

**Das religionspädagogische Potential populärer Spielfilme
für den spezifisch ostdeutschen Kontext
am Beispiel von
„Wer den Wind sät“, USA, 1960 und
„Hinter dem Horizont“, USA, 1998.**

Dissertation
zur Erlangung des Grades der Doktorin der Theologie

dem Fachbereich Evangelische Theologie
der Universität Hamburg
vorgelegt von

Sabine Dievenkorn
aus Barth

Hamburg, 2007

Erstgutachter: Prof. Dr. Hans-Martin Gutmann
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Inge Kirsner

Termin der mündlichen Prüfung: 4.7. 2007

Gliederung

Danksagung

Vorwort:	Ein Erfahrungshintergrund	9
1	Biographische Einleitung	15
1.1	„Mission impossible?“ – Zur Situation von Religion und Religionsunterricht	17
1.2	„Bei uns bleibt ER tot“ – Religionsfreier Fundamentalismus als Umfeld	23
1.3	„Religion ist Opium für das Volk“ – DDR-Lehrer als „Klassenkämpfer“	29
1.4	„Wir hofften auf Gerechtigkeit und bekamen den Rechtsstaat“ – Die Kirche mit neuen Möglichkeiten	37
1.5	„Ach, Sie unterrichten Religion?“ – Herausforderungen für Lehrende	48
1.6	„Ich glaube nichts, was ich nicht beweisen kann!“ – Zielbestimmung	55
2	Elementarisierung als theoretische Basis	60
2.1	Kann Einfaches noch richtig sein? – Von Erfahrung und Kontext zu Praxis und Theorie	60
2.2	Elementarisierung als religionsdidaktisches Konzept	62
2.3	Handlungsorientierung als Vereinfachung	74
2.4	Dialektik in der Vermittlung des theologisch Notwendigen	78
2.5	Kommunikationspotential als Kriterium des Elementaren	81
2.6	Wahrheit angesichts des Glaubens an Schöpfung und Jenseits – Eine Lehrplanbetrachtung	86
2.7	Lernmittelbetrachtung – Die zugelassenen Lehrbücher	91
2.8	Hollywoodkino – Trivial oder elementar?	113

3	Spielfilme als didaktisches Mittel	119
3.1	„Wer den Wind sät“ – 16 Kapitel in 02:01’:45”	119
3.1.1	Denken, weil es Mut zum Glauben macht – Ein Plädoyer für die Auswahl	119
3.1.2	„Inherit the Wind“ – Hintergründe des Bühnenstücks (1950) und sein Weg vom Broadway nach Hollywood	135
3.1.3	„High Noon in Dayton“ – Thematische Brisanz als Beginn <i>Exkurs zum Kreationismus der Gegenwart</i>	143 146
3.1.4	„Woran glauben Sie!“ – Das didaktische Vorgehen des Films	151
3.1.5	„Die Verteidigung der Bibel“ – Eine Schlüsselszene	160
3.1.5.1	„Der erste Schöpfungstag, was glauben Sie, wie lang der war?“ – Die dramatische Erzählweise	161
3.1.5.2	Die theologischen Impulse	165
3.1.6	Elementarisierung theologischer Diskurse	175
3.1.6.1	Die Entdeckung des Religiösen durch Religionslose	176
3.1.6.2	Der Beweis – Brady und Objektivität der Wahrnehmung	185
3.1.6.3	Das Argument – Drummond und Wahrheit als Ergebnis einer Kommunikation	189
3.1.7	Schluss: „Sprach Gott zu Darwin?“ Die relative Gültigkeit absoluter Bezüge	193
3.2	„Hinter dem Horizont“ – 17 Kapitel in 01:41’:25”	201
3.2.1	Träumen, weil es die Augen öffnet – Ein Plädoyer für die Auswahl	201
3.2.2	„Das Ende ist nur der Anfang“ – Motive des Romans (1977) und sein Weg ins Kino	214
3.2.3	„Ist Gnade Willkür?“ – Exemplarische Rezeptionen am Beginn	222
3.2.4	„Vielleicht bin ich ja nicht in Deinem Himmel, sondern Du in meinem!“ – Das didaktische Vorgehen des Films	224
3.2.5	„Das Ende der Schmerzen“ – Eine Schlüsselszene	239
3.2.5.1	„Selbstmörder kommen in die Hölle. Das nennst Du Realität!“ – Die dramatische Erzählweise	240
3.2.5.2	Theologische Impulse	245

3.2.6	Elementarisierung theologischer Diskurse	251
3.2.6.1	Eine theologische Alphabetisierung	251
3.2.6.2	Annie und die Selbstbestimmung im Sterben	259
3.2.6.3	Chris – Der Tod an sich ist keine Erlösung	261
3.2.6.4	Der himmlische Bote und das Gericht	261
	<i>Exkurs zum Gerichtsgedanken</i>	263
3.2.6.5	Die Hölle als Zustand oder als Ort	264
	<i>Exkurs zur αποκαταστασις παντων</i>	265
3.2.7	Schluss: „Meine Welt ist mein Entwurf!“ – Subjektive Widerspiegelung und objektive Realität	267
4	Schlussbetrachtungen	279
4.1	„In Deinem Licht sehen wir das Licht, denn bei Dir ist die Quelle des Lebens.“	277
4.2	Hinter dem Horizont und im Leben davor – Selbsterkenntnis und Verantwortung	301
4.3	Moving Forward in a Backward Town – Die Dialektik in der Entwicklung einer Wahrheit	307
4.4	Fortschritt als Wunder – Das Programm der Naturwissenschaften	313
4.5	Wahrheit oder Gewissheit – Erkenntnisgewinn durch Fragen	319
4.6	Konsequenzen für die religionspädagogische Elementarisierung	322
5	Literatur	331
5.1	Allgemeine Literatur	331
5.2	Lehrbücher und Unterrichtsmaterial	350
5.3	Gesetzestexte und Erlasse	352
5.4	Internetforen	354

A	Anhang	355
A.1	„Wer den Wind sät“	355
A.1.1	„Inherit the Wind“ – Der oscarprämierte Film von St. Kramer (1960)	355
A.1.2	16 Kapitel in 02:01’:45’’ – Sequenzbeschreibung als Arbeitshilfe	364
A.1.3	„Der erste Schöpfungstag, was glauben Sie, wie lang der war?“ – Eine Szene	369
A.1.4	Beispielarbeiten aus Lerngruppen	386
A.1.4.1	Schreibgespräche Klassenstufen 7 / 8	386
A.1.4.2	Vollständiger Fragenkatalog, Schüler Klasse 7	388
A.1.4.3	Vollständiger Fragenkatalog, Studierende	392
A.1.4.4	Dokumentation Klasse 9 und weitergeführtes Schreibgespräch Klasse 10	399
A.1.4.5	Wann ist etwas wahr? – Weiterführende Fragen einer 9. und 10. Klasse	406
A.2	“Hinter dem Horizont”	407
A.2.1	„What Dreams may come“ – Der oscarprämierte Film von V. Ward (1998)	407
A.2.2	17 Kapitel in 01:41’:25’’ – Sequenzbeschreibung als Arbeitshilfe	415
A.2.3	„Selbstmörder kommen in den Himmel. Das nennst Du Realität!“ – Eine Szene	421
A.2.4	Beispielarbeiten aus Lerngruppen	431
A.2.4.1	Themenbeschreibung des Films und der ausgewählten Szene, Klasse 7 / 8	431
A.2.4.2	Fragenkatalog in Vorbereitung auf das Filmprojekt, Klasse 7 / 8	437
A.2.4.3	Fragenkatalog als Teil des Filmprojektes, Klasse 9 / 10	442
A.2.4.4	Weiterführende Fragen, Klasse 9 / 10	447
A.3	Briefwechsel zur Einführung des Religionsunterrichts	453
A.4	Ausgewählte Spielfilme	455

Danksagung

Ganz herzlich möchte ich Hans-Martin Gutmann danken, der dem Anliegen der Arbeit in theologischer wie pädagogischer Hinsicht so aufgeschlossen gegenüberstand und sie über nicht unbeträchtliche räumliche Distanz begleitet hat, die sich wie sinnbildlich über die verschiedenen „Kulturen“ erstreckte: die große, westdeutsche Hafenmetropole Hamburg auf dem Festland einerseits und die kleine, ostdeutsche, asphalt- und autofreie Ostseeinsel Hiddensee andererseits.

An die gemeinsamen Gespräche bei Cappuccino oder Currywurst denke ich gern.

Für die Bestärkung, meinen eigenen biographischen Kontext zur Geltung zu bringen und somit Schülerinnen und Schüler direkt zu Wort kommen zu lassen, danke ich den Gesprächen im Doktorandenseminar und hier vor allem Herrn Peter Cornehl und Herrn Wolfgang Grünberg. Beide haben die Entwicklung meiner Arbeit richtungsweisend befördert.

