

# RU **heute**

01 / 2019

Zeitschrift des Dezernates Bildung im Bischöflichen Ordinariat Mainz

Biblische  
Perspektiven

Freiheit und  
Determination

Mehr Druck  
durch Freiheit?

Freiheit – ist die  
einzige, die zählt?

Für die Praxis



# Freiheit

## EDITORIAL

## SCHWERPUNKT

**Konrad Schmid**

Eine andere biblische Freiheitsgeschichte: Die Paradieserzählung als Adoleszenz-Mythos der Menschheit

**Friedrich W. Horn**

Paulus – Apostel der Freiheit

**Alexander Loichinger**

Freiheit und Determination

**Ansgar Kreutzer**

Mehr Druck durch mehr Freiheit? Systematisch-theologische Anmerkungen zu einem Trend in der Arbeitswelt

**Clauß Peter Sajak**

Freiheit – ist die einzige, die zählt? Gedanken zu einem religionspädagogischen Schlüsselbegriff

3

4

8

16

24

30

## FÜR DIE PRAXIS

**Katharina Beek**

„Freiheit“ – Philosophieren in der Grundschule

38

**Andrea Velthaus-Zimny**

„Freiheit ist die einzige, die fehlt, Freiheit ist das einzige, was zählt.“ Ausgewählte Kinder- und Jugendbücher

42

## BUCHVORSTELLUNGEN

48

## FORUM SCHULE

**Ludger Verst**

„Schule macht stark“ Lernen personenzentriert gestalten

50

## DEZERNAT BILDUNG

Dr. Gertrud Pollak in den Ruhestand verabschiedet

54

Gereon Geissler und Dr. Elisabeth Eicher leiten das neue Dezernat Bildung

56

Verleihung der Missio Canonica

60

## AUS DEN ARBEITSSTELLEN

64

## VERANSTALTUNGSVERZEICHNIS

68



Religionsunterricht *heute*

Zeitschrift des  
Dezernates Bildung im  
Bischöflichen Ordinariat  
Mainz

47. Jahrgang (2019)  
Heft 1 / Juni 2019  
ISSN: 1611-2318



**Herausgeber:**  
Dezernat IV  
– Bildung –  
Bischöfliches Ordinariat Mainz  
Postfach 1560  
55005 Mainz

**Schriftleitung:**  
PD Dr. Norbert Witsch

**Redaktion:**  
Hartmut Göppel  
Prof. Dr. Ralf Rothenbusch  
Irene Veith  
Prof. i.K. Dr. Andrea Velthaus-Zimny  
Ludger Verst

**Anschrift der Redaktion:**  
Dezernat IV  
– Bildung –  
Bischöfliches Ordinariat Mainz  
Postfach 1560 · 55005 Mainz  
RU.heute@bistum-mainz.de  
www.bistum-mainz.de/ru-heute

Offizielle Äußerungen des  
Dezernates Bildung sind  
als solche gekennzeichnet.  
Alle übrigen Beiträge drücken  
die Meinung des Verfassers aus.

Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit  
besonderer Genehmigung der Redaktion.

Die Redaktion ist immer bemüht, sich  
mit allen Rechteinhabern in Verbindung  
zu setzen. Die Veröffentlichung von  
Copyrights ohne Rücksprache geschieht  
immer aus Versehen, bitte setzen Sie  
sich in diesem Fall mit der Redaktion  
in Verbindung.

Auflage: 3.700  
Erscheinungsweise: Zwei Hefte jährlich  
Gestaltung: Pear Design, Markus Jöckel  
Druck: Druckerei Zeidler, Mainz-Kastel

Religionsunterricht *heute* ist eine kosten-  
lose Zeitschrift des Dezernates Bildung  
im Bischöflichen Ordinariat Mainz.

Liebe Religionslehrerinnen und Religionslehrer,

alle Menschen streben nach Freiheit. Was aber heißt Freiheit? Die Frage, ob der Mensch überhaupt frei sei und in welchem Sinn er frei genannt werden könne, hat in Geschichte und Gegenwart durchaus unterschiedliche Antworten gefunden. Angesichts der vielfältigen Erfahrungen von Unfreiheit und Unterdrückung verstand man Freiheit zunächst als Freisein von äußerem Zwang. Frei ist, wer tun kann, was er tun will. Neben dem äußeren Können richtete sich der Blick dann aber auch auf das innere Wollen selbst: Freiheit ist mehr als bloße Handlungsfreiheit, sie ist Handeln aufgrund vernünftiger Einsicht und damit die Fähigkeit zur praktischen Selbstbestimmung. Aus religiöser Perspektive stellt sich die Frage nach dem absoluten Ermöglichungsgrund solch freier Willensentscheidung bzw. nach dem Verhältnis von göttlicher und menschlicher Freiheit. Dem entgegen stehen Positionen (etwa in der Hirnforschung), die an einem naturalistisch-deterministischen Weltbild orientiert die menschliche Willensfreiheit als bloße Illusion zu entlarven suchen.

Das Verständnis von Freiheit erweist sich damit als vielfältig und vieldimensional. Freiheit hat man zudem nicht einfach, sie muss eingeübt werden und kann auch wieder verloren gehen. Freiheit bedarf der Bildung wie umgekehrt auch Bildung der Freiheit bedarf. Beide gehören eng zusammen. Gerade für den Religionsunterricht ist damit Freiheit ein wichtiges Thema, das es immer wieder neu aus unterschiedlicher Perspektive zu bearbeiten gilt. Das vorliegende Heft will dazu einige Anregungen geben.

Mit Blick auf die biblischen Grundlagen legt zunächst Konrad Schmid die Paradieserzählung als Freiheitsgeschichte und Adoleszenzmythos der Menschheit aus: Mit der Fähigkeit, zwischen Gut und Böse zu unterscheiden, erwerben die Menschen die Verantwortlichkeit für ihr Handeln und werden damit erwachsen. Friedrich W. Horn entfaltet das paulinische Verständnis der Freiheit als Befreiungsgeschehen, das sich erst in der Bindung an Christus realisiert und damit in paradoxaler Weise zu einer neuen Knechtschaft führt. In Auseinandersetzung mit den anthropologischen Konzepten einer völlig determinierten wie auch einer völlig voraussetzungslosen Freiheit sucht Alexander Loichinger



nach einem Begriff bedingter Freiheit, der die berechtigten Einsichten beider Positionen zusammenzuführen vermag. Angesichts neuer, auf individuelle Freiheit und Selbstverwirklichung zielender Formen heutiger Arbeitsorganisation weist Ansgar Kreutzer auf die damit verbundenen Gefahren hin und hebt als Aufgabe der Theologie hervor, auf der Autonomie der Arbeitenden zu bestehen und zugleich die zweckfreie Muße gesellschaftlich aufzuwerten. Aus religionspädagogischer Perspektive beleuchtet Clauß Peter Sajak Freiheit als ein elementares Thema des Religionsunterrichts hinsichtlich seiner theologischen Grundlagen, seiner bildungstheoretischen Implikationen und fachdidaktischen Konsequenzen. Anregungen und Hilfen für die unterrichtliche Praxis bieten schließlich die Beiträge von Katharina Beek, Andrea Velthaus-Zimny und Ludger Verst.

Darüber hinaus gilt es in diesem Heft über wichtige Veränderungen in unserem Dezernat zu informieren. Zum 1. März 2019 ist unsere langjährige Dezernentin, Frau OD Dr. Gertud Pollak, in den Ruhestand getreten. Ihr folgen im neu strukturierten Dezernat „Bildung“ Herr OD Gereon Geissler als Dezernent sowie Frau OR Dr. Elisabeth Eicher als stellvertretende Dezernentin nach. Nähere Informationen dazu finden Sie im Innenteil des Hefts. Allen Genannten wünsche ich auch an dieser Stelle viel Glück und Gottes reichen Segen für den neuen Lebensabschnitt bzw. für die ihnen gestellten Aufgaben.

Im Namen des Redaktionsteams grüße ich Sie herzlich und wünsche Ihnen viel Freude sowie manch neue Erkenntnis bei der Lektüre des Hefts

*N. Witsch*

PD Dr. Norbert Witsch  
Schriftleiter

# Eine andere biblische Freiheitsgeschichte: Die Paradieserzählung als Adoleszenzmythos der Menschheit

Von Konrad Schmid

Die Paradieserzählung in Gen 2,4–3,24 gehört zu den bekanntesten und meistausgelegten Texten der Bibel mit einer vielfältigen Rezeptionsgeschichte. Diese ist in ihrem eigenen Recht zu würdigen, auch wenn sie die ursprüngliche Aussage der biblischen Erzählung mitunter verdeckt hat. Man kann sich dies anschaulich vor Augen führen: Aus Genesis 2–3 haben sich dem wirkungsgeschichtlichen Gedächtnis vor allem das Paradies, Adam, Eva, der Apfel und der Sündenfall eingeprägt. Blickt man in den biblischen Text, so wird man feststellen, dass von all diesen Elementen in der hebräischen Erzählung allein Eva vorkommt. Der Begriff *parádeisos* („Paradies“, ein persisches Lehnwort) entstammt der griechischen Übersetzung des Alten Testaments, die damit *gan-‘eden*, den „Garten Eden“, wiedergibt (Gen 2,15; 3,23.24). Adam (*‘ādām*) wird das erste Mal namentlich in Gen 4,25 genannt, in Genesis 2–3 ist allein von „der Mensch“ (*hā’ādām*) die Rede; im Hebräischen ist diese Differenz durch die Verwendung des Artikels (*ha*) unzweifelhaft klar, da Eigennamen nicht zusätzlich durch einen Artikel determiniert werden können. Die verbotene Frucht wird in der Bibel in botanischer Hinsicht nicht identifiziert; die geläufige Bestimmung als Apfel (lateinisch *malum*) hängt mit der lateinischen Wirkungsgeschichte von Genesis 2–3 zusammen, die mit dem Homonym *malum* („Böses“) spielte. Und schließlich fällt nirgendwo in Genesis 2–3 der Begriff „Sünde“ oder „Fall“ – dieser taucht in der Bibel erst im

Rahmen der Erzählung vom Brudermord Kains an Abel auf (Gen 4,7). Es wird also bei der Interpretation der Paradieserzählung darauf zu achten sein, ihren Aussagegehalt nicht mit ihren Wirkungen zu verwechseln.

Die Paradieserzählung setzt ein mit der Pflanzung des Gartens Eden durch Gott sowie der Erschaffung des Menschen, der in diesen Garten „gesetzt“ wird (Gen 2,8). Dass der Mensch aus „Staub“ (Gen 2,7) geformt wird, stellt hinlänglich klar, dass er von vornherein sterblich geschaffen ist: „Staub“ ist eine gängige Vergänglichkeitsmetapher im Alten Testament (vgl. z. B. Pred 3,20). Dies verdient hervorgehoben zu werden, da oft die Auslegung vertreten wird, der Mensch sei gemäß Genesis 2–3 ursprünglich unsterblich gewesen, habe aber seine Unsterblichkeit als Folge des Falls verloren, wie dies bereits die frühen Rezeptionen von Genesis 2–3 in Sir 25,24, Weish 2,24 oder Röm 5,12 zeigen. Dass dies für Genesis 2–3 selbst nicht zutrifft, zeigt sich weiter daran, dass die spezifische Formulierung der Strafandrohung in Gen 2,17 – *môṭ tāmûṭ* „du musst sterben“ (in Analogie zu *môṭ yûmāṭ* „er muss getötet werden“, Ex 21,12) – die konventionelle Form eines Rechtssatzes hat, der die Todesstrafe (und eben nicht die Strafe der Sterblichkeit) verhängt. Zudem ist Gott selbst als Vollstrecker der Todesstrafe im Blick (vgl. Gen 20,6–7; Num 26,65; Ri 13,22; Ez 3,18). In Gen 3,19b erscheint die Sterblichkeit nicht in einem der Strafsätze

»Mit dem sogenannten „Sündenfall“ kommt biblisch gesehen noch nicht die Sünde in die Welt, sondern vielmehr die Voraussetzung dazu – die Fähigkeit, Gut und Böse zu erkennen – und damit die Verantwortlichkeit.«

gegen den Menschen und seine Frau, sondern in einer Begründung dazu.

In theologischer Hinsicht bemerkenswert ist, wie pointiert die Reflexion auf die Sterblichkeit des Menschen in Genesis 2–3 dargestellt wird: Seine ursprüngliche Sterblichkeit bleibt eine Konstante vor und nach dem Fall. Dass die Menschen sterben müssen, ist nach Genesis 2–3 nicht das Resultat von Strafe für Schuld, sondern Teil von Gottes ursprünglicher Schöpfung. Problematisch ist nicht der Tod an sich, sondern die Möglichkeit des Unsterblichwerdens, die der Baum des Lebens offeriert.

In der Mitte des Gartens stehen zwei Bäume – der „Baum des Lebens“ und der „Baum der Erkenntnis von Gut und Böse“ (Gen 2,9). Die Funktion des Baumes des Lebens erklärt Gen 3,22: Wer von ihm isst, wird ewig leben. Was aber ist mit der „Erkenntnis von Gut und Böse“ gemeint? Die bisweilen angeführte sexuelle Deutung, die sich vor allem aus der Erkenntnisternologie sowie der Feigenblattszene mit dem Thema von Nacktheit und Scham speist, muss für den vorliegenden Text weitestgehend ausscheiden. Es geht eben nirgends nur um den im Hebräischen tatsächlich auch sexuell konnotierbaren Begriff des „Erkennens“ (vgl. Gen 4,1) als solchen, sondern um die Erkenntnis von Gut und Böse.

Eine minimale, indirekte Berechtigung hat die sexuelle Deutung darin, dass die Frage der menschlichen Fortpflanzung vor dem Fall in keiner Weise geregelt zu sein scheint. Der weitere Verlauf der Erzählung zeigt jedoch deutlich, dass die menschliche Fortpflanzung allenfalls als Folge der „Erkenntnis von Gut und Böse“ verstanden werden kann – insofern es nämlich „gut“ ist, Nachwuchs zu haben –, keineswegs aber mit ihr in eins fällt. Die Gottesaussage in Gen 3,22, die davon spricht, dass der Mensch nun wie Gott geworden sei, indem er um Gut und Böse wisse, referiert mit keinem Wort auf die menschliche Sexualität. Dies gilt auch für die weiteren Belege für die „Erkenntnis von Gut und Böse“ im Alten Testament und seiner Umwelt: Damit ist die Unterscheidung zwischen lebensförderlich und lebensabträglich gemeint. Sie ist ein besonderes Kennzeichen erwachsenen, und zwar jedes erwachsenen menschlichen Lebens; Kinder verfügen noch nicht

darüber (vgl. Dtn 1,39; Jes 7,15 und den Beleg aus Qumran 1QSa 1,10–11) und greise Menschen nicht mehr (wie 2Sam 19,36 nahelegt). Zu betonen ist: Bei der Erkenntnis von Gut und Böse handelt es sich um eine unabdingbare menschliche Fähigkeit, auf die jeder erwachsene Mensch tagtäglich angewiesen ist. Wenn die ersten Menschen am Ende der Paradieserzählung diese Erkenntnis erlangen (vgl. Gen 3,22), so bedeutet dies, dass sie als Species „erwachsen“ geworden sind. Insofern kann man die Paradieserzählung als einen Adoleszenzmythos der Menschheit bezeichnen.

Bezüglich der Bäume des Gartens ergeht nun eine Anweisung vonseiten Gottes: Der Mensch darf von allen Bäumen essen, nur vom Baum der Erkenntnis von Gut und Böse nicht (Gen 2,16–17). Das aber heißt umgekehrt, dass der Genuss vom Baum des Lebens zu diesem Zeitpunkt noch erlaubt ist. Der Mensch dürfte vom Baum des Lebens essen und könnte so Unsterblichkeit erlangen. Die Paradieserzählung handelt also nicht vom Verlust der ursprünglichen Unsterblichkeit, sondern vielmehr von der verpassten Chance, Unsterblichkeit zu erlangen.

Der Mensch greift dann aber nach dem Baum der Erkenntnis, vermittelt durch die Schlange und die zuvor aus ihm erschaffene Frau (Gen 3,6; vgl. 3,5). Das vorausgehende Gespräch zwischen der Schlange und der Frau ist von großer Bedeutung für das Verständnis der Erzählung als ganzer. Die Frau antwortet auf die Provokation der Schlange: „Von den Früchten der Bäume des Gartens dürfen wir essen,<sup>3</sup> aber von den Früchten des Baumes, der in der Mitte des Gartens steht, hat Gott gesagt: ‚Esst nicht davon und rührt sie nicht an, damit ihr nicht sterbt.‘“ (Gen 3,2). Das ursprüngliche Verbot Gottes (Gen 2,17) erscheint im Mund der Frau zum einen in verschärfter Form: Dass man die Früchte nicht *anrühren* dürfe, davon war nicht die Rede gewesen. Die Verbotsverschärfung deutet zunächst darauf hin, dass der Frau besondere Vorsicht zugeschrieben wird: Auf keinen Fall will sie das Verbot Gottes übertreten.

Zum anderen bezieht die Frau das Verbot nun nicht mehr, wie dies in Gen 2,17 noch explizit der Fall gewesen war, auf den Baum der Erkenntnis von Gut und Böse, sondern auf den Baum „in der Mitte des Gartens“ (Gen 3,3). Dort

»Es wird also bei der Interpretation der Paradieserzählung darauf zu achten sein, ihren Aussagegehalt nicht mit ihren Wirkungen zu verwechseln.«

aber stehen laut Gen 2,9 zwei Bäume, nämlich der Baum des Lebens *und* der Baum der Erkenntnis von Gut und Böse. Die Frau hat also nach der Logik der Erzählung – wie man aus der Verbotsverschärfung erschließen kann: wohl aus Vorsicht – den Baum des Lebens in das Verbot miteingeschlossen. Vom Baum des Lebens haben die Menschen folglich nicht gegessen, und obwohl es bislang grundsätzlich erlaubt war, würden sie auch in Zukunft nicht davon essen. Die anfangs grundsätzlich noch bestehende Möglichkeit, dass der Mensch zwar nicht zur Erkenntnis von Gut und Böse, aber doch zum ewigen Leben gelangt (Gen 2,16–17), hat sich damit als bloße Scheinmöglichkeit erwiesen. Das unsterbliche Leben im Paradies hat als reale Alternative zum sogenannten Sündenfall gar nicht bestanden. Hätte das erste Menschenpaar aus lauter Vorsicht gar nicht vom Baum des Lebens gegessen, wäre das Experiment Menschheit mit dem kindlich-unerwachsenen, also ohne Fortpflanzung gebliebenen ersten Paar nach dessen Ableben beendet gewesen.

Doch die Menschen essen vom Baum der Erkenntnis und erlangen die Fähigkeit, zwischen „Gut und Böse“ zu unterscheiden. Terminologisch wird die Verbotsübertretung dabei nicht mit der Sündenbegrifflichkeit in Verbindung gebracht. Mit dem sogenannten „Sündenfall“ kommt biblisch gesehen noch nicht die Sünde in die Welt, sondern viel-mehr zu-nächst die Voraussetzung dazu – die Fähigkeit, Gut und Böse zu erkennen – und damit die Verantwortlichkeit. Erst der Brudermord an Abel ist der eigentliche „Sündenfall“, der auch terminologisch entsprechend fixiert wird (der hebräische Begriff für „Sünde“ fällt zum ersten Mal in Gen 4,7).

Bemerkenswert ist in Gen 3,1–7 weiter die erzählerische Präsentation der Motivation der Frau, als sie nach der Frucht greift: Dasjenige, was die Schlange in Aussicht gestellt hatte, nämlich dass die Menschen wie Gott werden (Gen 3,5), erscheint in Gen 3,6–7 mit keinem Wort wieder. Es ist lediglich davon die Rede, dass die Frau „klug werden“ will (Gen 3,6) – ein Begriff der klassischen Weisheit. Die oft vertretene Hybris-Deutung von Genesis 2–3 hat hier jedenfalls keinen Anhalt am Text: Das Essen vom

Baum der Erkenntnis von Gut und Böse geschieht nicht mit dem Ziel einer hybriden Erhebung des Menschen über Gott. Die Frau will nicht an Gottes Stelle treten, sondern sie will Wissen erlangen.

So gesehen dreht sich die Paradieserzählung also um den ursprünglichen Entzug und den dann doch erfolgten Erwerb von notwendigem, lebenspraktischem Wissen durch die Menschen. Sie werden als Gattung „*erwachsen*“. Natürlich wird dieser Erwerb als Folge einer Gebotsübertretung dargestellt, doch der theologische Skopos dieses Erzähls liegt nicht darauf, dass Gott dem Menschen die Erkenntnisfähigkeit vorenthalten will, sondern darauf, dass die Erkenntnisfähigkeit selbst als so ambivalent erfahren worden ist, dass die Verfasser von Genesis 2–3 sie mit der Notwendigkeit von Gottferne verbunden haben.

Am Ende der Erzählung besteht kein Zweifel: Der Mensch hat die Erkenntnis von Gut und Böse erlangt. Konstatiert wird dies in der – im Perfekt formulierten – Gottesrede in

Gen 3,22: „*Siehe, der Mensch ist geworden wie unsereiner, dass er Gut und Böse kennt!*“

Diese Aussage hat den Auslegern immer wieder Kopfzerbrechen bereitet. Die ältere Forschung hatte sich entweder in die Annahme geflüchtet, dass in Gen 3,22 wegen des Plurals „*wie unsereiner*“ nur von der Engleichheit, nicht aber der Gott-

gleichheit des Menschen die Rede sei, oder aber man versuchte, sich mit einem ironischen Verständnis zu behelfen. Doch diese Lösungsvorschläge erscheinen wenig überzeugend und nähren sich vor allem aus dem Bestreben, die Sperrigkeit der Aussage zu umgehen. Der Text selbst ist klar: Der Mensch hat sich ein besonderes Wissen erworben, und er ist, was dieses Wissen betrifft, gottgleich geworden. Zu beachten ist: Genesis 2–3 erzählt nicht von einem wahnhaften, hybriden Sein-Wollen-wie-Gott des Menschen, sondern vom Gewordensein-wie-Gott, das der Mensch – in Bezug auf die Erkenntnis von Gut und Böse – tatsächlich erreicht.

Eben dieser Erwerb von lebenspraktischem Wissen, das jeder erwachsene Mensch tagtäglich benötigt und anwendet, bringt es zwingend mit sich, dass der Mensch

»Darauf läuft die Paradieserzählung hinaus: Sie möchte erklären, weshalb es einen unauflöslichen Konnex gibt zwischen einer eigenständigen, „erwachsenen“ menschlichen Lebensführung und einer substantiellen Gottesferne.«

aus dem Paradies vertrieben werden muss. Denn würde er auch vom Baum des Lebens essen (was ja noch immer erlaubt ist), dann würde er ganz wie Gott werden, wissend *und* unsterblich. Deshalb wird der Mensch nun aus der Nähe Gottes ausgeschlossen und muss jenseits von Eden sein Dasein fristen. – Das Paradies bezeichnet in Genesis 2–3 die Herkunft, nicht die Bestimmung des Menschen.

Betrachtet man die Paradieserzählung nach diesem Durchgang noch einmal im Überblick, so wird schnell deutlich, dass hier nicht vom Verlust eines völlig positiv gezeichneten Urzustands zugunsten eines entsprechend negativen Jetztzustands erzählt wird, sondern dass der Weg von einer ambivalenten Situation in eine andere, ebenfalls ambivalente Situation führt. Es ist deshalb auch kein Zufall, dass auf ein Ausmalen des Lebens der ersten Menschen im Garten Eden völlig verzichtet wird. Der einzige Zustandssatz steht in Gen 2,25 – „*und die beiden waren nackt, der Mensch und seine Frau, und sie schämten sich nicht voreinander*“ –, dieser Satz dient aber lediglich der Vorbereitung von Gen 3,7: Dort erkennen die Menschen nach dem Fall ihre Nacktheit. Der supralapsarische Mensch war zwar gottnah, aber er verfügte über keine Erkenntnis von Gut und Böse – was immerhin so schwerwiegend ist, dass er (wie aus der Antwort der Frau auf die Provokation der Schlange zu erschließen ist) weder vom Baum des Lebens gegessen noch die Sexualität als Fortpflanzungsmedium entdeckt hätte (Gen 2,25). Der infralapsarische Mensch muss nun in der Gottferne leben, dafür aber ist er zur Fortpflanzung (Gen 4,1.17.25 usw.) und zu Kulturleistungen wie Ackerbau, Handwerk, Musik oder Kunst (Gen 4,17.20–22) fähig.

Darauf läuft die Paradieserzählung hinaus: Sie möchte erklären, weshalb es einen unauflösbaren Konnex gibt zwischen einer eigenständigen, „*erwachsenen*“ menschlichen Lebensführung, die de facto jedem erwachsenen Menschen, der beständig zwischen Gut und Böse unterscheiden muss, tagtäglich abverlangt wird, und einer substanziellen Gottesferne. Ein Weg zurück zum Urzustand im Paradies öffnet sich nicht: Zum einen lässt sich erworbenes Wissen nicht einfach wieder vergessen, zum anderen wacht der Engel, bildhaft gesprochen, mit dem

*»Das Essen vom Baum der Erkenntnis von Gut und Böse geschieht nicht mit dem Ziel einer hybriden Erhebung des Menschen über Gott. Die Frau will nicht an Gottes Stelle treten, sondern sie will Wissen erlangen.«*

Flammenschwert darüber, dass das Paradies für immer verschlossen bleibt (Gen 3,24).

Es waren andere, spätere Texte in der Bibel und in der jüdischen und christlichen Tradition, die den Menschen die Rückkehr in das Paradies wieder in Aussicht stellten (vgl. z.B. Jes 11,1–9; 65,25), vielleicht am deutlichsten im

Weihnachtslied „*Lobt Gott, ihr Christen alle gleich*“ von Nikolaus Hermann (1560): „*Heut schleußt er wieder auf die Tür zum schönen Paradeis; der Cherub steht nicht mehr dafür. Gott sei Lob, Ehr und Preis.*“



*Prof. Dr. Konrad Schmid lehrt alttestamentliche Wissenschaft und frühjüdische Religionsgeschichte an der Theologischen Fakultät der Universität Zürich*

# Paulus – Apostel der Freiheit

Von Friedrich W. Horn

## 1. Der neutestamentliche Befund

Die neutestamentlichen Schriften verwenden das Substantiv „Freiheit“, das Verb „befreien“, das Adjektiv oder das Substantiv „frei“ bzw. „der Freie“ im Gegensatz zum Sklaven sowie das Substantiv „der Freigelassene“ nicht häufig. Die überwiegende Mehrheit des Vorkommens aller Belege führt zu den Briefen des Apostels Paulus, der daher häufig als der „Apostel der Freiheit“ angesprochen worden ist. Auffällig ist das nahezu völlige Fehlen des Wortstamms in den Synoptischen Evangelien, der demnach in der Verkündigung Jesu und in ihrer Rezeption und Darstellung in den Evangelien keine Rolle gespielt zu haben scheint.

Freilich wird man die neutestamentliche und urchristliche Freiheitsbotschaft nicht ausschließlich in einem begriffsgeschichtlichen Verfahren erheben können. Unabhängig ist es, auf die Kontexte zu achten und hier wiederum auf Gegenbegriffe wie Knechtschaft, Gefangenschaft, Sklaverei (Gal 3,28; 2Petr 2,19; Apk 6,15; 13,16; 19,18 u.ö.) und natürlich auf die Metaphorik der Freiheitsaussagen. Allerdings steht einem eher allgemein gehaltenen Zugriff auf die Freiheitsthematik der höchst auffällige und eine Erklärung verlangende Befund der Paulusbriefe entgegen. Weshalb verwendet Paulus und nur er im frühen Christentum den Wortstamm „frei/Freiheit“ so eindeutig? Hat er den Freiheitsbegriff in das frühe Christentum eingetragen?

*»Die Bindung an Mose führt, so die radikale These des Textes, nicht zur Freiheit, sondern zur Verurteilung und zum Tod.«*

## 2. Zur Forschungsgeschichte

Als erster wesentlicher wissenschaftlicher Beitrag zur Interpretation der Freiheit innerhalb der Theologie des Paulus kann ein Vortrag des liberalen Theologen Johannes Weiß aus dem Jahr 1902 angesehen werden, in dem unter anderem die Frage der Herkunft des Freiheitsbegriffs gestellt wird. Paulus habe, so Weiß, den Begriff aus der griechischen, vorwiegend stoischen Popularphilosophie entliehen, ihn im Wesentlichen als eine Freiheit von Abhängigkeiten verstanden, ihn sodann allerdings in einen neuen Zusammenhang verpflanzt. Rudolf Bultmann, der u.a. bei Weiß studiert hatte, gab in seiner 1958 erstmals erschienenen „Theologie des Neuen Testaments“ der Freiheit eine zentrale Stellung im Lehrgebäude des Paulus. Sie ist nach der Gerechtigkeit Gottes, der Gnade und dem Glauben das vierte Kennzeichen des glaubenden Menschen und wird im Einzelnen beschrieben als Freiheit von der Sünde, vom Tod und vom Gesetz. Bultmann orientiert sich hierbei an den Textaussagen des Paulus in Röm 5–8, denn es sei eindeutig, dass sein Denken und Reden aus seiner theologischen Grundposition herauswächst, die sich ja auch im Römerbrief einigermaßen vollständig expliziert. Demgegenüber orientierte sich Franz Mußner stärker am Galaterbrief und erweiterte das Befreiungsgeschehen zusätzlich auf die Befreiung von den dämonisierten Weltelementen. Samuel Vollenweider hingegen legte in allen und stets grundlegenden Veröffentlichungen zum Thema Wert auf den Nachweis,

dass Paulus seine Freiheitsaussagen in einem einigermaßen kohärenten Zusammenhang zum Ausdruck bringe, vor allem in demjenigen der Freiheit vom Gesetz.

### 3. Kontexte von Freiheit in den Briefen des Paulus

Mit der Entfaltung des Evangeliums in der missionarischen Verkündigung und in den Briefen an die ersten christlichen Gemeinden betrat Paulus zeitgeschichtlich einen Raum, der durch intensive Freiheitsdiskussionen und -theorien bestimmt war und in dem innerhalb der stoischen Philosophie die Freiheit in die Mitte jeglichen Denkens gestellt worden war. Vollenweider orientiert sich in seiner umfassenden Darstellung des Freiheitsverständnisses in der Stoa an der berühmten Rede Epiktets über die Freiheit (Epiktet, Dissertationes IV 1), in der das dominierende Weltbild der hellenistischen Antike zu greifen sei. Verbindungslinien zu Paulus fallen sofort ins Auge, wenn etwa von der Freiheit als Gabe Gottes, der Gottessohnschaft des Freien, der Freiheit des Sklaven und der Relation des Freien zum Gesetz gesprochen wird. Das Kennzeichen des stoischen Freiheitsbegriffs ist gerade nicht die willkürliche Realisierung individueller Wünsche („wie ich will“), sondern im Gegensatz dazu die völlige Unabhängigkeit des Einzelnen von allen Begierden, eine Freiheit von Zwang und äußeren Einflüssen, die einhergeht mit der Einfügung in Gottes Weltordnung.

Paulus rekurriert nie auf Freiheitskonzeptionen, die ursprünglich mit der menschlichen Natur verknüpft sind. Seinem Freiheitsverständnis liegt ein Befreiungsgeschehen zugrunde, das mit Jesus Christus verbunden wird. In diesem Befreiungsgeschehen vollzieht sich ein Übergang von der Knechtschaft zur Freiheit. Diese Knechtschaft wiederum wird in Verbindung gebracht mit der Sünde, dem Gesetz und der Vergänglichkeit, mit dämonisierten Mächten, ja sie wird in Röm 5,12–21 mit der Schöpfungsgeschichte verknüpft und dies zeugt insgesamt nicht von einem opti-mistischen Weltbild. Der Gebrauch des Verbs „befreien“ und des Substantivs „Freigelassener“ haben im Blick auf dieses Befreiungsgeschehen einen programmatischen Charakter. Erstmals in Gal 5,1 und geradezu in

*»Die Freiheit, die Paulus in Christus hat (Gal 2,4), zu der Christus befreit hat (Gal 5,1), zu der Gott berufen hat (Gal 5,13), erscheint weiter und fundamentaler, als dass sie ausschließlich auf die Freiheit vom Gesetz einzuengen wäre.«*

formelhafter Verdichtung schreibt Paulus: „Zur Freiheit hat uns Christus befreit.“ Dieser Freiheit steht das Joch der Knechtschaft gegenüber, das die galatischen Christen in diesem Befreiungsgeschehen abgelegt haben. Röm 6,18.22 spricht im Blick auf die Christen von einer Befreiung von der Sünde und Röm 8,2 von einer Befreiung

von dem Gesetz der Sünde und des Todes. Röm 8,21 weitet das Befreiungsgeschehen sogar auf die gesamte Schöpfung aus, die von der „Knechtschaft der Vergänglichkeit zu der herrlichen Freiheit der Kinder Gottes“ befreit worden ist. Auch in dem Substantiv „Freigelassener“ in 1Kor 7,22 kommt dieses Befreiungsgeschehen zum Ausdruck, da der Sklave als ein Freige-

lassener des Herrn angesprochen wird. Allerdings fällt bei fast allen angeführten Belegen auf, dass sie diese Freiheit in der Paradoxie einer neuen Bindung nennen, die in einer Knechtschaft zur Gerechtigkeit (Röm 6,18) oder für Gott (Röm 6,22), für Christus (1Kor 7,22) oder für die Liebe (Gal 5,13) besteht. Es gehört folglich zur Struktur des paulinischen Freiheitsverständnisses, das Befreiungsgeschehen in paradoxaler Weise mit einer neuen Knechtschaft zu verbinden, sodass der Freie gleichzeitig wieder ein Sklave Christi ist (1Kor 7,22).

