus erzeugt das Menschenwidrige.“ (S. 360f.)

## V. Neocalvinismus

In TIME-Magazin Nr. 12 2009 (S. 29) berichtet David Van Biema über „The New Calvinism“ als dritte von zehn soeben – nach Auffassung der TIME-Redaktion – „die Welt verändernden Ideen“. Kronzeuge dieses global wirksamen Trends zum Neocalvinismus ist für Van Biema Collin Hansen mit seinem Buch „Young, Restless, Reformed: A Journalist’s Journey with the New Calvinists“. Hansen schreibt: „Viele junge Leute werden erwachsen in einer Gesellschaft und Kultur der Brüche, der Scheidungen, Drogen oder sexueller Versuchungen. Sie haben eine Menge Freunde. Was sie brauchen ist Gott.“ Van Biema stellt fest: Bislang war die „Lehre der Reformierten mit hartem Kern (hard-core Reformed preaching), – ‚Reformiert‘ verwendet als ein lockeres Synonym für ‚Calvinist‘ – nur noch bei wenigen verschrobene(n) (crotchety) Kirchen im Süden festzustellen.“ Dies trifft nun nicht mehr zu. Van Biema konstatiert weiter:

„Natürlich hat die Anmaßung der Unvermeidlichkeit bzw. Vorbestimmtheit

(inevitability) [schon immer] den Vorwurf der Arroganz und Abspaltung (divisiveness) seit den Zeiten Calvins hervorgerufen. Tatsächlich lassen einige gegenwärtige Eiferer erkennen, dass [für sie] Nicht-Calvinisten nunmehr keine Christen sind. Es dürfte interessant sein, herauszufinden, ob dieses letzte Vermächtnis Calvins in den USA das klassische protestantische Lästern (backbiting) ist oder ob während und wegen der gegenwärtigen harten Zeiten mehr Christen, die nach Sicherheit suchen, ihr Wollen und Handeln dem streng Gehorsam fordernden Gott aus der frühen Kindheit des Landes (USA) unterordnen.“

Hier wird eine merkwürdige Kehrtwendung sichtbar. Religion vollzieht sich seit Entstehung der Weltreligionen im Kontext der Erfahrung des Absoluten als Selbstanahme und Nächstenliebe, säkularisiert formuliert dann als weltweite Durchsetzung der Grundrechte für alle Menschen, der Durchsetzung verbesserter Lebensbedingungen für alle. In der globalen ökonomischen Krise und Ungesicherheit der wirtschaftlichen Existenz der Menschen wird daraus nun ein Fundamentalismus der Auserwähltheit einiger Weniger, die in dieser religiösen „Rechtfertigung“ ihre persönliche Stabilität gewinnen und statt Entgrenzung Begrenzung praktizieren. – Aber auch bereits der Kampf gegen Andersgläubige, definiert als „Reich des Bösen“ durch fundamentalistische, sich als „Wiedergeborene“ verstehende Christen – so der Ausgangspunkt zum Irakkrieg – und der Kampf fundamentalistischer islamischer Selbstmordattentäter im Nahen Osten zeigen deutlich die Gefahren solcher religiöser Selbstgewissheit. Andersgläubige werden zu Opfern, nicht zu Mitmenschen.

Der Blick auf Calvins Werk im Jubiläumsjahr belegt die Tiefe seiner Theologie und weltweite Wirkung seiner kirchenpolitischen Konzeption. Doch wird zugleich auch die Ambivalenz seiner Rechtfertigungslehre, der „Prädestination“ in ihrem ganzen Ausmaß deutlich. Als Dogmatisierung existenziell notwendiger Glaubenssubstanz gewinnt die Theologie Calvins keine Gültigkeit für die Gegenwart. Das hat Jaspers sehr eindrücklich mit seiner Analyse gezeigt. Vielmehr gilt es immer wieder erneut das „Humanum“ der Rechtfertigung herauszustellen, das sich im Handeln, im politischen weltweiten Handeln zeigt und nicht Ausbeutung und frühen Tod aufgrund menschenunwürdiger Verhältnisse meint, sondern die Verbrüderung aller Menschen und die Versöhnung von Natur und Mensch. Insofern gilt immer noch Lessings Hinweis in seiner Ringparabel im Drama „Nathan der Weise“ von 1779 (III.Akt,7. Auftritt):

„Eure Ringe / Sind alle drei nicht echt.  
Der echte Ring / Vermutlich ging verloren.  
Den Verlust / Zu bergen, zu ersetzen,  
ließ der Vater / Die drei für einen machen.[...] Es strebe von euch jeder  
um die Wette, / Die Kraft des Steins in  
seinem Ring' an Tag / Zu legen!“

Das soll wohl heißen: Die wahre Religion kennen wir nicht, nun zeige jede Religion durch ihre menschenfreundlichen Taten, welche Gott am nächsten komme (Lessing II, S. 279 f).

## VI. Literatur

Calvin, Johannes: Unterricht in der christlichen Religion. Institutio christianae religionis. Übersetzt von Otto Weber. Neukirchen-Moers 1955,3.Aufl.1984

Heiland, Helmut: „Und so wohne ich elendig ohne Hülfe und Beistand“. Festschrift der Evangelischen Kirchengemeinde Wevelinghoven. Mönchengladbach 1984

Jaspers, Karl: Der philosophische Glaube angesichts der Offenbarung. München 1962

Küng, Hans: Das Christentum. Wesen und Geschichte. München 1994, S. 653-673, und S. 1011-1014 (Literatur zu Calvin)

Lessing, Gotthild Ephraim: Werke. Hrsg. Herbert G. Göpfert, München 1971, Bd. II

Niesel, Wilhelm: Die Theologie Calvins. 2. Aufl. München 1957

Van Biema, David: The New Calvinism. In: Time No 12 (2009), S. 29

Weber, Max: Die protestantische Ethik I. Eine Aufsatzsammlung (1920). 6. Aufl. Gütersloh 1981 (Gütersloher Taschenbücher Siebenstern 53)



*Prof. Dr. Helmut Heiland war bis zu seiner Emeritierung Professor für allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der Universität Duisburg*



# RELIGIONS- UNTERRICHT IN OFFENER GESELLSCHAFT\*

BERNHARD DRESSLER

1. So lange Bildungsfragen vorrangig unter der Perspektive diskutiert werden, wie die Konkurrenzfähigkeit des „Standorts Deutschland“ zu verbessern ist, werden sie bildungsfremden Zwecksetzungen ausgeliefert. Religiöse Bildung ist in dieser Perspektive grundsätzlich überflüssig, es sei denn um den Preis einer Funktionalisierung der Religion für erzieherisch-sozialintegrative Zwecke, also um den Preis ihrer Ideologisierung oder ihrer Moralisierung: Religion als Opium für das Volk, als sozialer Kitt. Dass der Religionsunterricht in dieser Hinsicht nicht ganz immun ist, zeigt sich daran, wie häufig er in letzter Zeit der Verlockung erliegt, „gebraucht“ zu werden und unter dem Etikett der „Wertefächer“ einer solchen Ingebrauchnahme angedient zu werden. Hier ist von dem scheinbar paradoxen Satz nicht abzurücken, den der katholische Erziehungswissenschaftler Helmut Peukert pointiert formuliert hat: „Bildung kann nur dann funktional sein, wenn sie nicht nur funktional ist.“ Nur Maschinen gehen darin auf, für etwas gut zu sein. Wenn Otto Schily als Innenminister sagte, wer Musikschulen schließe, gefährde die innere Sicherheit, dann kann man eben daraus kein kausales Kalkül machen und Geld aus dem Etat für innere Sicherheit zum Zwecke der Gründung von Musikschulen umwidmen, ohne der Musik und der inneren Sicherheit Schaden an-

zutun. Was für die Bildung grundsätzlich gilt, gilt für den Religionsunterricht in besonderem Maße.