Zu danken habe ich den unterschiedlichen Lerngruppen der Regionalen Schule Vitte auf Hiddensee, deren engagierte Arbeit an den verschiedenen Filmprojekten zur Bestätigung des hier vorgetragenen Anliegens wurde. Dass ich ihre Arbeiten veröffentlichen kann, freut mich sehr.

Besonders bedanken möchte ich mich bei Frau Richter, die nicht nur als Sommergast der Insel, sondern insbesondere als Hallenser universitätskundige Erziehungswissenschaftlerin und Psychologin das Werden dieser Arbeit in seiner Verschriftlichung impulsgebend förderte. Ihre Kompetenzen und ihre Erfahrungen in der nachwendischen Evaluierung ostdeutscher Bildungseinrichtungen waren so tiefgreifend und anregend, dass unsere gemeinsamen Gespräche zu hilfreichen Analysen der eigenen Erfahrungen beitrugen.

Nicht nur in der Schlussphase war es Dorit Liebers-Helbig, die als Evolutionsbiologin meinen Blick immer wieder dafür schärfte, die Unterschiedlichkeit wissenschaftlicher

Herangehensweisen, Vorhaben und Aussagemöglichkeiten von Naturwissenschaft und Forschung einerseits und Theologie und Ethik andererseits klar gelten zu lassen.

Anja Behm, eine Rostocker Freundin, die inzwischen längst New Yorkerin ist, hat mich bei der Beschaffung US-amerikanischer Literatur so pragmatisch unterstützt, wenn sie mehrfach die Funde aus den antiquarischen Bücherstuben New Yorks auf die Insel Hiddensee schickte.

Profitiert habe ich von meinen Begegnungen mit Claus-Dieter Kaul, dem Gründer und Leiter des Instituts für ganzheitliches Lernen. In lebensfrohen Darbietungen und tiefgreifenden Gesprächen lernte ich in bestechender didaktischer Klarheit eine auf Vertrauen und Respekt ruhende pädagogische Arbeit kennen.

Dass Inge Kirsner, die vor Jahren die Erste war, mit der ich über das damals noch recht ausgefallene Thema von „Kino und Kirche, Transzendenz und Film“ sprach, heute Gutachterin für die vorliegende Arbeit ist, freut mich außerordentlich.

Vielfach danke ich meiner Schwiegermutter Gisela Fett und ihrem Lebensgefährten Detlef Müller, die beide immer hilfreich zur Seite standen, wenn die innerfamiliäre Organisation in einem Chaos zu versinken drohte.

Vor allem aber möchte ich meinem Mann Andreas danken. Letztlich ist die Erarbeitung dieser Dissertation ein Familienunternehmen gewesen: Oft spazierte Andreas mit unseren Kindern Ruben und Liv über die Insel. Und er war mit ihnen noch unterwegs, als die Sonne längst untergegangen war, um mir die nötige Ruhe zum Arbeiten zu gewähren. Ohne seine schier endlose Unterstützung wäre diese Arbeit nicht zu Stande gekommen. So danke ich meinen drei Liebsten, dass sie so lange – und oft auch ungefragt – ohne Groll auf mich verzichteten.

Kloster/ Hiddensee, im Februar 2007

Sabine Dievenkorn

Vorwort: Ein Erfahrungshintergrund

Die vorliegende Arbeit verknüpft das religionspädagogische Konzept der Elementarisierung mit der theologisch unterrichtsrelevanten Analyse von Hollywoodfilmen. Die Besonderheit dieser exemplarischen Darstellung liegt in den speziellen Voraussetzungen, die sich in einem Land wie Mecklenburg-Vorpommern bieten. Hierher sind die herkömmlichen westdeutschen Konzeptionen nicht ohne Weiteres transferierbar. Zu unterschiedlich stellen sich nicht nur die beiden deutschen Schulkulturen dar. Zur Entstehung der vorliegenden Arbeit ist zu sagen, dass sie viele Impulse aus den speziellen Gegebenheiten in der einstigen DDR, die die Lehr- und Lernbedingungen weitreichend prägen, gewonnen hat. Daher bilden sie den Ausgangspunkt für die pädagogisch relevante Nahtstelle von Kinofilm und Theologie.

Die Einführung in die typisch ostdeutsche Schulsituation wird anhand eigener schul- und berufsbiographische Erfahrungen entwickelt. Damit relativiert sich zwar der normative Geltungsanspruch, aber Kontextanalysen zeigen, dass es sich keineswegs um das Ergebnis subjektiver Beliebigkeit handelt.

Diese phänomenologische Herangehensweise wird von der reflexiven Beschäftigung mit der Situationsanalyse erfahrener Wirklichkeiten bestimmt.

Nach einer kurzen Einführung in die Lebenswelt der Verfasserin folgt die Situationsbeschreibung im Umgang mit dem immer noch neuen Unterrichtsfach. Beginnend bei paradigmatischen Elternreaktionen über klassische Schulsituationen, die noch heute durch das DDR-Bildungssystem geprägt sind, kommen dabei gleichermaßen exemplarisch wie analytisch zahlreiche eigene berufsbiographische Erfahrungen in beiden politischen und kulturellen Systemen zu Sprache, um die besondere Herausforderung religionspädagogischer Vermittlung zu skizzieren. Sie fordern angemessene religionspädagogische Konzeptionen in der Vermittlung theologischer Inhalte und religiöser Erfahrungen angesichts der Anfragen, die die Existenz von Religion und Kirche mit sich bringen. Der evangelische bzw. katholische Religionsunterricht an einer staatlichen Schule wird dabei für manche heute noch zur Provokation.

Doch wenn Religion ein Bildungsgeschehen ist, das die tiefsten Gründe von Einstellung, Haltung und Prägung einschließt, braucht es Diskretion und Feingefühl bei der

Schaffung von Gelegenheiten, diese Bereiche im faktischen Vollzug zu entdecken und bewusst zur Darstellung, zur Sprache und in die Diskursfähigkeit kommen zu lassen.

Der Religionsunterricht fördert und praktiziert gerade in einem atheistisch dominierten Umfeld eine Grundhaltung des Staunens und Fragens und vermeidet dabei Einseitigkeiten in Zielsetzung und Methodik. In diesem Sinne sind die theologischen Impulse Fragen. Als gleichermaßen spielerisch einfache wie philosophisch tiefsinnige Fragen setzen die so formulierten theologischen Impulse eine Didaktik um, die der religionspädagogischen Herausforderung der Elementarisierung entsprechen. Die Akzentuierung des Fragens meint keineswegs eine einseitig kognitive Haltung. „Das denkende Erstaunen spricht im Fragen.“¹

Nicht nur im Umgang mit Kindern wird spürbar: „Wenn sie wirklich von etwas gefesselt sind, gibt es keine Trennung von Begreifen und Ergriffen sein, keine Reflexion ohne Emotion.“² Voraussetzung dafür ist, dass verschiedene Wege der Auseinandersetzung angeboten sind. „Die verschiedenen Wege hin zum religiösen Verstehen münden vorrangig im Gespräch, im Austausch darüber, was uns bewegt, was wir neu erfahren haben, was uns die Zugänge der anderen sagen.“ Dabei bin ich als Religion Unterrichtende diejenige, die „die Zusagen und Herausforderungen der befreienden christlichen Botschaft auf dem Hintergrund der jüdisch-christlichen Glaubensgeschichte ins Gespräch einbringt“, die sich „nicht neutral verhält, sondern Stellung bezieht und den Kindern gegenüber die eigenen Glaubens-Überzeugungen darlegt.“³

In diesem Sinne steht nicht die Beantwortung der sich einstellenden Fragen – sofern es nicht simple Klärungshilfen bzw. Verstehensfragen sind – im Vordergrund. „Wenn der Religionsunterricht die Fragen der Kinder nach sich, nach dem Woher und Wohin ihres Lebens, nach ethischen Begründungen menschlichen Handelns, nach dem Leid und dem Bösen, nach (religiöser) Sprache, Bildern und Symbolen, nach Grenzen des Vorstellbaren und in all diesen Aspekten nach Gott thematisiert, rückt er Religion in den Fragehorizont der Kinder.“⁴ Indem er Fragen weckt und wach hält, indem er zum Aushalten von Fragen Raum gibt und zu vorläufigen Antworten hinführt, fördert er religiöses Verstehen. „Fragen sind nicht nur die Vorstufe oder gar das Gegenteil von Antworten, sondern

¹ Martin Heidegger in: Rainer Oberthür, Kinder und die großen Fragen, München 1995, S. 17.

² R. Oberthür, Kinder und die großen Fragen, München 1995, S. 17.

³ A.a.O.

⁴ A.a.O., S. 16.