#### 3.1 Die Korintherbriefe: Wo der Geist des Herrn ist, da ist Freiheit

In den Briefen an die Gemeinde in Korinth integriert Paulus erstmals und möglicherweise angeregt durch die Vorkommnisse und Bewegungen innerhalb der Gemeinde die Freiheitsthematik in seine Ausführungen. Die Entdifferenzierungsformel in 1Kor 7,19; Gal 3,28; 5,6; 6,15, die ein emanzipatorisches Denken für Sklaven gegenüber Freien, Frauen gegenüber Männern und Heiden gegenüber Juden anregen konnte, stellte die Frage nach der sozialen Wirklichkeit dieser neu gewonnenen Freiheit in Christus. Ein Reflex dieser Diskussion spiegelt sich auch in dem zweimal zitierten Schlagwort „alles ist (mir) erlaubt“, das von Paulus sogleich mit dem Zusatz, „aber nicht alles dient zum Guten“ kommentiert wird (1Kor 6,12; 10,23). Es ist vom Kontext beider Stellen her nicht deutlich, auf welche Verhaltensweisen in Korinth dieses Schlagwort appliziert wurde. Jedenfalls war es eine Übertreibung der

älteren Forschung, von diesem Schlagwort aus die korinthischen Christinnen und Christen zu Libertinisten im Sinne des griechischen ‚Tun wie ich will‘ zu charakterisieren. Wohl aber stellte sich von der Entdifferenzierungsformel her die Frage, welche Auswirkungen die Freiheit etwa für die christlichen Sklaven innerhalb der Gemeinde haben konnte und wie sie auf bestehende Normen im sozialen Zusammenleben (1Kor 10,29) wirkte.

In 1Kor 7 bespricht Paulus das Verhältnis bestehender Lebensformen (Ehe, Ehelosigkeit, Witwenschaft, Mischehe, Jungfräulichkeit) zur Berufung oder zur Christwerdung (1Kor 7,17), und er geht hierbei zumindest teilweise auf Anfragen aus Korinth ein (1Kor 7,1a). Die Grundlinie der Argumentation des Paulus liegt in der wiederholt vortragenen Aufforderung, im gegenwärtigen sozialen und persönlichen Stand zu bleiben (1Kor 7,8.11.20.24.40). Sie soll nicht nur in Korinth, sondern in allen Gemeinden gelten (1Kor 7,17b). Freilich sind die sozialen Gegebenheiten nicht absolut festgeschrieben, denn die individuelle Ausrichtung (1Kor 7,7), das Triebleben des Einzelnen (1Kor 7,9) oder auch der Wille zur Ehescheidung (1Kor 7,15) werden berücksichtigt. In diesen Abschnitt ist eine Stellungnahme zu dem denkbaren Fall eingeflochten, wie sich diese Grundlinie zu der Möglichkeit verhält, dass ein Christ gewordener Sklave die Freilassung erhalten kann (1Kor 7,21-23). Soll er sie ergreifen oder ausschlagen? *„Nutze es umso lieber“* – rät Paulus, und das bezieht sich wohl auf die Freiheit und nicht auf den Verbleib in der Sklaverei. In diesem Fall ist die durchaus denkbare Ausnahmesituation der Sklavenfreilassung konstruiert. Sollte sie sich ergeben, so darf der Sklave diese Freiheit ergreifen. Gleichwohl gilt grundsätzlich die Anweisung, dass der zur christlichen Gemeinde gehörige Sklave sich aus seinem sozialen Stand nichts machen soll, sondern ihn akzeptieren darf (1Kor 7,21a). Zur Begründung der hier gebotenen Optionen führt Paulus die Paradoxie an, dass der im Herrn berufene Sklave ein Freigelassener des Herrn ist gleichwie der als Freier Berufene ein Sklave Christi (1Kor 7,22). Freiheit besteht und realisiert sich demnach erst in der Bindung an Christus.

Noch deutlicher als in diesen Ausführungen zur Sklavenfrage bewegt sich Paulus im Blick auf sein eigenes Apostolat in 1Kor 9 in einem hellenistischen Verständnis von

Freiheit. Er ist möglicherweise durch seinen freiwilligen Verzicht auf das Essen von Götzenopferfleisch angeregt, zu diesem Thema, das er in 1Kor 8,1-13 begonnen hat und in 1Kor 10,1-11,1 fortführt, eine exkursartige Bestimmung seiner eigenen apostolischen Freiheit darzulegen. Diese soll freilich der korinthischen Gemeinde für ihren Umgang miteinander als Vorbild dienen (1Kor 11,1), insofern sich im Verzicht auf bestimmte Speisen eine Rücksichtnahme auf das Gewissen anderer Gemeindeglieder bekundet. Ausgangspunkt der Darlegungen ist der an sich ungewöhnliche und ihn von anderen Aposteln unterscheidende Verzicht des Paulus auf den apostolischen Unterhalt durch die Gemeinden und der Verzicht auf weitere Rechte (1Kor 9,15; vgl. dazu 1Thess 2,9; 2Kor 11,7-10; Phil 4,10-20). Dies geschah, so legt 1Kor 9,19 dar, in einer freiwilligen Entscheidung und in der Absicht, auf diese Weise missionarisch erfolgreicher zu sein. Nur der Freie kann sich aus eigener Entscheidung in eine Bindung begeben (1Kor 9,19). Paulus versteht seine Wirksamkeit grundsätzlich aus einer Bindung an Christus heraus, die er sogar als Zwang anspricht (1Kor 9,16). Im Rahmen dieser Bindung besteht die Freiheit im Verzicht auf Unterhalt.

*»Das Werk Christi und die Berufung befreien aus Abhängigkeiten und vermitteln innere Freiheit.«*

In der Beschreibung dieser Freiheit bewegt Paulus sich in großer Nähe zu hellenistischen Freiheitskonzeptionen. Kennzeichen des wahren Philosophen ist in sokratischer Tradition die finanzielle Unabhängigkeit. Auch der Verweis auf den Zwang (1Kor 9,16) entstammt der Diskussionslage hellenistischer Freiheitskonzeptionen, denn Zwang und Unfreiheit stellen klassischerweise den Gegensatz schlechthin zur Freiheit dar. Die Interpretation dieses Begriffs in positiver Weise als Bindung an Christus verleiht dem apostolischen Dienst eine Freiheit gerade im Zwang. Freiheit und Zwang werden dabei nicht synonym gedacht, wohl aber realisiert sich die Freiheit in der Knechtschaft Christi. Diese Freiheit wird schließlich in einer solchen engen Bindung an Christus beschrieben, dass die notwendige Folge eine Relativierung des bestehenden Gesetzes ist (1Kor 9,20f).

Die Verknüpfung von Freiheit mit dem Geist des Kyrios bietet Paulus in einer Gnome in 2Kor 3,17b in einem Kontext (2Kor 2,14-4,6), in dem er eine Apologie seines Apostolats entfaltet. Gegenüber Gegnern, die ihm mangelndes Pneumatikertum vorhalten und ihrerseits auf Empfeh-



Wolfgang Lettl, „Die große Freiheit“, 1985, [www.lettl.de](http://www.lettl.de)

lungsbriefe zurückgreifen (2Kor 3,1), arbeitet Paulus die Antithetik von einerseits Steintafeln und tötendem Buchstaben, andererseits aber lebendig machendem Geist und Freiheit aus. Hierbei greift er auf Ex 34,29–35 zurück, einen Text, der eventuell für die Gegner leitend war und durch sie in die Diskussion eingebracht wurde, der aber daneben bereits in der jüdischen Auslegung intensiv bedacht worden war. Demgegenüber orientiert sich die Auslegung des Paulus zunächst an der Decke, die Mose auf sein Angesicht legt, wenn er mit dem Volk spricht. Diesem Brauch unterstellt Paulus eine Irreführung – das Volk soll das Verblässen des Glanzes auf Moses Angesicht nicht bemerken – und er verbindet den

*»Paulus rekurriert nie auf Freiheitskonzeptionen, die ursprünglich mit der menschlichen Natur verknüpft sind. Seinem Freiheitsverständnis liegt ein Befreiungsgeschehen zugrunde, das mit Jesus Christus verbunden wird.«*

Brauch mit einer mehrfachen Verstockung Israels, denn diese Decke liegt auf der Verlesung der Schriften des alten Bundes und auf den Herzen der Israeliten. Erst in der Bekehrung zum Herrn, die hier für Mose gedacht wird (3,16), wird diese Decke entfernt und ein freier Zugang zum Kyrios ermöglicht. War in der jüdischen Überlieferung ein himmlischer Aufstieg Moses beschrieben und – paradigmatisch für das Volk – als möglich dargestellt, so erklärt die Auslegung des Paulus demgegenüber die Bindung des Mose an die Gesetzestafeln als todbringend, um ausschließlich in der Hinwendung zu Christus durch die Vermittlung seines Geistes die Erlangung von Freiheit anzusagen. Die Bindung an Mose führt, so die radikale These des Textes, nicht zur Freiheit, sondern zur Verurteilung und zum Tod.

### 3.2 Der Galaterbrief: Die Freiheit in Christus und die Sklaverei unter dem Gesetz

Das Freiheitsthema wird im Galaterbrief in der narratio, dem einleitenden erzählenden Teil des Schreibens eingeführt, indem Paulus seinen Bericht über den zurückliegenden Apostelkonvent unter einen fundamentalen Gegensatz stellt: Er nimmt für sich und sein Auftreten auf dem Konvent eine Freiheit in Anspruch, die er in Christus Jesus hat, und grenzt sie scharf von dem Versuch einer namentlich nicht genannten Gruppe ab, deren Ansinnen er als Versklavung bewertet (Gal 2,4). Konkret geht es in seinem Bericht um die Frage, die zunächst auf dem Konvent (Apg 15,1; Gal 2,3) und jetzt auch in Ga-

latien aufkam, ob Heidenchristen beschnitten werden (Gal 5,1–6; 6,12f) und ob sie weitere kultische Gebote (Gal 4,10) halten müssen. Paulus, der Apostel der Heiden, hatte in seiner Mission und in Übereinstimmung mit Grundsätzen der Gemeinde Antiochias Heidenchristen von den Identitätsmerkmalen jüdischer Existenz, zumal im paganen Raum, entbunden. Er hatte zur Durchsetzung und Legitimität eines Heidenchristentums neben dem Judenchristentum beigetragen. Das erwähnte Selbstverständnis, nämlich die Freiheit, die Paulus in Christus hat, wird im argumentativen Abschnitt des Briefes aufgenommen und ab Gal 4,21 kämpferisch, bisweilen polemisch entfaltet.

Natürlich richtet sich der Blick schnell auf die beiden Thesen in Gal 5,1 und 13, die wie bereits vor Abfassung des Briefes formulierte Lehraussagen erscheinen. Einerseits: „Zur Freiheit hat uns Christus befreit“ (Gal 5,1). Das Substantiv „Freiheit“ und das Verb „befreien“ rahmen das Objekt „uns“ und das Subjekt „Christus“. Wie aber und wo und wann hat Christus uns – Paulus denkt hierbei an die christlichen Gemeinden – befreit? Wovon hat er sie befreit? Ist der Gegenbegriff der Freiheit notwendig derjenige der Gefangenschaft? Andererseits: „Ihr aber, liebe Brüder, seid zur Freiheit berufen“ (Gal 5,13). In beiden Worten erscheint die Freiheit als ein absolutes Gut, erwirkt von Christus, übereignet in der Berufung, aber auch als die Folge eines Befreiungsgeschehens. Die Freiheit, die Paulus in Christus hat (Gal 2,4), zu der Christus befreit hat (Gal 5,1), zu der Gott berufen hat (Gal 5,13), erscheint weiter und fundamentaler, als dass sie ausschließlich auf die Freiheit vom Gesetz einzuengen wäre. Diese Freiheit kann erneut verloren werden, wenn Versklavung diese Freiheit einengt (Gal 2,4) oder wenn die heidenchristliche Gemeinde in Galatien erneut (!) unter ein Joch der Sklaverei gepresst wird (Gal 5,1b).

Da die galatischen Gemeinden zuvor nicht unter dem mosaischen Gesetz standen, empfiehlt es sich nicht, den Freiheitsbegriff und die Freiheitspredigt des Galaterbriefs ausschließlich als Freiheit vom Gesetz zu verstehen. Natürlich appliziert Paulus Freiheit auf die von der in Galatien eingebrachten Forderung, den Heidenchristen ein Leben unter der Tora aufzuerlegen (Gal 5,2–4). Aber

er warnt gleichfalls vor einem entgrenzten Freiheitsverständnis, das sich in seiner Lebensausrichtung jeglicher Normen entledigt und die Freiheit als Deckmantel für das Fleisch (Gal 5,13) oder das Böse gebraucht. Als Freie oder als Befreite sollen die Christen Sklaven sein, nämlich in Liebe einander dienen (Gal 5,14). Damit hält Paulus auch für die Heidenchristen eine schmale Bindung an die Tora aufrecht, da das Liebesgebot explizit als Teil der Tora zitiert wird (Gal 5,14). Er folgt damit einem differenzierten Modell. Frei sind die Heidenchristen von dem Fluch des Gesetzes (Gal 3,13), der in der verurteilenden Funktion des Gesetzes bestand. Frei sind die galatischen Christen von der Tora, sofern sie mittels der Beschneidung in den Abrahambund als den Beschneidungsbund eingegliedert werden sollen. Die neue Schöpfung in Christus hat die Differenz von beschnitten und unbeschnitten aufgehoben (Gal 6,15).

### 3.3 Der Römerbrief: Die Freiheit der Kinder Gottes

Im Römerbrief entfaltet Paulus das Evangelium umfangreicher, grundsätzlicher und mit Neuaufwertungen gegenüber dem Galaterbrief. Auch wenn er sich im Brief an die ihm unbekannt christliche Gemeinde in Rom weiter zurückreichenden Vorwürfen ausgesetzt sieht (Röm 3,8.31; 6,1.15; 7,7a), so fehlt doch die polemische Grundstruktur des Galaterbriefs und die in diesem Brief ausgearbeitete Zuspitzung der Freiheit als einer Freiheit vom Leben unter der Tora. Alle Freiheitsaussagen begegnen im Abschnitt Röm 6–8 und sie sind hier verwoben in tiefgreifende theologische Erörterungen. Freiheit wird im Römerbrief überwiegend durch Bezugsgrößen angesprochen.

*»Es gehört folglich zur Struktur des paulinischen Freiheitsverständnisses, das Befreiungsgeschehen in paradoxaler Weise mit einer neuen Knechtschaft zu verbinden, sodass der Freie gleichzeitig wieder ein Sklave Christi ist (1Kor 7,22).«*

Nachdem Röm 6,1–11 die Taufe als einen Tod gegenüber der Sünde beschrieben hat, da in der Taufe der Täufling, der alte Mensch, mit Christus gestorben, mitgeknechtet, begraben ist, eröffnet sich in diesem Geschehen eine neue Lebensausrichtung. Welche Folgen ergeben sich aus der Befreiung von der Sünde und der Lebensgemeinschaft mit Christus? Bietet die Gnade nicht ein gefährliches Potential zur Sünde (Röm 6,1)? Bestand in vorchristlicher Zeit eine Versklavung an Unreinheit und Gesetzlosigkeit, so tritt jetzt eine Versklavung im Blick

auf Gerechtigkeit zur Heiligung an deren Stelle. Befreit von der Sünde (Röm 6,18a.22a) – Sklaven für die Gerechtigkeit (Röm 6,16b.18b.19d) bzw. im Rückblick: damals frei von der Gerechtigkeit (Röm 6,20b) – Sklaven der Sünde (Röm 6,17a.20a). Paulus beschreibt menschliches Leben in einer Ausrichtung, die immer eine Bindung impliziert: entweder an die Sünde und damit an den Tod oder an Christus und damit an Gerechtigkeit. Diese neue Lebensausrichtung vollzieht sich praktisch in der Ethik der Christen und sie realisiert die übereignete Heiligkeit.

Die Befreiung vom Gesetz (Röm 7,3) wird in Röm 7 in einem Kontext thematisiert, der weit über missionsstrategische Überlegungen oder Ablösungsprozesse vom Judentum hinausführt, vielmehr auf einen Sachzusammenhang bezogen wird, der sich aus Gesetz – Gebot – Begehren – Sünde – Tod zusammensetzt. Der einzelne Mensch ist in geradezu verhängnisvoller Weise in diesem Zusammenhang gefangen und kann ihm aus eigener Kraft nicht entfliehen, ja er kann es nicht einmal realisieren, das zu tun, was er in freier Entscheidung tun möchte. Die Sünde, gedacht als eine überindividuelle Macht, bedient sich des Gebotes, um die Begierde anzuregen, erwirkt damit aber – gegen den Willen und die Freiheit des Einzelnen – die Gebotsübertretung, die zur Verurteilung, ja zum Tod führt. Das Gesetz an sich ist heilig und würde wohl auch

zur Freiheit führen, es befindet sich aber in einem unheilvollen Missbrauch durch die Sünde. Diese vielfache Verstrickung macht es unmöglich, sich in die eigene Seele zurückzuziehen, um Freiheit zu gewinnen. Ein solcher Rückzug würde die Gefangenschaft offenbar machen. Aus diesem Zusammenhang von Gesetz, Sünde und Tod hat Christus befreit (Röm 8,2). Paulus

wählt eine dialektische Formulierung für diesen Befreiungsvorgang, indem er in einem Wortspiel „das Gesetz des Geistes des Lebens hat dich in Christus Jesus befreit“ dem „Gesetz der Sünde und des Todes“ gegenüberstellt, wobei deutlich bleibt, dass diese Befreiung nicht durch das Gesetz, sondern ausschließlich durch Christus bewirkt wurde. Um dieses Ende der Ausrichtung auf das Gesetz zu belegen, wählt Paulus in Röm 7,1–6 eine Illustration aus dem Eherecht. Der Tod des männlichen Ehepartners ordnet die rechtlichen Verhältnisse völlig neu. Ebenso führt

das Mitsterben der Christen mit Christus in eine Freiheit vom Gesetz, faktisch aber in eine neue Bindung. Denn auch diese Argumentation kann nicht ohne die eigentlich paradoxe, wiederum der Ethik zuzuordnende Vorstellung auskommen, dass die Freiheit von dem Gesetz mit einer neuen Knechtschaft im Geist, einem Fruchtbringen für Gott verbunden ist (Röm 7,4.6).

Der Ausblick auf die Befreiung der Schöpfung von der Knechtschaft der Vergänglichkeit zur Freiheit der Herrlichkeit der Kinder Gottes in Röm 8,21 spricht ein zukünftiges Vollendungsgeschehen an, in dem die Freiheit kosmische Dimensionen annimmt. Paulus macht deutlich, dass Knechtschaft nicht nur auf dem Einzelnen lastet, sondern strukturell die vergehende Schöpfung bestimmt.

### 3.4 Paulus – Theologe der Freiheit

Paulus begreift Kreuz und Auferstehung Christi als ein Befreiungsgeschehen, das sich zwar auch auf versklavende Mächte bezieht (Tod, Sünde, Gesetz), aber nicht in vollem Umfang in solchen Zuordnungen erkannt werden kann. Das Werk Christi und die Berufung befreien aus Abhängigkeiten und vermitteln innere Freiheit. Diese kann dann auch auf sehr unterschiedliche Felder angewandt werden: Das Apostolat und die Verkündigung sind von Freiheit gezeichnet, ebenso die Lebenswirklichkeit der Gemeinden. Es ist sehr wahrscheinlich, dass die Verkündigung des Paulus im Blick auf soziale Gegebenheiten (Sklaven, Frauen) und überkommene Normen (Speisegebote, Sexualethik) mit einem aufklärenden Potential einherging und emanzipatorisch wahrgenommen wurde. Demgegenüber begrenzt Paulus, möglicherweise seine eigenen Ansätze einschränkend, Freiheit gegenüber individueller Willkür durch Verweis auf die soziale Verantwortung. Darüber hinaus zeichnet er in den christlichen Freiheitsbegriff die grundlegende Paradoxie ein, dass der von Christus Befreite Sklave Christi ist. Dies exemplifiziert er mehrfach im Blick auf seine Person, aber auch im Blick auf die christlichen Sklaven oder auf die Gesamtgemeinde. Die Freiheit besteht und bewährt sich demnach in einer Bindung an Christus. Der Ausblick auf ein noch ausstehendes Befreiungsgeschehen der gesamten Schöpfung steht zwar nur am Rand der paulinischen Eschatologie, bezeugt aber eindrücklich deren überindividuelle Ausrichtung.

### Literaturhinweise zum vertiefenden Studium

*Coppins, Wayne*, The Interpretation of Freedom in the Letters of Paul. With Special Reference to the 'German' Tradition (WUNT II 261), Tübingen 2009.

*Dautzenberg, Gerhard*, Freiheit im hellenistischen Kontext, in: Johannes Beutler (Hg.), Der neue Mensch in Christus (QD 190), Freiburg 2001, 57-81.

*Horn, Friedrich W.*, Freiheit (Neues Testament), in: M. Laube (Hg.), Freiheit (Themen der Theologie 7), Tübingen 2014, 39-57.

*Jones, F. Stanley*, 'Freiheit' in den Briefen des Apostels Paulus. Eine historische, exegetische und religionsgeschichtliche Studie (GTA 34), Göttingen 1987.

*Vollenweider, Samuel*, Freiheit als neue Schöpfung. Eine Untersuchung zur Eleutheria bei Paulus und in seiner Umwelt (FRLANT 147), Göttingen 1989.



*Prof. Dr. Friedrich W. Horn hat bis zum Wintersemester 2018/19 Neues Testament an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz gelehrt.*



„Die Gedanken sind frei...“

# Freiheit und Determination

Von Alexander Loichinger

## Warum wir Freiheit postulieren

„Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren.“ Mit diesem Satz beginnt die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte aus dem Jahr 1948. Das darin ausgedrückte humanistische Menschenbild greift auf die Vorstellung der biblischen Gottebenbildlichkeit zurück, in der die unveräußerliche Würde und Freiheit menschlicher Person ihre ideengeschichtliche Begründung findet. Die Aufklärungsphilosophie leitete daraus den Grundsatz ab, dass der Mensch immer als Zweck und nie als Mittel gebraucht werden darf. Immanuel Kant wies zudem darauf hin, dass die Idee des autonomen Subjekts als eigenständige Quelle freier Handlungsentscheidungen als Postulat praktischer Vernunft zu veranschlagen sei, sollte überhaupt sinnvoll von Ethik, Verantwortung, Zurechenbarkeit, Verdienst und Schuld die Rede sein können<sup>1</sup>. Dieses Freiheitspostulat reklamieren wir auch heute, wenn wir von freiheitlicher Demokratie, Presse- und Meinungsfreiheit sprechen oder vom Recht auf individuelle Selbstbestimmung. Nach wie vor basiert auf ihm unser christlich-abendländisches Menschenbild sowie die Wertordnung unserer plural-säkularen Nachmoderne.

## Warum wir mit Dingen anders umgehen als mit Menschen

Demgegenüber fördern Human- und Neurowissenschaften Wissensbestände zutage, die Freiheit illusionär erscheinen lassen. Was aber würde passieren, wenn wir in einer Welt ohne Freiheit leben müssten? Dem klassischen Determinismus zufolge wäre das eine Welt, die durch

kausale Sukzessionsgesetze alternativlos auf das fixiert wäre, was faktisch geschieht, der Naturprozess ebenso wie menschliches Verhalten. In einer solchen Welt gäbe es weder Vertrauen noch Freundschaft, auch nicht die Möglichkeit kollegialer Zusammenarbeit und Kommunikation. Ebenso würde die ethische Grundentscheidung zwischen Gut und Böse sinnlos erscheinen, weil menschliches Handeln auf die Seite deterministischer Naturkausalität gerückt wäre. Auch religiöser Glaube, verstanden als frei bejahter Gottesbezug, wäre dann ausgeschlossen.

Generell hätte in einer determinierten Welt ein Großteil unseres mentalistischen Vokabulars seinen Sinn eingebüßt. Wir könnten nicht mehr sagen: „Ich verspreche Dir das!“ oder „Ich danke Ihnen!“ oder „Ich weiß, ich bin schuld!“. Denn Vokabeln wie versprechen, danken, sich schuldig wissen besitzen nur dann eine Bedeutung, wenn wir frei sind. Sind wir das nicht, wären wir gar nicht in der Lage zu entscheiden, ob wir ein Versprechen halten oder nicht, ob wir jemandem Dank abstatten oder nicht. Erst recht könnten wir uns niemandem gegenüber mehr schuldig fühlen. Nur weil wir zwischen Handlungs- und Naturkausalität unterscheiden, gehen wir mit Menschen anders um als mit Dingen<sup>2</sup>. Wenn der Sturm den Garten verwüstet, ärgern wir uns zwar, können dem Sturm aber nicht böse sein oder ihn verantwortlich machen. Menschen dagegen machen wir verantwortlich für das, was sie verursachen. Denn ihrem Tun unterstellen wir eine frei intendierte Absicht. Fehlt diese Absichtlichkeit, ändern wir auch Menschen gegenüber sofort unsere Haltung. Aus diesem Grund ziehen wir einen psychisch gestörten Menschen, der bestimmte Reaktionsweisen nicht (mehr)

kontrollieren kann, auch nicht zur Verantwortung. Wir wissen, dass ihm gegenüber reaktive Einstellungen, wie jemandem etwas übel nehmen, schuldig sprechen oder bestrafen, inadäquat sind.

An dieser Stelle werden die Konsequenzen der Bestreitung von Freiheit am deutlichsten. Sollte es keine Freiheit geben, müssten wir allen Menschen so begegnen wie psychisch Kranken. Auf der Welt gäbe es dann nur die Form deterministischer Ereigniskausalität, aber nicht mehr die Form persönlich verantworteter Intentionalität. Träfe das zu, könnten wir niemandem mehr etwas als Verdienst zuschreiben oder als Vorwurf zu Lasten legen, niemanden mehr hassen oder lieben, dankbar oder böse sein. Selbst wenn das die richtige Lebenseinstellung wäre, wäre sie nur schwer zu ertragen. Allein schon um des zwischenmenschlichen Miteinanders willen müssten wir Freiheit erfinden oder zumindest postulieren, dass es Freiheit gibt, unabhängig davon, ob wir je wissen können, ob das auch wirklich zutrifft. Andernfalls verlieren wir alles, was das Leben zwischen Personen erfüllend und schön macht; alles, was dem Dasein Ernst und Anspruch verleiht. Daher ist es keine Kleinigkeit, Freiheit zu leugnen.

### Drei Freiheitsprinzipien

Derzeit gibt es keine verbindliche Definition von Freiheit. Folgende drei Freiheitsprinzipien scheinen aber für einen substantiellen Begriff von Freiheit unverzichtbar<sup>3</sup>. Das *Motivationsprinzip* besagt, dass Freiheit immer intentional auf etwas zielt. Freiheit ist immer an Gründen orientiert und von solchen motiviert. Diese Gründe können rationale Überlegungen, Pläne und Überzeugungen sein, aber auch subjektive Vorlieben, Wünsche und Hoffnungen. Umgekehrt können wir nur durch Angabe solcher Gründe unser Verhalten anderen erklären und auch uns selber klar machen. Entfällt diese Orientierung an Gründen, degeneriert unser Handeln zum reinen Zufallsgeschehen. Das *Akteursprinzip* besagt, dass Freiheit immer an eine handelnde Person gebunden ist. Das eigene Ich muss der Urheber unseres Handelns sein. Sonst sind nicht wir, sondern andere Faktoren, etwa äußere oder innere Zwänge, der Ursprung unseres Tuns. Nur wenn das eigene

Ich der Akteur des Handelns ist, fühlen wir uns für dieses auch persönlich verantwortlich. Das Prinzip des *Andershandelns* besagt, dass für das betreffende Handlungssubjekt reale alternative Handlungsmöglichkeiten bestehen. Freiheit fordert, dass wir in der Lage sind, unter gegebenen Bedingungen so oder anders oder gar nicht zu handeln.

Freiheit ist somit immer Freiheit von jemandem (Akteursprinzip), der etwas will (Motivationsprinzip) und der auch anderes handeln könnte (Prinzip alternativer Möglichkeiten) und der vermittelt dieser seiner eigenständigen Freiheitsinitiative dem Weltlauf als Ganzem eine andere Richtung gibt. Obwohl diese drei Prinzipien intuitiv einleuchten, fällt es nicht leicht, sie in ein kohärentes Konzept zu bringen und zugleich mit den Ergebnissen der Human- und Neurowissenschaften abzugleichen. Das zeigt die aktuelle Debatte zwischen dem Konzept kompatibilistischer Handlungsfreiheit und inkompatibilistischer bzw. libertarischer Willensfreiheit<sup>4</sup>.

»Mit Freiheit wird man nicht einfach geboren. Freiheit bzw. die freiheitlichen Möglichkeiten, die man hat, werden einem aufgetan oder verschlossen. Man kann den Raum der Freiheit auch verlieren.«

### Handlungsfreiheit oder Willensfreiheit

Der Mainstream naturwissenschaftsaffiner Denker vertritt das Konzept kompatibilistischer Handlungsfreiheit. Freiheit bedeutet hier die Möglichkeit, im Einklang mit den eigenen Wünschen und Vorstellungen zu handeln. Will Anna ins Kino gehen, dann geht Anna ins Kino; will Anna tanzen, dann geht Anna tanzen. Diese Form der Handlungsfreiheit – ich kann tun, was ich will – ist kompatibel mit völliger Determiniertheit. Gefordert ist ja nur die Hindernisfreiheit, von der Realisierung der eigenen Wünsche nicht abgehalten zu werden. Kompatibilisten machen damit das Motivationsprinzip zum alleinigen Maßstab von Freiheit. Bestimmend ist die Einsicht, dass Handeln notwendig Gründe voraussetzt und Freiheit damit Determiniertheit fordert. So wie Naturereignisse durch Naturgesetze determiniert sind, werden Handlungen eben durch Handlungsmotive determiniert.

Dass diese Forderung nicht unberechtigt ist, zeigt sich, wenn sie fehlt. Denn ohne determinierende Kausalität würden sich Natur- und Handlungsergebnisse ins Zufällige

verflüchtigen. Auf alle Fälle könnten wir mit einer komplett regellosen Natur ebenso wenig interagieren wie mit vollkommen chaotischen Personen. Verlässlichkeit setzt Berechenbarkeit voraus, und Berechenbarkeit basiert auf kausaler Determination, so die kompatibilistische Maxime. Genau hier beginnen die Probleme. Wir sind nicht schon frei, wenn wir tun können, was wir wollen, sondern erst, wenn wir unser Wollen selbst noch einmal kontrollieren und im Bedarfsfall ändern können. Wäre dem nicht so, wäre ein Alkoholiker der freieste Mensch, den man sich vorstellen kann. In Wirklichkeit ist er jemand, der die Kontrolle über seine Trinkneigung verloren hat. Nur deshalb bezeichnen wir ihn als süchtig.

Diesen neuralgischen Punkt versuchen die theologieaffinen Vertreter libertarischer Willensfreiheit wettzumachen. Libertarier bzw. Inkompatibilisten stellen das Akteursprinzip ins Zentrum. Freiheit bedeutet hier die Fähigkeit, eine Handlungsinitiative rein aus der Spontaneität des selbstbestimmten Willens zu starten. Freiheit besagt nicht nur, ich kann tun, was ich will, sondern, ich kann das eigene Wollen noch einmal bestimmen. Solche Kontrakausalität, die allein aus der autonomen Freiheitsinitiative des Akteurs erfolgt, schließt Determiniertheit aus, so die libertarische Kernthese. Mit ihr handelt sich auch der Inkompatibilismus ein Problem ein. Wie nämlich hat man sich solche kontrakausale Freiheitsinitiative vorzustellen? Sie fordert nichts weniger als einen Willen, der sich selber noch einmal wollen kann. Dreht man sich damit nicht im Kreis? Auf alle Fälle wird man mit der Frage konfrontiert, was es denn ist, das den selbstbestimmten Willen bestimmt. Auf was greift der Wille im Prozess seiner kontrakausalen Willensbildung zurück? Die neuzeitlich-moderne Idee des freiheitlich-autonomen Subjekts selbst steht hier auf dem Prüfstand.

*»Generell also werden erst durch Erziehung die prägenden Hirnstrukturen und die damit verbundenen geistig-freiheitlichen Möglichkeiten festgelegt, die später zu einer reifen und stabilen Persönlichkeit führen.«*

Das Ergebnis der derzeit so kontroversen Diskussion zwischen Kompatibilisten und Libertariern liegt auf der Hand. Beide Konzepte völlig voraussetzungsloser und völlig determinierter Freiheit scheinen unbrauchbar. Was sollte eine libertarische Freiheit sein, die sich allein auf den selbstinitiativen Willen beruft? Hier legen Soziologie, Psychologie und Hirnforschung zu Recht ihr Veto der vielfachen Prägungen ein, die unser Verhalten bestimmen.

Aber auch das andere Extrem der totalen Determiniertheit hilft nicht weiter. Hier legen Geisteswissenschaften und Theologie zu Recht ihr Veto ein und verweisen auf den verantwortungsrelevanten Freiheitsspielraum, den jeder Mensch sich und seinen Anlagen gegenüber besitzt. Der interdisziplinäre Synergieeffekt bestünde darin, nach einem Begriff *bedingter Freiheit* Ausschau zu halten, der in der Lage ist, die berechtigten Einsichten von Hirnforschung und Theologie zu einem realistischen Verständnis menschlicher Freiheit und Verantwortung zusammenzuführen. Dazu folgende Aspekte.