*Durch religiöse Kompetenz  
ist kein Heil zu erlangen*

2. Bildung – so wird es im gegenwärtigen bildungspolitischen Diskurs erwartet – soll auf Kompetenzen, also auf Verbindungen von Wissen und Können, abzielen. Welche Kompetenzen sind bei einem religiös gebildeten Menschen zu erwarten, und zwar im Wissen, dass Religion niemals in Kompetenzen aufgeht? Kompetenzen nämlich sind Handlungsdispositionen, Religion ist aber immer auch durch eine passiv-rezeptive Dimension charakterisiert, die sich handlungstheoretisch kaum erfassen lässt. Vor allem aber: Von Christenmenschen wird bekanntlich erwartet, dass sie werden sollen wie die Kinder, um des Himmelreiches teilhaftig zu werden. Als Christen sind wir von Jesus Christus gleichsam in seine Kindschaftsbeziehung zu Gott mit hineingenommen. Wir bringen das im Vaterunser zur Sprache. Das darin begründete Gottvertrauen als Kompetenz auszubuchstabieren, halte ich aus theologischen Gründen nicht für möglich. Es ist uns eingestiftet und kann nicht als fromme Leistung veranschlagt werden. Es ist zudem ganz passiv in Erfahrungen liebevoller Zuwendung konstituiert. Diese Erfahrungen werden, auch wenn sie uns durch andere Menschen zuteil werden, im Horizont der Güte Gottes gedeutet. Aus solchen Erfahrungen wachsen uns zwar Motive und Fähigkeiten – wenn man so will: Kompetenzen – für das Handeln in der Welt zu. Aber die Güte Gottes erschließen wir uns nicht durch

kompetentes Handeln. Ganz im Sinne Luthers, wonach gute Werke keinen frommen Menschen machen, aber ein frommer Mensch gute Werke tut. Deshalb hat religiöse Kompetenz mit dem Glauben nur mittelbar zu tun. In der Glaubenssprache formuliert: Durch religiöse Kompetenz ist kein Heil zu erlangen. Religiöse Kompetenz kann jedoch, anders als der Glaube, ein Bildungsziel sein. Und Bildung, auch religiöse Bildung, ist ein weltliches Ding. Meine Argumentation setzt voraus, dass Sie sich wenigstens hypothetisch auf die Unterscheidung von Glaube und Religion einlassen. Es ist klar, dass es sich hierbei um eine analytische Unterscheidung handelt, die auch dann theoretisch wie praktisch fruchtbar ist, wenn sie in der Lebenswirklichkeit nicht trennscharf durchzuhalten ist. Während der Glaube als unmittelbar individuelles Gottvertrauen (*fiducia*) nicht durch Bildung zu begründen ist, ist er doch aber, um ausgedrückt, kommuniziert und reflektiert werden zu können, auf überindividuelle Artikulationsformen angewiesen. Solche Artikulationsmöglichkeiten findet er in den Sprach- und Zeichengestalten der Religion. Während der Glaube (als „Glaube an“ statt als „glauben, dass...“) eine nicht als Ergebnis eines intentionalen Lernprozesses zu verstehende Gewissheit ist (*certitudo* im Unterschied zur *securitas*), ist die Religion das lehr- und lernbare Medium, das kulturelle Zeichen- und Symbolsystem, in dem sich der Glaube historisch und kulturell unterschiedlich artikulieren kann. Dieses Medium ist dem Glauben freilich auch förderlich, indem er in ihm gleichsam wie in einer Art „Nährlösung“ gedeihen kann, ohne deshalb als „erzeugt“ gelten zu können.

### ***Mit den unterschiedlichen „Lesarten“ der Welt sind je spezifische „Modellierungen“ von Wirklichkeit verbunden***

3. Bildungsprozesse verstehe ich im Sinne des „literacy“-Konzeptes der PISA-Studien so, dass in ihnen Welterschließung und Weltverständnis mit der Fähigkeit verbunden werden, die Welt auf unterschiedliche Weise lesen zu können. Die „Lesbarkeit“ der Welt unterstellt so etwas wie Sinnhaftigkeit; jedenfalls wird von der Weltbeobachtung mehr erwartet als bloßes Rauschen. Vor allem aber: Mit den unterschiedlichen „Lesarten“ der Welt sind je spezifische „Modellierungen“ von Wirklichkeit verbunden. Demnach gehört es zur Bildung, dass sie unterschiedliche Weltzugänge, unterschiedliche Horizonte des Weltverstehens eröffnet, die – das ist entscheidend – nicht wechselseitig substituierbar sind und auch nicht nach Geltungshierarchien zu ordnen sind. Weder kann Religion an die Stelle von Politik treten, noch Naturwissenschaft an die Stelle von Kunst – und keine dieser fachlichen Perspektiven ist bedeutsamer als die andere, sondern immer nur von anderer Bedeutung. Auch im Biologieunterricht sollten Schüler lernen können, sich z. B. die Liebe zu ihren Eltern nicht dadurch ausreden lassen zu müssen, dass sie in bestimmter Perspektive als funktionales Äquivalent für Überlebensvorteile im „survival of the fittest“ erscheinen mag. Oder dass die existenzielle Erlebnisqualität ihrer pubertären Abgrenzungsgefühle nicht dadurch herabgemindert wird, dass sie als psychisches Epiphänomen hormoneller Umstellungsprozesse verstanden werden können. Sie sollen lernen können, dass für die Bewertung der literarischen Qualität eines Textes im Deutschunterricht nicht schon allein

dadurch Kriterien zur Verfügung stehen, dass gerade im Geschichtsunterricht seine Entstehungszeit behandelt wird. Und schließlich auch, dass der Hinweis darauf, dass religiöse Menschen gesünder leben, nicht als sachgerechte Plausibilisierung von Religion verstanden werden kann. Vor allem aber: Dass im Religionsunterricht nicht das Fürwahrhalten wissenschaftlich widerlegter Tatsachen erwartet wird.