Ausdruck des Ringens um Erkenntnis.“⁵ Gott in Frage zu stellen heißt in elementarer Weise auch: Gott zur Sprache zu bringen. In religionslosen und konfessionsfreien Lerngruppen ist das in erstaunlichem Maße erlebbar. Der Schritt mag bescheiden sein. Aber er ist wesentlich und für die Kommunikation im Religionsunterricht unverzichtbar.

Spielfilme, wie sie hier analysiert und interpretiert werden, liefern dafür eine überaus geeignete Grundlage. Information- und impulsgebend werden sie zum Ausgangspunkt verschiedenster Aneignungsprozesse, die inhaltlich konstruktiv mit bekannten und erprobten, theologischen und säkularen, traditionellen und modernen Sinn- und Deutungssystemen konfrontiert werden. So erschließen sich gleichermaßen didaktisch personorientiert wie inhaltlich elementar Tradition und Gegenwart, Religion und Wahrheit und fördern erwartungsoffen eine eigene Standortbestimmung.

Religionspädagogische Elementarisierung setzt eine tiefgründige und vielschichtige Wahrnehmung der theologischen Tradition und ihrer aktuell geführten Debatten voraus. Bei den hier zur Diskussion stehenden Themen *Schöpfung* und *Eschatologie* ist das im Rahmen der vorliegenden Arbeit keineswegs zu leisten. In Vorbereitung der aus Teilen der Filmanalysen resultierenden Fragestellungen, die in Lerngruppen zum Gegenstand des Interesses werden, ist das in Abhängigkeit verschiedener Umstände detailreich und kontextorientiert realisierbar.

Und was bereits 1969 Gültigkeit hatte – „Heutzutage ist keiner mehr im Stande, das Gebiet der Praktischen Theologie ausreichend bis ins Detail zu überblicken“⁶ – hat an Aktualität keineswegs verloren und ist ohne weiteres auf die Dogmatik und ihre Teilbereiche übertragbar.

So werden Studien zu Exkursionen, zu Reisen in unbekanntes Terrain. Sie gewinnen ihr Profil als Studien, auch da, wo sie gewohnte Wege verlassen, vom Kurs abweichen und Umwege gehen und eine Assoziation den nächsten Schritt bestimmt. „Sie sind methodos. Ihre Technik der Collage als Kollekte verlässt die Bahnen der Meta-Erzählung und weiß sich einer Historiographie verpflichtet, die um die Dialektik von Darstellung als Verstellung und Entstellung ... und damit um die Notwendigkeit fragmentarischen

⁵ A.a.O.

⁶ H. Schröer, Inventur der Praktischen Theologie. Zur heutigen Forschungs- und Studienlage; in: DtPfbI 22 (1969), 720-723, hier S. 720. Zitiert nach Harald Schroeter-Wittke, Unterhaltung. Praktisch-Theologische Exkursion zum homiletischen und kulturellen Bibelgebrauch im 19. und 20. Jahrhundert anhand der Figur Elia, Frankfurt a.M. u.a., 1999, S. 16.

Erzählens als Methode der Geschichtswissenschaft weiß⁷ Was folgt, ist die Wahrnehmung und Reflexion eigener theologischer Prägungen, verbunden mit der systematisch verorteten Begründung des neu Gedachten, die unter anderem anhand der Kontrastierung zu dem geschieht, was theologisch als nicht evident angesehen wird.

Im thematischen Bereich *Schöpfung* eröffnet die Betrachtung eine Weite, die neben der historischen wie gegenwärtigen alttestamentlichen und systematischen schöpfungstheologischen Entwürfen auch andere Religionen und ihre Vorstellungen in den Blick zu nehmen hätte. Durch die Berührung mit der exegetischen Wissenschaft drängt sich die historische wie gegenwärtige Debatte um das Schriftverständnis auf, die sich mit dem Stichwort des Kreationismus und seiner modernen Variante des Intelligent Design neu verbindet, aber auch klar auf die Theologie(n) des Alten Testaments verweist. Da gerade im Bereich des ostdeutschen Schulkontextes, der von Konfessionsfreiheit und Atheismus ebenso geprägt ist wie von transzendenzarmen Weltanschauungen und religionslosem Fundamentalismus, erscheint in der Erörterung der aus dem Spielfilm gewonnenen Problemstellung *Naturwissenschaft oder Schöpfung* die Faktizität bzw. das Postulat einer Schöpfung als ausreichend.

Der Kontrast, der dieses religiöse Bekenntnis zu naturwissenschaftlich-materialistischen Sinnsystemen hier darstellt, bietet als eine Form des Zugangs zu einer religiösen und christlichen Gedanken- und Glaubenswelt religionspädagogisch einen ausreichend starken Impuls. Daher liegt die Konzentration in der Betrachtung didaktisch legitimer Reduktionen im Sinne einer religionspädagogischen Elementarisierung auf der Analyse der *Verhältnismöglichkeiten*, die die Spannung zwischen Glaube und Naturwissenschaft bietet. Sie bietet kontextorientiert ein in der Praxis erprobtes Aneignungspotential, das Lerngruppen differenziert und selbstbestimmt nutzt.

Im Blick auf die Fragen der *Eschatologie* erscheint unter Vernachlässigung der theologiegeschichtlichen Tradition des Locus De Novissimis in der Systematik eine Konzentration auf Faktizität eines wie immer gearteten existenten Jenseits geboten. Um die im Spielfilm inszenierte Vision zumindest partiell einzuordnen, wurden ebenfalls kontextbestimmt wesentliche theologische Traditionen benannt. Auch hier gilt selbstverständlich, dass eine Vertiefung lernanliegenspezifisch vorzunehmen sein wird. Die theologi-

⁷ Harald Schroeter-Wittke, Unterhaltung. Praktisch-Theologische Exkursion zum homiletischen und kulturellen Bibelgebrauch im 19. und 20. Jahrhundert anhand der Figur Elia, Frankfurt a.M. u.a., 1999, S. 15.

schen Impulse, die in Form von Fragen verschiedene Wege weisen, gewinnen daher theologisch wie religionspädagogisch an Gewicht.

Deutlich wird durch die skizzenhafte und personorientierte Darstellung, dass auch hier die Verwobenheit zu anderen theologischen Teildisziplinen gegenwärtig sind: Abhängig von der eigenen Interpretation eines Jenseits wird anhand des Stichwortes Jüngstes Gericht im evangelischen Denken klar Bezug auf die Rechtfertigungslehre und damit die Anthropologie genommen. Aber manche, populär im Kulturgut verankerte Vorstellungen kontrastieren dies. Daher wurde der Versuch unternommen, für das eine oder andere Gedankensystem theologische Kontexte aufzuzeigen. Auch hier werden andere religiöse Entwürfe nicht diskutiert, maximal benannt. Auswahlkriterium für Wegweisungen wie Beschränkungen war in jedem Falle der vorfindliche Kontext, der eine Rahmenbedingung jedweder Aneignungsprozesse im Blick auf das Unterrichtsfach und den Gegenstand evangelischer Religion bildet. Sein Spezifikum, das sich von dem sonst üblichen und in der Literatur diskutierten deutlich abhebt, wird daher anfangs länger ausgeführt. Eine wesentliche Einsicht F. Schleiermachers führte ihn zu der Erkenntnis, „dass die Pluralität von Frömmigkeit erforscht und gelehrt werden muss, weil Theologinnen und Theologen nur dann kompetent sind, wenn sie in ihrem Denken, Reden und Handeln diese Vielfalt wahrzunehmen, zu verstehen und zu gestalten gelernt haben.“⁸

Noch eine Anmerkung zur Methodologie: Von den vielen Filmen, mit denen ich im schulischen Unterricht, in der gemeindlichen Arbeit, in theologischen wie pädagogischen Ausbildungszusammenhängen und im Rahmen von Erwachsenenbildung gearbeitet habe, sind die beiden hier dargestellten Filme *Wer den Wind sät* und *Hinter dem Horizont* diejenigen, die kontextbezogen die didaktische wie theologische Arbeit am deutlichsten zeigen. Eine Liste weiterer Kinofilme findet sich als Anregung zur eigenen Arbeit im Anhang. Dort findet sich ebenso zu den beiden exemplarisch ausgeführten Filmen die Inhaltsbeschreibung, die denjenigen eine Hilfe sein wird, die die Filme nicht kennen. Doch die verbale Beschreibung bewegter Bilder bleibt unzuverlässig und wird daher einer Korrektur bedürfen. Die beiden Filme habe ich, wie viele andere, auf Video, DVD und am Computerbildschirm intensiv gesichtet. Daher konnte ich sie betrachten, und nahezu gleichzeitig analysieren und über sie schreiben. So wie man gewöhnlich ein Buch liest, sah ich die Filme: Ich konnte nach belieben starten und unterbrechen, vor-

⁸ Zu F. Schleiermachers Position vgl. a.a.O., Anm. 21.