### Das biographische Ich und seine Freiheit

Es gehört zur Binsenwahrheit nachmoderner Kultur- und Wissenschaftskritik, dass es das autonome Freiheitssubjekt, von dem Neuzeit und Moderne träumten, nicht gibt. Wissenssoziologie, Psychologie und Hirnforschung weisen nach, inwiefern unser Verhalten an den tausend Fäden von Anlage, Umwelt und Erziehung hängt. Nicht nur, dass wir als Kinder unserer Eltern deren genetische Anlagen wie Intelligenz, Gemütsverfassung u.a. in uns tragen. Als Kinder des 21. Jahrhunderts sind auch unsere Überzeugungen tief imprägniert von den epigenetischen, sozialen und kulturellen Lebenskontexten der zivilisatorischen Epoche, in die wir eben hineingeboren sind und deren Plausibilitäten die nicht hintergehbare Matrix unserer persönlichen Urteilsbildung abgeben. Hinzu kommen alle Schlüsselerlebnisse, die unser individuelles

Leben prägen. Dieses unentwirrbare Konglomerat aus Anlage, Umwelt und Erziehung, und das, was wir daraus machen, legt unser biographisches Ich auf das fest, was wir (geworden) sind. Wie schwer dabei Veränderungen in der Tiefenstruktur unserer Persönlichkeit fallen, weiß jeder, der ehrlich zu sich ist. Wir können uns lieben oder hassen, mit

uns zurechtkommen oder in Zwiespalt leben. Aber letztlich können wir uns nicht zu jemand anderem machen. Schopenhauer sagte, jemanden zu fragen, ob er auch anders handeln könnte, als er will, heißt, ihn zu fragen, ob er auch jemand anders sein könnte, als er ist.

Diese Einsicht in die Architektur unseres Ichs ist aber nicht notwendig freiheitsgefährdend. Sie macht nur klar,

dass Freiheit immer die Freiheit eines bestimmten, biographisch geprägten Handlungssubjekts ist. Dagegen erscheint eine von allen ichhaften Bedingtheiten losgelöste Freiheit und Autonomie unrealistisch. Denn würde Freiheit vom biographischen Ich abgekoppelt, wäre der freie Wille nicht mehr unser freier Wille. Ein solches absolut freies Wollen würde uns völlig fremd gegenüberreten und wir könnten uns mit ihm kaum identifizieren. Unsere ichhaften Prägungen schließen daher Freiheit nicht aus. Sie verleihen ihr lediglich das besondere Kolorit der freiheitlichen Persönlichkeit, die wir *sind*, und eröffnen uns die freiheitlichen Möglichkeiten, die *wir* haben. Das ist auch die Erklärung dafür, warum sich Charaktereigenschaften wie Treue oder Durchsetzungskraft bei jedem freiheitlichen Individuum anders ausprägen; auch warum große Kunst die unverkennbare Handschrift des betreffenden Künstlergenies trägt. Wenn Esa-Pekka Salonens Violinmusik unverkennbar nach Esa-Pekka Salonen klingt und van Gogh unverkennbar als van Gogh die Natur gesehen und gemalt hat, ist darum beider Kunst weniger genial und offenbarend?

*»Unsere ichhaften Prägungen schließen Freiheit nicht aus. Sie verleihen ihr lediglich das besondere Kolorit der freiheitlichen Persönlichkeit, die wir sind, und eröffnen uns die freiheitlichen Möglichkeiten, die wir haben.«*

### Neurowissenschaft und geistige Kreativität

Die modernen Humanwissenschaften unterfüttern diese Sicht geprägter Freiheitlichkeit und fügen ihr insbesondere zwei neue Perspektiven hinzu. Zum einen stellt sich – neurobiologisch betrachtet – das Gehirn als hochkomplexes, semantisches Wissen produzierendes selbstlernendes System dar<sup>5</sup>. Das Gehirn ist immer aktiv. Es entwirft fortlaufend interne Modelle der Umwelt sowie effektive Handlungsalternativen. Dazu sind sowohl ein intaktes Sinnessystem als auch funktionierende neuronale Schaltkreise vonnöten, vermittels derer sich das Gehirn ein möglichst adäquates prädikatives Bild (predictive coding) von Ereignissen und deren Bedeutung für das Fort- bzw. Überleben macht. Charakteristisch für diese neuronalen Verarbeitungsalgorithmen ist, dass diese einer nichtlinearen Dynamik folgen und das Gehirn entsprechend in seinem Zukunftsverhalten nicht berechenbar ist<sup>6</sup>.

Zum anderen erfolgen – wahrnehmungspsychologisch betrachtet – die Verarbeitungsprozesse des Gehirns selektiv

und konstruktivistisch. Sie gehorchen internen autonomen Organisationsprozessen und sind daher hochgradig überformt und kontextabhängig. Was in der aristotelischen Logik als Abstraktion des Wesens der Dinge beschrieben wurde, kehrt hier als selektive Fokussierung auf die erfolgversprechendste Wahrnehmungs- und Handlungsstrategie wieder. Es erscheint müßig, darüber zu streiten, ob das, was wir als Wirklichkeit erkennen, die Wirklichkeit an sich oder ein vom Gehirn konstruiertes Bild der Wirklichkeit ist. Es genügt zu wissen, dass unser neuronal präfigurierter Erkenntnisapparat in der Lage ist, Mathematik zu treiben, die Kreiszahl  $\pi$  zu berechnen, Welterklärungen und

Gottesbilder zu entwerfen und in freiheitlicher Kreativität die wunderbare Vielfalt menschlicher Kunst und Religionen zu kreieren, d.h. das Werk der kulturellen Evolution in Szene zu setzen. Die moderne Wahrnehmungspsychologie und Erkenntnistheorie verweisen hier lediglich auf die Tatsache, dass die Hauptarbeit menschlicher Wissens- und Ideengenerierung von subpersonalen Prozessen geleistet wird. Auch für Entscheidungsprozesse ist bekannt, dass diese vom limbischen System, vom Wertezentrum des Gehirns, geplant und gesteuert werden. Das limbische System aber arbeitet unbewusst<sup>7</sup>.

Aus beiden neurowissenschaftlichen Erkenntnissen folgt, dass das subjektive Ich über das Zustandekommen seiner kognitiven Denk- und Entscheidungsprozesse wenig erfährt. Bewusst werden nur die Ergebnisse, nicht aber deren Zustandekommen selbst. Das kann jeder für sich selber verifizieren. Beispielsweise bekommen wir eine Aufgabe gestellt und uns fällt dazu im ersten Bemühen nichts wirklich Weiterhelfendes ein. Wir widmen uns anderen Arbeiten und plötzlich kommt uns die rettende Idee. „*Schlaf eine Nacht darüber*“, sagt daher der Volksmund zu Recht. Oder wir versuchen uns an einen Namen zu erinnern. Aber je intensiver wir nachdenken, desto weiter entgleitet er uns. Plötzlich, wir sind wieder bereits mit anderem beschäftigt, fällt uns der Name ein. Dasselbe gilt für das Erlernen von Wörtern. Wie das alles zugeht, davon haben wir deshalb keine Vorstellung, weil subpersonale Abspeicherungs-, Erinnerungs- und Arbeitsprozesse dafür verantwortlich sind. Wie es aussieht, gilt dasselbe für unser freiheitliches Tun und Verhalten. Auch

sie sind Ergebnis von entscheidungsgenerierenden Prozessen, auf die unser bewusstes Ich weitgehend keinen Zugriff hat und die ihm aufgrund ihrer Komplexität und Nichtlinearität ohnehin undurchschaubar blieben.

Daraus eine freiheitsverneinende Schlussfolgerung zu ziehen, liegt zwar nahe, ist aber nicht zwingend. Im Gegenteil eröffnet sich ein umso realistischeres Verständnis menschlicher Freiheitlichkeit. Denn was würde passieren, wenn wir uns komplett durchschauten? Wären wir dann nicht des Geheimnisses unserer Persönlichkeit beraubt? Der neurowissenschaftlichen Erklärung subpersonaler Entscheidungsprozesse entspricht daher die theologische Unableitbarkeit menschlicher Person. Die ausnahmslose Durchschaubarkeit menschlicher Motive und Empfindungen würde das Ende jeder Freundschaft und Beziehung bedeuten, die interessant bleiben genau wegen der unableitbaren Andersartigkeit des Anderen. Der Kultur- und Geistesgeschichte ist dieser Zusammenhang immer schon bekannt. Alle Mystiker sprachen vom Tiefengrund der Seele. Alle Mythen erklärten künstlerisches Schaffen durch die nicht noch einmal reflexiv begründbare Eingebung der „Musen“. Ebenso weiß die moderne Wissenschaftstheorie darum, dass sich wissenschaftliche Revolutionen stets der nicht reflexiv erreichbaren Intuition und des nicht machbaren Einfalls verdanken.

Wenn Hirnforschung und Wahrnehmungspsychologie von ideen- und entscheidungsgenerierenden subpersonalen Hirnprozessen sprechen, werden nicht Geist, Freiheit und Kreativität desavouiert. Erzwungen wird ein aufgesprengtes Verständnis dieser viel zu eindimensional gehandhabten Begriffe. Wenn geistige Spontaneität und schöpferisches Leben die nichtdiskursive Arbeit in den Tiefen des Gehirns voraussetzen, dann haben wir zu undifferenziert von Kreativität und geistiger Arbeit gedacht, die wir ausschließlich mit der schmalen Oberfläche bewusster Reflexivität, Logik und Argumentation identifizierten. Hierin stimmen Humanwissenschaften und Theologie überein. Beide legen offen, inwiefern sich die wirklich weiterführenden Ideen in Wissenschaft, Kunst und Religionen diesem anderen Quellgrund der Intuition und des unableitbaren Einfalls verdanken. Dabei spielt es vermutlich keine entscheidende Rolle mehr, ob das begrifflich als

»Freiheit besagt nicht nur, ich kann tun, was ich will, sondern ich kann das eigene Wollen noch einmal bestimmen.«

Dynamik neuronaler Verarbeitungsalgorithmen oder als Spontaneität menschlicher Geistigkeit beschrieben wird. Aber das wird voraussichtlich erst der Gang zukünftiger Wissenschaft entscheiden können.

### Freiheit und Erziehung

Aber eines ist heute schon klar. Freiheit ist nicht einfach gegeben, sondern auf Formung und Bildung angewiesen. Evolutionsbiologie und Theologie sind sich darin einig, dass das Spezifikum menschlichen Bewusstseins in dessen Weltoffenheit liegt<sup>8</sup>. Im Unterschied zu Pflanzen und Tieren, die auf bestimmte Umweltbedingungen und Verhaltenskodizes festgelegt sind, besitzt der Mensch einen kreativen Verhaltensspielraum, der ihn dazu befähigt, immer neue Lebensentwürfe und Weltbezüge zu kreieren. Auf den gesuchten Begriff *bedingter Freiheit* angewandt bedeutet das, dass der Mensch bei aller Geprägtheit die Möglichkeit der kontrollierten Entwicklung des eigenen Planens und Strebens besitzt. Freiheit zeigt sich hier als die Macht, dass wir uns vom eigenen Wünschen und Wollen suspendieren können, selbst wenn diese Wünsche noch so intensiv empfunden werden. Unsere Wünsche sind so, wie sie sind. Auch können wir unseren Charakter nicht augenblicklich ändern. Von Freiheit das zu verlangen, wäre albern. Bedingte Freiheit meint das aber auch gar nicht. Ihr geht es darum, dass freie Personen in der Lage sein müssen, selbst zu bestimmen, was aus ihren Wünschen und Präferenzen wird bzw. ob diese handlungswirksam werden sollen oder nicht. Max Scheler

bringt es auf den Punkt, wenn er sagt, der Mensch ist das Wesen, das auch *Nein* sagen kann. Nur wer diese Suspensionsfähigkeit, zu bestimmen, ob und wie die eigenen Präferenzen handlungswirksam werden, aufgibt, der hat Freiheit aufgegeben.

Dass es sich hier um eine eingeübte Fähigkeit handelt, dürfte jedem klar sein. Gerade Hirnforscher wie Singer und Spitzer betonen, worum jede ganzheitlich orientierte theologische Pädagogik schon immer wusste: die eminente Bedeutung von Erziehung<sup>9</sup>. Wer nie mit Zahlen oder Noten umgehen lernte, wird später nicht rechnen oder singen können. Wer keine Werte, Ideale und Vorbilder kennenlernte, wird wenig freiheitliche Möglichkeiten entwickeln. Denn der Raum unserer Freiheit ist nicht



*Maria Fieseler-Roschatt, „Manipulator“, 2014*

einfach da, sondern Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene müssen zu ihm disponiert werden. Das Gehirn hat eine Ausreifungszeit von 20 bis 30 Jahren. Vieles ist genetisch festgelegt, vieles prägeoffen (Neuroplastizität). Das heißt, das Gehirn weist eine flüssige Architektur auf, die identisch ist mit der Möglichkeit, lebenslang zu lernen und seinen Charakter zu entwickeln. Vor allem das ausreifende Gehirn kennt so genannte neuronale Spurts, kritische Phasen also, wie etwa für das Sinnessystem oder für höhere kognitive Fähigkeiten wie Spracherwerb oder Sozialverhalten. Ausreifende Gehirne reagieren während dieser Phasen besonders sensibel auf gewährte, aber ebenso auf vorenthaltene Förderung und erst recht auf traumatische Erfahrungen wie Misshandlung, Drogenmissbrauch oder ungefilterten Internetkonsum.

*»Allein schon um des zwischenmenschlichen Miteinanders willen müssten wir Freiheit erfinden oder zumindest postulieren, dass es Freiheit gibt.«*

Generell also werden erst durch Erziehung die prägenden Hirnstrukturen und die damit verbundenen geistig-freiheitlichen Möglichkeiten festgelegt, die später zu einer reifen und stabilen Persönlichkeit führen. Ebenso werden die Wertvorstellungen grundgelegt, die später zur frei bejahten Haltung werden können. Vor diesem (psychologisch-pädagogisch-neurowissenschaftlichen) Wissenshintergrund erscheint die Idee einer wertfreien Erziehung als wissenschaftlich naive Illusion. Vor allem müsste, wie etwa Singer betont, der Erzieherberuf der gesellschaftlich am meisten wertgeschätzte und auch bestbezahlte Beruf sein. Würden Bildung und Unterricht solche neueren wissenschaftlichen Einsichten beherzigen, würden vermutlich viele der aktuellen Schul- und Studienreformen (sog. Modularisierung, Digitalisierung u.ä.) verantwortungsvoller und weitblickender gehandhabt werden.

### Freiheitsspielräume und Toleranz

Es hat nicht jeder Mensch denselben Freiheitsspielraum sich selbst und den eigenen Anlagen und Erfahrungen gegenüber. Es gibt Menschen, die sind so, wie sie sind. Daran ändert niemand etwas. Es gibt aber auch Menschen, die eine faszinierende Freiheit ausstrahlen und auch anderen einräumen. Es ist wohlthuend und förderlich, solchen Menschen zu begegnen. Immer aber wird der Raum der Freiheit bzw. der Grad des reflexiven Frei-

heitsspielraums bei jedem Menschen anders abgesteckt sein. Mit Freiheit wird man nicht einfach geboren. Freiheit bzw. die freiheitlichen Möglichkeiten, die man hat, werden einem aufgetan oder verschlossen. Man kann den Raum der Freiheit auch verlieren. Manchmal mag das ganz unbemerkt geschehen, indem jemand in eine Abhängigkeit oder Sucht hineinschlittert. Die Palette reicht hier vom harmlosen Spleen bis zu Fällen pathologischer Zwänge und Täterprofile, vor denen wir erschrecken. Die klinische Psychiatrie weiß davon zu berichten. Solche Menschen konnten nicht anders handeln, als sie gehandelt haben, weil die Umstände so waren, wie sie waren, und ihnen keine andere Wahl ließen. Die wenigsten Fälle sind therapierbar.

Hier müssen unsere eingespielten Sinngebungen von Rechtsprechung, Gefängnis und Freiheitsentzug neu überdacht werden. In solchen Fällen erfüllen sie nicht mehr den ideellen Zweck gerechter Strafe, Wiedergutmachung und Besserung. Denn die freiheitliche Möglichkeit einer solchen Verhaltensänderung durch Einsicht oder Reue ist ja gerade ausgeschlossen. Es geht allein noch um die pragmatische Sicherheitsverwahrung, um die Gesellschaft vor solchen Personen zu schützen. Diese selber sind tatsächlich schuldunfähig. Solche Fälle unentrinnbarer Determination verführt viele dazu, Freiheit zu leugnen. Zwingend dagegen ist ein anderer Rückschluss, nämlich dass wir zu einem humaneren Umgang mit solchen abnormen Verhaltensweisen finden müssen und, was den Normalbereich in Alltag und Leben betrifft, zu einer größeren Toleranz und Empathie im zwischenmenschlichen Bereich. Wir sind frei. Zugleich wissen wir um die Grenzen unserer Freiheit. Diese haben mit den Prägungen unseres biographischen Ichs und dessen kognitiven, emotionalen und volitiven Möglichkeiten zu tun. Weit voraus blickend formulierte Aristoteles in der Nikomachischen Ethik, dem ersten systematischen Ethikentwurf im abendländischen Europa, drei Freiheitserfordernisse. Erstens, so Aristoteles, ist im Begriff des Handelns angelegt, so oder anders handeln zu können; zweitens kann sich dieses Andershandeln nicht auf Unmögliches beziehen; und deshalb ist drittens dem Handelnden nur das zurechenbar, was seiner Entscheidung wirklich offensteht und von ihm geleistet werden kann<sup>10</sup>.

## Literatur

*Guardini, Romano*, Freiheit – Gnade – Schicksal. Drei Kapitel zur Deutung des Daseins, Mainz – Paderborn 1994.

*Bieri, Peter*, Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens, Frankfurt 2006.

*Roth, Gerhard – Grün, Klaus-Jürgen* (Hg.), Das Gehirn und seine Freiheit. Beiträge zur neurowissenschaftlichen Grundlegung der Philosophie, Göttingen 2009.

*Keil, Geert*, Willensfreiheit und Determinismus, Stuttgart 2018.

*Prof. Dr. Alexander Loichinger lehrt  
Fundamentaltheologie und Religionswissenschaft  
an der Katholisch-Theologischen Fakultät  
der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.*

## Anmerkungen

- 1 *Kant, Immanuel*, Kritik der praktischen Vernunft. Werkausgabe, hg. v. Weischedel, Wilhelm, Frankfurt 1968, Bd. VII, A 238f.
- 2 *Strawson, Peter*, Freiheit und Übelnehmen, in: Ulrich Pothast (Hg.), Seminar: Freies Handeln und Determinismus, Frankfurt 1978, 201-233.
- 3 *Pauen, Michael*, Freiheit. Eine Minimalkonzeption, in: Friedrich Hermann – Peter Koslowski (Hg.), Der freie Wille und der unfreie Wille, München 2004, 79-112.
- 4 *Keil, Geert*, Willensfreiheit, Berlin-New York 2007, 50-117. – *Beckermann, Ansgar*, Gehirn, Ich, Freiheit. Neurowissenschaften und Menschenbild, Paderborn 2008, 87-121.
- 5 *Flohr, Hans*, Der Raum der Gründe, in: Hans-Peter Krüger (Hg.), Hirn als Subjekt? Philosophische Grenzfragen der Neurobiologie, Berlin 2007, 165-170.
- 6 *Singer, Wolf*, Wann und warum erscheinen uns Entscheidungen als frei? Ein Nachtrag, in: Hans-Peter Krüger (Hg.), Hirn als Subjekt? Philosophische Grenzfragen der Neurobiologie, Berlin 2007, 187-202.
- 7 *Prinz, Wolfgang*, Freiheit oder Wissenschaft, in: Mario v. Cranach – Klaus Foppa (Hg.), Freiheit des Entscheidens und Handelns. Ein Problem der nomologischen Psychologie, Heidelberg 1996, 86-103. – *Roth, Gerhard*, Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert, Frankfurt 2001.
- 8 *Pannenberg, Wolfhart*, Was ist der Mensch?, Göttingen 1995, 5-13. – *Lenk, Hans*, Philosophie und Interpretation, Frankfurt 1993.
- 9 *Singer, Wolf*, Ein neues Menschenbild? Gespräche über Hirnforschung, Frankfurt 2003, 97-119. – *Spitzer, Manfred*, Medizin für die Bildung. Ein Weg aus der Krise, Heidelberg 2010.
- 10 *Aristoteles*, Nikomachische Ethik, III 1112b-1114a.

# Mehr Druck durch mehr Freiheit?<sup>1</sup>

## Systematisch-theologische Anmerkungen zu einem Trend in der Arbeitswelt

Von Ansgar Kreutzer

Industrie 4.0 – Arbeit 4.0. Die Schlagworte sind in aller Munde. Ausgerufen wird damit eine vierte industrielle Revolution: nach den Dampfmaschinen in den Fabriken, der auf Elektrizität beruhenden Massenproduktion und der elektronik- und computergestützten Automation nun eine durchgreifende Digitalisierung. Offenbar ist die IT-Technik inzwischen so leistungsfähig, sind die computerbasierten neuen (sozialen) Medien und Kommunikationsformen so verbreitet und ist die Digitalisierung damit auch so eng mit unserer Lebenswelt verknüpft, dass sich eine – mit den früheren industriellen Revolutionen vergleichbare – neue Zäsur im Leben und Arbeiten der Menschen abzeichnet<sup>2</sup>. Bei den Diagnosen zu diesen großen Transformationen wird oft übersehen, dass sich nicht nur die Technik, sondern auch die organisatorische Gestaltung und damit zusammenhängend die Einstellung zur Arbeit grundlegend verändert. Der Arbeitssoziologe Dieter Sauer spricht – in Analogie zur industriellen Revolution 4.0 – daher auch von einer „organisatorischen Revolution“<sup>3</sup>.

Ein Trend in der Arbeitswelt besteht darin, das sowohl von Arbeitnehmer- als auch von Arbeitgeberseite bemühte Leitbild von Selbständigkeit und Selbstverantwortung in konkreten Organisationsformen zu implementieren (z.B. durch mehr räumliche und zeitliche Flexibilität). In der Thematik dieser Ausgabe von „Religionsunterricht heute“ formuliert geht es – jedenfalls auf den ersten Blick – darum, mehr Freiheit in der Arbeitswelt zu realisieren.

»Das Leben als ganzes wird einer zweckrationalen Logik, welche die Arbeit (zu Recht) bestimmt, unterworfen.«

Angesichts dieser offenbar positiv besetzten Leitbilder, welche die „*arbeitsorganisatorische Revolution*“ prägen, überrascht freilich deren kritische, zumindest ambivalente Aufnahme: „*Die Auswirkungen [der organisatorischen Revolution, A.K.] sind ambivalent: Die Freiheit in der Arbeit ist angesichts flacher Hierarchien und höherer Eigenverantwortung gestiegen. Dies führt jedoch – und das ist die Kehrseite der Medaille – zu mehr Arbeitsdruck und Arbeitsleid.*“<sup>4</sup>

Diesen „*ambivalenten Freiheits-erfahrungen*“ in neuen Formen der Arbeitsorganisation ist der vorliegende Beitrag gewidmet. Dazu soll zunächst die Logik der „*organisatorischen Revolution*“, die Logik der auf Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit, „*Freiheit*“ abhebenden Arbeitsformen zu rekonstruieren gesucht werden. In einem zweiten Schritt wird eine kleine (ethische) Bilanz dieser Arbeitsformen im Hinblick auf die leitende Frage versucht, ob es sich bei den Freiräumen in der Arbeitsorganisation tatsächlich um Autonomiegewinne oder um subtile Formen der effektiveren (Selbst-) Ausnutzung von Arbeitskraft handelt, die Arbeit vor allem verdichtet und Leidensdruck schafft. In einem letzten Schritt sollen schließlich Beiträge aus christlicher Theologie und Ethik skizziert werden, die zur weiteren Humanisierung selbstorganisierter Arbeit beitragen. Hinter diesem Dreischritt lässt sich das in Theologie und Kirche bewährte Prinzip „*sehen-urteilen-handeln*“ erkennen, das historisch in der christlichen Arbeiterjugend, also aus der fruchtbaren Begegnung von Kirche und Arbeitswelt

heraus entstanden ist, und seitdem zahlreiche kirchliche Papiere und Initiativen methodisch prägt<sup>5</sup>.

### I. Sehen: Zur Logik der neuen Arbeitsorganisation („Arbeitskraftunternehmer“)

Die Arbeitswelt der Industriegesellschaft war, zumindest im Modell, geprägt durch eine stark reglementierte Arbeitsorganisation, die nach dem amerikanischen Ingenieur und Arbeitswissenschaftler F. W. Taylor auch Taylorismus genannt wird<sup>6</sup>. Die Grundidee des Taylorismus besteht darin, die Arbeit so rationell wie möglich zu organisieren, um dadurch maximale Effektivität für das Unternehmen, aber auch maximalen Lohn für die Beschäftigten zu gewährleisten. Die wesentlichen Mechanismen, um die Arbeit rationell zu gestalten, sind genaue Arbeitsanweisungen sowie formalisierte und zentralisierte Kontrollen. Die Logik des Taylorismus lässt sich treffend mit einem ökonomischen Modell verdeutlichen: dem Verkauf von Arbeitskraft. Die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer verkaufen der Arbeitgeberseite ihre potentielle Arbeitskraft, das heißt nicht die fertige Arbeitsleistung. Es obliegt also den Unternehmen, durch ihre Art der Arbeitsorganisation, die zur Verfügung gestellte Leistungsfähigkeit in reale Arbeitsleistung zu überführen. Dies geschieht im Taylorismus, wie beschrieben, durch eine Kombination von Anweisung und Kontrolle. Betrachtet man sich die Entwicklungen in der Arbeitswelt über einen längeren Zeitraum, so lässt sich sagen, dass das Abrücken von einer solchermaßen reglementierten Arbeitsorganisation, wenn auch unterschiedlich ausgeprägt und stufenweise vollzogen, eine Grundtendenz in den Umbrüchen der Arbeitsgesellschaft darstellt<sup>7</sup>. An die Stelle der fremdorganisierten „tayloristisch“ geprägten Arbeit, wie sie für die Industriegesellschaft typisch war, tritt in mehr und mehr Branchen das Prinzip der selbstorganisierten Arbeit, wie sie den Bedingungen der Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft entspricht. Typische Formen dieser selbstorganisierten Arbeit sind Projektarbeit, autonome Gruppenarbeit oder Telearbeit. Ein Teil der Arbeitssoziologinnen und Arbeitssoziologen ist bemüht, dieser Entwicklung konzeptionell und terminologisch Rechnung zu tragen. An die Stelle des „verberuflichten Arbeitnehmers“ ist für sie der so genannte „Arbeitskraftunternehmer“ getreten<sup>8</sup>.

»Der Mensch und seine Subjektivität sind aus ethischer Sicht nicht einfach Mittel zu einem der menschlichen Freiheit übergeordneten Ziel, sondern Selbstzweck.«

Diese Vorstellung von Arbeitsorganisation lässt sich ebenfalls mit einem ökonomischen Modell illustrieren. Wurde im Taylorismus lediglich die Arbeitsfähigkeit dem Unternehmen zur Verfügung gestellt und diesem die möglichst effektive Nutzung überlassen, so ist die Grundidee der Selbstorganisation, dass die Arbeitnehmer, als Unternehmer ihrer Arbeitskraft verstanden, ihre Leistungsfähigkeit selbst optimal ausnutzen. Das bedeutet, dass „die Transformation von Arbeitskraft in Arbeitsleistung in grundlegend erweiterter Form den Arbeitenden zugewiesen wird“<sup>9</sup>. An die Stelle des tayloristischen Systems aus detaillierter Anweisung und rigider Kontrolle der Arbeitsvorgänge treten Prozesse der Selbststeuerung, der Selbstkontrolle, je nach Spielraum der Arbeitenden, sogar Prozesse der Selbstvermarktung. Die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer haben damit also ihre Arbeitsleistung nicht mehr bloß zu erbringen, sondern selbst zu organisieren, selbst zu überwachen, möglicherweise auch selbst anzupreisen. „*Tut was ihr wollt, aber seid profitabel!*“<sup>10</sup>, lautet der kategorische Imperativ, mit dem die Unternehmer ihrer eigenen Arbeitskraft fortlaufend konfrontiert sind.

Eine ethische Bewertung dieser hier idealtypisch gezeichneten Arbeitsformen hängt von einer Alternative ab: Bedeutet selbstorganisierte Arbeit tatsächlich einen Zugewinn an Freiheit im Beruf, eine Chance zur Selbstverwirklichung, oder ist sie nur eine neue Form der besseren Nutzung von Arbeitskraft, die im Gewand verheißener Freiheit daherkommend letztlich zur Selbstausschöpfung führt?

### II. Urteilen: Selbstorganisierte Arbeit – Selbstverwirklichung oder Selbstausschöpfung?

#### Gefahr: Enteignete Subjektivität

Durch die erweiterte Möglichkeit, aber auch durch den erhöhten Druck zur Selbstorganisation wird das Subjekt, die selbständig handelnde Person, im Arbeitsprozess wichtiger. Es lässt sich von einer Subjektivierung der Arbeit sprechen<sup>11</sup>. Aber welche besondere Art von Subjektivität entwickelt sich unter den Bedingungen geforderter Selbstorganisation? Der Betriebsrat Wilfried Glißmann, stellt fest, dass sich im Rahmen selbständiger Arbeitsformen die gesamte Selbstsicht, also die Perspektive auf die

eigene Arbeit und auf das Verhältnis zur Arbeit ändert. Durch den Wegfall unmittelbarer Kontrollen von Arbeitsprozess und Arbeitsleistung werden die Arbeitsanforderungen nicht mehr als Erwartung von „außen“, von einer weisungsberechtigten, damit aber auch den Arbeitenden gegenüberstehenden Instanz, wahrgenommen. Aus der Perspektive des Subjekts formuliert heißt das: Die Anforderungen an meine Arbeit scheinen sich vielmehr „aus der Sache selbst“ zu ergeben. Da ich es also selbst bin, der die Anforderungen an mich sachgemäß formuliert, übernehme ich damit auch die Rolle, die unter tayloristischen Verhältnissen der Arbeitgeberseite zukam. *„Alle sachlichen Anforderungen sind daher meine eigenen Erkenntnisse und nicht Anweisungen eines anderen Menschen. Es entsteht eine völlig neue persönlich-sachliche Verstrickung in der Arbeit.“*<sup>12</sup> Weil ich es bin, der die Arbeitsanforderungen mir selbst gegenüber vertritt, kann ich mich auch viel weniger dagegen (das hieße ja gegen mich selbst!) zur Wehr setzen. Die Folge ist, dass die vordergründig positive Subjektivierung von Arbeit, die Freiheit und Selbstverwirklichung in der Arbeit zunächst wesentlich zu befördern scheint, leicht zu einer Form von Selbstausbeutung ausarten kann. *„[Beim] Umschlag von betrieblicher Fremdherrschaft in Selbstbeherrschung der Arbeitenden kann sich zeigen, dass niemand aus einem Menschen so viel herausholt, wie er selbst. Dass dies weniger mit entspannter Kreativität menschlicher Selbstentfaltung als mit maximaler Leistung, selbstgesetzter Arbeitsverdichtung, Hektik und Stress zu tun hat, gehört zur Logik der Nutzung von Arbeitskraftunternehmern.“*<sup>13</sup> Diese neue Identifizierung von Beschäftigten mit ihren Arbeitsanforderungen kann zu einer Art enteigneter, also nicht mehr selbstbestimmter Subjektivität führen. Eine solche Art von Selbstwidersprüchlichkeit wird konkret, wo Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen die zu ihrem eigenen Schutz erlassenen Rechte und Bestimmungen ignorieren oder unterlaufen: *„Nach 8 Stunden habe ich zweifelsfrei das Recht nach Hause zu gehen. Aber wenn die Arbeit nicht fertig ist, die morgen dem Kunden übergeben werden soll? Ich weiß, welche Folgen das hat, ich kenne alle Zusammenhänge, und es ist gerade dieses Wissen, das mich hilflos macht. Mein eigenes Wissen wendet sich gegen mich. Ich selber bin es, der ‚ganz freiwillig‘ mein bestehendes Recht ignoriert.“*<sup>14</sup>

*»Die vordergründig positive Subjektivierung von Arbeit, die Freiheit und Selbstverwirklichung in der Arbeit zunächst wesentlich zu befördern scheint, kann leicht zu einer Form von Selbstausbeutung ausarten.«*

Eine zweite ethische Gefahr der neuen Selbständigkeit, die mit der „enteigneten Subjektivität“ in unmittelbarem Zusammenhang steht, ist die Auflösung der schützenden Grenzen von Arbeit und Leben.

#### *Gefahr: Entgrenzung von Arbeit und Leben*

Die industriell geprägte Arbeitsgesellschaft war durch eine recht strikte Trennung von Erwerbsarbeitsphäre und Privatsphäre gekennzeichnet. Die Logik der neuen Selbständigkeit und ihrer Arbeitskraftunternehmer unterläuft diese Differenzierung von Arbeit und Leben, denn die Selbstorganisation der Erwerbsarbeit bleibt weder räumlich auf den Arbeitsplatz, noch zeitlich auf die klar definierte Arbeitszeit beschränkt. Durch technische Mittel wie Telearbeit, Notebook, Handy kann jeder beliebige Ort zum Arbeitsplatz werden. Durch zeitliche Flexibilität und individuell bestimmte Tätigkeit kann jede Zeit zur Arbeitszeit werden. Mit dem Wegfall objektiver (technischer oder organisatorischer) Schranken zwischen Lebenswelt und Arbeitswelt wird auch die Trennung von Beruf und Privatsphäre der Selbstorganisation überlassen. Die Individuen *„müssen das Verhältnis von Erwerbstätigkeit und anderen Aktivitäten im Alltag nun aktiv selbst arrangieren [...]“*<sup>15</sup> Damit droht aber die ganze Lebensführung zu einem großen Arrangement, zu einem einzigen Zeitmanagement zu werden, in dessen Zentrum die Erwerbsarbeit steht. Das Leben als Ganzes wird einer zweckrationalen Logik, welche die Arbeit (zu Recht) bestimmt, unterworfen. Eine entscheidende Dimension von freier Selbstbestimmung, nämlich die Abwesenheit von Zweckrationalität, von Planung oder von zielgerichteter Tätigkeit, wie sie etwa das Freizeitverhalten in weiten Teilen kennzeichnet, bleibt dadurch jedoch auf der Strecke. Durch die oben skizzierte enteignete Subjektivität fällt es immer schwerer, Räume und Zeiten im Leben vor den selbst formulierten Arbeitsanforderungen zu schützen. Ein verbreitetes Beispiel hierfür ist das Einsickern von Erwerbsarbeit in einen Lebensbereich, der eigentlich den Kontrapunkt zur Arbeitsphäre bilden soll: den Urlaub.

