

Kinder und ihre Beziehung zu Tieren, das ist ein noch kaum begangenes Thema im RU!

Ein Beitrag über

„Albert Schweitzer – Mit einer Vision leben“

Einführung in den Unterrichtsfilm – Anknüpfung an die Wertediskussion –
Kompetenzorientierter RU – Performative Elemente in der Didaktik - Genderfrage

Einführung

Es war eine Erfahrung aus der Schule, die zu dem Film „Albert Schweitzer – Leben mit einer Vision“ führte. In einer fünften Klasse einer Integrierten Gesamtschule in Frankfurt am Main suchte ich zum Einstieg in das Schuljahr ein Thema für den RU, das die Kinder so richtig begeistert, weil es eben um ihre Sachen geht; ein Thema, mit dem wir miteinander warm werden konnten. Wir machten eine Vorstellungsrunde mit Name und mit dem Lieblingstier. Die Kinder sollten sagen, welches Tier ihr Lieblingstier ist. Begegnungen mit Tieren sind für Kinder herausfordernd, sie sind aufregend und oft auch beglückend. Die Kinder: „Tiger, Hund, Katze, Meerschweinchen, Ratten, Hasen, Elefanten“. Einer sagte: „Huhn.“ Sie nannten Haustiere und Wildtiere. Wenn man Kinder nach ihren Beziehungen zu Tieren fragt, flammt nach meiner Erfahrung sehr schnell ein lebendiges Gespräch auf. Zugleich wird es möglich, dass Kinder sich selbst auf symbolische Weise mitteilen, denn das Tier, das sie auswählen ist ja auch eine Projektionsfläche für ihre eigene Person. Natürlich kann man in diesem Alter mit den Kindern dann auch noch ein darstellerisches Spiel machen, in dem einzelne Tiere gespielt werden und die Gruppe sie erraten muss. Ich hatte keine Unterrichtsreihe in der Tasche, sondern ich bin der Ansicht, dass man erste Stunden mit viel Offenheit beginnen sollte. Doch das Thema wurde so begeistert aufgenommen, dass ich dachte, ich würde gerne mit den Kindern daran weiterarbeiten. Auf der Suche nach einem Entwurf stieß ich immer wieder auf das Thema Schöpfung, aber nie in der Verdichtung der Beziehung von Mensch und Tier. Theologisch und religionspädagogisch ist das Thema kaum bearbeitet. Der biblische Zugang: Die Arche Noah – keine einfache Geschichte. Der Schöpfungsbericht Genesis 1 – auch gut, aber beides sind nicht wirklich biblische Texte, in der die Beziehung zwischen Menschen und Tieren entfaltet würde. Schließlich fand ich dennoch wieder zu einem biblischen Bezug, doch erst als Schlussakkord und nicht zum Auftakt der thematischen Entfaltung. Doch davon später. Schließlich wurde ich in einem römisch-katholischen Lehrbuch fündig. Religion im Kontext, Patmos 5/6 Klasse. Hier findet sich ein Tagebuchauszug von Albert Schweitzer und wie er autobiographisch erzählt, welche Begegnungen er als Kind mit Tieren hatte. Einige Zeilen aus diesem Text:

„Jugendliche Lebensfreude habe ich eigentlich nie gekannt und glaube, dass es vielen Kindern ebenso ergeht, wenn sie auch äußerlich ganz froh und ganz sorglos scheinen. Insbesondere litt ich darunter, dass die armen Tiere so viel Schmerz und Not auszustehen haben. Der Anblick eines alten hinkenden Pferdes, das ein Mann hinter sich herzerzte, während ein anderer mit einem Stecken auf es einschlug – es wurde nach Kolmar ins Schlachthaus getrieben - , hat mich wochenlang verfolgt.

Ganz unfassbar erschien mir – dies war schon, ehe ich in die Schule ging - , dass ich in meinem Abendgebete nur für Menschen beten sollte. Darum, wenn meine Mutter mit mir gebetet hat und mir den Gutenachtkuss gegeben hatte, betete ich heimlich noch ein von mir selbst verfasstes Zusatzgebet für alle lebendigen Wesen. Es lautete: *Lieber Gott. Schütze und segne alles, was Odem hat, bewahre es vor allem Übel und lass es ruhig schlafen!*

Einen tiefen Eindruck machte mir ein Erlebnis aus meinem siebenten oder achten Jahre.