und zurückfahren. Das ist nun nicht die Art, wie das Publikum im Kino, eine Lerngruppe in einer Gemeinschaft, die Familie zu Hause normalerweise einen Film sieht. „Die Unerbittlichkeit des Erzählens gehört zu den vielen Arten von Macht, die eine Filmerzählung auf Betrachter ausübt. Doch dank der magnetischen und digitalen Medien sind viele Betrachter jetzt in der Lage, sich dieser Macht zu widersetzen und sich die privilegierte Betrachtungssituation zu schaffen, die einst Filmemachern und Kritikern vorbehalten war. Sich dem kontrollierenden Bann einer Filmerzählung hinzugeben ist heute mehr Ausdruck eines Verlangens als eine Notwendigkeit.“⁹

Zwei inhaltliche Komponenten des Films werden in der schriftlichen Wiedergabe völlig vernachlässigt: Die Musik und die Arbeit der Schauspielerinnen und Schauspieler. Daher mag auch die ausführliche Sequenzbeschreibung der im Detail analysierten Filmszene eines jeden Films im besten Fall bei denen, die den Film bzw. die Szene gesehen haben, Erinnerungen hervorrufen und auf das, was im Film geschah, anzuspielen in der Lage sein. Auch wenn es für schulunterrichtliche Zwecke durchaus empfehlenswert ist, Lerngruppen die verbale Beschreibung so detailgetreu wie möglich auszuhändigen, dienen sie niemals dem Ersatz für die bewegten Bilder. Als Unterstützung für die unterrichtliche Arbeit mit den beiden Filmen *Hinter dem Horizont* und *Wer den Wind sät* und den Vorbereitungen dazu wurde eine timecode-Liste erstellt und im Anhang zur Verfügung gestellt.

Die eigene Erfahrung in der religionspädagogischen Arbeit mit den Spielfilmen hat gezeigt, dass die Emotionalität, die oft ein zweites – manchmal auch ausschnittweises – wiederholtes Sehen herausfordert, gleichermaßen phantasievoll wie intensiv zur theoretischen Auseinandersetzung anregt und: *Theologie an Relevanz gewinnt*.

⁹ Robert Kolker, Allein im Licht. Penn. Stone. Kubrick. Scorsese. Spielberg. Altman, München u.a., 2000, S. 35.

1 Biographische Einleitung

1964 wurde ich geboren und getauft und erlebte eine in vielerlei Hinsicht typische DDR-Kinder- und Jugendzeit. Meine Schulbiographie erlitt einen Knick, als ich trotz sehr guter Leistungen kein Abitur ablegen durfte.¹⁰ Da die DDR aber zu jener Zeit unbedingt Lehrende für die Fächer Mathematik und Physik brauchte, ergab sich für mich eine „kaderpolitische Bewährungschance“. Sie sollte mir eine weitere berufliche Entwicklung im DDR-System ermöglichen. Nach bestandener Aufnahmeprüfung an der Spezialschule für Mathematik und Physik an der Humboldt-Universität zu Berlin konnte ich trotz bekannter Kirchenzugehörigkeit 1981 das Abitur ablegen. An diese Möglichkeit band sich die Verpflichtung, Mathematik und Physik zu studieren, um nach dem erfolgreichen Studienabschluss beide Fächer an einer allgemeinbildenden bzw. erweiterten Oberschule zu unterrichten. Ich wusste damals sehr wohl, dass der Lehrerberuf zu den politisch agitatorischen Berufen in der DDR zählte und dass man als junge Frau kaum einen Beruf wählen konnte, der staatsstützender war.

Doch ich wollte studieren.

Nach dem erfolgreichen Studienabschluss begann ich 1985 an einer Schule in Ost-Berlin zu arbeiten. Ereignisse wie der 25. Jahrestag der Errichtung des so genannten antifaschistischen Schutzwalls stellten dabei besondere Herausforderungen dar. Als junge Lehrerin galt es Vorbild zu sein, als solches zu wirken und aktiv in Erscheinung zu treten. Das ließ sich nicht vereinbaren mit meinem distanzierten Verhalten zu den unterschiedlichen Massenorganisationen¹¹, in denen Lehrer und Lehrerinnen üblicherweise Mitglied waren. Eine von pazifistischen Idealen getragene Friedensbewegung gehörte nicht dazu.

Nach zwei Jahren innerer Kämpfe quittierte ich den Schuldienst. Dies war gleichbedeutend mit dem inneren Ausstieg aus dem System der DDR, das nach einem solchen Schritt überhaupt keine beruflichen Perspektiven mehr bot.

Am Ost-Berliner Sprachenkonvikt studierte ich Theologie. 1989 arbeitete ich am damaligen so genannten Runden Tisch und gestaltete die politischen Umbrüche aktiv mit.

¹⁰ Kinder aus kichlichen Elternhäusern wurden systematisch durch Lehrende, Erziehende, Schulleitende u.a. die staatlich zu vergebenden Bildungsmöglichkeiten eingeschränkt. Freie Zugänge zu Bildungsmöglichkeiten existierten nicht. Zu den staatlichen Bildungsmöglichkeiten gab es auch keine Alternativen.

¹¹ Dazu zählten z. B. der Freie Deutsche Gewerkschaftsbund – FDGB, die Freie Deutsch Jugend – FDJ, die Deutsch-Sowjetische Freundschaft – DSF.

Nachdem ich zu Beginn der 90er Jahre als Studentin und Vikarin im Westen lebte und dort als Lehrerin an einer öffentlichen Schule auch ev. Religion unterrichtete, kehrte ich als Pastorin in eine nordöstliche Landeskirche zurück. Hier begleitete ich als Studienleiterin für Schule und Gemeinde viele Jahre sowohl Lehrerinnen und Lehrer, die jetzt ev. Religion in der Schule unterrichten, als auch Pastoren, Pfarrerinnen oder Gemeindepädagoginnen, die sich dieser Aufgabe stellten. Selbst ging ich berufsbegleitend erneut in die Schule und erwarb jetzt das Lehramt für die Fächer Mathematik, Physik und Religion ebenso wie für drei Sprachen inkl. Deutsch. Die hier in Mecklenburg-Vorpommern wie wohl in den meisten Ländern der ehemaligen DDR gegenwärtig präsenten Ressentiments zwischen Kirche und Schule sind mir dienstlich immer wieder zur Herausforderung geworden.

Das DDR-Schulsystem ist mir wie die Kirche in der DDR aus vielerlei privaten wie beruflichen Perspektiven vertraut. Meine berufsbiographischen Erfahrungen gewährten mir Einblicke in die Schule und die Kirche in Ost und West wie Ost in West, denn heute erlebe ich das DDR-Schulsystem von einst, verpflanzt in ein westliches Bildungssystem. Im Herbst 2005 führte ich das Fach ev. Religion an einer kleinen Schule des Landes Mecklenburg-Vorpommern neu ein. Dieser an sich so unspektakuläre Akt wurde zu einem ganz typischen Prozess in der spannungsreichen Kommunikation von Ost und West, Kirche und Schule, damals und heute.

1.1 „Mission impossible?“¹² – Zur Situation von Religion und Religionsunterricht

„Mit zwei Dingen soll mein Kind niemals in Berührung kommen – mit Drogen und mit Religion.“ Gleichmaßen vehement wie besorgt bringt es eine auf das Wohl ihrer Schulkinder bedachte Mutter unmissverständlich auf den Punkt. Eine evangelische Religionslehrerin stellt in Gegenwart der Schulleitung und vieler Eltern ihr Fach vor. Nicht nur wenn sie aus dem Westen kommt, mag diese Rigorosität Hilflosigkeit auslösen. Fast zwanzig Jahre nach der so genannten Wende mag auch ein Referendar angesichts der Nachhaltigkeit solcher Statements überrascht sein. Sollte der Unterrichtende ein Pfarrer sein, der mit dem Schritt in die Schule ein Stück alt geglaubtes DDR-Ressentiment zu überwinden beabsichtigte, wird er ungewollt an viele seiner Vorurteile über die Schule, die er aus DDR-Zeiten kannte, erinnert.

Die Rigorosität dieser Forderung gilt nur in den seltensten Fällen den unterrichtenden Personen und ihrem Unterrichtsstil. Eingefordert wird auch nicht die dem Fach angemessene und unverbrüchlich zu wahrende Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden im Vermittlungsprozess. Kritik und Abwehr gilt vielmehr einem Paradigmenwechsel in der Schule, für den der nun wieder existierende evangelische wie katholische Religionsunterricht ein unübersehbares Merkmal ist. Als kirchlich beauftragte Dozentin für den Bereich des evangelischen Religionsunterrichtes erscheinen mir Szenen wie die oben erzählte fast standardisiert. Das obige Zitat aus einer Schulelternversammlung, auf der den Landesgesetzen entsprechend den Eltern das Unterrichtsfach evangelische Religion vorgestellt wird, beschreibt eine auch heute noch gegenwärtige Situation in weiten Teilen der Länder, die einst zur Deutschen Demokratischen Republik gehörten. Ressentiments gegenüber dem Glauben haben sich genauso tradiert wie Vor- und Fehltrübe über die Kirche(n).