Die Erfahrung des Betriebsrates Glibmann scheint verallgemeinerbar: *„Also beobachten wir Betriebsräte, dass die KollegInnen ihre Handynummer auch im Urlaub weitergeben, einige nehmen sogar ihre portablen Rechner mit, um Post auch im Urlaub zu überwachen oder um den Fortgang des Projektes zu kontrollieren.“*<sup>16</sup>



Thomas Guggemos

Thomas Guggemos, „Gekaufte Freiheit“, [www.GuggART.de](http://www.GuggART.de)

Welche Impulse lassen sich aus christlicher Ethik und Theologie gewinnen, um schädliche – auch kontrainventionale – Auswirkungen der selbstorganisierten Arbeit einzudämmen, den gezeichneten Gefahren zu entgehen?

### III. „Handeln“: Christliche Impulse zum Freiheitsgewinn im Beruf und jenseits des Berufs

#### *Stärkung eines Ethos der Autonomie*

Eine ethische Beurteilung von selbstorganisierter Arbeit, auch aus christlicher Sicht, hängt letztlich davon ab, in welche Zweck-Mittel-Beziehung Subjekt und Beruf gebracht werden. Wird die Arbeit tatsächlich auf die Subjektivität der Arbeitenden ausgerichtet oder ist es genau umgekehrt: Dient die Autonomie der Arbeitenden bloß als Mittel zum Zweck der Effektivitätssteigerung? Die humanistische und die christliche Ethik beziehen eine klare Position: „Handle stets so, dass du die Menschheit, sowohl in Deiner Person als in der Person eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals als bloßes Mittel brauchst.“<sup>17</sup> So hat Immanuel Kant einen kategorischen, also unbedingt geltenden Imperativ formuliert. Der Mensch und seine Subjektivität sind aus ethischer Sicht nicht einfach Mittel zu einem der menschlichen Freiheit übergeordneten Ziel, sondern Selbstzweck.

Die Ideen von Freiheit, Autonomie und „Selbstzwecklichkeit“ der Person finden auch Entsprechungen in der christlichen Tradition, zum Beispiel in der Theologie der Schöpfung. In der biblischen Schöpfungserzählung erschafft Gott die Menschen nach seinem Abbild, d.h. als freie und verantwortliche Wesen, denen er das Wohl seiner Schöpfung anvertraut: „Dann sprach Gott: Lasst uns Menschen machen als unser Abbild, uns ähnlich. Sie sollen herrschen über die Vögel des Himmels, über das Vieh, über die ganze Erde und über alle Kriechtiere auf dem Land“ (Gen 1,26). Dieser häufig falsch verstandene und missverständlich so genannte Herrschaftsauftrag an den Menschen ist nicht fehlzudeuten als Freibrief zum Raubbau an Welt und Natur. Er lässt sich, für unsere Zeit und Kultur übersetzt, vielmehr als gottgeschenkte Freiheit des Menschen deuten, dem Selbstverantwortlichkeit und Selbstzwecklichkeit allein durch seine Würde

zukommen. Papst Johannes Paul II. hat diesen Gedanken in seiner Enzyklika „Über die menschliche Arbeit“ aufgegriffen: „Maßstab für jedwede Arbeit ist die Würde des Subjektes [...] des Menschen, der sie verrichtet.“<sup>18</sup> Indem Christinnen und Christen das in ihrer Tradition (z.B. in der Schöpfungstheologie) verankerte Ethos der Autonomie und Selbstzwecklichkeit als Wert proklamieren, tragen sie dazu bei, dass echte Selbstbestimmung im Beruf als entscheidender Beitrag zu gutem Arbeiten und menschenwürdigem Leben erachtet wird.

#### *Kultur der Muße*

Ein zweiter Beitrag der christlichen Tradition zur Selbstbestimmung *im* und besonders zur Abgrenzung *vom* Beruf besteht in der Rückgewinnung des kulturellen und ethischen Werts der Muße. Unter Muße ist dabei kein bloßes Nichtstun zu verstehen. Muße bedeutet ein Bündel von Tätigkeiten, die im Gegensatz zur Erwerbsarbeit keinen unmittelbaren Zwängen wie dem der Effektivität unterliegen. Unter Muße kann daher vieles verstanden werden: Sport, Spiel, künstlerische Tätigkeiten bis hin zum ehrenamtlichen Engagement. Wiederum kann die christlich inspirierte Stärkung einer solchen Kultur der Muße in der Schöpfungstheologie festgemacht werden. Im bereits zitierten Schöpfungsmythos der Genesis (1,1-2,4a) schafft Gott

»Die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer haben damit also ihre Arbeitsleistung nicht mehr bloß zu erbringen, sondern selbst zu organisieren, selbst zu überwachen, möglicherweise auch selbst anzupreisen.«

die Welt in sechs Tagen. Der *beendeten* Schöpfung aber fehlt noch die *Vollendung*: die Ruhe Gottes am siebten Tag. Der evangelische Theologe Jürgen Moltmann macht daher einen unbedingten Zusammenhang von Schöpfungstheologie und Sabbattradition aus: „Es gibt kein rechtes Verständnis der Welt als Schöpfung ohne die Wahrnehmung des Sabbats. In der Sabbatstille greifen Menschen nicht mehr arbeitend in die Umwelt ein, sondern lassen sie Gottes Schöpfung sein. Sie anerkennen die Unverletzbarkeit der Schöpfung als Gottes Eigentum und heiligen diesen Tag durch ihre Freude am Dasein als Gottes Geschöpfe in der Schöpfungsgemeinschaft.“<sup>19</sup> Die jüdisch-christliche Schöpfungstradition beinhaltet also sowohl eine Option zur Weltgestaltung, die sich unter den Bedingungen der Arbeitsgesellschaft mit der Erwerbsarbeit identifizieren lässt, als auch eine zweckfreie Weltbejahung, welche in den Kulturformen der Muße durchschlägt. Der sichtbarste Ausdruck dieser Tradition in unserer Gesellschaft ist der

arbeitsfreie Sonntag. Entgegen den oben beschriebenen Tendenzen in der Arbeitswelt, wonach die Grenzen von Arbeit und Leben immer mehr verwischen, ist der arbeitsfreie Sonntag eine objektive, zeitliche und kulturelle Grenze, um das fortschreitende Einsickern der Erwerbsarbeit in alle Lebenssphären aufzuhalten<sup>20</sup>.

Mit den neuen Arbeitsorganisationen, in deren Zentrum die selbständige Verrichtung der Arbeit steht, wird die Berufarbeit in Zukunft noch wichtiger für Persönlichkeit und Lebensführung. Dieses Heranrücken der Arbeit an die Individuen und ihre Subjektivität ist ambivalent: Selbstorganisierte Arbeit bedeutet dann einen Freiheitsgewinn, wenn sie zu echter *Freiheit im Beruf*, d.h. nicht einfach zur effektiveren Ausnutzung der eigenen Arbeitskraft, sondern zu Möglichkeiten von Selbst- und Mitbestimmung führt. Sie ist dann ein Gewinn, wenn sie auch *Freiheit vom Beruf*, d.h. verlässliche Grenzziehungen zwischen Arbeit und Leben miteinschließt. Selbstorganisierte Arbeit wird jedoch zur pathologischen Selbstausschöpfung, wenn der Beruf die ganze Lebensführung in Beschlag nimmt. Einer christlichen Ethik und Theologie der Arbeit kommt daher eine doppelte Aufgabe in Gegenwart und Zukunft zu: auf der Autonomie der Arbeitenden zu bestehen und zugleich den Kontrapunkt zur Erwerbsarbeit, die zweckfreie Muße, gesellschaftlich aufzuwerten.

### Weiterführende Literatur

Neckel, Sighard – Wagner, Greta (Hg.), Leistung und Erschöpfung. Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft, Berlin 2013 (*Wichtige sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit „Burnout“ als charakteristischem Phänomen der derzeitigen Arbeitsgesellschaft*)

Kreutzer, Ansgar, Politische Theologie für heute. Aktualisierungen und Konkretionen eines theologischen Programms, Freiburg 2017 (bes.: Teil III. „Soziale Pathologien“ und „Therapien“ der Arbeitsgesellschaft) (*Versuch, eine politisch sensible Theologie auf aktuelle soziale Herausforderungen, wie den Wandel der Erwerbsarbeit, anzuwenden.*)



Prof. Dr.  
Ansgar Kreutzer  
lehrt Systematische  
Theologie am  
Institut für  
Katholische Theologie  
der Justus Liebig  
Universität Gießen.

### Anmerkungen:

- 1 Der aussagekräftige Titel entstammt dem Buch: *W. Glibmann – K. Peters* (Hg.), Mehr Druck durch mehr Freiheit, Hamburg 2001. Der vorliegende Artikel beruht auf meinem Beitrag: *A. Kreutzer*, Selbstverwirklichung oder Selbstausschöpfung? Ethisch-theologische Anmerkungen zu aktuellen Tendenzen der Arbeitsorganisation, in: *B. Feldbauer-Durstmüller – E. Koller* (Hg.), Wirtschaft und Ethik, Wien 2010, 217–231. Der Text wurde für diesen Publikationsort gekürzt, überarbeitet und aktualisiert.
- 2 So scheint es, um eine Stimme von vielen zu zitieren, dem Soziologen Nick Kratzer, „dass man von einer neuen Phase oder einem Umbruch der Digitalisierung von Arbeit sprechen kann“ (*N. Kratzer*, [Digitaler] Wandel der Arbeitswelt, in: *R. Pelikan – J. Rehm* (Hg.), Arbeit im Alltag 4.0 – Wie Digitalisierung ethisch zu lernen ist. Beiträge aus betrieblicher, arbeitsmarktpolitischer und theologischer Sicht, Berlin 2018, 15–26, 16).
- 3 *D. Sauer*, Die organisatorische Revolution. Umbrüche in Arbeitswelt – Ursachen, Auswirkungen und arbeitspolitische Antworten, Hamburg 2013.
- 4 Ebd., Klappentext.
- 5 Vgl. *N. Mette*, Sehen – Urteilen – Handeln, in: *LThK<sup>3</sup> 9* (2009) 402 (Sonderausgabe).
- 6 *F. W. Taylor*, Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung (= *The principles of scientific management*), Nachdr. der autor. Ausg. v. 1913, Weinheim 1977.
- 7 Vgl. *F. Hengsbach*, Arbeitsgesellschaften im Umbruch, in: *Theologisch-Praktische Quartalschrift* 152 (2004) 241–251.
- 8 Vgl. paradigmatisch *G.G. Voß – H.J. Pongratz*, Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 50 (1998) 131–158.
- 9 Ebd., 138.
- 10 *K. Peters*, Die neue Autonomie in der Arbeit, in: *Glibmann – Peters* (Hg.), Mehr Druck durch mehr Freiheit (Anm. 1), 18–40, 36.
- 11 *M. Modaschl – G.G. Voß* (Hg.), Subjektivierung von Arbeit, München 2003.
- 12 *W. Glibmann*, Der neue Zugriff auf das ganze Individuum, in: *Modaschl – Voß* (Hg.), Subjektivierung (Anm. 11), 255–273, 258.
- 13 *Voß – Pongratz*, Arbeitskraftunternehmer (Anm. 8), 151.
- 14 *Glibmann*, Zugriff (Anm. 12), 259.
- 15 *F. Kleemann*, Subjektivierung von Arbeit. Ein Überblick zum Stand der Diskussion, in: *Modaschl – Voß*, Subjektivierung (Anm. 11), 57–114, 74.
- 16 *Glibmann*, Zugriff (Anm. 12), 259f.
- 17 *I. Kant*, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (= *Kant Werke* hg. v. Weischedel, W., Bd. IV), 5. Nachdr. der Ausg. v. 1956, Darmstadt 1983, 11–102, 61.
- 18 *Johannes Paul II.*, Enzyklika *Laborem exercens* (1981), in: Bundesverband der Katholischen Arbeitnehmer-Bewegung Deutschlands, KAB (Hg.), Texte zur katholischen Soziallehre, Bornheim-Kevelaer 1992, 529–601, Nr. 6.
- 19 *J. Moltmann*, Gott in der Schöpfung. Ökologische Schöpfungslehre, Gütersloh 2002, 280.
- 20 Vgl. die in dieser Hinsicht äußerst wichtige, unter maßgeblicher Beteiligung der Kirchen geschlossene „Allianz für den freien Sonntag“: [www.allianz-fuer-den-freien-sonntag.de](http://www.allianz-fuer-den-freien-sonntag.de) [Stand: 10.04.19].

## Freiheit – ist die einzige, die zählt?

### Gedanken zu einem religionspädagogischen Schlüsselbegriff

Von Clauß Peter Sajak

#### 1. Freiheit als Thema im Kontext religiöser Bildungsprozesse

*Freiheit*

*Die Verträge sind gemacht  
Und es wurde viel gelacht  
Und was Süßes zum Dessert*

*Freiheit, Freiheit  
Die Kapelle rum-ta-ta  
Und der Papst war auch schon da  
Und mein Nachbar vorneweg*

*Freiheit, Freiheit  
Ist die Einzige, die fehlt  
Freiheit, Freiheit  
Ist die Einzige, die fehlt*

*Der Mensch ist leider nicht naiv  
Der Mensch ist leider primitiv*

*Freiheit, Freiheit  
Wurde wieder abbestellt*

*Alle, die von Freiheit träumen  
Sollten's Feiern nicht versäumen  
Sollen tanzen auch auf Gräbern  
Freiheit, Freiheit  
Ist das Einzige, was zählt*

*Marius Müller-Westernhagen (1990) <sup>1</sup>*

„Ist das Einzige was zählt“, so endet Marius Müller-Westernhagens gleichnamige Hymne, die im Kontext der Euphorie um den Zusammenbruch des Ostblocks und die gelungene deutsche Wiedervereinigung 1990 entstanden ist. Wie sehr sich die Zeiten seither geändert haben: Freiheit als Epochenwort ist angesichts gesellschaftlicher, politischer und ökonomischer Umbrüche im letzten Jahrzehnt offensichtlich aus der Mode gekommen. Im Kontext von Gesellschaft wird Freiheit in der Form von Vielfalt und Pluralität zwar noch als Programm der sog. großen Inklusion propagiert, exklusivistische und identitäre Strömungen gewinnen aber zugleich enorm an Größe und Einfluss<sup>2</sup>. In der politischen Landschaft ist nun auch in Europa eine deutliche Bewegung weg von der jahrhundertlang unumstrittenen Staatsform der freiheitlichen Demokratie hin zu autokratischen und diktatorischen Herrschaftsmodellen zu erkennen – von Erdogan, Putin und Trump ganz zu schweigen. Und im Bereich der Ökonomie ist spätestens seit der Weltfinanzkrise von 2008 die Idee einer Freiheit der Märkte, an denen sich freie Kräfte zum Wohle aller entfalten, vollständig diskreditiert, wenn nicht ad absurdum geführt worden. Nicht nur in der Ökonomie, auch in Gesellschaft und Politik scheint der Schlüsselbegriff nun vielmehr der der ‚Ordnung‘ zu sein. Wichtiger als persönliche und kollektive Freiheit ist offensichtlich der Wunsch nach Ordnung und Sicherheit – besonders deutlich ist dies in den postkommunistischen Staaten Osteuropas zu beobachten, in denen fast ausnahmslos autokratische Regime und Herrscher regieren<sup>3</sup>. Inzwischen müsste man wohl wieder mit der ersten Refrain-Variation in Marius Müller-Westernhagens Klassiker anheben, in der es noch heißt: „Freiheit, Freiheit ist die Einzige, die fehlt“.

Und trotzdem bleibt Freiheit ein anthropologisches Grundmoment, das nicht nur im Kontext einer philosophischen oder biologischen Definition vom Menschen – u. a. bei Friedrich Nietzsche in dem berühmten Wort, der Mensch sei das nicht festgestellte Tier<sup>4</sup> –, sondern auch aus theologischer Perspektive seine Bedeutung beibehalten hat. Daran ändern auch jüngste Anfechtungen und Infragestellungen durch die Neurowissenschaften nichts<sup>5</sup>. Im religionspädagogischen Diskurs ist das Motiv der Freiheit zuletzt vor allem im Gefolge systematisch-theologischer Debatten durchdekliniert worden<sup>6</sup>. Längere Tradition hat die Betonung und Bewertung von Freiheit als anthropologisches Existential in der Religionspädagogik des Jugendalters, wie sie einst von Günter Biemer, Albert Biesinger und Werner Tzscheetzsch im Anschluss an Karl Rahners Existentialien des Menschseins entfaltet worden ist. Geheimnisverwiesenheit, leibhaft-geschichtliche Freiheit, Interkommunikation und Zukünftigkeit, auf diese vier theologischen Kategorien und die in ihnen ausgesprochenen anthropologischen Leitideen – also Sinn, Freiheit, Liebe und Hoffnung – hat Karl Rahner seine pastoraltheologischen Reflexionen aufgebaut<sup>7</sup>. Günter Biemer und Werner Tzscheetzsch haben dann in ihrer theologischen Grundlegung des kirchlichen Dienstes an der Jugend diese Kategorien entfaltet: „*Meine Sehnsucht ist groß*“ – „*Frei will ich sein*“ – „*Gut, dass du da bist*“ – „*Ich hoffe auf die Zukunft!*“ – dies sind die Lebensthemen, die als Konstitutiva das jugendlich-Sein eines heranwachsenden Menschen bestimmen und auf die eine Religionspädagogik, die am Menschen als „*Hörer des Wortes*“ (Karl Rahner) orientiert sein will, aufbauen muss<sup>8</sup>. Freiheit ist hier also nicht das Einzige, was zählt, aber immerhin eines der vier großen Schlüsselthemen des jungen Menschen.

Im Folgenden soll deshalb der Freiheitsbegriff aus drei religionspädagogischen Perspektiven beleuchtet werden: Zum Ersten soll Freiheit theologisch erschlossen und definiert werden. Zum Zweiten muss die Bedeutung von Freiheit im Kontext der Bildungstheorie systematisch-pädagogisch behandelt und bedacht werden. Und zum Dritten geht es darum zu prüfen und zu diskutieren, welche Rolle die so bedachte Freiheit im Kontext unterrichtlicher Bildungsprozesse aus fachdidaktischer Perspektive haben kann. Allen drei Perspektiven sind poetische Texte vorangestellt, von denen die Betrachtung über den Begriff der Freiheit jeweils ausgehen kann.

## 2. Freiheit als theologische Dimension

*Liebesgedicht für die Freiheit und  
Freiheitsgedicht für die Liebe*

*Mit der Freiheit ist das so ähnlich wie mit der Liebe  
Wenn dann das sogenannte Glück mich nach Jahren wieder  
herausholt aus dem verschlossenen Schrank  
und sagt: Nun darfst du wieder! Nun zeig was du kannst!  
Werde ich dann einatmen und meine Arme ausbreiten und  
wieder jung sein und voller Lebensmut  
oder werde ich dann nach Mottenkugeln riechen und mit  
den Knochen klappern im Takt eines fremden Herzschlags?  
Mit der Freiheit ist das so ähnlich wie mit der Liebe  
und mit der Liebe ist das so ähnlich wie mit der Freiheit*

*Erich Fried*<sup>9</sup>

Untersucht man den Freiheitsbegriff, wie er von Jugendlichen und jungen Erwachsenen heute verwendet wird, so erkennt man unschwer, dass unter „*frei will ich sein*“ ein Lebensgefühl verstanden wird, das aus der Möglichkeit gespeist wird, „*über sich selbst zu bestimmen und das persönliche Leben frei zu gestalten*“<sup>10</sup>. Freiheit zielt also auf Selbstbestimmung und Selbstentfaltung. Das entspricht einem modernen, durch die Aufklärung geforderten und geförderten Verständnis von Freiheit im Sinne von Autonomie, also der Fähigkeit ‚sich selbst das Gesetz zu geben‘ (Immanuel Kant). Diese Freiheit wird in unserem Staat durch eine rechtsstaatlich-demokratische Verfassung geschützt: „*Verbürgert sind die Grundrechte, die sich aus der Würde des Menschen ergeben: Das Recht auf Leben ist unantastbar, ebenso die Freiheit des Gewissens, die Religions- und die Meinungsfreiheit.*“<sup>11</sup> Dass dies nicht selbstverständlich ist, zeigen jüngste Entwicklungen auch in Europa, z. B. in Polen und Ungarn: Hier sind Freiheitsrechte zuletzt stark eingeschränkt worden. Der Mehrheit des Wahlvolks sind hier offensichtlich Ordnungsmaßnahmen wichtiger als Freiheitsräume.

Auch für eine angemessene theologische Konzeptionierung des Freiheitsbegriffes ist die Integration dieses modernen Freiheitsdenkens unabdingbar<sup>12</sup>. Die theologische Dimension greift aber weiter aus, indem in ihr die Autonomie als Freiheit des Menschen in den Horizont göttlicher Freiheit gestellt wird, durch die Mensch und Welt als Geschöpf und Schöpfung ins Leben gerufen worden sind. In diesem Sinne liegt in der Freiheit jene ontologische Analogie, die im biblischen Denken als „*Gottesebenbildlichkeit*“ (Gen 1,26f)

beschrieben worden ist: „*Frei ist der Mensch so verstanden nicht aus sich, sondern letztlich immer schon aus Gott, wenn es um den Gott der Freiheit geht.*“<sup>13</sup> Dieser wirkt Freiheit in einem grundlegenden Gnadenakt, „*aus dem alles hervorgeht, was ist. Dieser Akt geht allem menschlichen Handeln voraus, weil er dieses überhaupt erst ermöglicht, und ist gerade deshalb unverfügbar und in diesem Sinne ungeschuldet.*“<sup>14</sup> Damit entsteht durch Gottes Handeln ein transzendentaler Horizont von Freiheit, in dem aber „*der Mensch gänzlich autonom und in keiner Art und Weise von Gott determiniert oder gar limitiert*“<sup>15</sup> ist. Somit hat Gott selbst „*schon von Anfang an alle Möglichkeiten dafür bereit gestellt, dass sein Geschöpf eben in Freiheit, bar jeglichen Zwangs, selbst Wege zu Heil, Befreiung und Erlösung finden und zu beschreiben vermag*“<sup>16</sup>.

Auch im Kontext philosophischer Freiheitsreflexion lässt sich über den Selbstbestimmungsgedanken hinausgehen. Exemplarisch kann hier Jean-Paul Sartre genannt werden, der in seinem atheistischen Existentialismus einen Schöpfer-Gott verneint und sich auf den Menschen allein konzentriert<sup>17</sup>. Dieser radikale Ansatz ist aber nicht als extremer Individualismus zu verstehen, wie er sich im modernen Freiheitsverständnis inzwischen im Zuge der Postmoderne entwickelt hat. Vielmehr – und hier ist Sartre dem christlichen Freiheitsverständnis gar nicht so fern – bezieht der einzelne Mensch sich selbst entwerfend alle Menschen mit ein: „*Wenn wir sagen, der Mensch wählt sich, verstehen wir darunter, jeder von uns wählt sich, doch damit wollen wir auch sagen, sich wählend wählt er alle Menschen.*“<sup>18</sup> Sartres atheistischer Freiheitsbegriff kommt also aufgrund seiner strengen Forderung nach dem Gemeinschaftlichen dem christlichen Freiheitsbegriff näher als die tendenziell hedonistischen Ausrichtungen, die sich heute gesellschaftlich zeigen.

Schülerinnen und Schüler sollten diese verschiedenen Dimensionen des Freiheitsbegriffs durchaus einordnen und als entscheidende Differenz zwischen philosophischem und theologischem Freiheitsbegriff die Bedeutung Gottes als Bedingungsgrund der Möglichkeit von Freiheit erkennen können. Als Medium für einen solchen Lernprozess könnte das oben abgedruckte Gedicht von Erich Fried dienen: In diesem wird die Freiheit im Zusammenhang mit der Liebe beschrieben. Beide sind – mit Karl Rahner gesprochen – Existenziale des Menschseins, beide sind aber nicht selbstverständlich erfolgreich zu leben, sie bedürfen viel mehr der Bemühung, der Übung und der Pflege: „*Werde ich dann einatmen und meine Arme ausbreiten und wieder jung sein und voller Lebensmut /*

*oder werde ich dann nach Mottenkugeln riechen und mit den Knochen klappern im Takt eines fremden Herzschlags?*“ Und: „*Wenn dann das sogenannte Glück mich nach Jahren wieder herausholt aus dem verschlossenen Schrank [...].*“ Freiheit und Liebe sind nicht selbstverständlich und nicht dauerhaft. Beide Existenziale sind vielmehr kontingent, sie lassen sich nicht erzwingen, sondern hängen auch davon ab, wie der oder die freie Andere auf mich einwirkt und reagiert. Somit lässt sich an dieser Stelle die theologische Dimension von Liebe und Freiheit einholen und eintragen: Nicht kontingent, sondern absolut ist allein die bedingungslose, rechtfertigende Liebe Gottes zu jedem Menschen und allein die Freiheit, die er damit vor Gott gewinnt.

### 3. Freiheit als bildungstheoretisches Integral

*Ich will dich*

*Freiheit  
ich will dich  
aufrauhen mit Schmirgelpapier  
du geleckte*

*(die ich meine  
meine  
unsere  
Freiheit von und zu)  
Mondfrau*

*Du wirst geleck  
mit Zungenspitzen  
bis du ganz rund bist*

*Kugel  
auf allen Tüchern*

*Freiheit Wort  
das ich aufrauhen will  
ich will dich mit Glassplittern spicken  
daß man dich schwer auf die Zunge nimmt  
und du niemandes Ball bist*

*Dich  
und andere  
Worte möchte ich mit Glassplittern spicken  
wie es Konfuzius befiehlt  
der alte Chinese*

Die Eckenschale sagt er  
muß  
Ecken haben  
sagt er  
Oder der Staat geht zugrunde

Nichts weiter sagt er  
ist vonnöten  
Nennt  
das Runde rund  
und das Eckige eckig

Hilde Domin (1968)<sup>19</sup>

Freiheit hat aber auch im pädagogischen Kontext eine ganz grundlegende Bedeutung, die es zu bedenken gibt. Während im theologischen Zusammenhang die von Gott gegebene Freiheit die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und damit zur Mündigkeit darstellt, richtet die bildungstheoretische Perspektive den Blick auf die Freiheit als Ermöglichungsgrund von Bildung. Wird nämlich Bildung als das Vermögen verstanden, sich in eine reflexive Distanz zur Wirklichkeit zu bringen und sich mit dieser kritisch auseinanderzusetzen, braucht es hierfür Freiheit im Sinne von Selbstverantwortung und Selbstbestimmung. Ein solches Bildungsverständnis, das auf Autonomie und Mündigkeit zielt, markiert die Anschlussstelle zwischen der idealistischen Bildungsidee des Bürgertums und dem Bildungsbegriff der Frankfurter Schule: War Wilhelm von Humboldts Bildung noch geleitet von der Idee individueller Selbstkonstitution und Entfaltung, so postulierte die Frankfurter Schule – exemplarisch bei Theodor W. Adorno – geprägt durch den Zivilisationsbruch im 20. Jahrhundert eine Bildung, deren Kern die „Kraft zur Differenz, zur Unterscheidung und Entschiedenheit, die im Widerstand reift“<sup>20</sup>, ausmacht. Zusammengefasst: Bildung zielt auf das Vermögen einen Schritt zurückzutreten und sich in Differenz zu setzen.

Einer der ältesten Texte der Philosophiegeschichte hat prägnant ausgemalt, welche Bedeutung der Freiheit in Bildungszusammenhängen zukommt: Die Rede ist vom Höhlengleichnis des Platon in seinem Dialog ‚Politeia‘, Buch VII. Dieses Gleichnis dient eigentlich zur Veranschaulichung der platonischen Ideenlehre und stellt den Aufstieg des Menschen durch vier Stufen der Erkenntnis sinnbildlich dar<sup>21</sup>:

„Die Menschen leben in einer Höhle an Ketten gefesselt und blicken auf eine Felswand, während hinter ihnen ein Feuer flackert. Auf der Felswand sehen sie nur die Schatten von

Gegenständen, die hinter ihnen vorübergetragen werden und welche vom Schein des Feuers als Schattenbilder an die Wand vor ihnen projiziert werden. Die Menschen halten einzig diese Schattenbilder für die Wirklichkeit (das Seiende) und befinden sich damit auf der ersten Stufe der Erkenntnis: der bloß sinnlichen Wahrnehmung.

Einem Gefangenen werden die Fesseln genommen, er wird umgewendet (das ist der wesentliche Akt der philosophischen Erziehung) und sieht nun die irdische Realität. Nach einiger Zeit hält er diese zwar für wahr, möchte aber, da das Feuer ihn blendet, wieder zurück ins bequeme Dunkel.

Zum weiteren Aufstieg muss man ihn also zwingen (der Mensch unterwirft sich nur widerwillig Lernprozessen). In der oberen Welt wiederholt sich auf einer höheren Erkenntnisstufe das Erlebnis, das er in der Höhle gehabt hatte: Er erkennt anfangs (mit Hilfe mathematischer Begrifflichkeit) nur die Abbilder der Wirklichkeit. – Erst wenn er die Augen zum Himmel erhebt, erkennt der Mensch die Ideen – symbolisiert durch die Gestirne –, insbesondere die Idee des Guten, deren Sinnbild die Sonne ist.

Der Mensch kehrt in die Höhle zurück, um seine ehemaligen Mitgefangenen zu befreien; diese wehren sich jedoch, weil sie die Bequemlichkeit der Höhle der Erkenntnis vorziehen.“

An zwei entscheidenden Punkten dieser Bildungsparabel kommt der Freiheit eine entscheidende Rolle zu: Zum ersten in dem Moment, an dem der Mensch in der Höhle von seinen Ketten ‚befreit‘ wird, denn nun kann er wählen zwischen dem Verharren in der Bequemlichkeit und dem beschwerlichen Aufstieg aus der Höhle ins Licht. Zum zweiten in dem Moment, in dem er außerhalb der Höhle die ‚wirkliche‘ Wirklichkeit im Licht der Sonne erblickt hat, denn nun muss er sich wiederum zwischen dem Genuss der Wahrheit oder dem Abstieg in die Unterwelt und damit der Mission der Aufklärung und Erziehung zur Wahrheit entscheiden. Damit ist klar: Bildung aus der Dunkelheit der Trugbilder hin zur Helligkeit der wahren Ideen – das sprichwörtliche ‚per aspera ad astra‘<sup>22</sup> – ist ein unbequemer und anstrengender Prozess, dem sich kein Subjekt, das sich bilden will, entziehen kann. Und der Gebildete muss sich wiederum in Freiheit entscheiden und verantworten, ob er seine Erkenntnis mit anderen teilen und sich deshalb der Mühsal des Abstiegs und der Erziehung der anderen stellen und damit neue Bildungsprozesse ermöglichen will. In diesem Sinne bildet die Freiheit ein integrales Moment



Peter Paul Etz, „Und gehen, wohin du willst...“, Juli/August 1995, Öl auf Leinwand 70 x 100 cm

von Bildung. Hilde Domin bringt dieses Moment der Anstrengung und der Mühe in das Wort von der Freiheit, die „mit Schmirgelpapier“ aufgeraut und „mit Glassplittern“ gespickt werden soll, die „mit Zungenspitzen“ geleckert werden soll, bis sie „ganz rund ist“.

Der Bildungswissenschaftler Jürgen Baumert hat im Kontext der PISA-Studie vier „*Modi der Weltbegegnung*“<sup>23</sup> identifiziert, welche als grundlegende Wirklichkeitszugänge die Voraussetzung individueller Bildung darstellen und die jeweils eigenständig wie unersetzbar sind: die kognitiv-instrumentelle (Mathematik, Naturwissenschaften), die moralisch-evaluative (Geschichte, Wirtschaft, Sozialkunde/Politik, Recht), die ästhetisch-expressive (Sprache, Literatur, Kunst, Musik) und die konstitutive Rationalität (Religion, Philosophie)<sup>24</sup>. Konstitutiv ist diese Rationalität, weil sie Grundkategorien (z.B. Gott) sowie Erklärungs- bzw. Deutungsmuster (z.B. Schöpfung) liefert, mit denen der Mensch über die Totalität von Wirklichkeit reflektieren und sich selbst mit dieser produktiv auseinandersetzen kann. In diesem Referenzrahmen reformuliert zielt *religiöse Bildung* auf das Vermögen, das Ganze von Wirklichkeit in den Blick zu nehmen und sich dann zu diesem Ganzen in ein Verhältnis zu setzen<sup>25</sup>. Für den katholischen Religionsunterricht ist eine solche Zielsetzung nichts neues, denn schon der Beschluss der Würzburger Synode *Der Religionsunterricht in der Schule* aus dem Jahr 1974 formuliert als Leitaufgabe religiöser Bildung in der Schule nicht etwa, Schülerinnen und Schüler im Katholischen zu sozialisieren oder gar zu domestizieren, sondern das Bildungsziel der freien und selbstbestimmten Entscheidungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern in Sachen Religion konsequent zu verfolgen. Dies kommt in den Zielen und Aufgaben zum Ausdruck, die die Würzburger Synode in diesem Beschluss bis heute gültig formuliert hat:

„Der Religionsunterricht soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion befähigen. [...]“

*Deshalb ergibt sich für den Religionsunterricht:*

1. Er weckt und reflektiert die Frage nach Gott, nach der Deutung der Welt, nach Sinn und Wert des Lebens [...] und ermöglicht eine Antwort aus der Offenbarung und aus dem Glauben der Kirche;
2. er macht vertraut mit der Wirklichkeit des Glaubens und der Botschaft, die ihm zugrunde liegt [...];
3. er befähigt zur persönlichen Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien [...];

4. und er motiviert zu religiösem Leben und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft.<sup>26</sup>

Vor allem in der zweiten Zielformulierung spiegelt sich ein solches Verständnis von religiöser Bildung, die zur Freiheit der Autonomie und Mündigkeit in Sachen Religion führen soll.