Heinrich Bräsch und ich hatten uns Schleudern aus Gummischnüren gemacht, mit denen man kleine Steine schleuderte. Es war im Frühjahr, in der Passionszeit. An einem Sonntagmorgen sagte er zu mir: *Komm, jetzt gehen wir in den Rebberg und schießen Vögel.* Dieser Vorschlag war mir schrecklich, aber ich wagte nicht zu widersprechen, aus Angst, er könnte mich auslachen. So kamen wir in die Nähe eines kahlen Baumes, auf dem die Vögel, ohne sich vor uns zu fürchten, lieblich in den Morgen hinaus sangen. Sich wie ein jagender Indianer duckend, legte mein Begleiter einen Kiesel in das Leder seiner Schleuder und spannte dieselbe. Seinem gebieterischen Blick gehorchend, tat ich unter furchtbaren Gewissensbissen dasselbe, mir fest gelobend, danebenzuschießen. In demselben Augenblicke fingen die Kirchenglocken an, in den Sonnenschein und in den Gesang der Vögel hineinzuläuten ... Für mich war es eine Stimme aus dem Himmel ... Von jenem Tag an habe ich gewagt, mich von der Menschenfurcht zu befreien. Wo meine innerste Überzeugung mit im Spiele war, gab ich jetzt auf die Meinung anderer weniger als vorher, Die Scheu vor dem Ausgelachtwerden durch die Kameraden suchte ich zu verlernen.

Die Art, wie das Gebot, dass wir nicht töten und quälen sollen, an mir arbeitete, ist das große Erlebnis meiner Kindheit und Jugend. Neben ihm verblassen alle anderen.“

Der Text benennt sehr verschiedene Facetten in der Beziehung von Kind und Tier. Mitleid, Freude, auch ambivalente Gefühle *und* wie diese überwunden werden. Das ist das eine. Das andere ist: Schweitzer erzählt im Grunde eine kleine Entwicklungsgeschichte. Er geht in diesem Text seinen Gefühlen als Kind nach, nimmt sie ernst und drückt sie aus. Er geht nicht den Weg, der alltäglich ist: das Mitleid mit den Tieren geht einem durch den Kopf und man denkt, so ist es eben im Leben. Schweitzer selbst spricht hier auch explizit davon, dass er sich

von dem Vorwurf, sentimental zu sein, nicht abschrecken lässt. Die Ehrfurcht vor dem Leben wird dadurch gewonnen, dass man sich nicht abstumpfen lässt. Sein Fazit: Die Erfahrung im Rebberg hat ihn gelehrt, die Menschenfurcht abzulegen. Er hat sich befreit, er findet seinen Weg mit dem Leben umzugehen. Die Geschichten aus seiner Kindheit, besonders die vom Rebberg legt die Ethik von der Ehrfurcht im Leben in elementarisierter Weise aus. In dieser Geschichte findet sich Schweitzers Ethik in nuce. Mehr als dieser Text war übrigens nicht im Religionsbuch zu finden. So machte ich mich auf den Weg in das Frankfurter Albert Schweitzer-Archiv. Ich lieh mir alle Filme aus, die sie von AS hatten. Als ich sie gesehen hatte, war mir klar, keiner von diesen Filmen würde meinen Schülerinnen und Schülern irgendwie gefallen können. Ein Zufall führte mich mit Friedemann Schuchardt zusammen, einem langjährigen Freund meines Mannes, dem ich diese Geschichte erzählte. Seine Antwort: „Dann mach doch selbst einen Film.“ So wurde die Beziehung zum Evangelischen Medienhaus in Stuttgart geknüpft und das Projekt war begonnen.

Es ist überraschend, wie wenig bekannt Albert Schweitzer heute noch ist. Weitere Schulerfahrungen haben gezeigt, dass ein Photo von Albert Schweitzer z.B. eher mit dem Namen Albert Einsteins in Verbindung gebracht wird als mit Schweitzer selbst. Es geht auch darum, Schweitzer als eine faszinierende Persönlichkeit christlicher und auch evangelischer Lebenseinstellung vorzustellen. Sie findet sich in der Weite seines Denkens und Handelns: Schweitzer hat sich als evangelischer Theologe nicht auf eine Glaubensposition zurückgezogen, sondern seinen Glauben innerhalb einer Philosophie säkular artikuliert. In einer Zeit, in der verschiedene Weltreligionen in jeder Schulklasse anwesend sind, bietet Schweitzer eine Lebenshaltung an, die keine Hierarchie der Religionen vertritt, an deren Spitze das Christentum zu dominieren hätte. Schweitzer hat mit seinem Leben gezeigt, dass eine christliche Lebenshaltung darin liegt, als Wanderer zwischen verschiedenen Welten zu leben. In einer Zeit, in der viele Menschen spirituell spüren, wie sehr das Gelingen des Lebens davon abhängt, dass der Mensch mit seinen Fähigkeiten und seinen Schwächen nicht selbst das globale Leben auslöscht, hat Schweitzer gesehen, wie sehr dieser Mensch mit allem, was lebt, verbunden ist und sogar abhängig von der Bewahrung der Schöpfung ist.