Es scheint ungebrochene Praxis zu sein, sowohl den Glauben als auch die Kirche(n) ausschließlich defizitär zu beschreiben.

Als selbst Unterrichtende und das Fach Evangelische Religion nach einer nahezu sechzigjährigen Pause wieder etablierende Lehrerin machte ich heute, mehr als fünfzehn

¹² Unter diesem Titel führte der Religionssoziologe Jörg Haustein am Institut für Religionsgeschichte und Missionswissenschaft der Ruprechts-Karls-Universität Heidelberg eine Untersuchung über die Säkularisierung und religiöse Stagnation in den neuen Ländern durch. Vgl. <http://theologie.uni-hd.de/rm/archiv/lv/2003.html>, 5.5.06.

Jahre nach der Wende, in einem kleinen Ort in Mecklenburg-Vorpommern an einer regionalen Schule *Erfahrungen*, auf die ich mich als ehemalige DDR-Kollegin vorbereitet wähnte, da das Unterrichtsfach und seine Fächergruppe auf der gesetzlich vorgeschriebenen Schulelternversammlung elternseitig mit Interesse aufgenommen wurde. An einer im ausgehenden Schuljahr bereits angekündigten Elternbesprechung nehmen neben den Müttern und Vätern auch alle Kolleginnen der Schule und die Schulleitung teil. Als zuständige Fachlehrerin für den Unterricht in ev. Religion und Philosophie stelle ich beide, Fach und Ersatzfach, anhand der Rahmenvorgaben des Landes vor. Es werden Themen und Methoden ebenso besprochen wie die den Religionsunterricht betreffende Wahrung des so genannten Überwältigungsverbotes¹³. Letzteres beinhaltet hier die 1976 im Beutelsbacher Konsens festgeschriebene gebotene Distanz in Bezug auf die Formung von politischen Überzeugungen und ihre Übertragung auf religiöse Einstellungen. „Ein Fach, in dem Werte vermittelt werden, erfordert einen behutsam vorgehenden Pädagogen und keinen missionarischen Eiferer.“¹⁴

Einige Eltern sind skeptisch. Sie wollen ihr Kind weder in Philosophie noch in Religion unterrichtet wissen. Sie suchen nach Wegen einer gänzlichen Abmeldung von der Fächergruppe. Schnell klärt sich – bei verbleibendem Unverständnis – wie die gesetzlichen Regeln lauten, die einzuhalten die Schule verpflichtet ist.

In den Klassen 1 bis 10 meldet sich ein einziger Schüler vom Religionsunterricht ab.

Gut acht Wochen später wird nach dem Unterrichtsbeginn auf dem Schulhof ein anonym verfasster Brief verteilt: „Werte Eltern, seit einiger Zeit ist an unserer Schule *Religion als Lehrfach* eingeführt. Es gibt im Elternkreis Diskussionen darüber, dass hier die Kirche mit staatlicher Hilfe dogmatischen Einfluss auf die geistige und weltanschauliche Entwicklung unserer Kinder ausübt.

Wir haben soviel vollbracht, aber bei alldem wohl vergessen, dass nicht erst in diesem Jahrhundert die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses unverletzlich ist.“¹⁵ Ein Meeting soll einberufen werden. Zu Abstimmungen wird aufgerufen. Als Lesende und politisch Aktive in den Zeiten der so genannten Wende frage ich mich, wer hier „wir“ ist und warum mir dieses „wir“ jetzt wie in Kampfesstellung gegenübersteht.

¹³ Vgl. z.B. Rahmenplan Grundschule, Evangelische Religion, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.), Schwerin 1999.

¹⁴ A.a.O., S. 18.

¹⁵ Vgl. kompletten Briefftext in der Briefkopie im Anhang, A.3.

Die Schulleitung sieht sich veranlasst, am Folgetag zu reagieren und Vieles richtig zu stellen.¹⁶ Nicht wenige Kinder, die mit dem Schreiben aus der Schule nach Hause kamen, lösten dort Irritationen aus. Ihre Eltern hielten den Brief kurzerhand für ein Schulschreiben. Manche waren nicht einmal verwundert, so dass etliche Briefe mit angekreuzten Rückmeldungen zurückkamen.

Brief und Verfahren pointieren beispielhaft, welche Einstellung zu Religion und Resentiments gegenüber der Kirche hier mehr als fünfzehn Jahre nach der formal vollzogenen deutschen Einheit alltags- und lebensrelevant sind. Die Schulleiterin lädt ausgewählt zu einem Elternvertretergespräch mit ihr und mir. Doch es kommen mehr. Auch der ortansässige Pfarrer nimmt an dem Gespräch teil. Unvermittelt brechen trotz gegenteiliger Bemühungen Grabenkämpfe zwischen Schule und Kirche auf. Gegen den Vorwurf des Missbrauchs öffentlicher Schulen und Bildungseinrichtungen zu eigenen, missionarischen Zwecken erhebt sich kirchlicherseits schnell und nicht weniger vorwurfsvoll die Frage, wo denn sie, die hier sitzen, waren, als es bis 1989 wirklich Anlass gab, staatliche Bildungsbemühungen ihrer geistigen Übergriffe wegen in Schranken zu weisen. Beide Seiten machen sich so gleichermaßen verletzt wie verletzend Luft. Ihre Standpunkte vermischen sich in ihren Bildern mit Erfahrungen der einen oder anderen Art. Nur langsam gelingt es, eine sachliche Ebene zu finden. Sie gewinnt in der Frage Gestalt, ob der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen zeitgemäß ist? Die meisten Eltern haben nichts gegen einen kirchlichen Unterricht. Die Mehrzahl aller Kinder besucht die Christenlehre am Ort. Doch religiöse Inhalte thematisierender Unterricht in der Schule kommt einem ideologischen Tabubruch nahe. Immer wieder beteuern die Eltern entschuldigend, dass dies alles keineswegs mit meiner Person verbunden ist. Da ich im Abmeldungsfall ihre Kinder auch im so genannten Ersatzfach unterrichte, wirkt das glaubwürdig. Daran stößt sich auch niemand. Nicht die Religionslehrerin ist verdächtig, sondern die Kirche als Institution. Verbissen wird hier um ein Prinzip gerungen. Die Kirche wird dabei zu einer Chiffre für das Gestrige, die Menschen bewusst und absichtsvoll in Dummheit und Abhängigkeit haltende, hier nun sogar mit staatlicher Genehmigung subversiv agierende Element. Schillernd und verschwommen zeichnen sich Bilder von Angst und Abwehr. Mehr oder weniger offensiv wird Aggression gegen

¹⁶ Vgl. Kirsten Apelt, Schulleiterin Regionale Schule mit Grundschule Hiddensee, Vitte, 15.11.2005, im Anhang, A.3.

etwas vernehmbar, dass sich von der konkreten Situation und den agierenden Personen unabhängig scheint.

Die Leiterin des örtlichen Kindergartens forderte in jenem Konflikt als Kompromiss und Zugeständnis an die vom staatlichen Diktat des Religionsunterrichtes betroffenen Eltern, Lehrer und Schüler einen rein informativen Religionsunterricht im Sinne einer Religionskunde. Über verschiedene Religionen und Gebäude soll unterwiesen werden. Das Thema Gott ist allerdings auszuschließen!

Solange man dies in gebührender Distanz und ohne eigene Betroffenheit durchdenkt, mag das gerade für Kundige amüsant klingen. Binnenperspektivisch wirkte es auf alle Beteiligten aufrichtig und nahe liegend. In der Reflexion zeigt sich darin eine religiöse Sprachlosigkeit und die mit ihr verbundene religiöse Ortlosigkeit. Erwachsene Menschen, die für ihre Kinder das Beste wollen und sich dafür unübersehbar engagieren, werden von ihrer Besorgnis ganz unsachgemäß regiert.

Nach einer Stunde gehen wir auseinander. Zum Schulhalbjahr werden zwei weitere Kinder vom Religionsunterricht abgemeldet.

Ratlos lässt mich dieses ambivalente Elternengagement zurück, in welchem formal und inhaltlich Verallgemeinerbares sichtbar ist. Denn hier passierte etwas nicht Untypisches. Es ist ein Indiz für eine Weltsicht, zu der sich bei genauer Betrachtung weitere Hinweise finden: Eine Kulturstiftung im Land lädt vielfältig beworben und beachtet zu öffentlichen Podiumsdiskussionen in einer Universitäts- und Hansestadt ein. Kulturpolitische Landesprominenz debattiert zu aktuellen Fragen. Im November 2005 wird der Landesbischof der Mecklenburgischen Evangelischen Kirche zum Thema „Die Rolle des Glaubens in der Gesellschaft“¹⁷ eingeladen. Die zentrale Fragestellung des Abends lautet: „Welche Rolle spielt der Glaube heute im Alltag?“. Für die nicht uninteressierte Öffentlichkeit ist es keineswegs einsichtig, dass jemand heute noch oder wieder selbstverständliche Zugänge zur Religion und einer mit ihr verbundenen Institutionen hat.