#### 4. Freiheit als religionsdidaktisches Thema

*Invictus*

*Aus finst'rer Nacht, die mich umragt,  
durch Dunkelheit mein' Geist ich quäl.  
Ich dank, welch Gott es geben mag,  
dass unbezwung'n ist meine Seel.  
Trotz Pein, die mir das Leben war,  
man sah kein Zucken, sah kein Toben.  
Des Schicksals Schläg in großer Schar.  
Mein Haupt voll Blut, doch stets erhob'n.  
Jenseits dies Orts voll Zorn und Tränen,  
ragt auf der Alp der Schattenwelt.  
Stets finden mich der Welt Hyänen.  
Die Furcht an meinem Ich zerschellt.  
Egal, wie schmal das Tor, wie groß,  
wieviel Bestrafung ich auch zähl.  
Ich bin der Meister meines Los'.  
Ich bin der Käpt'n meiner Seel.*

*William Ernest Henley (1875)*

„*I am the master of my fate: I am the captain of my soul.*“ – Diese Verse des viktorianischen Dichters William Ernest Henley (1849–1903) sind spätestens seit Clint Eastwoods Spielfilm *„Invictus – Unbezungen“*<sup>27</sup> auch in die Populärkultur eingegangen: Sie finden sich heute auf unzähligen Social Media Accounts, gerne als Teil von Selbstporträts und Selbstdarstellungen. Der Film *Invictus* erzählt die Geschichte, wie Nelson Mandela kurz nach seiner Wahl zum Präsidenten Südafrikas die Überwindung der Apartheid auch dadurch erreichen wollte, dass er das traditionell von den Weißen unterstützte Rugby-Nationalteam der *Springboks* auch für die farbige Mehrheit der Bevölkerung zum Identifikationssymbol für die neue vereinte Nation machen wollte. Dazu bediente er sich des weißen Sporthelden Francois Pienaar, welcher der Kapitän der neuen, die Apartheid überwindenden Nationalmannschaft werden sollte. Der schwarze Präsident und der weiße Sportstar kommen sich im Laufe der Handlung näher und auf die Frage Pienaars, wie denn Mandela die

lange Haft auf der Gefängnisinsel Robben Island überlebt habe, antwortet Mandela, er habe sich in Haft und Folter immer wieder das Gedicht von Henley aufgesagt:

„Die Furcht an meinem Ich zerschellt. / Egal, wie schmal das Tor, wie groß, / wieviel Bestrafung ich auch zähl. / Ich bin der Meister meines Los'. / Ich bin der Käpt'n meiner Seel.“

Ursprünglich in schwerer Krankheit verfasst – Henley litt seit seinem 12. Lebensjahr an Knochentuberkulose – wurde das Gedicht so zu einer popkulturellen Hymne an die Freiheit – an die Freiheit des Ichs, an die innere Unabhängigkeit, die Selbstbestimmung, an den freien Willen. Das jugendliche Grundbedürfnis „Frei will ich sein“ – wie Günter Biemer und Werner Tzscheetzsch es vor vielen Jahren formuliert haben – hat hier einen neuen Ausdruck im Zeitalter der sog. Sozialen Medien gefunden. Scheinbar gibt es in der Generation, der mit Blick auf ihre Lebenswelt häufig ein ausgeprägter Hang zu Konsumismus, Hedonismus oder gar Narzissmus nachgesagt wird, ein feines Gespür dafür, dass Freiheit sich eben nicht in ökonomischer oder gesellschaftlicher Partizipation erschöpft. Vielmehr entfaltet Freiheit ihre eigentliche Größe in der existentiellen Dimension der inneren Un-Abhängigkeit und Bedürfnis-Losigkeit – eine Erkenntnis, die zahlreiche spirituelle Wegweiser von Buddha über Sokrates und Jesus von Nazareth bis Mahatma Gandhi postuliert und vorgelebt haben. Entsprechend lässt sich hier im Kontext unterrichtlicher Lern- und Bildungsprozesse anknüpfen, um weiterführende Korrelationen herzustellen, also Wechselbeziehungen zwischen Gegenwartserfahrungen von Schülerinnen und Schülern heute auf der einen und der Denk- und Glaubens-tradition auf der anderen Seite anzulegen.

Damit ist das Stichwort *Korrelation* gefallen: Dieser Begriff der Korrelation (von lat. *correlatio* = Wechselbeziehung) wird seit der Mitte des 20. Jahrhunderts auf das Verhältnis von Gott und Welt (Paul Tillich), von Wort Gottes und Hörer des Wortes (Karl Rahner) und von Gnade und Mensch (Edward Schillebeeckx) bezogen: Weil nach christlichem Glauben Gott in diese Welt hinabgestiegen ist und sich als „ewiges Wort“ (Joh 1,1-3) den Menschen vernehmbar gemacht, ja „unter uns gewohnt“ (Joh 1,15) hat, ist die Offenbarung im christlichen Verständnis nicht einseitig, monologisch, sondern immer wechselwirkend, dialogisch. Dies gilt diachron wie synchron, also historisch wie gegenwärtig: Zum einen ist die Botschaft Jesu Christi an die Welt nach dem Zeugnis der Evangelien zweifellos aus dem Gespräch und der Begegnung mit den Menschen hervorgegangen, also vom Ursprung her dialogisch. Zum anderen ist das Verstehen, das Auslegen und das Anverwandeln

der Botschaft durch den Menschen heute, den „Hörer des Wortes“ (Karl Rahner), immer ein hermeneutischer Prozess, in den eben auch die Perspektive und der Horizont des heute Lebenden und Glaubenden einfließt. Nur so kann die Botschaft des Evangeliums existentielle Bedeutung für den Menschen heute bekommen<sup>28</sup>. Damit zeigt sich Korrelation als ein wesentliches Element religiöser Bildungsprozesse, denn es geht bei diesem ja um die persönliche, freiheitliche Aneignung und Anverwandlung einer konkreten religiösen Botschaft (z.B. die von Sünde, Umkehr und Gnade oder aber eben von Abhängigkeit und Freiheit). Für den konfessionellen und hier im Speziellen für den katholischen Religionsunterricht hat sich die Grundfigur der Korrelation deshalb über viele Jahrzehnte als ein bewährtes und unaufgebbares Grundprinzip erwiesen. Dieses zielt nicht auf eine anthropologische Verkürzung der Theologie, sondern auf ein theologisches Verstehen menschlicher Grundphänomene, wie eben Freiheit, Scheitern, Liebe, Hoffnung und Sinn. Die Würzburger Synode hat dies 1975 auf die Formel gebracht: „Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden.“<sup>29</sup> Vor diesem religionsdidaktischen Horizont ist das Phänomen der Freiheit ein elementares Thema für den Religionsunterricht, das es immer wieder zu verschiedenen Anlässen und aus unterschiedlichen Anlässen aufzugreifen und zu bearbeiten gilt. Heute mehr denn je.

## Anmerkungen

- 1 *Marius Müller-Westernhagen*, Freiheit, Album: Live, WEA Musik GmbH, 1990.
- 2 Vgl. zu diesen Zusammenhängen ausführlich *Andreas Rödder*, 21.0: Eine kurze Geschichte der Gegenwart, München 2017; *Ivan Krastev*, Europadämmerung: Ein Essay, Frankfurt/M. 2017 und *Jörg Baberowski*, „Der Mensch lässt sich nicht beliebig zurecht“ Ein Interview mit Martin Beglinger, in: Neue Züricher Zeitung vom 30.09.2019.
- 3 Vgl. *Baberowski*, „Der Mensch lässt sich nicht beliebig zurecht“ (Anm. 2).
- 4 *Friedrich Nietzsche*, Jenseits von Gut und Böse, in: *ders.*, Werke in drei Bänden, München 1954, Band 2, 621-625.
- 5 Vgl. *Klaus Müller*, Verlorene Freiheit? Ein Interview mit Clauß Peter Sajak, in: RelliS. Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht 2014, H. 1, 12f.
- 6 Vgl. *Markus Tomberg*, Religionsunterricht als Praxis der Freiheit: Überlegungen zu einer religionsdidaktisch orientierten Theorie gläubigen Handelns, Berlin – New York 2010; *Paul Platzbecker*, Religiöse Bildung als Freiheitsgeschehen: Konturen einer religionspädagogischen Grundlagentheorie, Stuttgart 2012.
- 7 Vgl. *Karl Rahner*, Sämtliche Werke, Bd. 19, Düsseldorf/Freiburg 1995, 181-196. Rahner erwähnt noch eine fünfte Kategorie, der Mensch als „Wesen des Scheiterns“. Ich folge im Weiteren *Günter Biemer* (Der Dienst der Kirche an der Jugend. Grundlegung und Praxisorientierung, Freiburg/Basel/Wien 1985, 74-75), wenn ich das Scheitern als Teil der anderen Kategorien, im Besonderen der Kategorie „Freiheit“, verstehe.

- 8 Vgl. *Günter Biemer*, *Der Dienst der Kirche an der Jugend* (Anm. 7). Grundlegung und Praxisorientierung, Freiburg/Basel/Wien 1985, 73–112; *Günter Biemer – Werner Tzscheetzsch* (Hg.), *Anstiftungen*, Freiburg/Basel/Wien 1982.
- 9 *Erich Fried*, *Liebesgedicht für die Freiheit und Freiheitsgedicht für die Liebe*, in: Volker Kaukoreit – Klaus Wagenbach (Hg.), *Erich Fried, Gesammelte Werke, Gedichte 2*, Berlin 1993, 371f.
- 10 *Gerd Kruhöffer*, *Was heißt christliche Freiheit heute?*, in: *Loccumer Pelikan 2/2003*, 115–119, hier 115.
- 11 Ebd.
- 12 Dieses Anliegen war das Lebenswerk des Münsteraner Theologen *Thomas Pröpper*. Vgl. exemplarisch seinen Art.: *Freiheit*, in: Peter Eicher (Hg.), *Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe*, Bd. 1, München 2005, 389–421.
- 13 *Saskia Wendel*, *Frei geboren. Freiheit als anthropologische Grundbestimmung*, in: *ReliS. Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht 2014*, H. 1, 4–7, hier 7.
- 14 Ebd.
- 15 Ebd.
- 16 Ebd.
- 17 „*Der atheistische Existentialismus, den ich vertrete [...] erklärt: wenn Gott nicht existiert, so gibt es zumindest ein Wesen, bei dem die Existenz der Essenz vorausgeht, ein Wesen, das existiert, bevor es durch irgendeinen Begriff definiert werden kann, und dieses Wesen ist der Mensch oder, wie Heidegger sagt, das Dasein.*“ (*Jean-Paul Sartre, Der Humanismus ist ein Existentialismus*, Hamburg 2018, 149.)
- 18 Ebd., 150.
- 19 *Hilde Domin*, *Ich will dich*, in: *Der neue Conrad, Das große deutsche Gedichtbuch*, Düsseldorf – Zürich 2000, 797.
- 20 *Klaus Pongratz*, Art. *Bildung*, in: *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 192–198, 197.
- 21 [www.wissen.de/lexikon/hoehlengleichnis](http://www.wissen.de/lexikon/hoehlengleichnis) (abgerufen am 15.04.2019).
- 22 Wörtlich „*Durch das Raue zu den Sternen*“. Diese lateinische Redewendung hat ihren Ursprung wohl bei Seneca. In dessen Tragödie *Hercules furens* (Der wildgewordene Herkules) heißt es: „*Non est ad astra mollis e terris via*“, deutsch „*Es ist kein weicher [= bequemer] Weg von der Erde zu den Sternen.*“
- 23 *Jürgen Baumert*, *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich*, in: Nelson Killius – Jürgen Kluge – Linda Reisch (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt a. M. 2002, 100–150, 106f.
- 24 Ebd.
- 25 Vgl. ausführlich *Clauß Peter Sajak*, *Abstieg ins Tal von Elah – Kompetenz, Kanon und religiöse Bildung*, in: *Theologische Revue 105* (2009), Nr. 6, 441–452.
- 26 *Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 1974*, in: *Texte zu Katechese und Religionsunterricht*, Bonn 1998, 127–160, hier 146.
- 27 *Invictus*, Regie: Clint Eastwood, Drehbuch: Anthony Peckham, USA 2009.
- 28 Vgl. auch *Clauß Peter Sajak*, *Religion unterrichten. Voraussetzungen, Prinzipien, Kompetenzen*, Seelze 2013, 40–45.
- 29 Ebd., 143.



*Prof. Dr. theol. habil. Clauß Peter Sajak lehrt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. 2002 bis 2008 war er Hochschulreferent im Dezernat Schulen/Hochschulen des Bischöflichen Ordinariats Mainz.*

# „Freiheit“ – Philosophieren in der Grundschule

## Unterrichtsbausteine für die Grundschule (3./4. Schuljahr)

Von Katharina Beek

*„Glaubst du, du bist zu klein, um große Fragen zu stellen? Dann kriegen dich die Großen klein, noch bevor du groß genug bist.“ (Erich Fried)*

Schon im frühen Kindesalter beschäftigen sich Schüler und Schülerinnen<sup>1</sup> mit den „großen“ theologischen und philosophischen Fragen. Im gemeinsamen Philosophieren werden individuelle, aktuelle und auch gesellschaftliche Fragen aufgegriffen. Es ermöglicht den Kindern, offen ihre Fragen, Gedanken, aber auch Probleme und Sorgen auszudrücken. Dabei werden sie darin unterstützt, eine eigene Haltung und Identität auszubilden. Kinder können dabei lernen, dass es nicht zwangsläufig auf jede Frage eine Antwort geben kann und muss<sup>2</sup>.

So kann auch über das große Thema „Freiheit“ bereits mit Grundschulern nachgedacht werden. Freiheit – was bedeutet das für mich? Was bedeutet Freiheit für meine Gedanken und meine Träume? Wie stellt sich mein Gegenüber Freiheit vor? Wo hört Freiheit auf? Können wir überhaupt völlig frei sein? Fragen, auf die sich Grundschüler sehr gut einlassen können.

Für uns Lehrkräfte kann es beeindruckend sein, gemeinsam mit den Kindern zu philosophieren und so Teil ihrer Gemeinschaft zu werden. Über den Ideenreichtum der Kinder lässt sich immer wieder staunen, denn die Kleinsten gehen völlig unvoreingenommen an die „großen“ Themen heran. Die Schüler im Primaralter sind oftmals noch nicht durch ihre Erfahrungen im Alltag desillusioniert und haben klare Idealvorstellungen. Im Schutz einer Klassengemeinschaft können sich die Kinder im handelnden Prozess mit ihren Fragen auseinandersetzen.

### Erste Sequenz: Im Lernkontext angekommen – Wortarbeit

Zu Beginn der Einheit werden die Schüler für das Wortfeld „Freiheit“ sensibilisiert. Als Eingangsimpuls wird der Begriff „Freiheit“ gepuzzelt und somit das zentrale Thema der gesamten Einheit visualisiert: Welche Begrifflichkeiten/Wörter fallen uns zum Thema „Freiheit“ ein? Die Schüler nennen Begriffe, die von der Lehrkraft auf hellen Wortkärtchen festgehalten werden. Je nach Altersstufe können entsprechende Begrifflichkeiten auch von der Lehrkraft als Sprachimpuls vorgegeben werden. Ein Austausch über das Wortfeld „Freiheit“ folgt.

In einem nächsten Schritt werden Gegensatzpaare zum Begriff Freiheit gesucht, z.B. „unterdrücken/Unterdrückung“, „gefangen sein“, „gezwungen werden“, „der Freiheit beraubt werden“. Diese Begriffe werden auf dunklen Wortkarten gesichert.

In einem dritten Schritt gestalten die Schüler die gefundenen Gegensatzpaare in einem Bild oder in einer Mind-Map. Auch die Gestaltung eines Lernplakates zum Begriff Freiheit, welches während der gesamten Einheit im Klassenraum präsent ist, ist eine denkbare Möglichkeit.

### Zweite Sequenz: „Die Gedanken sind frei“

Der Leitsatz dieser Stunde lautet: „Die Gedanken sind frei.“ So hören die Schüler zu Beginn der Stunde das Volkslied: „Die Gedanken sind frei.“<sup>3</sup> Das Lied wird gemeinsam gehört und die ersten spontanen Höreindrücke werden gesammelt. In einem zweiten Schritt wird das Lied stroph-

weise angehört und der jeweilige Inhalt des Liedtextes besprochen. Einige Formulierungen werden den Kindern sicherlich fremd sein und müssen deshalb mit ihnen geklärt werden.

Im Anschluss wird der Leitsatz des Volksliedes „Die Gedanken sind frei“ als Impulskarte in die Sitzkreismitte gelegt. Nach ersten Spontanäußerungen schreiben die Kinder ihre Interpretation des Leitsatzes in eine leere Gedankenblase: Was bedeutet die Aussage „Die Gedanken sind frei“ für mich? Zum Abschluss dieser Sequenz stellen sich die Schüler ihre unterschiedlichen Interpretationen vor.

### Dritte Sequenz: Was bedeutet Freiheit für mich ganz persönlich? Die Gestaltung eines Bodenbildes

Um sich mit der eigenen Vorstellung von Freiheit tiefergehend auseinanderzusetzen, beginnt die dritte Sequenz mit einer Fantasiereise, die den Schülern den Grundimpuls gibt, sich mit der Leitfrage auseinanderzusetzen: „Was bedeutet Freiheit für mich ganz persönlich?“<sup>44</sup> Die Schüler verteilen sich im Raum, kommen zur Ruhe und sind ganz bei sich. Meditative Musik kann eine ruhige Stimmung unterstützen.

Aus der meditativen Stimmung der Fantasiereise heraus gestalten die Kinder ihre individuelle Vorstellung von Freiheit in einem Bodenbild. Der Arbeitsauftrag an die Schüler ist bereits in die Fantasiereise eingebettet. Voraussetzung für diese Arbeitsphase ist, dass die Schüler bereits mit der Methode des Bodenbildgestaltens vertraut sind.



In einem anschließenden Museumsgang betrachten die Schüler die Werke ihrer Mitschüler. So wird allen Werken der Mitschüler Beachtung geschenkt und sie erhalten einen Einblick in die individuellen Vorstellungen von Freiheit. In einem weiteren Schritt werden die Schülerarbeiten präsentiert und vom jeweiligen Schüler erklärt. So werden der Kontakt zwischen den Schülern untereinander und der Kontakt der Schüler zu sich selbst, zu ihrer eigenen inneren Welt gefördert.

### Vierte Sequenz: Meine Freiheit – deine Freiheit

Zu Beginn der vierten Sequenz wird in einem Kreisgespräch über die Impulsaussage diskutiert: „In meinem Zimmer kann ich machen, was ich will – ich bin schließlich ein freier Mensch.“<sup>45</sup> Es ist zu vermuten, dass die Schüler diese Aussage aus ihrer Lebenswelt nur zu gut kennen.

Im nächsten Schritt werden Bilder in die Kreismitte gelegt, die Situationen zeigen, in denen einzelne Personen ihre Freiheiten ausnutzen: lautes Telefonieren im Bus, Blockade des Tischkickers, lautes Fernsehschauen im Wohnzimmer,



während ein anderes Familienmitglied lesen will. Gemeinsam wird darüber nachgedacht, warum dieses Verhalten der Personen kritisiert werden kann. Im weiteren Verlauf des Kreisgesprächs werden die Kinder mit der Schlussfolgerung Immanuel Kants konfrontiert: *„Die Freiheit des Einzelnen endet, wo die Freiheit des Anderen beginnt.“* Dies wird als Impulsschild in die Kreismitte gelegt. Diese Aussage wird gemeinsam diskutiert: Wie erkennt man, wo die Freiheit des Anderen beginnt? Die Schüler notieren ihre Ideen dazu und präsentieren diese im Anschluss ihren Mitschülern.

### Fünfte Sequenz: Sich nach Freiheit sehnen – Kinderarbeit

Ein Text über Kinderarbeit wird gemeinsam gelesen. Verständnisfragen werden geklärt und der Inhalt des Textes mit den Kindern besprochen<sup>6</sup>. Es ist davon auszugehen, dass die Schüler einen großen Mitteilungsbedarf zu diesem Themengebiet haben und vielfältiges Vorwissen mitbringen.

Im Anschluss denken die Schüler darüber nach, was für die Kinder in diesen Ländern *„Freiheit“* bedeutet, und setzen dies in einen Gegensatz zu ihren eigenen Freiheitsvorstellungen. Beispiele: **Für die Kinder in diesen Ländern bedeutet es frei zu sein, wenn sie nicht arbeiten müssen, sondern zur Schule gehen dürfen.** Freiheit bedeutet für diese Kinder spielen zu können und sich mit Freunden zu treffen. Dies kann schriftlich oder kreativ umgesetzt werden.

Als Abschluss der Stunde formulieren die Schüler **Wünsche für die Kinder, die unter Kinderarbeit leiden müssen.**

### Sechste Sequenz: Wir wollen frei sein – ein Gedankenexperiment

Zum Einstieg wird den Schülern ein Bildimpuls *„Schule der Freiheit“* gezeigt<sup>7</sup>. Gemeinsam wird überlegt: Wie müsste eine Schule sein, in der man sich frei fühlen kann? Was bräuchte es dazu alles? Was ist mit Regeln für das Zusammenleben? Die Kinder drücken ihre Ideen und Einfälle kreativ und/oder schriftlich aus. Im Anschluss werden die entstandenen Ideen im Plenum präsentiert und besprochen. Ein weiterer Impuls zur Reflexion kann folgender Satzanfang sein: *„Niemand ist völlig frei, weil...“*

### Anmerkungen

- 1 Aufgrund der Leserlichkeit wird im Folgenden nur die männliche Form verwendet.
- 2 Vgl. *Ulrike Itze – Edelgart Moers*, Theologisieren in der Grundschule. Anleitungen und Ideen zum Umgang mit schwierigen Kinderfragen. Band 2, Buxtehude 2012, 4f.
- 3 [www.youtube.com/watch?v=MKSJ56odw5E](http://www.youtube.com/watch?v=MKSJ56odw5E) (abgerufen: 28.2.2019).
- 4 Vgl. M1 *Fantasiereise* (Seite 41).
- 5 Vgl. *Ich bin so frei!*, in: Ernst Klett Verlag: *Leben leben*, Neubearbeitung Sachsen, Band 2, 244–257.
- 6 Vgl. *Sandra Kraus*, *Evangelische Religion an Stationen. Handlungsorientierte Materialien zu den Kernthemen der Klassen 3 und 4. Sich nach Freiheit sehnen – Freiheit erleben*, Donauwörth 2011.
- 7 Vgl. M2 Bildimpuls *„Schule der Freiheit“* (Seite 41).



*Katharina Beek  
unterrichtet an der  
Martinusschule  
Mainz-Weisenau  
die Fächer Katho-  
lische Religion und  
Grundschulbildung*

### M1 – Fantasiereise: Was bedeutet Freiheit für mich ganz persönlich?

Suche dir einen Platz in unserem Raum. Mache es dir bequem und schaue, dass du nirgends anstößt oder jemanden berührst.

Atme tief ein und aus. Werde ganz ruhig. Wenn du magst, kannst du deine Augen schließen.

Achte nur auf deinen Atem, der ein- und ausströmt. Lasse ihn fließen.

Erinnere dich an unsere letzte Stunde zurück.

Wir haben uns mit dem Thema Freiheit beschäftigt.

In einem Lied haben wir den Satz gehört: Die Gedanken sind frei.

Dazu hast du deine eigenen Gedanken kreisen lassen.

Wir haben tolle Ideen zu dieser Aussage gesammelt.

*„Ich kann denken, was ich will.“*

*„Für meine Gedanken gibt es keine vorgeschriebenen Regeln.“*

*„Gedanken kann man nicht einsperren.“*

Überlege einmal für dich selbst: Was bedeutet es für dich frei zu sein?

Was brauchst du, um dich frei zu fühlen?

Wandere in deinen Gedanken zu einem Ort, an dem genau dies für dich möglich ist.

Wandere an einen Ort, an dem du dich frei fühlen kannst. Wie sieht es dort aus? Was gibt es dort, das dir das Gefühl von absoluter Freiheit verleiht?

Verweile noch ein bisschen an diesem Ort. Präge dir alles ganz genau ein.

Wenn du dir sicher bist, dass du dir alles ganz genau gemerkt hast, öffne langsam deine Augen.

Du darfst nun deine Vorstellung von Freiheit mit unserem Legematerial legen. Dazu darfst du alles verwenden, was du in der Mitte findest. Suche dir einen geeigneten Platz für dein Bodenbild in unserem Raum.

### M2 – Impulsbild „Schule der Freiheit“

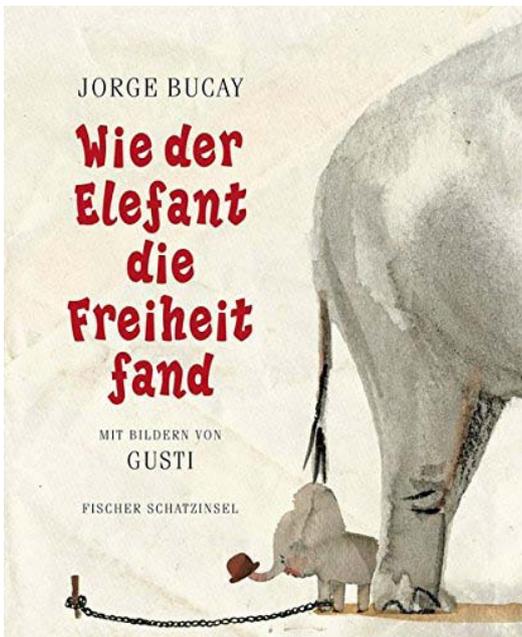


Bild ist mit dem Worksheetcrafter erstellt.

# „Freiheit ist die einzige, die fehlt, Freiheit ist das einzige, was zählt.“<sup>1</sup>

## Ausgewählte Kinder- und Jugendbücher

Von Andrea Velthaus-Zimny



Jorge Bucay / Gusti:  
*Wie der Elefant die Freiheit fand*<sup>2</sup>

„Als kleiner Junge war ich ganz vernarrt in die magische Welt des Zirkus“, so beginnt die Parabel des argentinischen Schriftstellers Jorge Bucay. Die Zirkuskarawane lässt einen Hauch der weiten Welt in den tristen Alltag des kleinen Jungen hineinwehen, fremdartige Tiere können aus der Nähe betrachtet werden und vor allem fasziniert der Elefant mit seiner beeindruckenden Größe, seiner Geschicklichkeit und Stärke während der Zirkusvorstellung. Nach jeder Vorstellung kettet das Zirkuspersonal den Elefanten an einen Minipflock und genau das gibt dem kleinen Jungen Rätsel auf: Warum befreit sich

der Elefant nicht? Auch wenn die Kette dick und schwer zu sein scheint, wäre es doch für ein „solches Mammutschöpf“ ein Leichtes, diesen erbärmlichen Pflock aus der Erde zu reißen und davonzulaufen. Warum tut er das nicht? Auf der Suche nach einer Antwort fragt der kleine Junge seinen Lehrer, seinen Onkel und seine Mutter, da man im Alter von sechs oder sieben Jahren noch glaubt, „dass die Erwachsenen auf alles eine Antwort wissen“. Deren Antworten, das Tier sei gezähmt und würde daher nicht davonlaufen, lässt den Jungen weiterfragen, wenn dem so wäre, dann bräuchte man den Elefanten doch auch nicht anzuketten. Diese Frage lässt die Erwachsenen verstummen. Eine Antwort auf die ihn umtreibende Frage erhält der kleine Junge erst Jahre später von einem weisen Mann, der lange durch Indien gereist war: „Der Zirkuselefant war schon von klein auf, und zwar von ganz klein auf, an einen Pflock gekettet gewesen.“ Die Vorstellung, wie der gerade zur Welt gekommene Elefant an den Pflock gekettet wird und sich nun Tag um Tag müht und darum kämpft, von diesem Hindernis loszukommen, es immer und immer wieder probiert, bis er eines Tages, „dem traurigsten Tag in seinem kurzen Leben“ aufgibt „und sich in sein Schicksal fügte“. So reift in dem kleinen Jungen die ernüchternde Erkenntnis, dass diese Erfahrung des Scheiterns und der Ohnmacht den jetzt erwachsenen, großen und mächtigen Elefanten dauerhaft daran hindert, sich von diesem Pflock loszureißen. Er weiß nicht um seine erlangte Kraft, da er niemals mehr den Mut hatte, seine Kraft auszuprobieren und damit seinem Pflock zu entkommen. Fortan träumt der kleine Junge des Nachts, dass er dem Elefanten ermutigende und bestärkende Worte ins Ohr flüstert, auf dass er die Kraft findet, sich dieses Pflockes zu entledigen, und er sich zu

sich selbst befreit: „Wenn du dich wirklich befreien willst, bin ich sicher, dass es auch klappt. Warum versuchst du es nicht mal?“ Zuversichtlich denkt der kleine Junge beim Aufwachen, dass der Elefant es tatsächlich geschafft hat, sich aus seinen Fesseln zu befreien und fortan aus freien Stücken mit dem Zirkus durch die Welt reist zur eigenen Freude und zur Freude der Kinder. Das Fernweh des Jungen, seine Sehnsucht nach mehr und seine Frage, warum ein starkes Tier es nicht schafft, sich zu befreien, finden in den Illustrationen des argentinischen Zeichners Gusti ihren kongenialen Ausdruck. Alte Postkarten, vergilbte Briefumschläge, die mit Elefanten-Briefmarken aus aller Welt „frankiert“ sind und deren Beschriftungen noch zu erkennen sind, bilden den Hintergrund der Aquarelle. Es gibt im wahrsten Sinne des Wortes viel zu entdecken. *Geeignet für das 1.–2. Schuljahr.*

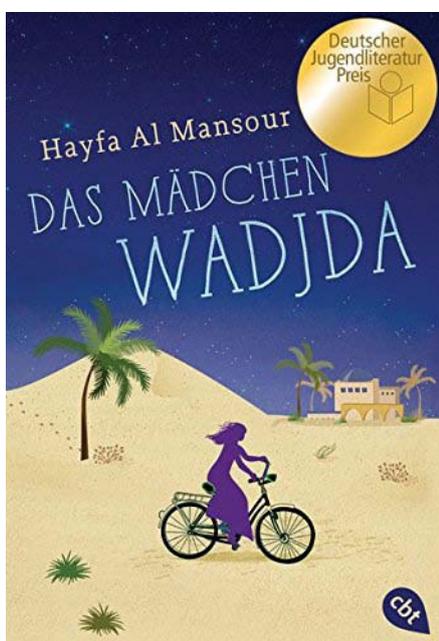


**María Julia Díaz Garrido /  
David Daniel Álvarez Hernández:  
Als die Vögel vergaßen, Vögel zu sein<sup>3</sup>**

„Eines Tages wendeten die Vögel ihren Blick von den Zweigen und Blättern ab und stellten sich ein anderes Leben vor: So begann ein neues Zeitalter.“ So sieht man auf der ersten Doppelseite des Buches einen etwas fülligen Vogel, dessen Kopf und Oberkörper mit dichtem Federflaum bedeckt sind. Er trägt lange Hosen, die über

dem Bauch spannen, seine Füße sind in Mokassins gezwängt. Er hat keine Flügel mehr, sondern hält sich mit beiden Armen auf dem angeknacksten Ast eines fast kahlen Baumes fest. Sein Blick ist vom Baum abgewandt hin zum neuen Zeitalter, das sich auf den nächsten Seiten entfaltet und Gestalt annimmt. Um sich in diesem neuen Zeitalter einrichten zu können, muss den Vogeljungen zunächst die Welt modellhaft erklärt werden, auf dass die Vogelgesellschaft sich in ihr einrichten kann: Sie baut die schönsten Nester, die aber nichts anderes als Käfige sind, in denen jeweils ein einzelner Vogel logiert. Sie entwickelt ausgefeilte Flugapparate, um besser vorwärts zu kommen, sie sich aber dennoch nicht frei bewegen und sich damit immer weiter von ihren Ursprüngen entfernen. Die Gesellschaft wird augenscheinlich immer dekadenter: Der Raubvogel im feinsten Zwirn sitzt sinnierend vor einem leeren Teller, das Glas mit eingelegten Mäusen, die ihm eigentlich gemäße Nahrung, wird als solche nicht erkannt und bleibt unbeachtet. Auf dem Kopf einer Papageiendame türmt sich eine gefederte Hochfrisur. Ein Hahn schmückt sich mit fremden, nämlich Pfauenfedern, und wird zum wahren Gockel. Die Katze wird zur Zirkusattraktion, die von gepflegten, elegant gekleideten Vogelherren goutiert wird. Eine verkehrte Welt, die zudem immer weniger Lebensraum bietet: Die Vogelgesellschaft drängelt sich in einem Fesselballon und jeder versucht, auch wenn es auf den Köpfen, dem Rücken der anderen geschieht, sich den ihm angeblich zustehenden Raum zu verschaffen. Hier wird offensichtlich, dass der feinen Gesellschaft etwas verloren gegangen ist, nämlich „der Umgang, das Verhalten und das Verständnis untereinander“. Der Drang, alles kontrollieren und beherrschen zu wollen, zeitigt keinen kontrollierten Umgang mit- und untereinander: Die Welt liegt verödet da, ein Sturm hat Bäume umknicken lassen, die Regenschirme, errungenes Kulturgut und Inbegriff der neuen Zeit, schützen nicht mehr, sie sind fast alle durch den Sturm ihrer Funktion beraubt worden. Gibt es für die dekadente und ach so zivilisierte Vogelgesellschaft noch Hoffnung? „Zum Glück gab es aber irgendwo noch jemanden, der sich einfach nur wünschte, seine Flügel auszubreiten und fliegen zu lernen.“ Auf der letzten Doppelseite des Buches sehen wir ein kleines Vogelmädchen, das mit einem Seil an einem Ast hängt: Die Vogelmutter sitzt mit der Andeutung eines Lächelns auf dem Ast des Baumes, der Vogelvater hat dem Mädchen die Arme entgegengestreckt. Auch wenn die Vögel auf diesem Bild immer noch keine Flügel haben, der Baum fängt an zu sprießen.