Während Globalisierungsprozesse ganze Regionen auf dem Erdball wirtschaftlich und kulturell marginalisieren, erinnert das von Schweitzer begonnene Projekt des Hospitals in Lambarene/Gabun daran, dass wir in *einer* Welt leben. Er hat vieles von dem realisiert, was heute globales Engagement genannt wird: global denken und lokal handeln. Sein Engagement als Arzt, vor Ort in Lambarene zeigt ihn als ‚Praktiker‘ und ‚Helfer‘. Aber er ist dabei nicht einem Realitätssinn erlegen, der sozusagen nur die Gesundheitssituation in Lambarene sieht.

Neben dem Engagement für das leibliche Wohl des einzelnen, kranken Menschen steht im Leben Schweitzers von Jugend an eine intensive Wahrnehmung des Lebenswillens von Tieren und Pflanzen.

Faszinierend ist, dass er im Alter nicht die Dynamik verliert, sich neuen Themen zu öffnen. Er entwickelt vielmehr dezidierte politische Positionen gegen die Herstellung und Verbreitung der Atombombe und für den Weltfrieden.

Wie evangelisch seine christliche Lebenseinstellung geprägt ist, wird über biographische Einspielungen deutlich werden: Er ist als Pfarrersohn in Günsbach aufgewachsen, hat dort in der Kirche gelernt Orgel zu spielen und ist später einer der bedeutendsten Bach-Interpreten überhaupt geworden. Auch in Lambarene spielt er Bach. Das seine Wahrnehmung und sein Umgang mit der afrikanischen Kultur und den einheimischen Menschen in Lambarene koloniale Züge trägt, muss nicht verschwiegen werden, sondern kann klar benannt werden, denn Schweitzer soll hier nicht zum Heiligen gemacht werden.

Junge Menschen brauchen Perspektiven, an denen sie sich ausrichten können, mit denen sie sich reiben können. Wenn es darum geht, Einstellungen für das eigene Leben zu finden, dann helfen Begegnungen mit Menschen, die selbst eine Perspektive, religiös formuliert eine Vision für ihr Leben gefunden haben. In Auseinandersetzung mit ihnen beginnt man die Spur zum Eigenen, zur eigenen Vision aufzunehmen. Ich spreche bewusst von der Spur, weil sie im eigenen Leben immer schon da ist, es geht nur darum, sie selbst aufzunehmen: Wer sucht, der findet.

Aus der Perspektive der Lehrenden ist die Beschäftigung mit Schweitzer heute attraktiv, weil er keine dogmatischen Leitlinien für gelingendes Leben empfiehlt, sondern Orientierungen entwickelt, in denen die Ambivalenzen, in denen Menschen im Leben einfach stehen, auch zum Thema werden können. Er operiert nicht mit einer normativen Werte-Ethik, sondern er regt dazu an, das eigene Lambarene zu finden, zu sehen, woran mein Herz hängt. Ich könnte auch sagen: die Werte zu entdecken, die ich lebensgeschichtlich mit mir führe und die darauf warten, weiter kultiviert zu werden.

Der Film ist 23 Minuten lang. Albert Schweitzers Leben und Wirken wird aus der Perspektive eines jungen Reporters rekonstruiert, der mit offenen Augen und Ohren und ohne große eigene Kenntnisse sich selbst ‚auf die Socken macht‘ und recherchiert. Der Reporter Helmer Hein trifft weiterhin die Zeitzeugin Madame Sonja Poteau, eine Mitarbeiterin von Schweitzer in Afrika und noch heute in der Organisation des Schweitzerhauses in Günsbach im Elsaß/Frankreich, wo Schweitzer seine Jugend verbrachte. Der ganze Film ist also dialogisch

aufgebaut. Er verzichtet auf jede Form der Kommentierung. Es gibt keine Spezialisten, die aus dem Off heraus erläuterten, wie Schweitzer zu beurteilen ist. Diese Vorgehensweise wird zum Schluss didaktisch erörtert werden.

Film zeigen – Erste Reaktionen

(23' + 10)

Input zur Ethik Albert Schweitzers

These 1:

Werte werden in außergewöhnlichen Situationen ‚geboren‘.

„Ehrfurcht vor dem Leben“ ist die ethische Haltung, zu der Schweitzers Lebenswerk motiviert. Doch wie kann eine solche Lebenshaltung eingeübt werden? Sehr häufig wird auch in öffentlichen Debatten über die Aufgabe der Schule davon gesprochen, Kindern und Jugendlichen seien Werte zu vermitteln; ich greife diese Debatte hiermit auf und versuche ein vertieftes Verständnis davon zu erreichen, was es heißt, die Ehrfurcht vor dem Leben als ein wesentliche Orientierung im eigenen Leben verstehen zu können.