So bedarf es Erklärungen, die in der Diskussion schnell zu Rechtfertigungen geraten.

Die überregionale Landespresse eröffnet in ihrer österlichen Ausgabe das Interview mit dem Ratsvorsitzenden der EKD Bischof Wolfgang Huber mit genau diesem erklärenden bzw. rechtfertigenden Impuls: „Bischof Huber, warum glauben Sie an Gott?“ Die Kirche steht unter großem Legitimationsdruck. Dass Glaube im Alltag von modernen

¹⁷ So am 11.11.2005 in Rostock, angezeigt z.B. in Ostseezeitung, 4.11.2005.

Menschen, die weder einfältig noch ungebildet sind, eine Relevanz hat, ist hierzulande nicht nahe liegend – im Gegenteil. Auch wenn das ein aus den vergangenen Jahrzehnten bekanntes Phänomen ist, so ist doch eine deutliche Akzentverschiebung auszumachen. Zu DDR-Zeiten ging die Nachweisforderung für die Existenzberechtigung der Kirchen von den staatlichen Stellen und politischen Institutionen aus.

Anerkannt und legitimiert waren nur zwei Existenzweisen der Kirche, auch wenn beide das Bild der Kirche in der DDR nur teilweise beschreiben: das eine war die Wahrnehmung der Kirche in ihrer Funktion als Diakonie. Das andere betrifft ihre Gestaltwerdung als Opposition zum System, die sich für die DDR-Führung zur politischen Gefahr auswuchs, da sie bereits durch ihre Existenz das gesamte politische System in Frage stellte. Diese Funktion der DDR-Kirche konnte auch der nicht übersehen, der es gern getan hätte. Damit war die Institution in der Bevölkerung auf die eine oder andere Weise in ihrer Existenz gerechtfertigt.

Heute geht der Rechtfertigungsdruck nicht von Behörden aus. Die Bevölkerung – die Männer, Frauen, Jugendliche, Mütter und Väter fragen den Bedarf und den Sinn der Existenz der Kirche heute nachhaltig an: Die Opposition hat heute einen demokratisch bestimmten öffentlichen Ort. Wohlfahrtsverbände leisten pflegerische und beratende Dienste. Nur in Blick auf die Unabhängigkeit vom DDR-Schulsystem blieb der Kirche das Vertrauen etlicher Eltern erhalten, was die zahlreichen neuen Schulgründungen belegen. Allerdings wird auch das zunehmend abgelöst durch die Privatschulinitiativen anderer freier Träger.

Die Kirche ist damit wesentlicher Existenzberechtigungen beraubt. Was übrig zu bleiben scheint, ist das Missverständnis ihrer öffentlichen Funktion als mehr oder weniger doktrinäre Ideologieträgerin. Religionssoziologen konstatieren heute, dass entgegen vieler Erwartungen im Zuge der politischen Wende der DDR „eine nennenswerte Belebung der religiösen Landschaft in den neuen Ländern in- und außerhalb der Kirchen bis heute ausgeblieben“¹⁸ ist. Diese weitestgehend von Atheismus, Indifferenz und religiöser Unkenntnis bestimmte Lage wird seit geraumer Zeit erforscht und sorgt für eine lebhaft Diskussion.¹⁹ Allerdings wird sehr schnell klar, wie immens die Herausforde-

¹⁸ So in einer die Lage thematisierenden Seminaurausschreibung, vgl. <http://theologie.uni-hd.de/rm/archiv/lv/SS03.html>, 5.5. 2006.

¹⁹ J. Hausteine, Mission impossible? Säkularisierung und religiöse Stagnation in den neuen Bundesländern, in: <http://theologie.uni-hd.de/rm/archiv/lv/SS03.html>, 5.5. 2006.

rungen sind, vor denen der Religionsunterricht heute steht. Er stellt, wie gezeigt, spezifische, kontextgebundene Anforderungen an die Lernenden und Lehrenden.

Auch die Unterrichtenden können sich bei allem Engagement in ihrer speziellen Situation weder einer passgerechten religionspädagogischen Theorie bedienen, noch auf langjährige Erfahrungen im anderen Teil Deutschland zurückgreifen.

Die pädagogische Arbeit der Kirchen in der einstigen DDR liefert aufgrund der heute völlig neuen Rahmenbedingungen ebenfalls nur bedingt Konzepte.

Der schulische Unterricht wird wie jeder andere auf Kommunikation beruhende Aneignungsprozess allgemein durch die didaktische Trias Lernende, Lehrende und Thema bestimmt. Dabei ist alles gleichermaßen interdependent durch das sie umgebende Milieu determiniert.

Die meines Erachtens heute typischen Lern- und Lehrsituationen im evangelischen Religionsunterricht an ostdeutschen Schulen sollen kurz an Hand eigener Erfahrungen und Kenntnisse dargestellt werden. Für das Verständnis der politisch, sozial und historisch bedeutsamen Rahmenbedingungen religionspädagogischer Vermittlungsbemühungen an ehemaligen DDR-Schulen sind sie unabdingbar.

Eine genaue Wahrnehmung der eigenen Situation sowie die mehrdimensionale Analyse der vorfindlichen Gegebenheiten ist nach meiner Erfahrung eine wichtige Voraussetzung, um bei entsprechender historischer, sozialer und politischer Kenntnis neue religionspädagogische Arbeitsformen zu entwickeln. Für sie stehen religionspädagogisch Bewährtes ebenso Pate wie zeitgemäß Modernes und vor allem missionarisch Unverdächtigtes.

1.2 „Bei uns bleibt ER tot“²⁰ – Religionsfreier Fundamentalismus als Umfeld

„Erst haben uns die Roten indoktriniert, jetzt kommen die Schwarzen und wollen uns wieder indoktrinieren. Wir brauchen aber überhaupt keine Indoktrination.“ Mit diesen oder ähnlichen Worten melden Eltern entrüstet ihre Kinder vom Religionsunterricht ab. Kämpferisch und barsch prasselt zuweilen ein ganzer Redeschwall auf Religionsunterrichtende ein. Die so agierenden Mütter und Väter konfrontieren ihr Gegenüber unaufgefordert mit einem Teil ihrer DDR-Biographie, der bei allen Beteiligten Beschwerlichkeit auslösen kann.

Nicht selten fordern Mütter oder Väter auf den das Fach Religion einführenden Elternversammlungen von den an der Schule Religion unterrichtenden Kirchenvertretern eine Rechtfertigung dessen, was die Geschichte in Staat und Kirche hervorgebracht hat. Kreuzzüge und Hexenverbrennung damals – Religionsunterricht in öffentlichen Schulen heute. Für manche sind die Argumentationswege hier erstaunlich kurz. Typologisiert heißt das: Nicht nur eine Kollegin aus der ehemaligen Bundesrepublik, die engagiert und aufbaubereit den Religionsunterricht in den neuen Ländern zu etablieren gekommen war, gab angesichts solcher, beharrlich nicht auf Konsens gerichteter und stetig wiederkehrender Debatten auf. Sie kam nicht, um ein Feindbild zu verkörpern. Sie ahnte nicht, an vorderster Front einer Kampfeslinie zu stehen. Und sie vermutete keine Angriffe, die auf Herablassung fußen, denn mit der aus der marxistischen Religionskritik gewonnenen Einsicht, dass Religion „sehnsüchtiger Selbstbetrug“ sei, meinen viele Eltern „weiter zu sein“, als die Zeitgenossen im Westen.²¹

Dabei ist es mehrheitlich nicht die unterrichtende Person, die durch ihre spezielle Arbeit mit den Kindern die vehemente Reaktion der Eltern auslöst.

Für die meisten, die sich hier empören, ist es nicht nur nach meiner Erfahrung zweitrangig, ob sie eine unterrichtende Pastorin, eine nachqualifizierte DDR-Lehrerin, einen in der Gemeinde nicht mehr aktiven Diakon oder einen erfahrenen Lehrer aus dem Westen vor sich haben. Offensichtlich wird bereits die fachliche Präsenz als solche als ein missionseifriger Bildungsversuch der Kirche wahrgenommen. In Mecklenburg-

²⁰ Vgl. Eckard Nordhofen, Bei uns bleibt Er tot, in: Die Zeit, 53/1998, http://zeus.zeit.de/text/199853.t_religion_.xml, 21.2. 2006. Der Autor veröffentlichte unter dem o.g. Titel eine analytische Betrachtung des Atheismus in Ost und West.