Das vorgestellte Buch lebt von den unglaublich eindrucksvollen doppelseitigen Bildern, die den knappen Text ausdeuten. Diese Bilder sind von einer beeindruckenden Genauigkeit, schwarz-weiße Bleistiftzeichnungen, die jede Falte, jede Rüsche, jede Feder etc. in detail abbilden, so dass man fast schon meint, den Stoff oder das Federkleid in der Hand zu spüren. Gerade das Verhältnis dieser ausdrucksstarken Bilder zum kargen Text macht die Faszination des Buches aus und fordert zu einer Entdeckungsreise heraus. **Geeignet ab dem 4. Schuljahr.**



### Hayfa Al Mansour: Das Mädchen Wadjda<sup>4</sup>

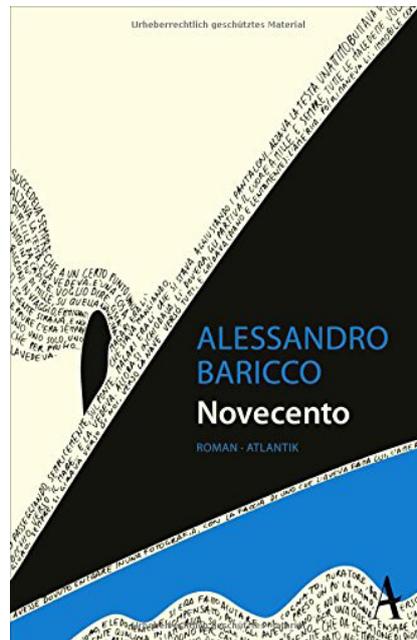
„Wadjda dachte überhaupt nicht an ihre Eintrittskarte ins Paradies. Das sah man an ihrem Gesicht. Genau genommen sang sie nicht mal davon, sie bewegte nur die Lippen und wiegte sich im Rhythmus des Liedes, das von den anderen Mädchen der Klasse gesungen wurde. Dabei wanderten ihren braunen Augen ruhelos durch die Aula. Vielleicht gab es da ja irgendetwas Interessantes zu entdecken.“ So beginnt der Roman von Hayfa Al Mansour. Man spürt sofort, dass dieses Mädchen anders ist, und beginnt den kreativen Widerspruchsgeist des Mädchens zu ahnen, wenn von ihrem schwungvollen Handel mit selbst geflochtenen Freundschaftsbändchen und mit Kassetten ausländischer Musik, „Wadjdas Supermix“, erzählt wird. Diese Kassetten nimmt sie heimlich zu Hause auf, denn eine selbstgebaute An-

tenne ermöglicht es ihr, nicht nur saudi-arabische Sender zu empfangen. Sie weiß darum, dass nicht nur das Hören der bewussten Sender, sondern auch der Vertrieb dieser Musik an der Schule strengstens verboten ist. Sie ist hin- und hergerissen zwischen dem Bestreben, die Mutter finanziell unterstützen zu wollen, da der häufig abwesende Vater ihnen nur wenig Geld überlässt, und der Angst, ihre Mutter zu enttäuschen, wenn sie in der Schule erwischt würde. Sie tut es dennoch und wird erwischt. Ihre Mutter wird in die Schule einbestellt und Wadjda gelobt Besserung. Sie möchte aus tiefstem Herzen ihre Mutter nicht unglücklich sehen und sie der Tristesse entreißen. Erst allmählich erfährt und begreift man, dass das Unglück der Mutter, sie ist Lehrerin, nicht nur von dem weiten Weg zu ihrem Arbeitsplatz herrührt – um dorthin zu gelangen, ist sie auf einen pakistanischen Fahrer angewiesen, denn Frauen in Saudi-Arabien durften sich (zur Zeit des Erscheinens des Buches) nicht selbst hinters Steuer setzen –, sondern ganz andere Gründe hat. Der Vater Wadjdas wird von seiner Familie bedrängt, sich eine zweite Frau zu nehmen, da Wadjas Mutter keine Kinder mehr bekommen kann, und nur der männliche Nachwuchs zählt: „Sie [Wadjda] nahm einen goldenen Rahmen in die Hand. [...] Auf dem Bild war ein großer Baum, der an Stelle von Zweigen Linien hatte, auf denen in schöner Schrift Namen geschrieben waren. Wadjda fuhr mit dem Finger eine der Linien nach. ‚Der wunderbare Stammbaum deines Vaters‘, sagte die Mutter zynisch. [...] Deinen Namen wirst du darauf nicht finden. Nur die Männer sind aufgeführt“ (S. 229).

Auf dass die Eltern dennoch auf sie stolz sein können, meldet sich Wadjda zu einem hochdotierten Koranrezitationswettbewerb an der Schule an, verbunden mit dem nicht ganz uneigennütigen Ziel, bei der überaus gestrengen Schulleiterin und deren Kolleginnen wieder zu punkten und – alles entscheidend – mit dem Preisgeld in den Besitz ihres großen Traums zu gelangen, das grüne Fahrrad, das sie vor einem Geschäft entdeckt hat und das für sie bestimmt zu sein scheint, kaufen zu können. Eigentlich ist es Mädchen in Saudi-Arabien verboten, Fahrrad zu fahren (mittlerweile nicht mehr), dennoch hindert dieses Verbot Wadjda nicht daran, diesen Traum mit Verve zu verfolgen. Intensiv bereitet sich Wadjda auf den Wettbewerb vor. Sie übt mit Lernkarten, um die Begriffe im Koran richtig auszusprechen und zu betonen, sie übt mit ihrer Mutter, melodisch und perfekt zu rezitieren. Sie übt aber auch mit ihrem besten Freund Abdullah, stolzer Besitzer eines eigenen Fahrrades, auf

dem Flachdach des Elternhauses von Wajda das Fahrradfahren, sehr zum Entsetzen der Mutter, die Wajda inständig bittet, bloß nichts über die „verrückten Fahrradpläne“ zu erzählen. Wajda gewinnt mit Bravour den Wettbewerb. Auf die Frage der Schulleiterin, was Wajda nun mit dem Preisgeld anfangen wolle, schert Wajda sich nicht mehr um die geforderte Konvention, sondern antwortet ehrlich: „Ich kaufe ein Fahrrad in dem Laden am Ende der Straße [...]! Eines ohne Stützräder, denn ich kann schon Fahrrad fahren“ (S. 279). Das Preisgeld wird ihr insofern von der fassungslosen Schulleiterin aberkannt, als diese verfügt, das Geld den „kämpfenden Brüdern und Schwestern in Palästina zu spenden“ (S. 281). Am Abend des Wettbewerbstages entdeckt Wajda ihre Mutter auf dem Dach des Hauses: rauchend und mit abgeschnittenen Haaren. Diese Veränderungen lassen Wajda, wie auch schon der zuvor gefundene Laborkittel aufmerken, denn ihre Mutter hat bisher nur ihrem Vater zuliebe ihre langen Haare behalten und ebenfalls ihrem Vater zuliebe sich nicht auf eine Arbeit im nahe gelegenen Krankenhaus beworben. Sie begreift, dass ihr Vater nun doch eine andere Frau geheiratet hat. Und das grüne Fahrrad? Es steht auf der Dachterrasse. Wajdas Mutter hat nicht, wie ursprünglich vorgesehen, ihr Ersparnis für ein teures rotes Kleid ausgegeben, um den Vater zurückzuerobern, sondern das Geld in Wajdas Traum investiert: „Jetzt war es mehr als ein Fahrrad. Es war das einzige Risiko, das ihre Mutter je eingegangen war, das einzige Mal, dass sie gewagt hatte, aus der Reihe zu tanzen. Wajda wusste, wie sehr sie sich bemüht hatte, sich anzupassen und so zu sein wie alle anderen. Aber es hatte nichts genützt“ (S. 294/295). Hoffnungsvoll endet das Buch: „Das grüne Fahrrad wartete, es war bereit, sie [Wajda] überall hinzubringen, wohin sie nur wollte. Wajda schaute nach vorn und richtete den Blick auf einen Punkt in der Ferne. Sie konnte ihn nicht so ganz genau sehen, doch sie wusste, dass er da war. Und dass die Zukunft ihr gehörte“ (S. 299).

Dieses Buch lässt uns die Innenansicht einer Gesellschaft und eines Kulturkreises erleben, die zugleich befremdet, anrührt und berührt. Sie „führt in eine fremde Welt, sie schärft die Wahrnehmung für den arabischen Kulturraum, vermittelt Weltwissen und wirbt um Verständnis und Verstehen. Sie zeigt, was Freiheit meint, und wie wichtig es ist, sie zu verteidigen“, heißt es in der Jurybegründung für den Deutschen Jugendliteraturpreis 2016<sup>5</sup>. Geeignet für das 6. – 8. Schuljahr.<sup>6</sup>



### Alessandro Baricco: Novecento. Die Legende vom Ozeanpianisten<sup>7</sup>

Danny Boodmann, Maschinist auf dem Passagierschiff „Virginian“, findet eines Morgens auf dem Flügel des Ballsaals der ersten Klasse, ein in einem Pappkarton ausgesetztes Baby. Da die Schachtel keinerlei Hinweise auf die Identität des Knaben enthält, entschließt sich Danny Boodmann dem Kind seinen eigenen Namen, nämlich Danny Boodman, zu geben und angeregt vom Firmenaufdruck auf der Schachtel, in der er das Kind gefunden hatte, den Namen um T.D. Lemon zu ergänzen, zum einen da er sein ganzes Leben der festen Überzeugung war, dass dieses T.D. auf der Schachtel für „Thanks Danny“ stünde und zum anderen „es etwas hermache, wenn man mitten im Namen Buchstaben stehen hat“ (S. 26). Da Danny Boodmann sein Adoptivkind im ersten Jahr des neuen Jahrhunderts gefunden hat, erhält der Name des Kindes einen weiteren Zusatz, nämlich die Zahl 1900: „Danny Boodmann T.D. Lemon Novecento. Das ist perfekt. Das ist wunderschön. Ein toller Name, weiß Gott, wirklich ein toller Name. Er wird es weit bringen mit so einem Namen“ (S. 27). Novecento bringt es tatsächlich weit, obwohl er nie das Schiff, auf dem er geboren wurde, verlassen wird. Danny Boodmann zieht Novecento auf dem Schiff groß und kümmert sich fürsorglich um seinen Adoptivsohn. In jedem Hafen findet er Ausreden, warum Novecento an Bord bleiben müsse, da ihn die Angst umtreibt, „man könnte ihn ihm wegen irgendeiner Dokumenten- oder

*Visageschichte oder so was wegnehmen“ (S. 29). Als Novecento acht Jahre alt war, stirbt sein Ziehvater. Der Kapitän verständigt im nächsten Hafen die Hafenbehörde, um sich der Verantwortung für den Knaben zu entledigen. Doch als Novecento vom Schiff geholt werden sollte, ist und bleibt er verschwunden bis er – das Schiff war längst wieder auf hoher See – im Ballsaal der ersten Klasse klavierspielend auftaucht: „Er saß mit Beinen, die ein ganzes Stück über dem Boden baumelten, auf dem Klavierhocker. Und, wahrhaftigen Gottes, er spielte. Weiß der Teufel, was das für eine Musik war, die er da spielte, es war etwas Kleines ... und Schönes. Es war kein Trick, er war es wirklich, der da spielte, es waren seine Hände auf den Tasten, weiß der Himmel wie. Und man musste gehört haben, was er da hervorbrachte“ (S. 32).*

Novecento bleibt auf dem Schiff und verzaubert die Passagiere ob seines virtuosen Klavierspiels. Er enthebt sie mit seinem Spiel der realen Welt. Bei Sturm löst er des Nachts im Ballsaal die Blockierungen des Klaviers und wird zum wahren Ozeanpianisten: „[...] Tatsache ist, dass dieses Klavier anfing, über das Parkett des Ballsaals zu gleiten, ... es sah aus, als würde das Meer es wiegen [...] und Novecento spielte, er ließ sich überhaupt nicht beirren, und es war klar, dass er nicht bloß spielte, sondern dass er dieses Klavier lenkte, okay?, mit den Tasten, mit den Tönen, was weiß ich, er lenkte es, wohin er wollte, es war verrückt, aber so war's“ (S.41). Novecento wird zur Legende. So lässt es sich der Erfinder des Jazz Jelly Roll Morton nicht nehmen, Novecento zu einem Duell herauszufordern und unterliegt schmachvoll.

Mit 32 Jahren entschließt sich Novecento von jetzt auf nun, das Schiff im nächsten Hafen zu verlassen, weil er einmal das Meer vom Lande aus sehen möchte. Noch auf dem Landungssteg dreht er um. Jahre später vertraut er seinem Freund, dem Trompeter Timm Tooney, den Grund an, warum er das Schiff nicht verlassen konnte: „Nicht das, was ich sah, hielt mich zurück, sondern das, was ich nicht sah. [...] Es gab alles. Aber es gab kein Ende. Ich konnte nicht sehen, wo alles aufhörte. [...] Stell dir vor: ein Klavier. Die Tasten fangen an. Die Tasten hören auf. Du weißt, dass es achtundachtzig sind, da kann dir keiner was vormachen. Sie sind nicht unendlich. Du bist unendlich, und in diesen Tasten ist die Musik unendlich, die du machen kannst. [...] Das Land ist ein Schiff, das zu groß für mich ist. [...] Es ist eine Musik, die ich nicht spielen kann“ (S. 85/86; 88). Novecento wird die Virginia nie mehr verlassen, denn er hat erkannt, dass in den Augen der Passagiere die Welt en miniature zu ihm kommt, auf dass

er sie in Musik verwandele. Als das Schiff in Plymouth nach langen Jahren verschrottet werden soll, weigert Novecento sich, die Virginian zu verlassen.

Alessandro Baricco hat den Text als Monolog für den Schauspieler Eugenio Allegri konzipiert. Das Bühnenstück hatte unter der Regie von Gabriele Vacis im Juli 1994 auf dem Festival von Asti seine Premiere. So ist das vorliegende Büchlein eine Mischung aus Bühnenstück, ausgestattet mit entsprechenden Regieanweisungen, und einer laut zu lesenden Erzählung, wie Baricco in seinem Vorwort schreibt. Nicht nur der Inhalt des Buches, sondern gerade diese Konzeption eröffnen für den Unterricht eigene Zugangsweisen. **Geeignet für das 11.-13. Schuljahr.**

### Anmerkungen

- 1 <https://www.songtexte.com/songtext/marius-mullerwesternhagen/freiheit-3bdcf888.html> (abgerufen 4. Mai 2019).
- 2 Frankfurt am Main: Fischer KJB 2018. Aus dem Spanischen von Stephanie von Harrach. LUCHS-Preis für Kinder- und Jugendliteratur November 2010. Dieser Preis wird jeden Monat von der ZEIT und von Radio Bremen vergeben.
- 3 Zürich: Aracari Verlag 2015 (= Kleine Philosophische Bibliothek). Aus dem Spanischen übersetzt von Lydia Thiessen. Mit dem Originaltitel „Bandada“ gewann das Buch den 5. Internationalen Preis von Compostela für illustrierte Bücher. Es wurde von der Stiftung Buchkunst auf die Shortlist „Die schönsten deutschen Bücher 2015“ gewählt. Ebenfalls 2015 wurde das Buch mit dem LesePeter des Monats August und 2016 mit dem Bilderbuchpreis der Jury der jungen Kritiker (18/21 Jahre) ausgezeichnet.
- 4 Gesprochen „Wodschda“. Das Buch ist in München im cbt Verlag 2017 erschienen. Aus dem Englischen von Catrin Frischer. Ersterscheinung 2015. Das Buch ist Al Mansours erstes Kinderbuch und eine Adaption ihres gleichnamigen Spielfilms. Es wurde 2016 in der Kategorie Kinderbuch mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnet.
- 5 [https://www.jugendliteratur.org/buch/das-maedchen-wadjda-4031-9783570163788/?page\\_id=1](https://www.jugendliteratur.org/buch/das-maedchen-wadjda-4031-9783570163788/?page_id=1) (abgerufen 4. Mai 2019).
- 6 Anregungen und ausführliches Unterrichtsmaterial zu Buch und Film finden sich unter: [https://www.randomhouse.de/content/attachment/webarticle/almansour\\_dasmaedchenwadjda\\_64075.pdf](https://www.randomhouse.de/content/attachment/webarticle/almansour_dasmaedchenwadjda_64075.pdf) (abgerufen 4. Mai 2019).
- 7 Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag 2016. Aus dem Italienischen von Karin Krieger. Die Originalausgabe ist 1994 bei Feltrinelli, Mailand erschienen.

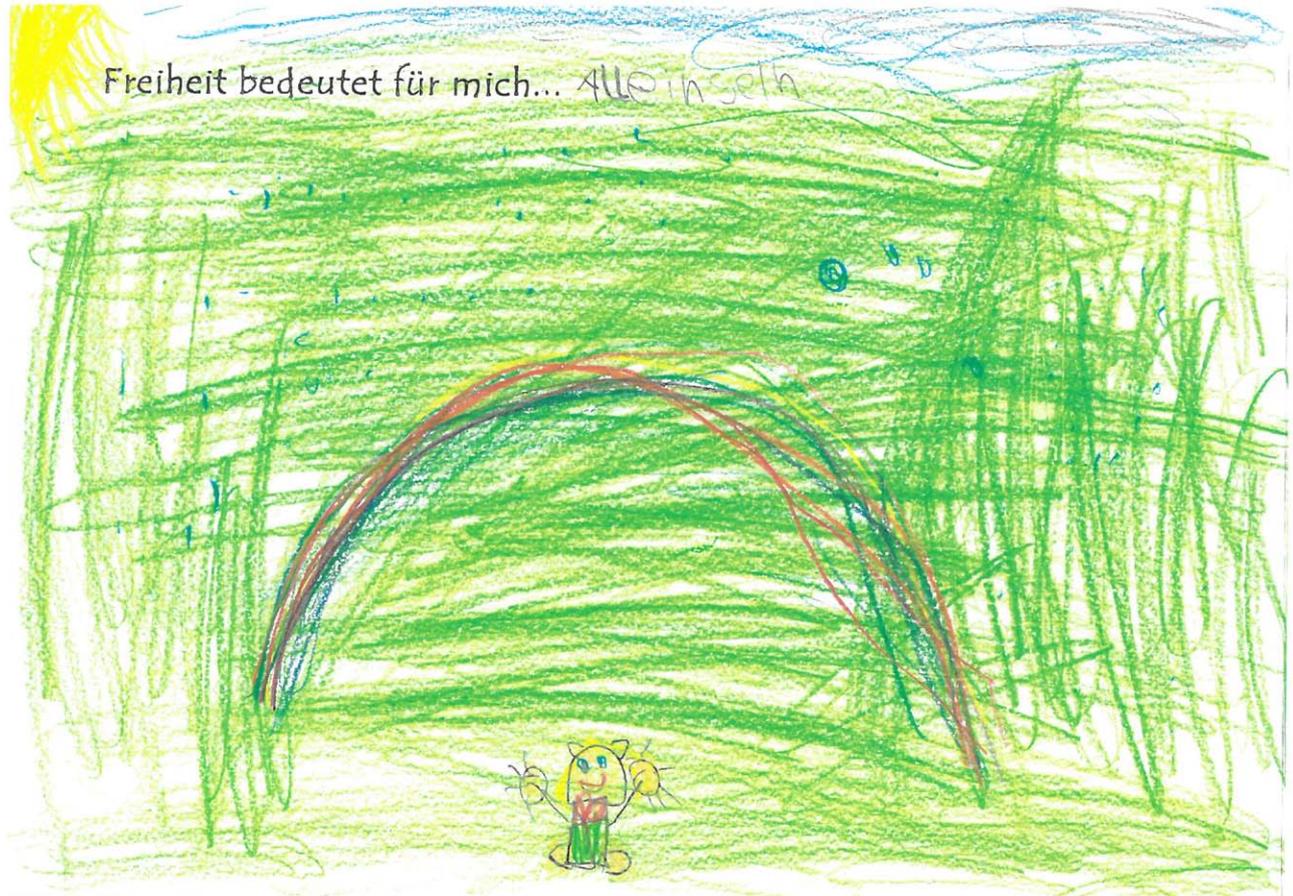


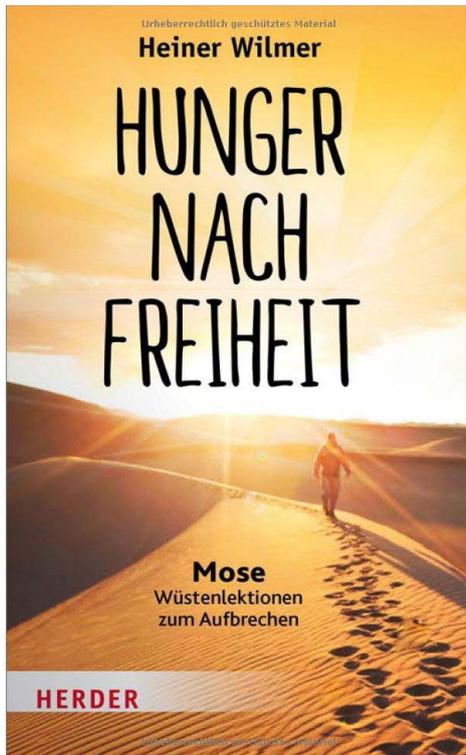
Prof. i.K. Dr. Andrea Velthaus-Zimny lehrt am Pastoralseminar des Bischöflichen Priesterseminars Mainz Religionspädagogik.

Freiheit bedeutet für mich...  
das ich einen Berg  
runde renne



Freiheit bedeutet für mich... Alle in sich





**Heiner Wilmer, Hunger nach Freiheit.  
Mose – Wüstenlektionen zum Aufbrechen,  
Herder-Verlag, Freiburg 2018, 223 Seiten**

Heiner Wilmer nimmt sich Zeit. Das geistliche und persönliche Buch des neuen Bischofs von Hildesheim (unter Mitarbeit des Journalisten Simon Biallowons) über Mose und dessen Wüstenlektionen verfolgt in aller Ruhe und Aufmerksamkeit den Weg dieser faszinierenden biblischen Gestalt mit seinen Wendungen, Enttäuschungen und Entwicklungen bis er zum „Meister der Freiheit“ wird, der nicht nur lehrt, sondern sein Leben lang gelernt hat. Es ist eine bibel- und kulturwissenschaftlich fundierte, aber auch durch andere Quellen, die jüdische Schriftauslegung etwa und den Koran, Blaise Pascal, Albert Camus bis hin zu Reinhard Mey und v.a. die eigenen Lebenserfahrungen des Verfassers, inspirierte Auslegung. Im Fokus stehen dabei nicht die öffentlichen Machterweise Moses bei der Befreiung Israels aus Ägypten. Die Plagenerzählungen begegnen gar nicht, die Rettung am Schilfmeer fast beiläufig. Viel mehr interessieren und fesseln den Autor die Stationen im Leben des Mose, die ihn von dem privilegierten, letztlich aber entwurzelten Mann in Ägypten mit seinen eigenen Vorstellungen von Freiheit und Selbstverwirklichung zu dem von Gott Gerufenen werden lassen, der sein Volk Israel aus Ägypten durch die Wüste in das gottgegebene Land führt. Oder besser gesagt: fast dorthin führt.

Mose selbst darf das Land schließlich ja gar nicht betreten. Ist sein Wirken dennoch von Erfolg gekrönt? Wilmer beantwortet diese Frage positiv, im Blick auf das ganze Leben, nicht nur auf dessen Ende.

Drei Stadien des Lebens Moses, der der biblischen Überlieferung zufolge 120 Jahre alt wird, entfaltet der Autor. Die ersten vierzig Jahre als wunderbar gerettetes Hebräerkind, das in Ägypten von der Tochter des Pharaos aufgenommen wird und dem – zumindest dem Endtext der Bibel nach – alle Türen zu Bildung und Macht offenstehen. Den Bruch damit bringt eine Gewalttat: Die Erschlagung eines ägyptischen Aufsehers katapultiert ihn aus dieser Situation hinaus, bringt ihn aber auch nicht näher zu seinem Volk, sondern erzwingt die Flucht nach Midian. Damit beginnen die zweiten vierzig Jahre und die Wüstenlektionen des Mose. Die Kapitel sind überschrieben „Der Nachdenkende“, „Der Neugierige“, „Der Brennende“ und gehen den Lernweg Moses in Midian nach, der ihn zuerst mehr zu sich selbst und schließlich zum brennenden Dornbusch mit der entscheidenden Gotteserfahrung führt. Sie setzt den dritten Abschnitt seines Lebens in Gang, in dem er Israel aus Ägypten befreit und durch die Wüste ins geschenkte Land leitet. Wilmer profiliert im Spiegel eigener Erfahrungen als Schulleiter und Ordensoberer Mose als den Anführer seines Volkes und paradigmatische Führungspersönlichkeit, in seinen Stärken und Schwächen, die sich aber selbst in Stärken verwandeln können („Der Stotterer“). Die biblischen Erzählungen gewinnen dabei eine überraschende Lebendigkeit. In der großen Befreiungserzählung Israels richtet der Verfasser den Blick auf die persönliche Befreiungsgeschichte des Mannes Mose, der einen weiten Weg zurückgelegt hat, mit sich, mit Gott, mit anderen, um die Freiheit zu gewinnen. Das gelingt Mose gerade deshalb, weil er andere in die Freiheit führt. Der Verfasser schließt angesichts des zunehmenden Antisemitismus mit einem engagierten Plädoyer für die Wertschätzung des jüdischen Erbes, in dem das Christentum wurzelt, und seine fundamentale Bedeutung auch für unsere Gesellschaft. Christen und Juden müssen angesichts dieses alten und neuen Hasses „Seite an Seite“ stehen. Ein sehr lesenswertes geistliches Buch, das eine bereichernde Perspektive auf die biblische Mose-Geschichte eröffnet.

*Ralf Rothenbusch*



Andreas Hellgermann, kompetent. flexibel. angepasst. Zur Kritik neoliberaler Bildung, Edition ITP-Kompas, Band 25, Münster 2018, 180 Seiten

Spätestens seit den 2000er Jahren zeichnet sich die steigende Bedeutung von Bildung im Maße des Voranschreitens von Globalisierungsprozessen ab. Das hat zum einen mit der Notwendigkeit zu tun, Verständigungsprobleme im ökonomischen und politischen Rahmen möglichst klein zu halten, wofür Bildung – von Sprachkompetenz bis hin zu kulturellem Wissen – die Voraussetzung ist. Andererseits bekommen formale institutionalisierte, d.h. möglichst wenig dem Zufall überlassene Bildungsprozesse eine steigende Bedeutung angesichts der Tatsache, dass die Selbstverständlichkeit eingespielter Handlungsroutinen und kultureller Orientierungen wegbriecht. In der Zukunft liegende oder räumlich weit entfernte Handlungsfolgen können nicht mehr intuitiv oder mit traditionellem Wissens erschlossen werden, sondern setzen höherstufige, kognitive und technische Fähigkeiten voraus. Auf diese unüberschaubar gewordene Komplexität von Welt-Erfahrung sind wir evolutionär, mental und politisch schlecht vorbereitet. Es ist das Verdienst des *Arbeitskreises ReligionslehrerInnen am Institut für Theologie und Politik (ITP)* in Münster/Westfalen, solche weithin subjektlos gewordenen Bildungsprozesse in ihren Mechanismen und bildungspraktischen Auswirkungen nicht nur analysiert, sondern aus befreiungspädagogischer Perspektive auch einer umfassenden Kritik unterzogen zu haben. Kritisiert wird z.B., dass lokale Lebenswelten zusehends aus ihrem historisch gewachsenen Zusammenhang gerissen werden, um sich in globaler Konkurrenz als nützliche Quelle zur Gewinnung von Kapital, insbesondere von Humankapital, beweisen zu müssen. Auf seine weitreichenden pädagogischen Auswirkungen hin durchdacht wird dies in einem lesenswerten Buch von Andreas Hellgermann, das die seit 2006 betriebene EU-/OECD-Bildungspolitik als neoliberale Bildungsideologie enttarnt und ihr mit *Paulo Freire* eine Didaktik entgegenstellt, die nicht das Ökonomische, sondern „das Politische als konstitutiv für jeden Prozess des Lehrens und Lernens“ (113) reklamiert.

Wer sich im Zuge der fortschreitenden Arbeitsverdichtung im Schulalltag die Frage nach der Funktion von Bildungsstandards und Kompetenzrastern stellt, wird Hellgermanns „*Kritik neoliberaler Bildung*“ als eine wohlthuende Klärung empfinden, da nicht nur (Funktions-)Wissen, sondern gerade auch Werthaltungen und Einstellungen wie Autonomie, Emanzipation und Solidarität als gültige Kategorien für schulische Bildung wieder stärker in den Blick genommen werden. Während das neoliberale Bildungsparadigma den europäischen Idealbürger mit *unternehmerischer Kompetenz als Schlüsselkompetenz* ausgestattet sieht – Kenntnisse, Fähigkeiten, Kompetenzen ermöglichen die Erzeugung persönlichen, gesellschaftlichen und ökonomischen Wohlergehens (vgl. OECD 2001/2002) –, geht eine *politische Didaktik in befreiungspädagogischer Absicht* einen dialogischen, „*problem-formulierenden*“ Weg. Hellgermann zitiert den brasilianischen Reformpädagogen *Paulo Freire*, dessen Ansatz von Bildungsarbeit Mitte des letzten Jahrhunderts im Zuge einer Alphabetisierungskampagne, also zunächst außerhalb der Schule entstand: „*In der problemformulierenden Bildung entwickeln die Menschen die Kraft, kritisch die Weise zu begreifen, in der sie in der Welt existieren, mit der und in der sie sich selbst vorfinden. Sie lernen die Welt [...] als eine Wirklichkeit im Prozess sehen, in der Umwandlung*“ (120). Auch und gerade in der Schule gehe es nämlich nicht um den Erwerb sozialer oder ökonomischer Funktionalität oder um die Übernahme bestimmter Verhaltensweisen. Man lebe nicht, um irgendwann auf die Bewältigung zugedachter Situationen vorbereitet zu sein. Es gehe vielmehr um die *Bedeutsamkeit von (Selbst-)Erkenntnis*; es gehe um neue Lern- und Lebensformen, die schon hier und jetzt einen befreienden Charakter haben könnten, denn „*Methode*“ meint bei P. Freire „*nicht das, was als zu gehender Weg und damit als zu lernendes Verhalten vorgegeben wird. Die Methode selbst ist Teil des Lernens, der Weg, der als zu gehen erkannt und erarbeitet werden muss*“ (123). Die Begrenzung einer Situation sei nie zwingend die Grenze meiner Handlungsmöglichkeit. Der Gewinn der Lektüre besteht in der aus religionspädagogischer Sicht ermutigenden Kritik eines weithin in ökonomisches Denken verstrickten Schul- und Bildungssystems. Gerade die Religionspädagogik könnte ihren schulischen Auftrag nicht zuletzt als einen befreiungspädagogischen Beitrag zu einer verantwortungsvoll gestalteten (Welt-)Gesellschaft verstehen, in der der *Blick für das Ganze des Menschlichen* gewahrt wird, gewissermaßen von außen. Denn auch Lehrende und Lernende sollten das Setting, in dem sie einander begegnen, selbstkritisch zur Diskussion stellen können. Nur so wird es möglich sein, Situationen sowohl als Ganzes, als auch als Teil eines Ganzen verstehen zu lernen.

Ludger Verst

# „Schule macht stark“

## Lernen personenzentriert gestalten

Von Ludger Verst

Schulen sind Organisationen, in denen zweckbezogen und zielgerichtet gearbeitet wird. Sie unterliegen einer Aufsicht, die darauf schaut, welche Konzepte und Verhaltensweisen es braucht, damit die der Schulform entsprechenden Leistungsziele bestmöglich erreicht werden. So stehen Lehrkräfte und Schulleitungen zusehends unter einer hohen sozialen Beanspruchung angesichts der Fülle von Erwartungen, die durch Bildungsstudien und Schulinspektionen eher noch forciert werden. Es entsteht das Gefühl, den verschiedenen Ansprüchen des Schulalltags immer weniger gerecht zu werden und zudem ständig selbst auf dem Prüfstand zu stehen.

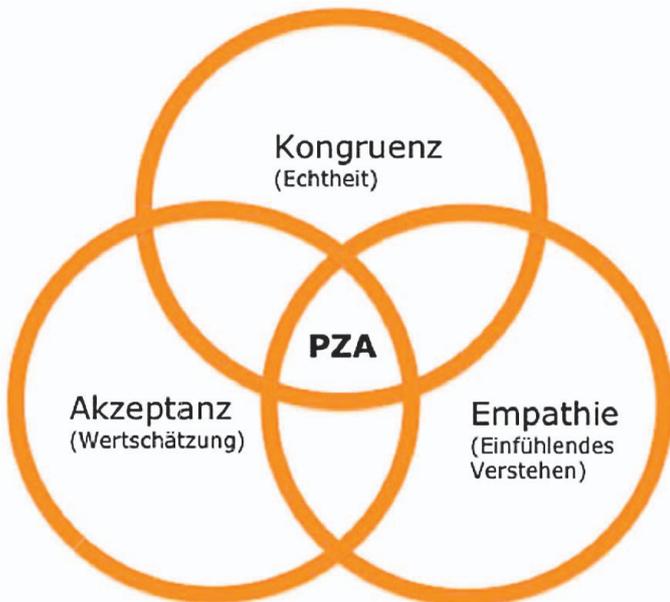
Gedeihliche Lernatmosphären haben es schwer unter solchen Rahmenbedingungen. Angesichts der Vielfalt heutiger Steuerungsinstrumente und immer wiederkehrender Reformschleifen richtet sich der analytische Blick vorrangig auf Kompetenz- und Leistungsprofile, auf den Lern-Output der Schülerinnen und Schüler. Die steigende Zahl von Leistungsüberprüfungen führt dazu, dass Lehrer ihre Schüler vor allem unter dem Gesichtspunkt von Lernergebnissen, Noten und Arbeitsdisziplin betrachten müssen. Dadurch geraten wichtige, das Lernen und die Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler unterstützende Faktoren aus dem Blick. Lernende und Lehrende haben jedoch ein Gespür dafür, ob andere ihnen und ihrer Arbeit grundsätzlich wertschätzend oder abwertend, förderlich oder beeinträchtigend, gewährend oder einschränkend gegenüberstehen.