Der Soziologe Hans Joas, Max Weber Kolleg/Erfurt, ist der Auffassung, dass Werte und Wertbindungen aus der Erfahrung von Selbsttranszendenz in außeralltäglichen Situationen entstehen. Außeralltägliche Situationen entstehen z. B. während religiöser Rituale sowie in Momenten gemeinsamer besonderer Erlebnisse. Joas spricht sogar von Erfahrungen kollektiver Ekstase. Er nennt die Konfrontation mit dem Tod, er nennt Momente der Scham und der Schuld, der Reue und Demut, in der Öffnung des Selbst im Gespräch oder im Erlebnis der Natur u.a.m.¹

Werte sind demzufolge nicht logisch vermittelbar, die Bindung an bestimmte Werte ist auch kein quasi zwangsläufiger Prozess, vielmehr werden Werte in konkreten Handlungssituationen sozusagen in einer Person geboren, übernommen und verbreitet. Schweitzers biographische Erzählung vom Vögelschießen im Rebberg ist eine Entfaltung einer solchen Geburtssituation.

These 2:

Werte sind Einstellungen, die affektiv besetzt sind.

¹ Vgl. hier und weiter unten Hans Joas / Wolfgang Knöbl, Sozialtheorie. Frankfurt am Main 2004, 720f und Hans Joas, Die Entstehung der Werte. Frankfurt am Main 1999.

„Ich bin Leben, das leben will, inmitten von Leben, das leben will.“ Dieser Satz, mit dem der Film eröffnet wird, thematisiert die Vernetzung allen Lebens aus der Perspektive einer Person. Ihr Blick ist es, der zählt, sie will leben, aber sie weiß um die Beziehunghaftigkeit, um die Relativität und die Bedingtheit ihres Lebenswillens. Im Lebenswillen, einem theologisch und philosophisch reich erörterten Begriff, bündelt sich hier nun Schweitzers Zugang, Affekte in der Ethik zu würdigen. Sich selbst in Todesangst zu erfahren und Mitleid mit der getöteten oder der sterbenden Kreatur zu empfinden sind die Topoi, die er selbst als ethische Schlüsselerlebnisse benennt.

These 3:

Inbesondere Erfahrungen in der Kindheit und Jugend prägen die Werte, die ein Mensch für sich annimmt.

Albert Schweitzer berichtet, wie das Vögelschießen im Reberg für ihn zu einer lebenslang bedeutungsvollen Erfahrung geworden ist. Kindheit und Jugend sind eine besondere Zeit für die Bildung von Werten, denn in dieser Zeit bildet sich ein individuelles Selbst heraus, beispielsweise dann, wenn sich die persönliche Identität in einer Ablösung und Absetzung von der elterlichen Fürsorge formt und der eigene Weg gesucht wird: eigenes Verantwortungsbewusstsein erwacht, man bemerkt, dass man Dinge bewirken kann.

These 4:

Werte können Menschen sowohl zum Guten anleiten als auch irreleiten.

Aber auch die „Ehrfurcht vor dem Leben“ kann irreleiten. Dies ist z. B. dort der Fall, wo Menschen das Motto verabsolutieren und aufhören, mit diesem abzuwägen, was in der konkreten Situation gefordert ist. Aus der Furcht, Leben zu zerstören, nichts mehr zu sich nehmen können, schädigen sie nun ihr eigenes Leben und können ihren Lebenswillen nicht mehr positiv annehmen: Sie können weder Pflanzen noch Tiere als Nahrung zu sich nehmen, weil sie es nicht ertragen können, damit anderes Leben zu vernichten.

Hans Joas macht darauf aufmerksam, dass Individuelle und kollektive Identitäten auch in Reaktion auf die Erfahrung von Macht und Ausgrenzung konstituiert werden. Dies lässt sich z. B. an Gruppenbildungsprozessen beobachten, in denen man der Meinung ist, dass man gegen den Rest der Welt für die Lösung eines Problems auf dem richtigen Weg sei. Schweitzers Lebensmotto von der „Ehrfurcht vor dem Leben“ zeigt gerade hier seine besondere Stärke: Die Ehrfurcht vor dem Leben motiviert dazu, gegen die Ausgrenzung von

Leben aus dem Netz von allem Lebendigen einzutreten und die Verbundenheit von allem, was lebt, wahrzunehmen.

These 5:

Hinter der „Ehrfurcht vor dem Leben“ steht das Gebot „Du sollst nicht töten“

In der Kirchlichen Dogmatik Band III, 4 gibt Karl Barth unter dem Titel „Ehrfurcht vor dem Leben“ sozusagen eine Tierethik im Kleinen zu bedenken. Interessanter Weise greift er mit dem Titel die Ethik Albert Schweitzers auf, mit dem er sich im Subtext wiederholt kritisch auseinandersetzt.² Ich kann in diesem Rahmen nicht die gesamte Argumentation nachzeichnen. Ich möchte vielmehr seine Bezugnahme auf Röm 8 und Jes 11 weitergeben.