²¹ A.a.O., S. 2.

Vorpommern mag sich dieser Eindruck unreflektiert noch dadurch verstärken, dass der katholische Religionsunterricht allermeist in den Räumen der katholischen Gemeinden stattfindet²². So kann die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme eines Kindes am Religionsunterricht zum Politikum werden.

Und selbstverständlich wird auch hierzulande bei der Abmeldung eines Kindes vom evangelischen bzw. katholischen Religionsunterricht nicht nach Gründen, Motiven oder Ursachen gefragt, geschweige denn, dass Eltern sich erklären, rechtfertigen oder gar verteidigen müssten. Das viele es dennoch tun, ist ein wichtiges Signal.

Hinter ihm verbirgt sich meines Erachtens ein Konglomerat historisch gewachsener, sozio-kulturell nachvollziehbarer Gründe, die sich nicht nur individuell psychologisch erklären lassen. Sie haben nach meiner Wahrnehmung eine wichtige politische Dimension. Auch Eltern aus einer Kirchengemeinde, die ihre Kinder an der Christenlehre der Gemeinde und der örtlichen Konfirmandenarbeit beteiligen, können mit der rechtlichen Verankerung des Religionsunterrichtes als ordentliches Lehrfach in der Schule eigene Grundwerte verletzt und in Frage gestellt fühlen, so dass sie sich zu deren Verteidigung herausgefordert fühlen.

Nach meiner Erfahrung ist festzustellen, wie die unterrichtende Person nicht Ziel nachhaltiger Elternkritik ist, so sind es auch nicht die Inhalte, die zur Disposition stehen. Die allermeisten Eltern haben nichts dagegen, dass ihre Kinder etwas über die kulturellen und religiösen Wurzeln des Abendlandes erfahren. Viele finden es interessant, Symbole in Kirchen und Museen jetzt deuten zu können und wieder anderen fällt der Kirchenbesuch im Urlaub leichter mit dem neuen Hintergrundwissen ihrer Kinder. Warum nicht das Vaterunser lernen? Den Schulkindern, da sind sich viele einig, wird hier formal nichts Unzumutbares aufgebürdet. Die Sorge liegt woanders, und sie liegt tief. Doch mit dem Lernen eines Gebetes scheint eine Grenze überschritten, die Mission, Magie und Indoktrination Tür und Tor öffnet. Da spielt selbst die kulturelle Bedeutung mancher Texte eine nahezu vernachlässigbare Rolle. Vielleicht drückt sich im Widerstand diktatorisch und atheistisch geprägter Eltern ihre Angst um eine kulturelle Entfremdung aus. Vielleicht verbindet sich mit der Empörung eine Rechtfertigung des eigenen so gelebten Lebens.

²² Diese Option sieht der Landesvertrag mit dem Heiligen Stuhl vom 15.9.1997 in Art. 4 vor und der Runderlass des Landes Mecklenburg-Vorpommern zum Schuljahr 1997/98 weist dies in 5. explizit aus.

Ohne einen Missbrauch von Religion wirklich benennen zu können und ohne explizit Menschenwürde verachtende Praktiken einzelner religiöser Gruppen zu kritisieren, ergeht eine Pauschalverurteilung an nahezu alles, was sich unter dem Stichwort Religion subsumieren lässt. Religiös zu sein ist gleichbedeutend mit einer bestimmten Art von Einfältigkeit.²³

Eine Stimme der heutigen Elterngeneration im Osten ist paradigmatisch, wenn es heißt: „Als atheistisch erzogener DDR-Bürger ohne familiären religiösen Hintergrund muss ich schreiben, dass diese Erziehung in mir eine zurückhaltende bis ablehnende Einstellung zur Religion und ihren Anhängern erzeugte. Sie erschien mir als eine so wirklichkeitsferne, unlogische Weltanschauung, dass ich gegenüber Christen lange skeptisch – und wohl auch überheblich – war. Ich dachte, wer diesen Mist glaubt, muss wohl auf einer längst überholten Stufe der Erkenntnis stehen und damit zurückgeblieben sein.“²⁴

Ein in dieser Zeit geborenes Kind weiß gut, wovon die Rede ist. Gegenwärtig sind mir daher auch die Argumentationsmuster der Eltern, die den Systemwechsel unbeschadet überdauert haben. Mir will manchmal scheinen, als würde ein verllorener Klassenkampf hier weiter geführt. Denn bei noch so flüchtiger Betrachtung des Phänomens ist die ideologische Überhöhung der Debatte weder zu übersehen, noch zu überhören.

Beispiele dafür sind auch nicht auf schulische Auseinandersetzungen beschränkt. Auch in weit offeneren und anonymen Foren begegnen diese fundamentalistischen Formen der Auseinandersetzung, die klar als DDR-typisch identifiziert werden.²⁵ Argumentativ

²³ Vgl. Umfrage zu Naturwissenschaft und Religion der Stralsunder und anderer vorpommerscher Schulen, 2004.

²⁴ Solche und ähnlich Stimmen der heutigen Elterngeneration finden sich in einschlägigen Debatten vielfach. Hier Torsten Reichelt, 9. 3. 2004 in: www.weltformel.gmxhome.de/weltformel/texte/Arbeit.pdf, 11.5.2006.

²⁵ In einer im Internet nachzuvollziehenden Debatte in einem Popmusikforum findet sich dieses Phänomen mit fundamentalistischen Zügen wieder. Als ein Songtext von Xavier Naidoo auf christliche Symbolik anspricht, reagiert jemand sehr schroff und will ein Themenverbot erzwingen. Er weist das Thema explizit mit dem Argument des Missionierungsverdachts zurück. Man versucht zu klären, dass es sich nur um Meinungsäußerungen handelt und nicht um Indoktrination. A: „Naiver Haufen. Aimee mag keinen Dogmatismus, aber genau das ist Religion: Reiner Dogmatismus. Nichts anderes. ... Was aber niemals diskutabel sein kann ist Religion. Die hat man oder hat man nicht. Und die, die sie haben, versuchen sie denen, die sie nicht haben, zu geben. Sollen sie versuchen. Aber nicht hier...hier sollte es eine Trennung von Forum und Missionierung geben, wie immer subtil letztere vorgetragen wird.“ Replik B: „Ist doch putzig: Ein Dogmatiker wirft anderen Dogmatismus vor. Sowas nennt man glaub ich merkbefreit.“ Der Ton ist schärfer geworden in der bis dahin seicht dahinplätschernden Plauderei. A: „Äußerst zweifelhaft Euer Einsatz für freie Meinungsäußerung. Wen verteidigt ihr? Die Kirche, das Christentum? Ist es nicht die Kirche, die verantwortlich ist für viele der schlimmsten Verbrechen, die auf der Welt begangen wurden, das Oktroyieren eines äußerst zweifelhaften Glaubens? ... Meine Güte, wenn sich jemand einen fairen Umgang verspielt hat, dann die Kirche und ihre Anhänger.“ Vgl. in: www.rollingstone.de/forum/archive/index.php/t-4728.html, 1. und 2.11.2003, 21.2. 2006.

stützt der Widerstand gegen alles kirchlich Religiöse auf die radikale Abwehr jedweder Formen der „Missionierung“.²⁶ Fundamentalismus scheint nicht an eine Religion gebunden zu sein.

Anhand solcher Positionierungen werden geographische Herkunftsorte politisch gedeutet: „Aber was mich wirklich erschreckt hat, war die Wucht, mit der hier kirchen- und religionsfeindliche Aussagen plötzlich kamen – die erinnerten mich an die Sprüche, mit denen meine Lehrer zu Zeiten der DDR gegen Christen agitiert haben, ... genauso kam's rüber“.²⁷ „Das fand ich auch erschreckend und befremdlich. Ich selber habe zwar auch mit jeder Art Religion nix am Hut (außer man möchte Atheismus als solche bezeichnen), aber diese Beißreflexe ungläubiger Fundis kann ich nicht nachvollziehen.“²⁸

Tatsächlich bekommt der in der einstigen DDR alltäglich gelebte Atheismus bei der Begegnung mit Religion und Kirche den Beigeschmack einer Protesthaltung, die zuweilen im Fundamentalismus endet. Sie zeugt von der tiefen Verwurzelung agitatorisch verkürzter religionskritischer Positionen, wie sie in der DDR an den Kindergärten, Schulen, Universitäten, Betrieben und Kombinat in den dafür vorgesehen Bildungsveranstaltungen präsent waren. Die Bandbreite solcher „Lehrveranstaltungen“ reichte vom Heimatkundeunterricht und Pioniernachmittag über den Staatsbürgerkundeunterricht, das FDJ-Studienjahr, das SED-Parteilehrjahr²⁹ und den Wandzeitungswettbewerb in den Betrieben bis hin zu den politischen Agitationsforen in den Hausgemeinschaften. Sie ist aber auch ein Indiz für die kulturell erfahrenen Verletzungen im Zusammenhang der Vereinigung beider deutscher Staaten.