### ***Im Religionsunterricht wird die spezifische Perspektive eines religiösen Weltverständnisses erschlossen***

4. Ein solches Bildungsverständnis, das durch unterschiedliche Welterschließungsperspektiven gekennzeichnet ist, bedeutet nun für den Religionsunterricht, dass in ihm die spezifische Perspektive eines religiösen Weltverständnisses erschlossen werden soll – im Unterschied zu anderen Fächern, in denen deren jeweils legitime, aber begrenzte Weltsicht zum Zuge kommen soll. Aus naturwissenschaftlicher Perspektive sieht die Welt anders aus, als aus ästhetischer oder religiöser Perspektive. Keine dieser Perspektiven hat einen prinzipiellen Geltungsvorrang, keine erschließt die Welt „besser“ als die andere, aber immer „anders“. Um die ästhetische Qualität eines Gemäldes zu beurteilen, werde ich nicht die chemische Analyse seines Farbmaterials benötigen. Es macht einen Unterschied, ob ich Pubertätsprobleme aus der Sicht des Selbsterlebnisses von Jugendlichen betrachte oder mich dabei auf empirische Kenntnisse über hormonelle Umstellungsprozesse beziehe. Nun wissen wir, so hat es einmal sinngemäß der Philosoph Ludwig Wittgenstein formuliert, dass selbst dann, wenn alle

wissenschaftlich möglichen Fragen beantwortet sind, unsere Lebensprobleme noch gar nicht berührt sind. Es sind dies die Probleme, die weder nur empirisch, noch nur kognitiv, auch nicht nur ästhetisch oder nur moralisch zu verhandeln sind, sondern die als „Probleme konstitutiver Rationalität“ jene Fragen aufwerfen, die ganz grundlegend auf die Deutung der Welt und meines Lebens in dieser Welt hinführen. In das Feld dieser Fragen gehört die Religion, was freilich nicht heißt, dass sie dieses Feld monopolisiert.

5. Das bedeutet indes für religiöse Bildung, dass sie möglichst nicht nur „über“ Religion handelt, sondern die spezifische Weltsicht der Religion erschließen soll – und das kann, weil es kein religiöses Esperanto gibt, immer nur heißen: die Weltsicht einer bestimmten, exemplarischen Religion. Anders wird man gerade nicht begreifen können, wie sich die Welt in einer religiösen Perspektive darstellt. Denn „über“ Religion redet man in jener neutralisierenden Distanz, in der Religion ein sozial-kulturelles Phänomen ist wie die Pubertät ein hormonelles Problem ist. Was Religion in einer Binnenperspektive bedeutet, wird man so niemals auch nur ahnen können. Das gilt ja übrigens auf jeweils bestimmte Weise auch für die anderen Fächer: Im Musikunterricht sollten nach Möglichkeit nicht nur die Frequenzen bestimmter Schwingungen berechnet, sondern sollte musiziert werden. Im Schwimmunterricht werden nicht nur physiologische Daten getestet und Bewegungsdiagramme erstellt, sondern wird auch geschwommen. Im Chemieunterricht wird experimentiert, statt Formeln auswendig zu lernen. Im Deutschunterricht sollen Texte nicht linguistisch

ausgewertet, sondern hermeneutisch erschlossen und ästhetisch beurteilt, möglichst auch selbst produziert werden.

### **Religiöse Bildung lebt vom Perspektivenwechsel zwischen religiösem Reden und Reden über Religion**

6. Zum Bildungsanspruch gehört es nun, im Unterricht die probeweise Perspektivenübernahme einer bestimmten Weltansicht immer wieder auch in die reflexive Distanz einer Außenperspektive zu rücken. So soll im Religionsunterricht die Welt gleichsam experimentell unter der Hypothese des Gottesglaubens betrachtet werden – im Wissen darüber, dass z.B. in den naturwissenschaftlichen Fächern aus systematischen und methodischen Gründen die gegenteilige Hypothese gilt. Zu diesem experimentellen Blick der Religion gehört es dann auch, deren besondere Sprache – also metaphorisch-symbolische Sprache und die dazu gehörenden gestisch-szenischen Zeichen, wie sie etwa im Gottesdienst begegnen – probeweise in Gebrauch zu nehmen. Aber religiöse Bildung an der Schule, die sich ja von der – an anderen Orten durchaus legitimen – Einübung in eine Religion zu unterscheiden hat, verlangt, dass die so erschlossene Binnenperspektive einer Religion immer wieder in eine außenperspektivische Distanz gerückt wird. Anders gesagt: Religiöse Bildung lebt vom Perspektivenwechsel zwischen religiösem Reden und Reden über Religion, zwischen Teilnahme und Beobachtung. Unterricht ist immer Weltbeobachtung aus einer bestimmten Teilnahmeperspektive und zugleich Beobachtung dieser Beobachtung, d.h. Unterricht, auch der Religionsunterricht verbindet Beobachtungen erster und zweiter Ordnung.

**Religionsunterricht gehört an die Schule, nicht, weil Religion zu etwas gut ist, sondern weil es sie gibt, ...**

7. Warum gehört eine so verstandene religiöse Bildung zu den Aufgaben der öffentlichen Schule im weltanschaulich neutralen Staat? Kann es – ich komme auf meinen ersten Punkt zurück – um „Werteerziehung“ gehen? Ich sage pointiert: Religionsunterricht gehört an die Schule, nicht, weil Religion zu etwas gut ist, sondern weil es sie gibt; weil sie einen unverzichtbaren und nicht substituierbaren Modus der Welterschließung in den schulischen Fächerkanon einspielt. Art. 7.3 GG verdankt sich nicht religionsdidaktischen Gründen, sondern dem in Deutschland vor seinem konfessionsgeschichtlichen Hintergrund religionspolitisch begründeten Verständnis positiver Religionsfreiheit, die mehr bedeutet als einen privaten Schutzraum, mehr als ein Diskriminierungsverbot und mehr als das Recht auf Gedankenfreiheit. Positive Religionsfreiheit, wie sie in Art. 4 GG garantiert wird, sichert vielmehr das Recht auf eine Praxis, auf freie und öffentliche Religionsausübung. Für den einer bestimmten Religion verpflichteten Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen eines weltanschaulich neutralen Staates kann es keinen anderen Grund geben als die Befähigung zur aktiven Inanspruchnahme eines Grundrechts in diesem Staat, nämlich des Rechts auf freie Religionsausübung. Freie Religionsausübung ist nur als eine bestimmte, nicht als eine abstrakt-allgemeine Religionspraxis möglich. Es gibt, wie gesagt, kein religiöses Esperanto. Deshalb teilt sich der Staat die Normierung dieses Unterrichts und die Aufsicht darüber mit den Religionsgemeinschaften. Entschei-

endend ist also, dass der Religionsunterricht auf die Fähigkeit zur Partizipation an einer Praxis abzielt. Um gleich jedes Missverständnis abzuwehren: Zur Partizipationskompetenz gehört unter pluralistischen Bedingungen immer auch die Fähigkeit zur begründeten Nichtteilnahme. Partizipationskompetenz im hier gemeinten Sinne kann deshalb nie Resultat einer kirchlichen Rekrutierungsabsicht sein. Das auf katholischer Seite gebräuchliche Ziel der „Beheimatung“ halte ich für problematisch. Im Kontext von Bildung ist Partizipationskompetenz als Handlungskompetenz nur darstellbar und messbar im Schutzraum schulischen Probedenkens und Probehandelns – wie kompetent sich jemand im außerschulischen Raum der Religion bewegen wird, entzieht sich dem im Unterricht möglichen und erlaubten Urteil. Allerdings: Unter der Voraussetzung, dass Religion in der Bildungsperspektive immer eine selbstgewählte Lebensform ist, hat der Religionsunterricht die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass auch unter modernen Bedingungen die bewusste Wahl einer religiösen Lebensform möglich ist und nicht aus sachfremden Gründen verschlossen bleibt, seien es antiklerikale Ressentiments oder szientistisch-naturalistische Wissenschaftsbilder.