Barth stimmt grundsätzlich in die Position ein, dass Tiere Lebensmittel des Menschen sind:

„Die Tiere und Pflanzen gehören ihm nicht – sie und die ganze Erde können nur Gott gehören – er ist ihnen aber vor- und übergeordnet; sie sind ihm zum Gebrauch übergeben: sie sind seine ‚Lebensmittel‘.“³

Doch der gesamte Abschnitt beginnt mit einer Replik auf das 5. Gebot: „Du sollst nicht töten.“ Ehrfurcht vor dem Leben wächst nur dort, wo die Tötung von Leben im Horizont des Gebotes Gottes wahrgenommen wird. Barth nimmt insbesondere auf die rituelle Tötung von Tieren Bezug. Mit jeder Tötung eines Tieres macht sich der Mensch grundsätzlich schuldig. Im Unterschied zur Pflanze schreibt Barth dem Tier Individualität zu, ohne übrigens die dem Menschen näher stehenden von den fernstehenden zu unterscheiden, wie dies sonst häufig getan wird.

Barth argumentiert:

„Ernte (von Pflanzen und Früchten; I.N.) ist kein Bruch des Schöpfungsfriedens, Tierhaltung und Tiernutzung ist es auch nicht, Tiertötung aber setzt voraus, dass der Schöpfungsfriede mindestens bedroht ist und ist selber Fortsetzung dieser Bedrohung. Und die Nähe des Tieres zum Menschen bringt es unweigerlich mit sich, dass der Mensch mit seiner Tötung etwas tut, was der Menschentötung zumindest sehr ähnlich ist.“⁴

Auch wenn Barths Position sicher noch nicht ausdifferenziert genug ist, um heutigen Konflikten im Umgang mit Pflanzen, genmanipulierten Erzeugnissen und Tieren in Massentierhaltungsanlagen etc. gerecht zu werden: Er zeigt deutlich, dass man nicht einfach und ohne Konsequenzen behaupten kann, Tiere seien Lebensmittel des Menschen. Wo Tiere getötet werden, wird die Verkehrung der Schöpfungsordnung durch den Menschen präsent.

² Vgl. Barth (1951: 366-451). Eine Recherche im Römerbriefkommentar würde sicherlich ebenfalls fruchtbare Ergebnisse bringen können. Die Bezugnahme auf Albert Schweitzer ist zur Zeit Barths und Tillichs nicht häufig in der theologischen Ethik. Eine Bezugnahme auf das Verhältnis von Mensch und Tier, das über einige Sätze ‚nebenbei‘ hinausgeht, ist ebenfalls auffallend.

³ Barth (1951: 399).

⁴ Barth (1951: 401).

Wo sie geschieht, kann sie – laut Barth - nur als „priesterlicher Akt von eschatologischem Charakter“⁵ verantwortet werden. In dieser Perspektive entreißt er die Beziehung des Menschen zum Tier der Unmittelbarkeit und damit – so verbindet sich seine Hoffnung – der Respektlosigkeit vor dem anderen Leben. Er spricht vom Tierschutz, der Tierpflege und der Tierfreundschaft des guten Jägers, des ehrsamem Metzgers und des gewissenhaften Vivisektors.

These 6:

Tiertötung und Fleischkonsum bleiben eine Herausforderung an eine christliche Wertebildung

Albert Schweitzer hat am Ende seines Lebens für den Vegetarismus plädiert. Am 30. August 1964 sendet er aus Lambarene einen Brief an Evi Solny [Quelle: Abschrift aus Zeitschrift „Der Vegetarier, 3 Hannover 1 M, Blumen-Str. 3-4.(Datum vergessen), Archiv des Albert-Schweitzer-Zentrums Frankfurt am Main übergeben am 3.7.07] :

„Ja, das große Problem, ob wir Tiere töten und essen dürfen, wird uns langsam bewusst. Es lässt sich viel dagegen und auch manches dafür sagen. Das Problem ist ja erst spät sichtbar geworden. Meine Ansicht ist, dass wir, die für die Schonung der Tiere eintreten, ganz dem Fleischgenuss entsagen und auch gegen ihn reden. So mache ich es selber. Und damit kommen so manche dazu, auf das Problem, das so spät gestellt wird, aufmerksam zu werden. Mit besten Gedanken, Albert Schweitzer.“

Zu Schweitzers Zeiten war der Fleischkonsum weniger industriell organisiert als heute. Es bleibt eine diskutable Frage, wie er heute argumentieren würde. Um eine Position aus den fünfziger Jahren zum Thema einzuspielen, soll noch einmal Karl Barth zu Wort kommen.