Vor diesem Hintergrund bietet der so genannte „*Personenzentrierte Ansatz*“ in der Schule eine besondere Art der Ge-

staltung förderlicher zwischenmenschlicher Beziehungen. Die „*Beziehung*“, um die es hier geht, soll nicht Mittel zum Zweck sein, etwa um das Klassenziel oder einen bestimmten Schulabschluss zu erreichen. Sie ist einzig und allein Medium persönlicher Wahrnehmung und Entfaltung, eine innere Motivation für persönliches Lernen und Wachsen. Für den Menschen, der in sozialen Systemen, Gemeinschaften und Gruppen eingebunden lebt, ist es ganz selbstverständlich, sich als „*in Beziehung*“ zu verstehen. In personenzentrierter Kommunikation geht es um eine bestimmte Art des „*In-Beziehung-Seins*“. Damit sind nicht einzelne außergewöhnliche Momente gemeint, sondern ein grundlegendes Beziehungsverständnis: die Eigenart des Anderen zu akzeptieren und sich von ihr berühren zu lassen.

Übertragen auf die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern bedeutet dies: Die Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden verändert sich und zwar derart, dass die Verantwortlichkeiten für beide Seiten klarer ins Bewusstsein treten und der zwischenmenschliche Umgang miteinander zugleich partnerschaftlicher wird. Natürlich bleibt es Aufgabe der Lehrkräfte, einen qualifizierten Unterricht anzubieten, gleichzeitig aber sind die Schülerinnen und Schüler auf eine andere, empathische Weise involviert und gebeten, dieses Angebot anzunehmen. Das gelingt nicht allen Schülerinnen und Schülern in gleicher Weise. Oft sind sie mit ihren Gedanken woanders oder mit belastenden Gefühlen konfrontiert oder die Lerninhalte interessieren sie nicht. Durch das Beziehungsangebot des Personenzentrierten Ansatzes werden Schülerinnen und Schüler jedoch deutlich besser emotional erreicht und in ihrer Besonder-

heit angesprochen, sodass sie sich eher am Unterricht beteiligen wollen, zugänglicher und kreativer werden, vielfach erst wieder in Kontakt kommen mit ihrem eigenen Potenzial.



Inzwischen gehören Beratung und Begleitung zu den originären Aufgabenfeldern der Schule; sie stellen eine grundlegende Lehrerkompetenz dar, nicht nur in der Kommunikation mit Einzelnen, sondern auch und gerade in Gesprächen und Beziehungen innerhalb von Gruppen, Gemeinschaften und Kollegien. Der Einsatz personenzentrierter Kompetenzen verbessert das Schulklima, die Arbeitssituation im Unterricht sowie die Kooperation in Kollegium und Elternschaft, weil er *ressourcen- und nicht defizitorientiert* ist, weil er, statt Schwächen zu markieren, vor allem Stärken stärkt, ob bei Schülerinnen und Schülern, Eltern oder Lehrkräften.

Genau diese Qualität der Kommunikation habe ich innerhalb des Beratungsteams unserer Schule, eines Gymnasiums im Kreis Offenbach, hautnah erleben und über Jahre mit entwickeln können. Unter dem Motto „*Wir sind da*“ arbeiten in der Ricarda-Huch-Schule (RHS) in Dreieich Schullaufbahnberatung, Schulsozialarbeit und Schulseelsorge sowie Lehrkräfte in der Sucht- und Gewaltprävention und das schulische Krisenteam als Beratungsnetzwerk eng zusammen. Das Netzwerk „*sorgt dafür, dass sich Lehrende und Lernende und auch Erziehungsberechtigte in den unterschiedlichen Herausforderungen des Schullebens einander achtsam und einfühlsam begegnen können*“ (RHS-Broschüre „*Wir sind da*“). Teil des Beratungs-

angebots ist ein im 8. Jahrgang verankertes, von der Mainzer Kinder-/Jugendpsychiatrie und Psychotherapie entwickeltes Schultraining *MaiStep*, das die Gesundheitskompetenz der Kinder und Jugendlichen zu stärken versucht. An zwei Projekttagen erlernen sie in interaktiven und erlebnisorientierten Übungen Bewältigungsstrategien, um ein stärkeres Körperbewusstsein zu entfalten und essgestörten Verhaltensweisen vorzubeugen.



Ab dem Jahrgang 9 arbeite ich mit Schülerinnen und Schülern an personenzentrierten Formen schulischer Kommunikation. Dafür gibt es seit drei Jahren die AG „*Schule macht stark*“. Sie besteht aus etwa zehn bis zwölf Mitgliedern. Ausgehend von einer gezielten Förderung emotionaler und praktischer Fähigkeiten in so genannten Ressourcen-Workshops, arbeiten AG-Mitglieder als Lern-Coaches, übernehmen Tutorenschaften, z.B. für die

Neuankömmlinge in den 5. Klassen, initiieren soziale Projekte und unterstützen so den wertschätzenden Umgang miteinander im Schulalltag. Ihr Ziel ist, dass die in der Schule Tätigen möglichst einfühlsam und authentisch miteinander umzugehen lernen. Solche die Person wertschätzenden Kompetenzen sind nicht selbstverständlich und müssen bewusst erworben und eingeübt werden. Sie sind in allen Arbeitssituationen in der Schule hilfreich: im Unterricht, in Besprechungen, in Gremien, insbesondere bei Konfliktregelungen. Wertschätzender Umgang miteinander setzt einen achtsamen Umgang mit sich selbst voraus, ein Bewusstwerden der eigenen Gefühle und des eigenen Selbstwerts. Begegnen Lehrende und Lernende einander achtsam und einfühlsam, stabilisiert dies das Wohlbefinden der Akteure und fördert deren Selbstvertrauen. Störverhalten und Aggressivität nehmen ab, die fachlichen Leistungen verbessern sich.

Ergebnis der AG-Arbeit ist eine spürbare Verbesserung des Schulklimas. Zusammengehörigkeitsgefühl und Solidarität innerhalb der Schulgemeinde sind gewachsen, sodass bestimmte vermeidenswerte Konflikte erst gar nicht mehr entstehen.

### „Herzton“ – ein sozialkünstlerisches Projekt

Personenzentrierte Kommunikation muss aber nicht auf schulische Gruppen beschränkt bleiben. Standen bislang schulinterne Aktionen im Vordergrund, richtete die AG ihre Aufmerksamkeit in diesem Schuljahr gezielt nach außen: Schule macht Menschen auch außerhalb des Schulbetriebs stark, zum Beispiel im nur wenige Kilometer entfernten Frankfurt. Zehn Schülerinnen und Schüler organisierten im Rahmen eines AG-Projekts eine „Stadtbesichtigung“ ganz eigener Art. Sie suchten nach Orten, an denen Menschen mit unterschiedlichen Geschichten – Geflüchtete, Ratsuchende, Kranke, Arme und Reiche – zusammenkommen. In den Blick gelangten Lebenswirklichkeiten mit vielfältigen Herausforderungen und zum Teil erheblichen Zumutungen, denen – so der Eindruck der Schüler – eine größere Aufmerksamkeit und Anteilnahme sichtlich gut tat.

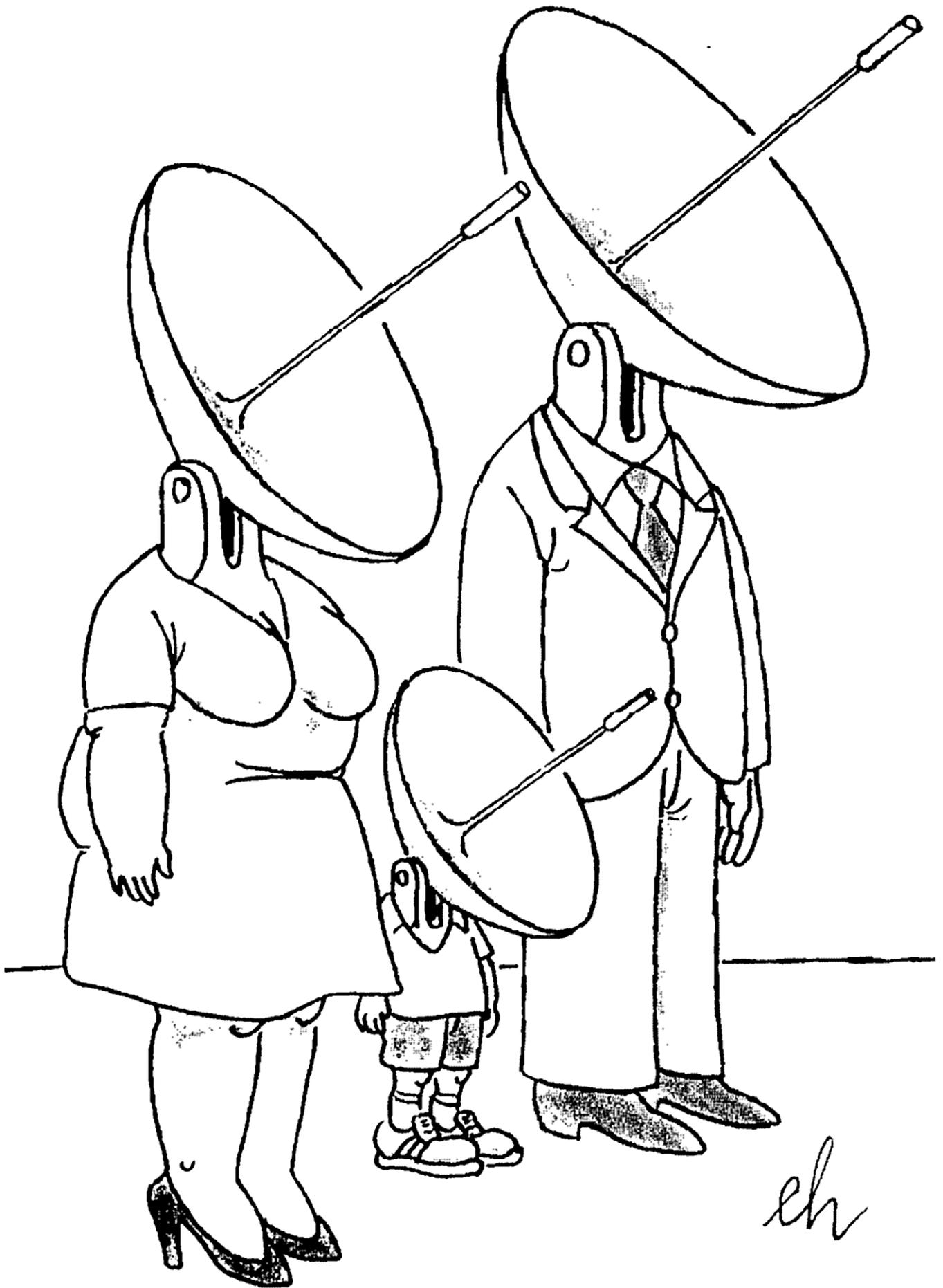
Das fächerübergreifende Projekt mit dem Titel „Herzton – Musik und soziale Aktion“ erforschte auf diese Weise ein Schulhalbjahr lang verschiedene, meist unterschwellige Konfliktszenarien der Frankfurter Stadtwirklichkeit, indem die Schülerinnen und Schüler sich ihren Gesprächspart-

nern in empathischer, wertschätzender Haltung näherten und so bestimmte institutionelle Routinen einerseits und persönliche Bedürfnisse und Anliegen andererseits allererst sichtbar machten: in einem städtischen Krankenhaus, in der Frankfurter Bahnhofsmision, bei der Frankfurter Tafel, in einer Flüchtlingsunterkunft und in einem Shopping Center in der Frankfurter Zeil. Schon die ersten Begegnungen zeigten: Die Szenarien selbst, die Personen, Beziehungen und Themen, setzten in den Schülerinnen und Schülern eine eigene nachdenklich stimmende und zugleich faszinierende Klang- und Bilderwelt frei.

Das Ergebnis: „Herzton“ initiierte Aufmerksamkeit in Form einer personenzentrierten sozialen Aktion. Die AG-Mitglieder trafen Menschen, die darauf warte(te)n, in ihren jeweiligen Kulissen (endlich) wahr- und ernstgenommen zu werden, und die darauf hoff(t)en, dass man ihnen mit Respekt, Sympathie und Anerkennung den Rücken stärkt. Ihre Eindrücke verarbeiteten die Schülerinnen und Schüler in Aufzeichnungen und Tondokumenten auf sozialkünstlerische Weise. Unter Mitwirkung des Minimal-Music-Künstlers Ulli Götte aus Kassel wurden die erlebten Begegnungsqualitäten als „Umgangstöne“ zu einer Klangcollage modelliert und der Schulgemeinde im Rahmen einer Schulprojektwoche vorgestellt.



*Ludger Verst ist Personenzentrierter Berater (GwG) sowie Schul- und Krisenseelsorger im Bistum Mainz. Seit 2008 ist er Gymnasiallehrer für Deutsch und Kath. Religion an der Ricarda-Huch-Schule in Dreieich, seit 2018 Diözesanbeauftragter für die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften im Bistum Mainz.*



# Dr. Gertrud Pollak in den Ruhestand verabschiedet



Die langjährige Dezernentin für Schulen und Hochschulen im Bistum Mainz, Frau Ordinariatsdirektorin Dr. Gertrud Pollak, ist zum 1. März 2019 in den Ruhestand getreten.

Gertrud Pollak, Jahrgang 1954, studierte in Freiburg/Br. Germanistik und Katholische Theologie für das Lehramt an Gymnasien bevor sie eine Ausbildung zur Pastoralreferentin absolvierte und 1986 mit einer Dissertation bei Professor Dr. Karl Lehmann – damals schon Bischof von Mainz – im Fach Dogmatik zur Doktorin der Theologie promoviert wurde. Von 1989 bis 1999 war sie Direktorin und Dozentin für Dogmatik an der Fachakademie zur Ausbildung von Gemeindefreferentinnen und Gemeindefreferenten in Mainz.

Am 15. Januar 2000 übernahm Gertrud Pollak in der Nachfolge von Domkapitular Prälat Ernst Kalb als erste und bis 2018 einzige Frau ein Dezernat im Bistum Mainz. 24 kirchliche Schulen von der Grundschule über die Förder- und Berufsschule bis zum Gymnasium mit rund 10.000 Schülerinnen und Schülern und 1.000 Lehrerinnen und Lehrern standen in der Verantwortung ihres Dezernates. Hinzu kamen die Zuständigkeit für den Religionsunterricht an fast 1.000 Schulen mit etwa 3.000 Religionslehrkräften, die Schulpastoral sowie die Fortbildung und Begleitung von Lehrkräften und der schulpsychologische Dienst.

Zuständig war sie auch für die Katholische Hochschule Mainz, von 2003 bis 2018 zudem als Vorsitzende des Verwaltungsrates des Trägerorgans der Hochschule, ebenso für das Institut für Lehrerfortbildung (ILF). Sie unterhielt enge Beziehungen zur Katholisch-Theologischen Fakultät der Mainzer Universität und zu den theologischen Instituten für das Lehramt in Katholischer Religion in Gießen und Darmstadt. Darüber hinaus pflegte sie den Austausch mit Verantwortlichen in der Bildungspolitik auf Landes- und Bundesebene wie auch mit Vertretern der evangelischen Kirche in Rheinland-Pfalz und Hessen.

Mit der Übernahme der Verantwortung für die Schul- und Hochschularbeit im Bistum übernahm Gertrud Pollak zahlreiche diözesane und überdiözesane Funktionen in Gremien und Fachkonferenzen. Von 2001 bis 2011 war sie Beraterin der Kommission VII der Deutschen Bischofskonferenz (Kommission für Erziehung und Schule), von



2006 bis 2009 deutsche Vertreterin in der römischen Kommission der Europäischen Bischofskonferenz (CCEE) für Religion und Schule in Europa. Von 2004 bis 2017 wirkte sie als Mitglied im Organisationsteam des bundesweiten Arbeitsforums Religionspädagogik (Stiftung Cassianeum) mit, insbesondere in der Aufbauphase der heute hoch angesehenen Einrichtung. Von 2012 bis 2017 war sie Mitglied im Vorstand der bundesweiten Konferenz der Leiter/innen der Schul- und Hochschuldezernate (Koleischa), von 2015–2017 dort stellvertretende Vorsitzende.

Geistliche Heimat war und ist ihr die Schönstatt-Bewegung. Seit 2007 ist sie Mitglied der Generalleitung des in vier Kontinenten vertretenen Säkularinstituts „Frauen von Schönstatt“. Direkt nach ihrem Theologiestudium war sie von 1984 bis 1986 bereits als Bildungsreferentin in einem internationalen Projekt der Schönstatt-Bewegung in Vallendar tätig, von 1992 bis 1999 Mitglied im Vorstand der Arbeitsgemeinschaft der Säkularinstitute in Deutschland und in diesem Zeitraum auch Mitglied des Zentralkomitees der deutschen Katholiken (ZdK). In diese Jahre fiel ihre Teilnahme als Expertin an der Weltbischofssynode in Rom zum Thema „Das geweihte Leben und seine Sendung in Kirche und Welt“.

Gertrud Pollak hat in einer Zeit gravierender gesellschaftlicher Umbrüche weit über das Bistum Mainz hinaus in hohem Maße schulpolitische Verantwortung übernommen. Die Bildungsangebote, für die sie stand, haben durchweg hohe Akzeptanz erfahren – vor allem im Blick

auf den Religionsunterricht und die Schulen in kirchlicher Trägerschaft. Gemäß dem Motto „Den Menschen stärken“ hat sie sich intensiv für die Förderung von Schülerinnen und Schülern und für die Unterstützung von Eltern eingesetzt und sich besonders um Schulen verdient gemacht, an denen „christliche Werte eine Rolle spielen und Christ-Sein gelebt wird“. Sie war und ist überzeugt davon, dass kirchliche Schulen auch weiterhin den „Wert der Religion in unserer Gesellschaft sichern helfen“.

Der Mainzer Bischof Peter Kohlgraf würdigte die Verdienste Pollaks im Rahmen eines festlichen Abends mit Wegbegleitern, Freunden und Mitarbeitern im Erbacher Hof in Mainz.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Dezernats Schulen und Hochschulen sagen ihrer langjährigen Chefin Dank und wünschen ihr für den Ruhestand alles Gute und Gottes reichen Segen.

# Gereon Geissler und Dr. Elisabeth Eicher leiten das neue Dezernat Bildung

## *G. Geissler:*

Liebe Frau Eicher, wir übernehmen nun gemeinsam Verantwortung für das neue Dezernat Bildung im Bistum Mainz. Eine besondere Stellung kommt in unserem neuen Dezernat dem Religionsunterricht zu, da er sehr weit in die Bildungslandschaft hineinreicht. Unser neues Dezernat fasst nun aber auch Schule und Hochschule mit dem Thema Weiterbildung zusammen. Wo sehen Sie vor dem Hintergrund Ihrer Expertise Möglichkeiten für die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften?

## *E. Eicher:*

In der aktuellen Diskussion der Fort- und Weiterbildung stehen ganz unterschiedliche Ebenen im Fokus. Nach wie vor geht es um die fachliche Begleitung von Menschen in ihrer jeweiligen professionellen Kompetenz. Dazu gehören regelmäßige Updates, die einen schnellen Überblick geben über neue Entwicklungen in den theologischen Disziplinen oder der Lehr- und Lernforschung.

Hier ist die Fort- und Weiterbildung gefragt, eine gut funktionierende Drehscheibe zwischen Forschung und Praxis zu schaffen. Daneben gibt es Formate, die die Lehrkräfte im Sinne des Gesundheitsschutzes stärken, z.B. Angebote zur Förderung von Resilienz, oder zur Ausübung neuer Funktionen im Schulsystem befähigen. Über allem aber schwebt derzeit das Stichwort „Digitalisierung“.

Was ich gesamtgesellschaftlich wahrnehme, würde ich wie folgt zusammenfassen: Der Stressfaktor am Arbeitsplatz steigt, Arbeitsverdichtung ist an der Tagesordnung, die Kirche ist in einer Umbruchssituation ...

Aus meiner Sicht ist die Fort- und Weiterbildung derzeit

gefragt, Konzepte vorzulegen, die die große Bandbreite der Herausforderungen berücksichtigen, und ganzheitliche Lösungsansätze zu verfolgen.

Folgende Fragestellungen sind dabei für mich leitend: Wie schaffen wir es, das individuelle Potential, das unsere Lehrkräfte mitbringen, noch besser wertzuschätzen, zu begleiten und weiterzuentwickeln?



*Ordinariatsdirektor Gereon Geissler, geb. 1977, Studium Katholische Religion und Sozialkunde mit dem Ziel des ersten Staatsexamens, 2002 bis 2008 Schuldienst in Hessen, zuletzt in der erweiterten Schulleitung. 2008 bis 2019 Mitarbeiter der CDU-Landtagsfraktion insbesondere für bildungspolitische Fragestellungen, zuletzt als stellvertretender Fraktionsgeschäftsführer. Seit 1. Juni 2019 Dezernent für Bildung im Bistum Mainz.*

Was brauchen Lehrkräfte, damit sie sich persönlich, fachlich und spirituell als gut aufgestellt erleben, und wie heben wir diese Bedarfe?

Wie nutzen oder fördern wir wichtige Ressourcen wie Best Practice, kollegiale Beratung oder kollegiale Vernetzung? Ich denke hier auch in Richtung von Web-gestützten Angeboten, Online-Tools, Crowd-Conferencing, digitale Materialsammlungen oder ähnliches.

Wie funktionieren digitale Medien und was heißt Digitalisierung im Religionsunterricht über methodische Fragen hinaus? Und last not least: Wie müssen sich unsere Unterstützungsformate verändern, damit sie in den Alltag und die Lebenswelt der Lehrkräfte gut integriert und wirksam sind?

Das alles sind herausfordernde Themen für den Schulalltag insgesamt – der Religionsunterricht nimmt dabei aber meines Erachtens zurzeit eine herausgehobene Stellung ein und ist in besonderer Weise gefordert. Was ist Ihre Erfahrung aus der gesellschaftspolitischen Perspektive?

#### *G. Geissler:*

Der Religionsunterricht steht im Brennglas gesellschaftlicher Veränderungen. Das nehme ich sowohl persönlich aus meiner eigenen Zeit als Religionslehrer mit, aber auch aus meinen Erfahrungen als Vater. In vielen Regionen machen sich veränderte Schülerzahlen bemerkbar. Das trifft vielerorts auch den Religionsunterricht. Es wird schwerer Religionskurse zu bilden. Regionen, die sich diesen Herausforderungen in geringerem Umfang ausgesetzt sehen, finden sich oftmals in einer größeren religiösen Vielfalt wieder. Bistumsweit ist zu beobachten, dass kirchliche Bindungen ihre Selbstverständlichkeit verlieren. Das macht den Religionsunterricht spannender und für die Schulen auch noch wertvoller. Denn er ist einer der wenigen Orte geworden, wo noch grundsätzliche Fragen des Lebens, der Gemeinschaft und des Glaubens diskutiert, erörtert und untersucht werden. Der Religionsunterricht durchbricht hier eine Sprachlosigkeit, die vielerorts um sich greift. Gleichzeitig ermöglicht er eine individuelle Ortsbestimmung in einer zunehmend multireligiösen und manchmal auch areligiösen Umgebung. So kann eine kenntnisreiche Toleranz wachsen, die die eigene Überzeugung wertschätzt. Aber auch die Digitalisierung von Kommunikation und Information stellt den Religionsunterricht nicht nur methodisch vor neue Herausforderungen, sondern auch inhaltlich. Denn es greift zu kurz zu glauben, allein der Weg der Kommunikation sei ein anderer geworden. Nein, auch die Struktur des Denkens und die Zugangswege haben sich verändert. Hier ist die Religionspädagogik ganz neu gefragt.



*Ordinariatsrätin Dr. Elisabeth Eicher, geb. 1969, Bankkauffrau, Studium Katholische Religion und Deutsch Sek I/II, Promotion; 2001 Referentin für religiös-theologische Bildung und Mitarbeiterfortbildung im Dezernat Weiterbildung, 2008 Direktorin Bildungswerk im Bistum Mainz, 2010 Mitarbeit in der Koordinationsstelle zur Prävention von sexualisierter Gewalt an Kindern, Jugendlichen und erwachsenen Schutzbefohlenen; derzeit Präventionsbeauftragte des Bistums; Qualifikation zur Konzeption multimedialer Lernformen und Coach für Einzel- und Teambegleitung. Seit 1. Juni 2019 Stellvertretende Dezernentin für Bildung im Bistum Mainz*

Die Herausforderungen des Religionsunterrichts können also auch fordernd im positiven, motivierenden Sinne sein. Deshalb glaube ich, dass Bildung für die Kirche ein zentraler Ankerpunkt ist, um innovativ und zukunftsorientiert arbeiten und leben zu können. Welchen Beitrag kann Ihrer Meinung nach dann die katholische Bildung im Kontext des pastoralen Weges spielen, Frau Eicher?

#### *E. Eicher:*

Die Gemeinden werden auch in Zukunft ihre Bedeutung haben. Sie geben Menschen Heimat und sind Beispiele gelebten Christ-Seins vor Ort. Daneben betont Bischof Peter Kohlgraf die wachsende Bedeutung der sogenannten Kirchorte, ein Sammelbegriff für alle Orte, an denen Christinnen und Christen die kirchliche Sendung leben, und die öffentlich wahrgenommen und angenommen werden. Dazu gehört auch der Religionsunterricht. Wir sind aufgefordert, mit diesem Pfund noch mehr zu wuchern und zu zeigen, dass er für viele tausend Kinder und Jugendliche nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung, sondern

ein Erfahrungsort gelebter Nächstenliebe und der Verbundenheit der Menschen untereinander und mit Gott ist. Er bietet Raum, um über Themen wie Lebenssinn, Werte und Haltungen ins Gespräch zu kommen und Kinder und Jugendliche in ihrer spirituellen Kompetenz und Reflexionsfähigkeit zu stärken.

Die Bedeutung des Religionsunterrichts und der Lehrkräfte, die ihn gestalten, ist dadurch in den Fokus gerückt und wird hoffentlich auch noch weiter wachsen.

#### *G. Geissler:*

In diesem Zusammenhang will ich auch auf unsere katholischen Schulen verweisen, die für unser Bistum wahre Leuchttürme sind. Sie bieten eine profilierte Bildung und eine klare christliche Perspektive. Dieses Angebot unserer Kirche ist hoch angesehen und wird von den Familien sehr geschätzt. Insofern sind sie auch ein wichtiger Weg, um zu tausenden Familien Kontakt zu halten und mit ihnen im Gespräch zu bleiben. Der Blick in die beiden Bundesländer Rheinland-Pfalz und Hessen zeigt aber auch, dass die Bildungslandschaft starken Veränderungen unterliegt. Die Schülerzahlen der verschiedenen Schularten verändern sich, neue Schularten treten hinzu, die Themen verändern sich im Jahrestakt. Da ist es ein großer Kraftakt als freier Schulträger, der sich bereits mit erheblichen Mitteln engagiert, immer wieder eigene Antworten zu finden und mit eigenen Konzepten zu reagieren.

Summa summarum:

Wir treten unsere Aufgabe in herausfordernden Zeiten an. Wir sind aber zuversichtlich, dass sich gerade im Dezernat Bildung viele entscheidende Schlüsselkompetenzen und Ressourcen finden, um die anstehenden Veränderungen gut zu begleiten.

Wir freuen uns auf die Begegnungen mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Dezernat und an Schulen und sind zuversichtlich, den Herausforderungen sowohl im Team als auch im Netzwerk aller, die mit uns unterwegs sind, gut begegnen zu können!



Peter Paul Etz, „Das Versprechen“, 1992, Öl auf Leinwand 60 × 80 cm

# Missio canonica an 32 Religionslehrerinnen und -lehrer verliehen

Von Alexander Matschak (MBN)

Der Mainzer Bischof Peter Kohlgraf hat am Freitag, 3. Mai 2019, die Missio canonica an 32 Religionslehrerinnen und -lehrer aller Schulformen aus dem Bistum Mainz verliehen. Kohlgraf überreichte die Urkunden bei einem Gottesdienst im Westchor des Mainzer Domes.

In seiner Predigt betonte Kohlgraf, dass er die Bekenntnisorientierung des Religionsunterrichts „für einen hohen Wert“ halte. *„Wenn jemand einem Bekenntnis begegnet, muss er sich dazu verhalten. Es fördert die kritische Reaktion, es provoziert die Auseinandersetzung mit den Fragen und Antworten, die ein rein informativer Unterricht in dieser Form nicht leisten will“*, sagte er. Der *„große und unverzichtbare Wert des Religionsunterrichts“* liege darin, *„sich den Themen zu stellen, die vordergründig erst einmal nichts ‚bringen‘, ohne deren Behandlung ein menschliches Leben jedoch verkümmert. Dabei wird nicht die Einstellung beno- tet, wohl aber die Fähigkeit, kritisch die Fragen des Lebens zu reflektieren und eine eigene Haltung zu den Fragen und auch den Antworten der Religion einzunehmen. Der Reli- gionsunterricht ist keine bloße Information, sondern Be- kenntnis zu einer bestimmten gelebten Form des Glaubens.“*

Der Mainzer Bischof betonte, dass nicht versäumt werden solle *„an den Wert der Bildung zu erinnern, die Persönlich- keit entwickeln hilft, die Kreativität und Kritikfähigkeit schult und schließlich auch die existenziellen Fragen des Menschen ernst nimmt, die ihn als Wesen mit Transzen- denz auszeichnen: die Frage nach dem Sinn, der Herkunft, dem Umgang mit Schuld, dem Sollen und der Hoffnung, im Letzten die Frage nach Gott.“*

## Wichtiger Dienst an Kindern und Jugendlichen

Religionslehrerinnen und -lehrer leisteten einen wichtigen Dienst an Kindern und Jugendlichen. Kohlgraf sagte: *„Sie informieren nicht bloß, sondern gegebenenfalls provozie- ren Sie und fordern zu eigenen Antworten heraus. Damit sichern Sie Erziehung und Bildung, die mehr sein will als Leistung und Heranbildung eines ‚Homo Oeconomicus‘ – eines wirtschaftstauglichen Menschen.“* Und weiter: *„Wenn wir im digitalen Zeitalter die Chancen sehen, die im tech- nischen Fortschritt liegen, stehen wir dabei aber deutlicher als zuvor vor der Frage, was der Mensch in diesem Prozess sein will, was ein gutes Leben auszeichnet, was Freiheit be- deutet und viele andere Fragen mehr. Allein dass es den Re- ligionsunterricht gibt, scheint mir ein gutes Mittel zu sein, den künftigen Herausforderungen gut begegnen zu kön- nen. Denn kein anderes Fach stellt so ausdrücklich die Frage nach der Rolle und dem Auftrag des Menschen in einer sich entwickelnden Welt. Dabei kann Bildung eben nicht allein von Algorithmen gesteuert sein, sondern beruht auf Bezie- hung, Hinhören, Hinschauen und Interesse am Gegenüber und seinen Fragen und Antworten – gerne auch mit dem Risiko menschlicher Fehlerquoten.“*

Kohlgraf bezeichnete Religionslehrer als Glaubenszeugen: *„Die Inhalte des Evangeliums werden bei jungen Menschen nur dann zu arbeiten beginnen, wenn sie von Menschen ver- treten werden, die selbst aus dem Evangelium heraus leben, denen es mit dem Glauben ernst ist. Ich lade Sie heute ein, Menschen zu sein, zu werden oder zu bleiben, die in persön- licher Freundschaft mit Gott und mit Jesus Christus leben.“*



# Aus den Arbeitsstellen für Religionspädagogik

## Neuanschaffungen

*Was der Friedhof vom Glauben erzählt, Grundschule Religion (Heft 66), Friedrich Verlag, Seelze-Velber 2019*



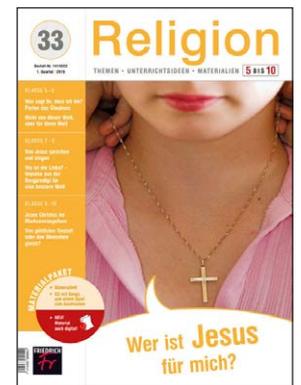
Außerschulische Lernorte sind für den Religionsunterricht eine wichtige, methodische Bereicherung. Friedhöfe als außerschulische Lernorte mögen auf den ersten Blick für manche überraschend sein (Ist diese Konfrontation mit dem Tod für Kinder nicht zu brutal?), sie erweisen sich aber als sehr fruchtbar für die Behandlung des Themas Sterben und Tod. Das vorliegende Heft richtet den Blick auf Bestattungskulturen in Christentum, Judentum und Islam. Aus dem Inhalt: Grab und Glaube. Tod und Bestattung im Judentum, Christentum und Islam; Denn jeder Mensch unterliegt dem Geschick ... Was Kinder an Tod und Bestattung lernen können; Die besten Beerdigungen der Welt. Mit einem Bilderbuch Beerdigungen von Tieren bedenken; ... und leite mich auf ewigen Wegen. Mit Kindern Grabsymbolen und -inschriften auf die Spur gehen; Der Tod auf dem Apfelbaum ... und was danach kommt; Rituale im Religionsunterricht. Diesem Heft liegt die zweite Ausgabe von „Grundschule Religion extra: Andachten Gottesdienste“ mit dem Themenschwerpunkt „Traurigkeit und Trost“ bei.