\* *Der Vortrag wurde gehalten im Rahmen eines Fachkongresses der Hanns-Seidel-Stiftung, des Religionspädagogischen Zentrums in Bayern und des Katholischen Schulkommissariats am 18. November 2008 im Konferenzzentrum München*

Er steht zur Verfügung unter:  
[http://www.hss.de/downloads/081118\\_Religionsunterricht\\_RM\\_Dressler.pdf](http://www.hss.de/downloads/081118_Religionsunterricht_RM_Dressler.pdf)



Prof. Dr.  
Bernhard Dressler,  
Philipps-Universität  
Marburg, Fachgebiet  
Praktische Theologie



# APPELL

zur Diskussion um die Ausgestaltung der Kooperation zwischen den Fächern der religiösen und ethischen Bildung in den Schulen Nordrhein-Westfalens mit dem Ziel, die zunehmende religiöse Vielfalt in der Gesellschaft angemessen in die schulische Bildung einzubeziehen und die gemeinsame Verantwortung der Religionsgemeinschaften und der Schulaufsicht für die religiöse Bildung und Werteerziehung aller Schülerinnen und Schüler zu stärken

## Teil I: Appell

Wir, die in der Arbeitsgruppe Bildung der Arbeitsgemeinschaft Religion und Integration in NRW – ARI – verbundenen Vertreterinnen und Vertreter aus verschiedenen Religionen, Bildung und Politik appellieren an die Verantwortlichen in Politik, Kirchen, Religionsgemeinschaften und Öffentlichkeit, die religiöse Bildung in den öffentlichen Schulen des Landes auf der bewährten Basis des Zusammenwirkens der staatlichen Schulaufsicht und der Religionsgemeinschaften nach Art. 7 Abs. III Grundgesetz weiterzuentwickeln – mit dem Ziel,

- die gewachsene Vielfalt der religiösen Bekenntnisse in der schulischen Bildung authentisch zur Geltung kommen zu lassen,
- allen, auch kleineren Religionsgemeinschaften auf der Grundlage der Verfassung die Mitwirkung an der schulischen Bildung nach den Grundsätzen ihres jeweiligen Bekenntnisses zu ermöglichen,
- die gemeinsame Verantwortung der Religionsgemeinschaften zusammen mit der

staatlichen Schulaufsicht für die religiöse Bildung und Werteerziehung der jungen Menschen in der Vielfalt der Bekenntnisse zu stärken.

Dies soll durch die gemeinsam zu tragende systematische Weiterentwicklung der „Fächergruppe religiöse und philosophisch-ethische Bildung“ in den öffentlichen Schulen geschehen.

### 1. Religiöse Bildung in konfessioneller Bindung und Vielfalt

Wir unterstützen die Absicht der Verantwortlichen, baldmöglichst Islamischen Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. III GG als ordentliches Lehrfach an den Schulen NRW's einzuführen und begrüßen die vollzogene Einführung der Syrisch-orthodoxen und der Alevitischen Religionslehre an Schulen mit entsprechender Schülerschaft. Das verfassungsmäßige Mitwirkungsrecht der Religionsgemeinschaften und die Eigenständigkeit der konfessionell gebundenen Religionslehrefächer betrachten wir als hohes Gut, das der freien Religionsausübung in unserer Gesellschaft dient und wesentlich zur Qualifizierung der jungen Menschen beiträgt, sich ihrer eigenen Bekenntnisbindungen bewusst zu werden und die Überzeugungen anders glaubender und anders denkender Menschen wertzuschätzen und zu achten.

### 2. Religiöse Bildung in gemeinsamer Verantwortung der Religionsgemeinschaften und der Schulaufsicht

Wir fragen aber auch:

- Wie kann den Schülerinnen und Schülern heute eine fundierte und kritisch

reflektierte eigene Position vermittelt und diese von ihnen erlebt und gelebt werden?

- Wie können sie wirkungsvoll die erforderlichen Kompetenzen erwerben, ihnen fremde Positionen und Bindungen wahrzunehmen, zu verstehen und zu achten?
- Wie können sie Zusammenarbeit und Dialog sowie die Auseinandersetzung um Differenzen und Gemeinsamkeiten einüben und gestalten?

Angesichts des gegenwärtigen gesellschaftlichen und kulturellen Wandels halten wir es deshalb für erforderlich,

- die wachsende Zahl der eigenständigen konfessionell gebundenen Fächer der christlichen Religionslehre im evangelischen, katholischen, griechisch-, syrisch-, russisch-orthodoxen Religionsunterricht, der jüdischen Religionslehre, der Islamkunde in deutscher Sprache bzw. des angestrebten islamischen Religionsunterrichts, der alevitischen Religionslehre sowie der Praktischen Philosophie in einer Fächergruppe organisatorisch zu verknüpfen und Modalitäten und Bereiche der Kooperation zwischen den Fächern zu vereinbaren,
- die Begegnung mit den Bekenntnissen und Überzeugungen der anderen Glaubensgemeinschaften und ihre Darstellung in den konfessionell gebundenen Fächern durch Einbeziehung authentischer Personen und Quellen dieser anderen Konfessionen in den Unterricht zu gewährleisten,
- durch die Ergänzung des Unterrichts in konfessionell homogenen Lerngruppen um interkonfessionell und interreligiös gemischte Lernsituationen und Projektphasen den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, in Verschiedenheit

und Vielfalt miteinander zu lernen, die spannungsvollen Beziehungen zwischen persönlicher Konfessionalität und gesellschaftlicher Pluralität zu verstehen und in ihrem Kontext wertgebunden zu handeln.