Tiertötung, so setzt er ein, sei zu allen Zeiten auch von einem prinzipiellen Protest dagegen begleitet gewesen. „Man kann einem in dieser Richtung vorstoßenden Vegetarianismus wohl entgegenhalten, dass er eine eigenmächtige Vorwegnahme dessen darstelle, was Jes. 11 und Röm. 8 als das Dasein in dem neuen Äon, dessen wir hoffen, beschrieben wird. Es mag auch sein, dass er einem durch seine unvermeidlichen Inkonsequenzen, durch seine Sentimentalität und durch seinen Fanatismus auf die Nerven geht. Man sehe nur zu, dass man sich ihm gegenüber durch eigene Gedankenlosigkeit und Herzenshärte trotz seiner Schwächen nicht doch ins Unrecht setze!“⁶

These 7:

Werte signalisieren, welche Vision ein Mensch für sein Leben hat

⁵ Barth (1951: 404).

⁶ Ebenda.

Die Frage, „welche Werte braucht mein Kind?“ muss in zweifacher Weise beantwortet werden: 1. Werte sind kein Gegenstand der Lehre im herkömmlichen Sinne, sie müssen in der eigenen Lebensgeschichte entdeckt werden. 2. „Ehrfurcht vor dem Leben“ bzw. das Gebot „Du sollst nicht töten“ ist ein zentraler Wert, dessen Bedeutung anhand von Lebenssituationen erhoben werden kann, in denen Kinder und Jugendliche mit dem Tod von Tieren wie Pflanzen, aber auch von Menschen konfrontiert sind. Leben zu schützen und zu erhalten, kann eine Vision für das gesamte Leben freisetzen, die Sinn und Erfüllung schenkt. Die Beschäftigung mit Leben und Werk Albert Schweitzers macht dies deutlich.

PAUSE

Nähere Analyse des CD-Rom-Materials in Arbeitsgruppen (45')

Didaktische Erläuterungen

Der Kompetenzbegriff: Die Kompetenz der SuS und der Lehrenden

Der Kompetenzbegriff setzt eine didaktische Konzentration auf die Wirkungen von Lernprozessen frei. So liest man z.B. bei Joachim Kunstmann: „Ziel religiösen Lernens sollte darum die Anbahnung, Entwicklung, Förderung und Stärkung religiöser Kompetenzen sein.“ (Kunstmann 2004:46) Über den Kompetenzbegriff lässt sich also gerade in gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnissen, in denen z.B. Studierende in einer EKD-Hochschulstudie aussagen, Religion sei kein wesentlicher Bestandteil ihrer aktuellen Lebenswelt, festhalten, dass es zunächst um die Wahrnehmung von Religion im Horizont des eigenen Lebens geht und darum sich selbst in diesem Sinnhorizont zu verorten bzw. seine Sprache kennen und sie gebrauchen zu lernen.⁷ Mit der Person Albert Schweitzers wird weitergegeben, dass christliche Religion bzw. Glaube sich zentral darin äußert, eine Vision vom eigenen Leben zu entwickeln: „Du musst nicht nach Lambarene, sondern dein eigenes Lambarene finden.“ (Urteilskompetenz) Die SuS lernen elementarisiert kennen, wie eine solche Vision exemplarisch entwickelt wird. Eindrücklich zeigt sich in Schweitzers Liebe zur Musik, dass sich hier die Quelle seiner Lebenskraft und seines Lebensmutes findet. Wenn er Bach spielte war das eine Religionssache für ihn, so drückt es Madame Poteau aus. Der Film eröffnet Einblicke in die religiöse Welt eines Menschen. Schließlich regt der Film auch dazu an, sich Kenntnisse über Religion zu verschaffen. Einerseits leitet der Reporter dazu an, weil er seine Recherchearbeit im Film präsentiert. Andererseits thematisiert der Film, welche Bedeutung

⁷ Vgl. Harry Noormann, Religionskompetenz – Lebensverheißungen im Angebot - Angebote des Lebens: erkennen, unterscheiden, beurteilen. In: Ders. / Ulrich Becker / Bernd Trocholepczy (Hgg), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik. Stuttgart 2000 (2. Auflage), 35 f.