*Rainer Oberthür, Marieke ten Berge, So viel mehr als Sternenstaub, Nachdenken und Staunen über Gott, Gabriel Verlag, Stuttgart, 3. Auflage 2019*



Das Staunen ist ja bekanntlich der Anfang der Philosophie, es kann aber auch die Tür zum Glauben öffnen. Das Büchlein bringt das Staunen ins Wort und formuliert Fragen: „So klein sind wir Menschen im Weltall und doch ist jeder von uns einzigartig. Und wir staunen jeden Tag darüber, auch über die Natur, unser Leben und über Gott: Woher kommt unsere Welt? Warum bin ich hier? Gibt es Gott wirklich und ist er im Himmel?“ (Klappentext). Die atmosphärischen Bilder von Marieke ten Berge und die poetischen Texte von Rainer Oberthür initiieren und begleiten kindliches Staunen. „... finden wir Antworten nach dem Warum und nach dem Mehr, das über uns und unsere Welt hinausgeht. So kommen wir auch dem Geheimnis Gottes Stück für Stück näher.“ (ebd.)

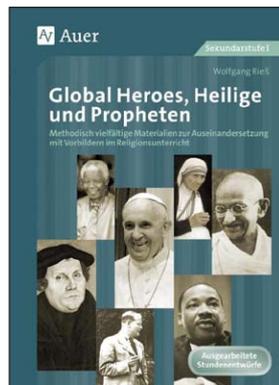
*Wer ist Jesus für mich? Religion 5 bis 10, Heft 33, 1/2019, Friedrich Verlag, Seelze-Velber 2017*



Die Beiträge des vorliegenden Bandes zielen auf eine persönliche Beschäftigung von Schülerinnen und Schülern mit Jesus Christus und eine „subjektive Aneignung christologischer Sichtweisen bzw. Aussagen“, so die Herausgeberin-

nen Dr. Gudrun Neebe und Dr. Anke Kaloudis im Vorwort. Das facetten- und ideenreiche Material dürfte den Religionslehrkräften in der Sekundarstufe I sehr willkommen sein, ist doch die Beschäftigung mit diesem zentralen, in gewissem Sinne zentralsten Thema des Christentums und dadurch auch des Religionsunterrichts nicht immer einfach und erfordert ständig neue, auf die sich verändernde Lebenswelt der Adressaten ausgerichtete Unterrichtsmaterialien. Aus dem Inhalt: Wer sagt ihr, dass ich bin? – Mit den Perlen des Glaubens nach Jesus Christus fragen (Klasse 5/6); Nicht von dieser Welt, aber für diese Welt – Jesus und seinem Friedensreich im Spiel begegnen (5/6); Von Jesus Christus sprechen und singen – Unterrichtliche Experimente mit einer „Vollzugsform“ religiöser Praxis (7/8); Wo ist die Liebe? – Impulse aus der Bergpredigt für eine bessere Welt (7/8); Jesus Christus im Markusevangelium – Eine Lektüre des ältesten Evangeliums als Ganzschrift (9/10); Von göttlicher Gestalt oder den Menschen gleich? – Deutungen Jesu in Bildern begegnen (9/10); Neben diesen konkreten Unterrichtsvorschlägen bietet das Heft auch Anregungen zum Arbeiten mit Ganzschriften im Religionsunterricht, sowie eine islamische Perspektive auf Jesus und einen Artikel über Jesus in der orthodoxen Kirche. Das beiliegende Materialpaket besteht aus dem Materialheft mit Kopiervorlagen sowie einer CD-ROM mit bearbeitbaren Textdateien.

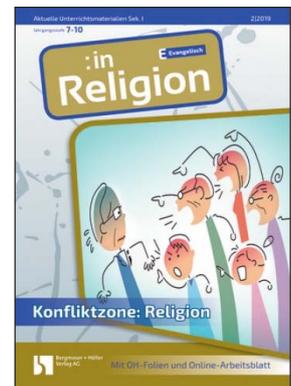
Wolfgang Rieß,  
Global Heroes,  
Heilige und Propheten,  
Auer Verlag,  
Augsburg 2018



Wolfgang Rieß bietet hier methodisch vielfältige Materialien zur Auseinandersetzung mit Vorbildern im Religionsunterricht für die Sekundarstufe I. Das Lernen am Vorbild ist und bleibt eine hervorragende Methode gerade dort, wo es um die Umsetzung von Gelerntem im eigenen Leben geht – daher ist es für den Religionsunterricht, wo Werte, Überzeugungen, christliche Haltungen, praktizierte Nächstenliebe u.a. im Zentrum stehen, ein integraler Bestandteil. Der Autor zieht als Beispiele neben Persönlichkeiten wie z.B. Dietrich Bonhoeffer oder Nelson Mandela auch bi-

blische Gestalten heran, bspw. Amos. Aus dem Inhalt (Auswahl): Muss ich immer zu meinen Überzeugungen stehen? – Martin Luther bleibt konsequent bei seiner Gewissensentscheidung; Lassen sich alle Konflikte gewaltfrei lösen? – Mahatma Gandhi macht einen radikalen Versuch; Wird die Welt durch Christen besser und gerechter? – Papst Franziskus kämpft für Reformen in Kirche und Gesellschaft; Welche Zukunft hat die Welt? – Der Prophet Amos warnt mit scharfen Anklagen vor einer Katastrophe; Kenne ich mich selbst? – Der Prophet Natan führt König David durch das Erzählen einer Parabel zur Selbsterkenntnis; Darf man Nachrichten über Menschenrechtsverletzungen einfach abhaken und vergessen? – Amnesty International erhebt Protest und verschickt Briefe, Appelle und Petitionen.

Konfliktzone: Religion,  
:in Religion (Heft 2/2019),  
Bergmoser + Höller,  
Aachen



Das vorliegende Heft aus der Reihe :in Religion thematisiert Konflikte im Schulalltag, die sich aus dem immer wieder neu zu diskutierendem Verhältnis von Staat und Religion bzw. Religionsgemeinschaften sowie der Religionen untereinander ergeben. Angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Debatten ist man geneigt, sofort an islamische Themen wie Kopftuchstreit und Schweinefleisch in der Schulmensa denken. Hier zeigt sich allerdings bereits, wie sehr unsere Wahrnehmung teilweise verengt ist. Das christliche Thema von Kruzifixen im Klassenzimmer wurde durch den bayerischen Ministerpräsidenten Markus Söder im Landtagswahlkampf 2018 erneut auf die Tagesordnung gesetzt. Der von ihm geforderte „Kruzifixierlass“, der das Kreuz gar in allen öffentlichen Gebäuden vorgesehen hätte, wurde sehr kontrovers diskutiert. Dabei kam Ablehnung für eine derartige Instrumentalisierung des zentralen Symbols des Christentums selbst aus kirchlichen Kreisen. Das erste Kapitel des Heftes bietet Material an, das allgemein ein Nachdenken über das Verhältnis von Staat und Religion anregen soll. Danach folgen drei Kapitel, die sich jeweils mit einem Beispiel beschäftigen: 1. Sollen Kruzifixe im Klassen-

raum hängen? 2. Soll es Schweinefleisch in der Mensa geben? 3. Soll eine muslimische Lehrerin Kopftuch tragen dürfen?; Die für die Sekundarstufe I erarbeiteten Unterrichtsvorschläge enthalten in gewohnter Weise Folien und eine CD, die Lehrkräften im Hinblick auf die Gestaltung von individualisierten Arbeitsblättern eine große Hilfe ist.

*Zu Ende denken – vom Ende sprechen, Eschatologische Prophetie, Religion betrifft uns (Heft 2/2019), Bergmoser + Höller, Aachen*



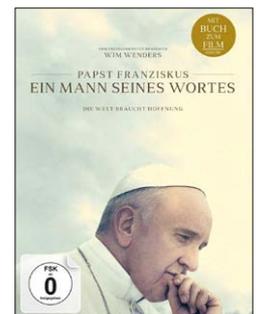
Im Vorwort beschreibt Dominik Arenz aus welcher Perspektive er das Thema Eschatologie durch die Beiträge des von ihm erarbeiteten Heftes angehen will und greift dafür auf Thesen von Karl Rahner zurück, die dieser 1960 beim Vortrag an der Universität Bonn mit dem Titel „Theologische Prinzipien der Hermeneutik eschatologischer Aussagen“ gehalten hat. Vor allem der Gedanke, dass Eschatologie zwar prophetisch in die Zukunft weist, aber nicht auf eine Weise, die die Gegenwart ausblendet, ist ihm wichtig. Vielmehr geht es bei den apokalyptischen Vorstellungen um zu Ende gedachte Gegenwart. Arenz bemerkt: „Eschatologie denkt das Leben zu Ende, weil sie mit dem Wissen der ergangenen Offenbarung, dem Versprechen Gottes, auf die aktuelle Gegenwart schaut und Perspektiven für die Zukunft im Modus der Vollendung entwirft.“ (S. 1) Aus dem Inhalt (Auswahl): Der Club of Rome: Geschichte, Anliegen, Nutzen; (Was) dürfen wir hoffen? – Ein philosophischer Blick in die Zukunft; Religiös von der Zukunft sprechen: Eschatologie; Hoffnung und/oder Verantwortung – Sie sind gefragt!; Offenbarung und Prophetie; Inspirierte und inspirierende Propheten – religionswissenschaftliche Aspekte; Die Gegenwart der alttestamentlichen Prophetie im Judentum: Hoffnung auf Befreiung; Jesus der Prophet – Jesus der Messias; Der Prophet Muhammad und die Offenbarung des Korans; Die Offenbarung des Johannes als prophetische Schrift; Tod: rien ne va plus? – Gedanken zu „Tragedia civile“; Kunst als Prophetie?; Die prophetische Kraft des Glaubens – Konsequenz der christlichen Taufe;

*Speechless (DVD), Kurzfilm, 7 Minuten, Deutschland 2016, Frijus GmbH Multimedia-Manufaktur, Stuttgart*



„Ein kleiner Junge verliert in einer Einkaufspassage seinen Vater und irrt durch einen großen Spielzeugladen. Angezogen von all den Spielzeugen vergisst er für einen Moment seine Situation und trifft dort auf eine Mutter, die mit ihrer Tochter einkauft. Aus der Perspektive des Jungen erscheint die Sprache aller ihn umgebenden Personen seltsam unreal und unverständlich und schnell wird klar, dass der Junge eine andere Sprache spricht – alles ist fremd. Ohne Worte versucht die Mutter deshalb mit ihm zu kommunizieren und wird dabei einfallsreich. Mit Hilfe von Spielzeugen finden die beiden einen Weg ‚sprachlos‘ zu kommunizieren. Doch aus der anfänglichen Leichtigkeit wird schnell ernst, als die Mutter erkennt, welche Lebenssituation ihr das Kind darzustellen versucht.“ So das Kurzportrait von FriJus. Themen des Films, der den Betrachter emotional sehr stark anspricht, sind Flucht, Fremdsein, Kommunikation, Sprache/Sprechen. Die DVD bietet umfassendes Zusatzmaterial: Unterrichtsmaterial, Informationsbögen, Arbeitsblätter, Medien- und Link-Tipps, etc.

*Franziskus – ein Mann seines Wortes (DVD), Dokumentation, 92 Min., Deutschland 2018, Katholisches Filmwerk, Frankfurt am Main*



Der Film ist in einer außergewöhnlichen Zusammenarbeit mit dem Vatikan entstanden. Im Zentrum dieses Porträts stehen die Gedanken des Papstes, alle ihm wichtigen Themen, aktuelle Fragen zu globalen Herausforderungen und sein Reformbestreben in der Kirche. Der Filmdienst schreibt: „Ein Porträt von Jorge Mario Bergoglio, der seit 2013 als Papst Franziskus Oberhaupt der katholischen Kirche ist. Regisseur Wim Wenders will damit einen Film mit, nicht über den Papst inszenieren und macht ihn zu einer Plattform, über die der Papst für ihn zentrale Botschaften ver-

mittelt: Die Forderung nach Solidarität mit den Armen und nach einem respektvollen Umgang mit der Schöpfung sowie von Menschen, Nationen und Religionen miteinander – im Geist von Bergoglios ‚Namensgeber‘ Franziskus von Assisi, dessen Vorbild mittels Sequenzen, die wie Passagen aus einem Stummfilm-Porträt des Heiligen inszeniert sind, heranzitiert wird. Wenders verwebt Archivaufnahmen von Reisen und Reden des Papstes mit Passagen aus vier langen Gesprächen, die er im Verlauf von zwei Jahren mit ihm führte, und macht daraus eine intensive Begegnung, die auf kritische Distanz bewusst verzichtet, um mittels Film jene Nähe herzustellen, die Franziskus selbst als Kern seiner pastoralen Arbeit sieht.“ Sehr empfehlenswert!

*Selbstoptimierung,  
Didaktische DVD,  
28 Minuten,  
Deutschland 2017,  
Institut für Film und  
Bild in Wissenschaft  
und Unterricht (FWU),  
Grünwald*



Mit diesem Titel greift das FWU ein sehr aktuelles und problematisches Phänomen auf, das unbedingt in der Schule zur Sprache kommen sollte, ob im Religionsunterricht oder in anderen Fächern. Die FWU führt dazu aus: „Das bessere Ich scheint machbar: mit dem richtigen Trainings- und Ernährungsplan, der passenden App und der optimalen Begleitung durch den rauen Alltag zwischen hohen Leistungsanforderungen und harten Konkurrenten im Spiel ‚Wer holt am meisten aus sich heraus?‘. Ziel der Produktion ‚Selbstoptimierung‘ ist eine kritische Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Maßstäben und den zugrunde liegenden Menschenbildern.“ Die Themen sind Werbung, Mensch in der Gesellschaft, Gesundheit und Lebensführung, verantwortungsvoller Umgang mit dem Internet, Selbstoptimierung, moderne Lebens- und Arbeitswelt. Die einzeln ansteuerbaren Filmsequenzen tragen folgende Überschriften: Werbung – Immer gut ge-laut und glücklich?; Fitness – Mit Technik ans Ziel?; Ernährung – Einfach und gut?; Coaching – Unterstützung in allen Lebenslagen?; Selbstinszenierung – Was bedeutet ein „Like“?; Die DVD kann ab Klasse 8 zum Einsatz gebracht werden, ist aber auch im außerschulischen Bereich sowie bei der Erwachsenenbildung gut verwendbar.

## Anschriften der Arbeitsstellen

### ARP Alsfeld

36293 Alsfeld, Im Grund 13  
Eingang über Schellengasse  
Telefon: 06631 7765126  
arp.alsfeld@bistum-mainz.de  
Mi 15.00–18.00 Uhr

### ARP Mainz

55116 Mainz, Grebenstr. 13  
Telefon: 06131 253224  
arp.mainz@bistum-mainz.de  
Mo 11:30–17:30 Uhr  
Di–Do 14:30–17:30 Uhr  
Fr 13:00–16:00 Uhr

### ARP Bad Nauheim

61231 Bad Nauheim, Karlstr. 35  
Telefon: 06032 931339  
arp.badnauheim@bistum-mainz.de  
Mo 14.00–17.00 Uhr  
Do 15.00–18.00 Uhr

### ARP Seligenstadt

63500 Seligenstadt, Jakobstr. 5  
Telefon 06182 1026  
arp.seligenstadt@bistum-mainz.de  
Di+Do 14.30–17.30 Uhr

### ARP Darmstadt

64283 Darmstadt,  
Nieder-Ramstädter-Str. 30A  
Telefon 06151 291494  
arp.darmstadt@bistum-mainz.de  
Mo, Di, Do 14.00–18.00 Uhr

### ARP Worms

67550 Worms, Schulgasse 3  
Telefon 06241 54881  
arp.worms@bistum-mainz.de  
Mo+Do 14.00–17.00 Uhr

**Nutzen Sie den BVS eOPAC ARP Mainz und der jeweiligen Außenstellen zur Recherche.  
[www.bistum-mainz.de/arp](http://www.bistum-mainz.de/arp)**

## Veranstaltungen 2019

### Religionsunterricht

#### August

#### Jahrestagung der Religionslehrer/innen an Berufsbildenden Schulen

**Termin:** 19. – 20.08.2019  
**Beginn/Ende:** 14:30/17:00 Uhr  
**Leitung:** Dr. Stephan Pruchniewicz,  
Hartmut Göppel  
**Ort:** Haus am Maiberg, Heppenheim  
**Anmeldung:** lehrerbildung@bistum-mainz.de  
**Anmeldeschluss:** 09.08.2019  
**Zielgruppe:** Religionslehrer/innen  
im Bistum Mainz  
**ILF:** 19i624001

#### AG BBS Darmstadt–Südhessen

**Termin:** 27.08.2019  
**Beginn/Ende:** 18:00–21:00 Uhr  
**Leitung:** Sebastian Sehr,  
Patrick Schödl,  
Mareike Böhm  
**Ort:** Kath. Bildungszentrum Nr. 30,  
Darmstadt  
**Anmeldung:** lehrerbildung@bistum-mainz.de  
**Zielgruppe:** Religionslehrer/innen an BBS

#### AG BBS Offenbach

**Termin:** 29.08.2019  
**Beginn/Ende:** 16:00–18:00 Uhr  
**Leitung:** Silke Palzer  
Michael Schmied  
**Ort:** Neue Synagoge, Mainz  
**Anmeldung:** lehrerbildung@bistum-mainz.de  
**Zielgruppe:** Religionslehrer/innen an BBS

#### September

#### Begegnungstag Reli + Du fällst mir auf! – Menschen stärken

**Termin:** 04.09.2019  
**Beginn/Ende:** 09:30–16:00 Uhr  
**Leitung:** Stephan Bedel u.a.  
**Referent:** PD Dr. Renate Voll  
**Ort:** Erbacher Hof, Mainz  
**Anmeldung:** reliplus@bistum-mainz.de  
**Zielgruppe:** Religionslehrer/innen  
Schulseelsorger/innen  
**Anmeldeschluss:** 23.08.2019  
**ILF:** 19i624201  
**IQ:** 0196385

#### AG BBS Rheinhessen

**Termin:** 11.09.2019  
**Beginn/Ende:** 16:00–18:00 Uhr  
**Leitung:** Helmut Manstein,  
Josef Ganswindt  
**Anmeldung:** lehrerbildung@bistum-mainz.de  
**Zielgruppe:** Religionslehrer/innen an BBS  
**ILF:** 19i625001

#### AG Seligenstadt

Methoden aus der Schreibwerkstatt

**Termin:** 11.09.2019  
**Beginn/Ende:** 15:30–18:30 Uhr  
**Leitung:** Andrea Beusch  
**Anmeldung:** lehrerbildung@bistum-mainz.de  
**Zielgruppe:** Religionslehrer/innen  
aller Schulformen  
**ILF:** 19i625001

## AG BBS Darmstadt-Südhessen

**Termin:** 24.09.2019  
**Beginn/Ende:** 18:00-21:00 Uhr  
**Leitung:** Sebastian Sehr,  
 Patrick Schödl,  
 Mareike Böhm  
**Ort:** Kath. Bildungszentrum Nr. 30,  
 Darmstadt  
**Anmeldung:** lehrerbildung@bistum-mainz.de  
**Zielgruppe:** Religionslehrer/innen an BBS

## Oktober

### AG BBS Offenbach

Religion und Mensch in einer pluralen Welt –  
 Materialbörse KC E1

**Termin:** 22.10.2019  
**Beginn/Ende:** 15:30-18:30 Uhr  
**Leitung:** Silke Palzer  
 Michael Schmied  
**Ort:** Theresien Kinder- und  
 Jugendhilfe-Zentrum Offenbach,  
 Oswald-v.-Nell-Breuning-Str. 3  
**Anmeldung:** lehrerbildung@bistum-mainz.de  
**Zielgruppe:** Religionslehrer/innen an BBS

## AG BBS Darmstadt-Südhessen

**Termin:** 29.10.2019  
**Beginn/Ende:** 18:00-21:00 Uhr  
**Leitung:** Sebastian Sehr,  
 Patrick Schödl,  
 Mareike Böhm  
**Ort:** Kath. Bildungszentrum Nr. 30,  
 Darmstadt  
**Anmeldung:** lehrerbildung@bistum-mainz.de  
**Zielgruppe:** Religionslehrer/innen an BBS

## November

### AG Seligenstadt

Unterricht mit Bilderbüchern

**Termin:** 06.11.2019  
**Beginn/Ende:** 15:00-17:00 Uhr  
**Leitung:** Andrea Beusch  
**Anmeldung:** lehrerbildung@bistum-mainz.de  
**Zielgruppe:** Religionslehrer/innen Sek. I und II

## AG BBS Darmstadt-Südhessen

**Termin:** 06.11.2019  
**Beginn/Ende:** 18:00-21:00 Uhr  
**Leitung:** Dr. Martin Senz,  
 Sebastian Sehr  
**Ort:** Kath. Bildungszentrum Nr. 30,  
 Darmstadt  
**Anmeldung:** martin.senz@t-online.de  
**Zielgruppe:** Religionslehrer/innen an BBS

### AG BBS Rheinhessen

Besinnungstag

**Termin:** 09.11.2019  
**Beginn/Ende:** 16:00-18:00 Uhr  
**Leitung:** Helmut Manstein,  
 Josef Ganswindt  
**Anmeldung:** lehrerbildung@bistum-mainz.de  
**Zielgruppe:** Religionslehrer/innen an BBS  
**ILF:** 19i625101

### AG Seligenstadt

Unterricht mit Bilderbüchern

**Termin:** 13.11.2019  
**Beginn/Ende:** 15:00-17:00 Uhr  
**Leitung:** Andrea Beusch  
**Anmeldung:** lehrerbildung@bistum-mainz.de  
**Zielgruppe:** Religionslehrer/innen Sek. I und II

## Jahrestagung der Religionslehrer/innen an Förderschulen

**Termin:** 14. – 15.11.2019  
**Beginn/Ende:** 15:00/13:00 Uhr  
**Referent:** N.N.  
**Leitung:** Ludger Verst  
**Ort:** Kloster Jakobsberg, Ockenheim  
**Anmeldung:** lehrerbildung@bistum-mainz.de  
**Anmeldeschluss:** 31.10.2019  
**ILF:** 19i624301

## Dezember

### AG BBS Darmstadt–Südhessen

**Termin:** 03.12.2019  
**Beginn/Ende:** 18:00–21:00 Uhr  
**Leitung:** Sebastian Sehr,  
Patrick Schödl,  
Mareike Böhm  
**Ort:** Kath. Bildungszentrum Nr. 30,  
Darmstadt  
**Anmeldung:** martin.senz@t-online.de  
**Zielgruppe:** Religionslehrer/innen an BBS

## Jahrestagung der Religionslehrer/innen an Gymnasien und Gesamtschulen

Ein Buch mit sieben Siegeln –  
Die Herausforderung der Johannes–Offenbarung

**Termin:** 04. – 06.12.2019  
**Beginn/Ende:** 15:00/13:30 Uhr  
**Leitung:** Marcus Rüb  
**Referenten:** Prof. Dr. Alexander–Kenneth Nagel,  
Pfarrer Dr. Paul Metzger,  
Prof. Dr. Ansgar Wucherpfennig u.a.  
**Ort:** Tagungszentrum Schmerlenbach  
**Anmeldung:** lehrerbildung@bistum-mainz.de  
**Anmeldeschluss:** 22.11.2019  
**ILF:** 19i624401

## HINWEISE ZUR TEILNAHME

**Anmeldefrist:** Bitte bis spätestens 8 Tage vor Veranstaltungsbeginn.  
**Teilnahmebestätigung:** Erhalten Sie i.d.R. nach Ende der Veranstaltung am Tagungsort.  
**Wichtig:** Holen Sie bitte vor der Anmeldung das Einverständnis der Schulleitung ein.  
**Kosten:** Bei manchen Fortbildungen müssen wir einen Beitrag zu den Kosten erheben.  
**Rheinland-Pfalz:** Hier ist eine zusätzliche Anmeldung erforderlich: [www.tis.bildung-rp.de](http://www.tis.bildung-rp.de)  
**Hessen:** Alle Fortbildungen sind in Hessen (LA) akkreditiert.

Weitere Informationen zu unseren Angeboten:  
<http://schule.bistum-mainz.de/aktuell/index.html>

Fragen u. Anregungen jederzeit und gerne an:  
lehrerbildung@bistum-mainz.de

# Veranstaltungen 2019

## Schulpastoral

### August

#### Schulpastoral in der Grundschule

Termin: 20.08.2019  
 Beginn/Ende: 13:30/16:00 Uhr  
 Leitung: Dr. Brigitte Lob  
 Ort: Martinusschule, Mainz-Gonsenheim  
 Anmeldung: schulpastoral@bistum-mainz.de  
 Zielgruppe: Schulseelsorger\*innen  
 Anmeldeschluss: 14.08.2019  
 ILF: 19i62 4601

#### Schulpastoralkurs 2019/2020

Block II, Gruppe B

Termin: 22.-24.08.2019  
 Beginn/Ende: 09:30/16:00 Uhr  
 Leitung: Dr. Brigitte Lob,  
 Barbara Lecht  
 Ort: Haus am Maiberg, Heppenheim  
 Zielgruppe: fester Teilnehmerkreis

#### Zukunftswerkstatt

Termin: 30.08.2019  
 Beginn/Ende: 12:00/17:00 Uhr  
 Leitung: Dr. Brigitte Lob  
 Ort: Sebastian-Münster-Gymnasium,  
 Ingelheim  
 Anmeldung: fester Teilnehmerkreis  
 Zielgruppe: Schulseelsorger\*innen  
 ILF: 19i62 4701

### Oktober

#### Schulpastoralkurs 2019/2020

Block III, Gruppe A

Termin: 24.-26.10.2019  
 Beginn/Ende: 09:30/16:00 Uhr  
 Leitung: Dr. Brigitte Lob,  
 Barbara Lecht  
 Ort: Haus am Maiberg, Heppenheim  
 Zielgruppe: fester Teilnehmerkreis

### November

#### Nachsorge nach einem gewaltsamen Tod

Termin: 06.11.2019  
 Beginn/Ende: 09:30/17:00 Uhr  
 Leitung: Dr. Brigitte Lob  
 Ort: Erbacher Hof, Mainz  
 Anmeldung: schulpastoral@bistum-mainz.de  
 Zielgruppe: Krisenseelsorger\*innen  
 Anmeldeschluss: 27.09.2019  
 Kosten: 10,00 €  
 ILF: 19i62 4801

### Dezember

#### Resilienz und Spiritualität

Termin: 05.-06.12.2019  
 Beginn/Ende: 09:30/16:30 Uhr  
 Leitung: Dr. Brigitte Lob,  
 Barbara Lecht  
 Ort: Haus am Maiberg, Heppenheim  
 Anmeldung: schulpastoral@bistum-mainz.de  
 Zielgruppe: Schulseelsorger\*innen  
 Anmeldeschluss: 26.09.2019  
 Kosten: 90,00 €  
 ILF: 19i62 4901

### Dekanat Alsfeld

Leitung: N.N.

### Dekanate Alzey-Gau-Bickelheim / Bingen

Leitung: Herbert Cambeis,  
Lion-Feuchtwanger-Str. 161, 55129 Mainz  
Tel.: 06131 507945, herbert.cambeis@yahoo.de

### Dekanate Bergstraße Mitte/Ost/West

Leitung: N.N.

### Dekanat Darmstadt (mit Dieburg und Rüsselsheim)

Leitung Gymnasien und Primarstufe: z. Zt. vakant

### Dekanat Dreieich (mit Darmstadt und Rüsselsheim)

Leitung: Renate Schwarz-Rössler,  
Offenbacher Straße 32, 63303 Dreieich,  
Tel.: 06103 3887595, Renate.Schwarz-Roessler@gmx.de

### Dekanat Erbach

Leitung: Heike Breid, heike.breid@t-online.de  
Raiffeisenstraße 16, 64407 Fränkisch-Crumbach,

### Dekanat Gießen

Leitung: Christoph Weber-Maikler,  
Goethestr. 8, 35410 Hungen  
Tel.: 06402 6660, weber-maikler@web.de  
Leitung: Klaus Reith,  
Graudenzler Str. 13, 35305 Grünberg  
Tel.: 06401 6956, klaus-reith@web.de  
Leitung Primarstufe: Annette Malkemus,  
Fröbelstr. 1, 35423 Lich,  
Tel.: 06404 64899, amalkemus@t-online.de

### Dekanat Offenbach Stadt und Kreis

Leitung: Susanne Pfeffer,  
Heinrich von Stephan Str. 23, 63150 Heusenstamm,  
Tel. 0152 53080618, s.pfeffer70@arcor.de

### Rheinhessen/Gymnasien

Leitung: Elmar Middendorf,  
Burgunderweg 11, 55296 Gau-Bischofsheim,  
Tel.: 06135 5813, elmar.middendorf@t-online.de

### Dekanat Seligenstadt mit Dreieich, Offenbach und Rodgau

Leitung: Andrea Beusch,  
ARP Seligenstadt, Jakobstr 5, 63500 Seligenstadt  
Tel: 06182 1026, andrea.beusch@bistum-mainz.de

### Dekanat Wetterau-Ost

Leitung: Norbert Albert, Norbert.Albert@wetterauost.de  
Am Alten Weiher 3, 63654 Büdingen-Rohrbach,  
Tel. 06041 6255 oder 963212  
Leitung: Christine Weckler,  
Gartenstraße 40, 61239 Ober-Mörlen,  
Tel. 06002 938593, christine.weckler@gmx.de

### Dekanat Wetterau-West

Leitung: Mario zur Löwen,  
Wickstädter Str. 74, 61197 Florstadt  
E-Mail: mario070280@aol.com

### BERUFSBILDENDE SCHULEN BBS

#### Mainz-Rheinhessen

Leitung: Helmut Manstein,  
Lahnstr. 37, 55296 Harxheim,  
Tel.: 06138 980496, manstein@bbs-alzey.net  
Leitung: Josef Ganswindt,  
Gaustr. 67, 55411 Bingen, Tel.: 06721 153721  
Leitung: Katharina Schmitz,  
Am Fort Gonsenheim 49 a, 55122 Mainz,  
Tel.: 06131 4949626, katharina.atom@gmail.com

#### Darmstadt-Südhessen

Leitung: Sebastian Sehr,  
Robert-Schneider-Straße 67, 64289 Darmstadt,  
Tel.: 06151 4927030, sebastian.sehr@posteo.de  
Leitung: Patrick Schödl,  
Südstraße 63, 64589 Stockstadt,  
Tel.: 06158 8238120,patrick.schoedl@gmx.de  
Leitung: Mareike Böhm,  
Rektor-Weil-Straße 15, 63500 Seligenstadt,  
Tel.: 06182 898421, boehmmareike@web.de

#### Offenbach

Leitung: Michael Schmied,  
Tel.: 0179 7540223, Michael.Schmied@gmx.de  
Leitung: Silke Palzer, mose.palzer@googlemail.com

#### Oberhessen

Leitung: Hartmut Göppel,  
Auf der Bein 31, 55257 Budenheim  
hartmut.goepfel@bistum-mainz.de  
Leitung: Georg Philipp Melloni,  
Hauptstraße 98, 55120 Mainz,  
Tel.: 0177/2750433, gpmelloni@web.de

### ANGEBOTE ANDERER TRÄGER

#### PZ Pädagogisches Zentrum der Bistümer im Lande Hessen

Wilhelm-Kempf-Haus, 65207 Wiesbaden-Naurod  
Tel.: 06127/77285, www.pz-hessen.de

#### ILF – Institut für Lehrerfortbildung Mainz

Saarstr. 1, 55122 Mainz,  
Tel.: 06131/2845-0  
Anmeldung: <https://evewa.bildung-rp.de/>  
[www.ilf-mainz.de/veranstaltungen](http://www.ilf-mainz.de/veranstaltungen)



**Religion in Schule**

## **Du fällst mir auf! Menschen stärken**

### **Begegnungstag – 4. September 2019 9.00 bis 16.00 Uhr in Mainz**

„Du fällst mir auf..“, sagen wir zu Menschen in ganz unterschiedlichen Situationen. Uns fällt auf, wenn jemand lacht oder weint, stört oder verstummt oder ganz aus dem Rahmen fällt. Unsere Schülerinnen und Schüler sind besondere Menschen.

Auffälliges Verhalten ist oft ein Indiz für bestimmte Anstrengungen und Herausforderungen im Unterricht. Uns begegnen Kinder und Jugendliche mit ganz besonderen Bedürfnissen und Eigenheiten. Jeder will gesehen und gehört werden.

Integration, Inklusion und Begleitung sind zentrale Aufgaben der gegenwärtigen Situation in Schule und Unterricht. Auch der Religionsunterricht und die Schulpastoral sind davon nicht ausgenommen.

Das Hauptreferat beschäftigt sich mit Fragen, die den Menschen und seine Bedürfnisse, insbesondere auffällige Schülerinnen und Schüler, in den Mittelpunkt der Überlegungen stellen. Die Workshops befassen sich mit Aspekten der Gesprächsführung, Diagnostik und unseren eigenen Haltungen. Sie sollen Anregungen für die praktische Arbeit im Schulalltag bieten.

Wir verstehen reli+, den Tag der Religionslehrer\*innen und Schulseelsorger\*innen, als Forum zu Begegnung und Austausch.

Kommen Sie nach Mainz! Wir freuen uns auf Sie!

Ihr **reli+** Team



[www.bistum-mainz.de/reliplus](http://www.bistum-mainz.de/reliplus)



„Der Mensch ist  
frei geschaffen, ist  
frei, und würd' er  
in Ketten geboren.“

Fr. Schiller

„Im Bezugssystem  
neurobiologischer  
Beschreibungen gibt  
es keinen Raum für  
objektive Freiheit.“

W. Singer

„Die Freiheit des Menschen [...] ist eine geschaffene Freiheit, in ihrer Existenz und ihrem Sosein immer und überall getragen von der souveränen Verfügung Gottes, im Vermögen und im Akt, im Können und in der konkreten Entscheidung.“

K. Rahner

„Grundlage des Schuld- und Verantwortungsprinzips ist die Fähigkeit des Menschen, sich frei und richtig zwischen Recht und Unrecht zu entscheiden.“

J. Wessels – W. Beulke

„Freiheit ist ein Gut, das durch Gebrauch wächst, durch Nichtgebrauch dahinschwindet.“

C. Fr. Frh. v. Weizsäcker

„Der Mensch ist zur Freiheit verurteilt.“

J.-P. Sartre

„Zur Freiheit hat uns Christus befreit.“

Gal 5,1