Für die Zukunft der religiösen Bildung in den öffentlichen Schulen gilt es deshalb unseres Erachtens,

- auch kleineren Religionsgemeinschaften die Mitwirkung zu ermöglichen,
  - je nach Fächerangebot der Schule und je nach Zusammensetzung der Schülerschaft neue Formen des konfessionsspezifischen wie des ökumenischen und interreligiösen Lernens miteinander zu erproben
  - und schließlich interkonfessionell und interreligiös gemeinsam ein tragfähiges Rahmenkonzept der religiösen Bildung und Werteerziehung aller Schülerinnen und Schüler in Verschiedenheit und Freiheit zu vereinbaren und umzusetzen.
3. Die „Fächergruppe religiöse und philosophisch-ethische Bildung“ als organisatorischer und konzeptioneller Rahmen für das Miteinander eigenständiger Fächer

Die „Fächergruppe religiöse und philosophisch-ethische Bildung“ kann bei geeigneter Ausgestaltung als konzeptioneller und organisatorischer Rahmen dienen, in gemeinsamer Verantwortung der Religionsgemeinschaften und der Schulaufsicht durch inhaltliche Abstimmung und im verständigen Dialog und kritischen Diskurs der Verantwortlichen, der Lehrenden und der Lernenden

- konfessionelle Identität zu stärken,
- religiöse Allgemeinbildung zu vermitteln

- die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu konfessionellen Bindungen wie zum interreligiösen Dialog zu fördern,
- eine freiheitlich-pluralistische Werteerziehung in angemessener Vielfalt zu bewirken
- sowie grundlegende Achtung und verständnisvolle Anerkennung gegenüber anders denkenden und anders glaubenden Menschen zu fördern und einzuüben.

Wir sind überzeugt, dass die „Fächergruppe religiöse und philosophisch-ethische Bildung“ die bildende Kraft der Religionen und der Philosophie in der Schule der Zukunft in Freiheit und Verantwortung wirkungsvoll zur Geltung bringen kann. Wir erhoffen uns deshalb eine breite Diskussion in den Religionsgemeinschaften und in der Öffentlichkeit über die Ausgestaltung der Fächergruppe – zur zukunftsfähigen Weiterentwicklung der religiösen Bildung an den öffentlichen Schulen in Vielfalt, in Freiheit und in gemeinsamer Verantwortung.

## Teil II: Begründungen und Erläuterungen

### 1. Der Wandel der Religionskultur und die gesellschaftlichen Bindungen

Religion und Religionskultur in unserem Lande befinden sich in einem tief greifenden Wandel. Die *Vielfalt* religiöser Gemeinschaften und Bekenntnisse nimmt zu, ihre *Bindungs- und ihre Orientierungskraft* gegenüber den Menschen verstärkt sich bei manchen Personen und Gruppen, bei anderen dagegen lässt sie deutlich an Wirkung nach. Die *bildende Kraft der Religion und der Philosophie* gewinnt deshalb für unser Bildungssystem in dem Maße an Be-

deutung wie das notwendig zu erhaltende Zusammenspiel von individueller Freiheit und gesellschaftlichem Zusammenhalt durch konkurrierende Sinndeutungen und Wertorientierungen an integrativer Wirkung verliert. Schülerinnen und Schüler benötigen deshalb weit reichende Kompetenzen, sich in der Vielfalt von Glaubenssystemen und Weltanschauungen zu orientieren und zu für sie verbindlichen ethischen Positionen zu gelangen.

Das berechnete Drängen weiterer Religionsgemeinschaften, einen eigenen, unabhängigen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht in der Schule zu erhalten, bedeutet zwar einerseits einen wichtigen Schritt zu ihrer Anerkennung im gesellschaftlichen Ganzen; das Nebeneinander verschiedener bekenntnisgebundener Religionsunterrichte zusammen mit einem philosophisch-ethischen Fach fördert aber nur dann wirkungsvoll die wechselseitige Achtung und Anerkennung zwischen religiösen und weltanschaulichen Positionen bzw. Parteien, wenn sie auch in inhaltlicher Abstimmung und gemeinsamer Verantwortung miteinander kooperieren. Die konfessionsspezifische Unterrichtung der Schülerinnen und Schüler muss deshalb durch kooperative und dialogische Lernsituationen angemessen ergänzt und erweitert werden. Die möglicherweise eintretende Zersplitterung der religiösen Bildung ist pädagogisch nicht zu rechtfertigen und weder personell noch organisatorisch zu verkraften.

### 2. Religiöse und philosophische Bildung in Vielfalt, Freiheit und gemeinsamer Verantwortung

Das Nebeneinander von katholischer, evangelischer und orthodoxer Religionslehre, jüdischer Religionslehre, Islamkunde, alevitischer Religionslehre sowie

dem religiös-weltanschaulich nicht gebundenem Fach Praktische Philosophie an den öffentlichen Schulen des Landes wird der Vielfalt religiöser Orientierungen und gelebter religiöser Bindungen der Menschen nicht mehr gerecht. Es bewirkt unter den Schülerinnen und Schülern auch nicht die erforderliche gesellschaftliche Bindungskraft, die von der diesen Fächern eigenen Sinnbildung und Werteerziehung ausgehen sollte. Denn im Zentrum der einzelnen Fächer stehen in den meisten Schulformen in NRW jeweils beherrschend das vertiefte Verständnis der je besonderen Konfession und die persönliche Bindung an deren Lebensdeutungen und Werte. Nur an Berufskollegs hat der Religionsunterricht auf Grund der Zusammensetzung der Lerngruppen eine stärkere interreligiöse Ausrichtung. In der Regel aber wird die Einsicht in konkurrierende Glaubenssysteme nur am Rande und aus der Sicht der eigenen Positionen eröffnet. Das überkommene System religiöser und philosophischer Bildung in den Schulen genügt deshalb mehrheitlich nicht den Anforderungen, die heute und morgen an eine dialogfördernde und integrationswirksame religiöse und philosophische Bildung und Erziehung im öffentlichen Bildungssystem gestellt werden müssen.

*Fächerverbindende Projekte* und andere Formen der *Kooperation der Fächer* untereinander haben dagegen gezeigt, dass gerade im Dialog zwischen den unterschiedlichen Bekenntnissen und ihren Angehörigen die besonderen Grundlagen und Ausprägungen der Religionen und Weltanschauungen ebenso wie ihre grundlegende Bedeutung für den gesellschaftliche Zusammenhalt den Schülerinnen und Schülern vertieft erschlossen werden können.

### 3. Diskursives Lernen, Integrationsförderung und gemeinsame Werteerziehung in der Fächergruppe

Die „Fächergruppe religiöse und philosophisch-ethische Bildung“, wie sie in der Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland „Identität und Verständigung“ (1994) erstmals vorgeschlagen wurde, dient dem anspruchsvollen Ziel,

- die Dialogbereitschaft und Dialogfähigkeit junger Menschen zu stärken,
- das Miteinander unterschiedlicher religiöser Bindungen sowie philosophischer und ethischer Orientierungen in einem freiheitlich-demokratisch geordneten Zusammenleben zu fördern und
- die wirksame Respektierung und Realisierung der für alle verbindlichen Grundwerte zu unterstützen.

Alle Fächer der Fächergruppe zielen darauf ab, die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, ihre Fragen und Erfahrungen sowie die Perspektiven und Aufgaben ihrer Zukunft in Bezug zu Zuspruch und Anspruch der jeweiligen Tradition und Glaubenspraxis zu stellen. Deshalb ist es für Anerkennung, Auseinandersetzung und Dialog der verschiedenen Positionen wichtig, die Themen und Fragen der einzelnen Fächer sowie ihre allgemeinen Inhalte *in einem gemeinsamen Rahmenkonzept* den Jahrgangsstufen und Lernformen zuzuordnen.