Jesus, die Kirche und der Kirchenraum, die Orgel sowie der Gottesdienst für Albert Schweitzer hatte und vermittelt somit schlicht religiöse Kenntnisse (Selbstkompetenz/Sprachkompetenz insofern Musik auch Sprache ist). Und noch eines mehr: Der Film vermittelt auch einen Einblick in die Kultur des Umgangs mit dem Tod (Orientierungskompetenz).⁸

Die Kompetenz der Lehrenden

Im Zentrum der Didaktik stehen m.E. Erschließungsprozesse, innerhalb derer Lehrende sich auf die besonderen Zugänge einlassen, mit denen Kinder und Jugendliche ihre Wirklichkeit konstruieren.⁹ Insofern ist die Didaktik auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse ebenso angewiesen wie auf die Forschungsergebnisse innerhalb der Praktischen Theologie, insofern sie sich mit der Wahrnehmung kultureller und religiöser Lebenswelten auseinandersetzt.¹⁰ Eine, vielleicht die entscheidende Kompetenz der Lehrenden ist darin zu finden, dass sie die Ressourcen und Fähigkeiten, die die SuS bereits mitbringen, sehen. Dass sie diese im phänomenologischen Sinne des Wortes wahrnehmen. Dies bedeutet, dass die SuS keinesfalls als leere Container zu sehen sind, deren die Wissensvermittlung der Lehrenden gilt. Vielmehr besteht die Kunst des Unterrichtens darin an die Netzwerke und Referenzsysteme, die Bilder und die Sprache – und zwar nicht nur der Form nach, sondern in ihrer inhaltlichen und formellen Eigenart -, in denen die SuS Wirklichkeit wahrnehmen, anzuknüpfen. Nach der protestantischen Grundeinsicht, dass das Evangelium bereits in der Welt ist und wir allein aus der Gnade Jesu Christi heraus wahrhaftig zu leben vermögen, gilt es in der Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts auch aus dieser Einsicht heraus zu lehren. Die Schülerin und der Schüler, die mir gegenüber treten, sind von der Charis her zu sehen und das Wort Charis heißt zu deutsch: Gnade, Geschenk, Anmut. Die SuS sind Begabte Gottes, selbst wenn ihre Fähigkeiten und Kenntnisse zu schlummern scheinen und sie sie nicht adäquat artikulieren oder in einen Klassenkontext einbringen können. Paolo Freire hat in seinem Buch "Pädagogik der Unterdrückten" sehr eindrücklich beschrieben wie hingegen das "Bankiers-Konzept" aussieht. Hier tritt der Lehrer als Anleger, der Schüler als Anlage-Objekt auf. Der Lehrer übermittelt Wissen als "Spareinlagen", die der Schüler lediglich entgegenzunehmen und abrufbereit zu deponieren hat. Ziel dieser anti-dialogischen Erziehung ist es, den Menschen an die gegebenen Verhältnisse anzupassen, sein eigenes Denken auszuschalten, Kreativität und Kritikfähigkeit abzutöten, um letztlich den Fortbestand der unterdrückerischen

⁸

⁹ Vgl. auch G. Büttner, Lernwege im RU. 2006.

¹⁰ Vgl. Friedrich Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Güterloh 2007 (6. Auflage) und bspw. Fechtner ua. (Hgg), Handbuch Religion und Populäre Kultur. Stuttgart 2005.

Gesellschaftsordnung. Dem stellt Freire ein Bildungskonzept entgegen, in dessen Mittelpunkt die Frage nach dem "Warum" steht. Dabei sollen die Menschen "die Kraft [entwickeln], kritisch die Weise zu begreifen, in der sie in der Welt existieren [...]. Sie lernen die Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern als eine Wirklichkeit im Prozess sehen" (Pädagogik der Unterdrückten, S. 67). Erziehung zur Befreiung setzt eine dialogische Unterrichtssituation voraus. Der Lehrer hat nicht mehr das Recht, die Lehrinhalte allein zu bestimmen, sondern diese ergeben sich aus der Auseinandersetzung mit der Lebenswelt der SuS. Madame Poteau hat Helmer Hain in diesem Sinne kaum belehrt; vielmehr hat sie erzählt, was sie wusste und hat dabei zugleich ihre Konstruktion von Wirklichkeit mit aufs Spielfeld gesetzt.¹¹ In ihrem Buch „Jungen und Mädchen in der Schule“ ziehen Maria Anna Kreienbaum und Tamina Urbaniak das Fazit: „Beste Lernerfolge werden erzielt, wenn Lehrpersonen davon überzeugt sind, eine kluge Klasse vor sich zu haben. Lehrerinnen und Lehrer müssen also lernen, die ‚Klugheit‘ jedes einzelnen Kindes – unabhängig vom Geschlecht oder der sozialen und ethnischen Herkunft – zu sehen und zu fördern.“¹²

Die Genderperspektive

Im Mittelpunkt des Unterrichtsfilms steht die Persönlichkeit eines Mannes und seine Wirkung, wie sie von Madame Poteau und dann wiederum von Helmer Hain aufgenommen werden. Die Beschäftigung mit Albert Schweitzer fordert zur Identifikation und zur kritischen Auseinandersetzung mit Schweitzer auf (Hain: Muss ich jetzt so werden wie Du?) In den USA ist das Konzept der einbeziehenden Erziehung entwickelt worden.¹³ Das Curriculum solle ein Spiegel und ein Fenster sein. „Die Lernenden sollen in der Lage sein, dadurch in unterschiedliche Welten zu sehen und gleichzeitig die Spiegelungen ihrer eigenen ethnischen Gruppe, ihres Geschlechts, ihrer sozialen Schicht in den Lerngegenständen zu entdecken. Orenstein schildert ein Beispiel: SuS einer sechsten Klasse arbeiten zu den Biographien von berühmten Afroamerikaner/-innen. Die Ziele des Unterrichts sind vielfältig. Sie schließen ein, dass Empathie eingeübt wird, indem alle Mädchen und Jungen jeweils in die Rolle einer Frau und eines Mannes schlüpfen. Schülerinnen und Schüler sammeln alle verfügbaren Informationen über deren Lebensweg und Leistungen. In einem dramatischen Monolog versetzten sie sich zum Beispiel in die Rolle von Martin Luther King und Angela Davies und erzählen deren Leben in der ersten Person.

¹¹ Vgl. Martina Kumlehn (2007), Geöffnete Augen – gedeutete Zeichen. Insb. 6.3.3.

¹² Maria Anna Kreienbaum / Tamina Urbaniak (Hgg), Jungen und Mädchen in der Schule. Konzepte der Koedukation. Berlin 2006, 152.

¹³ Vgl. Peggy Orenstein, Brave Mädchen – Starke Mädchen“ (1996).

Es ist wichtig für alle Kinder der sechsten Klassen, dass sie in beiden Rollen agieren müssen: als Mann und als Frau. Solange es ihnen freigestellt war, nur zu einer Person zu arbeiten, berichtet Orenstein, wählten alle Jungen einen Mann und arbeiteten zu seiner Biografie. Mädchen suchten sich entweder eine Frau oder einen Mann. Es kommt aber gerade darauf an, dass deutlich wird, dass Bedeutsamkeit und Leistung nicht an ein Geschlecht gebunden wird. Im Laufe der Unterrichtsschilderungen wird deutlich, dass mehr als biografische Informationen verarbeitet werden. Die gewählten Personen sind oft schillernd, sie feiern nicht nur Erfolge, sie erleiden Schicksalsschläge und Diskriminierungen – wie die Gesellschaft so ist oder weil sie selbst es so herbei führen. Zum Lernprozess gehören deshalb nicht nur die inhaltliche Aufbereitung der Lebenswege und das Wissen darüber. Es ist besonders wichtig, sich auch in ambivalente Personen hineinzufühlen. Das setzt voraus, dass in der Klasse ein Klima geschaffen wird, durch das es möglich wird, Risiken einzugehen: Als Junge in einer Frauenrolle aufzutreten und sich die Gefühle zu vergegenwärtigen, die zu den geschilderten Situationen gehören und sie authentisch zu spielen, das ist eine Herausforderung. Subthema sind die Lebensthemen, die Klafki als epochale Schlüsselprobleme klassifiziert (1991), Umgang mit Sexualität, die Endlichkeit des Lebens, Beziehungen und Familie, Krieg und Frieden, Umweltproblematik. Sie werden nicht abstrakt vermittelt, sondern gelangen über die Beschäftigung mit AS ins Blickfeld. Im Ausblick auf die Genderfrage bleibt festzuhalten, dass formale Gleichheit wichtig ist (Zugangschancen zu Bildungswegen und Parität in Funktionen). Nach oder neben der Beschäftigung mit einem Lebensweg eines Mannes muss die mit einer Frau stehen, damit der Rollenwechsel durchgeführt werden kann. Noch fehlt aber z. B. ein Unterrichtsfilm zum Lebensweg einer Frau.

Methodische Bemerkung

Wer die Unterrichtsentwürfe zum Film durchsieht, bemerkt, dass die SuS sehr dazu herausgefordert werden, selbst kreativ zu werden sowie Handlungsvollzüge als Lernsituationen angeboten werden, die einer performativen Unterrichtsmethode sehr nah stehen. Ich kann in diesem Zusammenhang nur auf das Konzept verweisen, wie es etwa von Thomas Klie und Silke Leonhard in ihrem Buch „Performative Religionsdidaktik“ (Hgg), erläutert wird. Im Bezug auf das Albert Schweitzer-Projekt möchte ich verweisen auf die Eingangssequenz, in denen Kinder ihre Lieblingstiere nachspielen, in denen sie ein Lied wie „Laudato si“ lernen oder sich am Ende der Einheit in das ewige Friedensreich hinein

imaginieren, in dem sie ihr Lieblingstier mit seinem „natürlichen Feind“ in Frieden darstellen.¹⁴

¹⁴ Thomas Klie/Silke Leonhard (Hgg), Performative Religionsdidaktik. Stuttgart 2008.