### 4. Gemeinsame Verantwortung von staatlicher Schulaufsicht und Religionsgemeinschaften für die Fächergruppe

Die Fächergruppe kann gemäß Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz in der *gemeinsamen Verantwortung* der beteiligten Religionsgemeinschaften und der Schulaufsicht gestaltet werden. Sie arbeitet praktisch nach dem Prinzip *„Gemeinsam lernen in Verschiedenheit*

und Vielfalt“. Staatliche Schulaufsicht und die als mitwirkungsberechtigt anerkannten bzw. in Zukunft noch anzuerkennenden Religionsgemeinschaften tragen jeweils die Verantwortung für die einzelnen Fächer, stehen aber im Rahmen der Fächergruppe zugleich gemeinsam in der Verantwortung für die religiöse Bildung durch die Schule insgesamt. Planung, Entwicklung und Durchführung der übergreifenden Aufgaben der Fächergruppe verantworten die Beteiligten kooperativ durch gemeinsam zu bildende Planungs- und Leitungsgremien. Die Fächergruppe schränkt die *Selbstständigkeit* der bestehenden Fächer *in konfessioneller Hinsicht* nicht ein, diese richten jedoch ihre Arbeit in allen übergreifenden Aspekten auf die gemeinsamen Belange der Fächergruppe aus.

Die Fächergruppe entspricht damit sowohl den besonderen Profilen der beteiligten Religionsgemeinschaften als auch den Anforderungen an eine *umfassende religiöse Bildung* für alle Schülerinnen und Schüler. Zugleich fördert sie das Miteinander im sozialen Lebensraum Schule und trägt zu dessen differenzierter, freiheitlicher und eigenverantwortlicher Ausgestaltung durch Mitwirkung aller Beteiligten bei.

## 5. Pflichtbelegung in der Fächergruppe

Die Fächergruppe umfasst – den örtlichen Gegebenheiten entsprechend – für jeweils eine ausreichende Schülerzahl (i. d. R. mindestens 10) einer Konfession und Religionsgemeinschaft konfessionellen RU und Praktische Philosophie. Jeder Schüler/Jede Schülerin besucht i. d. R. den Unterricht seiner Religionsgemeinschaft. Ein Wechsel ist im Rahmen fest zulegender Vorgaben zwischen den Fächern der Fächergruppe möglich. Die Wahlmöglichkeiten müssen so angelegt sein, dass alle Schülerinnen und

Schüler die erforderlichen Kompetenzen erwerben können,

- die eigenen wie fremde religiöse und philosophische Traditionen vertieft zu verstehen,
- der Vielfalt religiöser Glaubens- und Lebensformen authentisch zu begegnen,
- sich am Diskurs über religiöse, philosophische und ethische Fragen sachkundig zu beteiligen,
- ihr persönliches Leben sinnhaft und wertorientiert zu gestalten und an sozialen und kulturellen Prozessen verantwortlich mitzuwirken.

Nur in der gemeinsamen Verantwortung können die Fächer allen Schülerinnen und Schülern eine religiöse Bildung vermitteln, die gleichermaßen konfessionelle Identität fördert und deren spannungsvolles Verhältnis zu religiöser und weltanschaulicher Vielfalt klärt. Nur in Auseinandersetzung mit dem *spannungsvollen Verhältnis von Konfessionalität und Pluralität* können die Schülerinnen und Schüler auch die erforderlichen Orientierungs- und Dialogkompetenzen erwerben, um sich bewusst konfessionell zu binden und gesellschaftliche Verantwortung übernehmen.

## 6. Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte

In der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte für die Fächer der religiösen und philosophischen Bildung sind neben den konfessionell-theologischen Grunddisziplinen verstärkt religionswissenschaftliche, religionshermeneutische, human- und kulturwissenschaftliche sowie philosophisch-ethische Kompetenzen zu vermitteln. Entsprechende Studien- und Lehreinheiten bzw. Module sind interdisziplinär und in Abstimmung mit den einzelnen Religionsgemeinschaften zu entwickeln. Hochschuleinrichtungen,

Studienseminare und Institute der Fort- und Weiterbildung kooperieren bei deren Planung und praktischen Durchführung miteinander und gestalten z.B. Studieneinheiten zur Hermeneutik der Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler für die Studierenden gemeinsam.

## 7. Politische Relevanz der Reform der religiösen Bildung

Die Fächergruppe kann auf der Grundlage des bestehenden Fächersystems gestaltet werden. Erforderlich sind politische Vorgaben für die Entwicklung des Rahmenkonzepts und die Lehrerbildung sowie die Bereitschaft der Religionsgemeinschaften, ihre Mitwirkungsrechte in einer verbindlichen Form gemeinsam wahrzunehmen und der staatlichen Schulaufsicht gegenüber gemeinsam zu praktizieren. Die Öffentlichkeit hat einen fundamentalen Anspruch darauf, dass junge Menschen sich qualifizieren, ihre freiheitlichen Grundrechte wie die Mündigkeit und Selbstbestimmung in religiösen Fragen qualifiziert auszuüben; sie hat deshalb aber auch die Pflicht, allen jungen Menschen im Rahmen ihrer schulischen Bildung die Möglichkeit zu geben, sich in dialogische und diskursive Prozesse einer offenen und pluralen Gesellschaft verantwortlich und kompetent einzubringen. Nur so können sie eigenständig an der Gestaltung des Gemeinwohls mitwirken. Konzepte des *Interreligiösen* und *Ökumenischen Lernens* (z.B. Deutschland), der *diversity education* (z. B. USA) und der *citizenship education* (z. B. United Kingdom; Niederlande) können Erfahrungen vermitteln und Perspektiven eröffnen, auch die vielfältige Religionskultur in unserem Land durch eine zunehmend dialogische religiöse Bildung in ihrem ganzen Reichtum zu erschließen und das bisherige Nebeneinander konfes-

sioneller Systeme in ein produktives Miteinander zu überführen.

*Für die Arbeitsgruppe Bildung in der Arbeitsgemeinschaft Religion und Integration in Nordrhein-Westfalen Dr. Eckart Gottwald*

*Sprecher der Arbeitsgruppe Bildung Jörgen Nieland  
(im April 2009 durch einen Unfall verstorben)*

*Duisburg / Köln, Januar 2009*

## Jörgen Nieland verunglückt

Jörgen Nieland ist am Freitag, 17. April 2009, zusammen mit Klaus Lefringhausen bei einem Autounfall in Namibia tödlich verunglückt.



Er wurde 1936 geboren und war nach der Schulzeit und dem Studium in Innsbruck und Bonn Gymnasiallehrer für Mathematik, Evangelische Religionslehre und Sport in Düsseldorf. 1975 wurde er Dezernent der Schulaufsicht in der Bezirksregierung Düsseldorf.

Viele Jahre engagierte er sich ehrenamtlich mit dem Schwerpunkt Bildung und Erziehung in den Gremien der EKIR und der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). 2004 wurde er zudem Sprecher der Arbeitsgemeinschaft Religion und Integration, einer Vereinigung von Vertreterinnen und Vertretern aus Religionsgemeinschaften und Konfessionen. Von 1983 bis 1995 war Jörgen Nieland als Beisitzer Mitglied im Vorstand der GEE.

# Qualitätsentwicklung in Schulen durch Evaluation?

## *Tagung des Internationalen Verbandes Evangelischer Erzieher*

Alle europäischen Länder stehen unter dem Druck, ihre schulische Bildung dem Stand der gesellschaftlichen Entwicklung anzupassen. In der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Bad Wildbad kamen vom 14. bis 17. April 2009 christliche Pädagogen aus fünf europäischen Ländern zusammen, um sich über Chancen und Grenzen von unterschiedlichen Formen der Evaluation in ihren Ländern auszutauschen.

Dr. Thilo Lang (Kultusministeriums Baden-Württemberg) warnte vor der zentralistischen Tendenz der EU-Kommission im Blick auf Regulierungen der Qualitätsentwicklung und plädierte bei der Evaluation für die entscheidende Rolle der operativ eigenständigen Schule. Dr. Frank Mentrup, Bildungspolitischer Sprecher der SPD-Landtagsfraktion, betonte die Notwendigkeit einer gemeinsamen europäischen Bildungspolitik und forderte eine stärkere Unterstützung der Vorhaben der EU-Kommission durch die Kultusminister der deutschen Länder. Kirchenrat Manfred Kuhn (Evang. Landeskirche in Baden) machte darauf aufmerksam, dass es ein „Verbrechen an der kindlichen Seele“ sei, wenn man Kindern und Jugendlichen die Auseinandersetzung mit den „letzten Fragen“ vorenthalte. Das gelte es auch im Blick auf Qualität und Evaluation zu bedenken.

Zuvor hatte die Erlanger Professorin Annette Scheunpflug den Stand der erziehungswissenschaftlichen Diskussion dargestellt und dabei auf die Professionalität der Lehrpersonen abgehoben. Die Definition von Kriterien und Indikatoren

als Voraussetzung von Evaluation gelte natürlich gerade auch für evangelische Schulen mit einem besonderen Profil und für die Herausbildung ihrer Identität.

Die Leiterin der wissenschaftlichen Arbeitsstelle evangelischer Schulen in Deutschland, Dr. Uta Hallwirth (Hannover), stellte vier Evaluationsverfahren vor, die je nach unterschiedlicher Zielrichtung angewandt werden. Nach einer Einführung in die Situation an den Schulen in den Niederlanden durch Swier Frouws, stellte Dr. Taco Visser auf dem Hintergrund des niederländischen Prinzips der Schulfreiheit dar, wie sich staatliche Rahmenbedingungen und Qualitätskontrolle der Einzelschule am Beispiel der landesweiten Einführung eines Abiturfachs Religion zueinander verhalten. Die Schweiz habe eine 150jährige Erfahrung im „Training zur Abwehr ungewollter Innovationen“, berichtete mit präziser Selbstironie Bertrand Knobel, Rektor des Gymnasiums Muristalden in Bern. Angesichts des Drucks auf das Gymnasium stehe seine evangelische Schule in der Gefahr einer doppelten Anpassung: an den Markt und/oder an den Staat. Gegenüber der vorherrschenden Management-sprache gerade im Bildungswesen gehe es um eine humanere Sprache, die dem gemeinsamen Ringen um pädagogische Visionen, der Kommunikation in einer offenen Feed-back-Kultur dienlich sei. Das Fragen müsse mit Sensibilität und einem Bewusstsein für das, was noch fehlt, offen gehalten und mit einer Bereitschaft sich zu widersetzen, wo es um des Menschen willen notwendig ist, verbunden werden.

# „Mehr Bildungsgerechtigkeit durch inklusive Pädagogik?“

## Gemeinsamer Studentag von AEED und GEE



Mit einem Studentag „Das Beste für mein Kind – Förderschule ja oder nein?“ machten die Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland (AEED) – der Zusammenschluss von evangelischen Lehrer- und Religionslehrerverbänden – und die GEE Rheinland/Saar/Westfalen am Samstag den 28. März 2009 auf der Ebernburg in Bad Münster am Stein auf die Frage nach mehr inklusiver Bildung und die prekäre Situation der Förderschulen aufmerksam: Mit dem Etikett „Lernbehinderung“ werden viele Kinder und Jugendliche aus sozial randständigen Schichten dorthin verwiesen, die mit intensiven individuellen Fördermaßnahmen in der Regelschule durchaus weiterkommen könnten.

Die Hauptreferentin, Frau Dr. Müller-Friese, leitete aus ihren mit reichem Zahlenmaterial belegten Untersuchungen die grundsätzliche Forderung nach einem gemeinsamen Lernen von Behinderten und nicht Behinderten ab. Dies sei nicht nur eine Forderung, die durch die UN-Resolution gedeckt und durch Vorgaben der KMK institutionell unterstützt werde, sondern sich auch aus dem christlichen Menschenbild ergebe. „Das bundesdeutsche Bildungssystem reagiert gegenwärtig auf die Dialektik von Gleichheit und Differenz im Hinblick auf behinderte und benachteiligte Schülerinnen und Schüler im Wesentlichen durch Selektion“, so die Referentin in ihren Diskussionsthesen.



Um mehr Inklusion auch in Schulen mit kirchlicher Trägerschaft zu erreichen, bedürfe es allerdings eines Umdenkens im pädagogischen Alltag (u.a. was den Umgang mit Heterogenität, Arbeit mit individuellen Förderplänen etc. angeht), aber vor allem einer besseren Ausstattung der Schulen mit finanziellen und personellen Ressourcen (nicht nur Lehrpersonal, sondern auch weitere Professionelle), damit ein gemeinsames Lernen über das Ende der Grundschule hinaus möglich wird.

Erfahrungsberichte aus der Praxis zeigten auf dem Studientag chancenreiche Möglichkeiten, das soziale Umfeld der Schulen mit einzubeziehen sowie die belebende Wirkung inklusiver Pädagogik für alle Beteiligten, wenn Sonderpädagogen in allgemeinbildenden Schulen mitarbeiten.

Dem standen allerdings auch skeptische Stimmen aus dem Teilnehmerkreis gegenüber. Sie machten darauf aufmerksam, dass das bloße Durchsetzen eines Prinzips zu unsinnigen Maßnahmen führen kann. Offensichtlich besteht Bedarf, gelingende Modelle kennen zu lernen, die zu weitergehenden eigenen Schritten ermutigen können.

Die AEED bekräftigt mit diesem Studientag ihr „Manifest für mehr Bildungsgerechtigkeit“ vom Herbst 2008, in dem dazu aufgerufen wird, dem individuellen Fall mit dem pädagogischen Handeln mehr Gewicht beizumessen, unabhängig vom gerade geltenden Schulstrukturmodell.

*Harald Klemm*



## ■ Aus der Feder unserer Mitglieder

Siebel, Peter, *Unter drei? – wir sind dabei*, in Betr.: *Evangelischer Kindergarten*, 104/2009

Siebel, Peter, *Mit Kindern einen Psalm erschließen*, in Betr.: *Evangelischer Kindergarten*, 105/2009

Siebel, Peter, *Grenzen – und was kommt dann?* in Betr.: *Evangelischer Kindergarten*, 106/2009

Siebel, Peter, *Grenzen überschreiten*, in Betr.: *Evangelischer Kindergarten*, 106/2009

Steinwede, Dietrich,  
*Der Tod – Tor zum Leben*, Düsseldorf, 2009

Steinwede, Dietrich, *Die große Coppenrath Kinderbibel (mit Bildern von Wasyl Bagdaschwili)*, Münster 2009

## ■ Anschriften der Mitarbeiter/innen

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

Prof. Dr. Bernhard Dressler  
Philipps-Universität  
Fachgebiet Praktische Theologie  
Lahntor 3  
35032 Marburg  
dressleb@staff.uni-marburg.de

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

Prof. Dr. Helmut Heiland  
Insterburger Straße 4  
41516 Grevenbroich  
helmut.heiland@web.de

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

Sabine Koch  
Schorlemerstr. 111  
40547 Düsseldorf  
skochduesseldorf@web.de

## und außerdem ...

Ist die Frage, ob Sie in Ihrem Beruf professionell arbeiten eigentlich eine ungehörige Frage? Es scheint, dass der Begriff der Professionalität so selbstverständlich verwendet wird, dass sich Nachfragen erübrigen weil doch alle wissen, was gemeint ist. Oder doch nicht?

Was unterscheidet eigentlich einen Profi von einem Fachmann? Was eine Fachfrau von einer Expertin? Keine Angst, alle diese Fragen werden hier nicht bearbeitet. Das wäre im Rahmen dieses Beitrages viel zu systematisch – sollte man sagen viel zu professionell. Demgegenüber beschränkt er sich auf die Betrachtung des Begriffs ‚Professionalität‘, konzentriert sich also, was man schon wieder als Ausdruck von Professionalität betrachten könnte.

Umgangssprachlich schwingt in der Nutzung des Begriffes professionell häufig eine Wertung mit: ‚Das war wirklich professionell‘ – ein großes Lob! Demgegenüber wird ein Kommentar der da lautet ‚der war ja so etwas von unprofessionell‘ als fünf minus empfunden. Aber was ist damit konkret gemeint?

Formal kann man sagen, dass ein Profi sich von einem Nichtprofi (Amateur, Laie, Hobbyist?) dadurch unterscheidet, dass er für seine Tätigkeit eine Ausbildung oder ein Studium absolviert hat und in der Regel Geld für seine Arbeit bekommt, sie als Beruf ausübt. Für einige Tätigkeiten ist die Unterscheidung von beruflicher/nichtberuflicher bzw. professioneller/nichtprofessioneller Tätigkeit nicht problematisch, weil beides gut möglich ist. So gibt es Hobbymusikerinnen und Berufsmusikerinnen,

Hobbysportler und Berufsfußballspieler. Irritation würde bei einem Hobbyarzt oder Hobbyingenieur entstehen. Als Grenzfall kommt die Pädagogik daher. Da gibt es die ausgebildeten, professionellen Pädagogen (Lehrer, Erzieherinnen) und alle anderen, die mit – im besten Fall – gutem Willen und gesundem Menschenverstand Kinder erziehen. Doch würden sie sich sicher nicht als Hobbypädagogen bezeichnen.

Neben der formalen spielt aber die Frage der Qualität und Wertung von Fähigkeiten im Gebrauch des Begriffes ‚Professionalität‘ eine noch größere Rolle. An einen Profi werden höhere Ansprüche gerichtet, was die Qualität der Arbeit angeht, selbst wenn er die Erwartungen nicht erfüllt und ein begeisterter Hobbygärtner einem zweitklassigen Profi durchaus etwas vormachen kann. Für solche Fälle hält unsere Kommunikation die Vorsilben ‚Semi-‘ oder – nicht ganz so freundlich – ‚Pseudo-‘ (professionalität) bereit. Oder, mehr individuell ausgedrückt: ‚So gut hätte ich das auch gekonnt!‘

Dazu zeigt sich Professionalität noch an der Einstellung zu einer Aufgabe. Professionell handeln heißt, dass die Sache und nicht Gefühle oder Interessen die Arbeit bestimmen. Dazu ist es hilfreich, die eigenen Emotionen und die anderer Menschen wahrzunehmen und zu reflektieren. Sich in dieser Fähigkeit zur Reflexion üben, die eigene Rolle professionell ausfüllen, mit seinen Ressourcen haushalten, Distanz zur Arbeit wahren aber auch, die eigenen Möglichkeiten realistisch einschätzen und die eigenen Grenzen akzeptieren, Aufgaben abgeben oder Hilfe annehmen – auch dadurch zeichnet sich Professionalität aus.

**BG**

# Sommerliche Geschenkideen

## BESTELLEN

- Unter **Gratis-Hotline 0800/277 22 60**
- Oder online unter [shop.medienverband.de](http://shop.medienverband.de)
- Oder diesen **Coupon** bitte ausschneiden und per Fax oder Post senden an:

**Medienverband  
der Evangelischen Kirche im Rheinland gGmbH**  
Kaiserswerther Straße 450, 40474 Düsseldorf  
Fax: 0211/436 90-400

Ja, schicken Sie mir bitte:

- Stück »Fischstempel« für je 2,95 €
- Stück »Engelstempel« für je 2,95 €
- Stück »Lesezeichen« für je 4,95 €
- Stück »Reiseengel« Kofferanhänger für je 7,95 €

Liegt der Bestellwert unter 40,00 € fällt eine Versandkostenpauschale von 3,50 € an. Bei Bestellung aus dem Ausland wird unabhängig vom Bestellwert das Auslandspporto gesondert berechnet. Die Bezahlung erfolgt gegen Rechnung. Dieses Angebot gilt, solange der Vorrat reicht.

Name, Vorname

Straße, Hausnummer

Postleitzahl

Stadt

Telefon

E-Mail

Datum, Unterschrift

**medienverband**  
der Evangelischen Kirche im Rheinland gGmbH



**Fischstempel**

2,95 €  
ISBN 978-3-927563-48-3



**Engelstempel**

2,95 €  
ISBN 978-3-927563-40-7



**Lesezeichen**

1,7 cm x 12,8 cm, Edelfstahl

4,95 €  
ISBN 978-3-927563-39-1



**Kofferanhänger „Reiseengel“**

Aus Edelfstahl, versehen mit Einlage für die Eintragung von Namen und Adresse.

7,95 €  
EAN 40-27619-00108-8