In manch schulischer Diskussion über den Religionsunterricht, an der ich teilnahm, verband sich die ansonsten so gegnerschaftslos wirkende materialistische Weltanschauung mit einer deutlich wahrnehmbaren Aggression gegen alles, was sich einer experimentell wiederholbaren Beweisbarkeit entzieht – und das nicht nur unter den Eltern, sondern auch unter den Kolleginnen und Kollegen!

Nirgends können Eltern mit so viel Verständnis für das relativ sorgenfreie und von nicht allzu großem sozialem Unrecht geprägte Leben in der vergangenen DDR rechnen wie in

²⁶ A.a.O.

²⁷ Blues-Pfaffe, in Xavier (Archiv) – Das RÖLING STONE-Forum, 03.11.2003, 09:16; in: www.rollingstone.de/forum/archive/index.php/t-4728.html, vom 21.2. 2006.

²⁸ Mongolom, in Xavier (Archiv) – Das RÖLING STONE-Forum, 03.11.2003, 19:19; a.a.O.

²⁹ Dies war beispielsweise auch für parteilose Lehrende eine Pflichtveranstaltung im Rahmen schulischer Fortbildung.

den Schulen des Landes, denn die Lehrer und Lehrerinnen ihrer Kinder heute waren unter Umständen ihre eigenen Lehrer damals. Die Lehrerschaft in den Schulen ist „das stabilste DDR-Milieu“³⁰. „Der alte Lehrbetrieb in den Schulen ist einer der wenigen Betriebe, die nicht abgewickelt worden sind, und von dem unter Margot Honecker ausgebildeten Lehrpersonal gibt es auf Jahre hinaus mehr, als der Staat brauchen kann.“³¹

Sie sind heute Kolleginnen und Kollegen der Religionslehrerinnen und -lehrer. Unter ihnen Religion zu unterrichten, kann bisweilen eine Herausforderung sein, der sich zu stellen viel Unwägbares birgt. Heute ist es eine Biologielehrerin, die mich ganz im Vertrauen fragt, wie es denn sein kann, dass eine, die nachweislich akademisch vermittelte naturwissenschaftliche Kenntnisse besitzt und Physiklehrerin ist, ein Fach wie Religion unterrichten kann.

Das erste Mal begegnete mir diese Frage, als die für mich zuständige Schulleiterin und Staatsbürgerkundelehrerin 1985 aus meiner zu begründenden Kündigung entnahm, dass ich Theologie studieren werde. Mehr als zwanzig Jahre und ein Systemwechsel liegen zwischen den identisch gebliebenen Fragen der Kolleginnen.

Doch nach wie vor paart sich die gleiche, scheinbar auf Bildung fußende Herablassung mit dem Unverständnis gegenüber allem Religiösen.

Die Marxsche Religionskritik, die Religion als Opium des Volkes betrachtet, als Basis einer so genannten wissenschaftlichen Weltanschauung hat kaum an argumentativer Überzeugungskraft verloren: „Der Mensch macht die Religion, die Religion macht nicht den Menschen. Und zwar ist die Religion das Selbstbewusstsein und das Selbstgefühl des Menschen, der sich selbst entweder noch nicht erworben oder schon wieder verloren hat. ... Das religiöse Elend ist in einem der Ausdruck des wirklichen Elendes und in einem der Protest gegen das wirkliche Elend. Die Religion ist der Seufzer der bedrängten Kreatur, das Gemüt einer herzlosen Welt, wie sie der Geist geistloser Zustände ist. Sie ist das Opium des Volkes.“³²

In vielen Schulhäusern und Lehrerherzen ist diese Begründungskette nach wie vor nicht nur vertraut, sondern vor allem einsichtig. Schon deshalb scheint es der weiteren Tradierung würdig. Nicht selten ist diese marxistische Religionskritik das einzige Erklärungs-

³⁰ Richard Schroeder, in: E. Nordhofen, a.a.O., S. 1f.

³¹ E. Nordhofen, a.a.O.

³² Karl Marx, Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie, MEW 1, Berlin 1957, S. 378.

muster, das Lehrerinnen und Lehrern zu Verfügung steht, wenn sie nach Aussagen über den Glauben an eine vermeintliche Existenz von Diesseits und Jenseits suchen. Viele kennen keine andere Argumentationsstrategie, als die beispielhaft von F. Engels gegebene.³³ Engels integriert die Entstehung der Religion in die Gesetzmäßigkeit der historischen Entwicklung, die er als eine Höherentwicklung des Menschen versteht: „Nun ist alle Religion nichts anderes als die phantastische Widerspiegelung, in den Köpfen der Menschen, derjenigen äußeren Mächte, die ihr alltägliches Dasein beherrschen, eine Widerspiegelung, in der die irdischen Mächte die Form von überirdischen annehmen. [...] In dieser bequemen, handlichen und allem anpassbaren Gestalt kann die Religion fortbestehen als unmittelbare, das heißt gefühlsmäßige Form des Verhaltens der Menschen zu den sie beherrschenden fremden, natürlichen und gesellschaftlichen Mächten, solange die Menschen unter der Herrschaft solcher Mächte stehen.“³⁴

„Die Kritik der Religion endet mit der Lehre, dass der Mensch das höchste Wesen für den Menschen sei, also mit dem kategorischen Imperativ, alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen sei.“³⁵

Während in der Politökonomie die Darlegungen von K. Marx und F. Engels über den wissenschaftlichen Kommunismus als überholt betrachtet werden, wird an der Grundthese im Philosophisch-erkenntnistheoretischen Bereich verblüffend starr und unreflektiert festgehalten. So haben viele Lehrerinnen und Lehrer zahlreiche Facetten ihres DDR-geprägten Rollen- und Berufsverständnisses nicht verändert. In der Kontinuität der Übertragung gestrigter Auffassung und Maßstäbe und Denkmuster in das heutige System entstehen mitunter bizarre Formen, die ihren Deutungsrahmen nur aus der eigenen Vergangenheit beziehen. Sie sind ausschließlich anhand ihrer Entwicklung in der sozialistischen DDR zu verstehen.

³³ In der philosophieagitorischen Darstellung sind K. Marx und F. Engels untrennbar verbunden.

³⁴ Friedrich Engels, Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaften (Anti-Dühring), in: MEW, Bd. 20, Berlin, 1962, S. 294.

³⁵ K. Marx, Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie, 1844, in: MEW, Bd.1, Berlin 1957, S. 385.

1.3 „Religion ist Opium für das Volk“³⁶ – DDR-Lehrer als „Klassenkämpfer“

„Die Religion ist eine Form des geistigen Jochs, das überall und allenthalben auf den durch ewige Arbeit für andere, durch ein Leben in Elend und Verlassenheit niedergedrückten Volksmassen lastet. Die Ohnmacht des Ausgebeuteten im Kampf gegen die Ausbeuter läßt ebenso unvermeidlich den Glauben an ein besseres Leben im Jenseits aufkommen, wie die Ohnmacht des Wilden im Kampf gegen die Naturgewalten den Götter-, Teufel-, Wunderglauben usw. aufkommen ließ. Wer sein Leben lang schafft und darbt, den lehrt die Religion Demut und Geduld im irdischen Leben und vertröstet ihn auf den himmlischen Lohn. Wer aber von fremder Hände Arbeit lebt, den lehrt die Religion Wohltätigkeit hienieden; sie bietet ihm eine wohlfeile Rechtfertigung für sein Ausbeuterdasein und verkauft zu billigen Preisen Eintrittskarten zur himmlischen Seligkeit. Die Religion ist das Opium für das Volk. Die Religion ist eine Art geistigen Fussels, in dem die Sklaven des Kapitals ihr Menschenantlitz, ihren Anspruch auf ein auch nur halbwegs menschenwürdiges Dasein ersäufen.“³⁷

K. Marx bezeichnete Religion als „Opium *des* Volkes“ und akzentuierte seine Auffassung von Religion als etwas von Menschen Gemachtes. W. I. Lenin verschärfte die Aussage. Er verwandelte den Ausspruch in den heute unvergleichlich bekannteren und nannte Religion „Opium *für das* Volk“ und kennzeichnete damit Religion unmissverständlich als Instrument der Unterdrückung. Diese Kritik, die Religion und deren Missbrauch gleichsetzt, hat in der antireligiösen Agitation der DDR eine breite Wirkung. Indifferent wurde Religion als etwas Rückschrittliches beschrieben. Jedweder Glaube avancierte zum Aberglauben, der dem Betäubungsmittel gleich, zur Verzerrung der Erkenntnis von Wirklichkeit dient.

Solche Auffassungen schlugen sich allerorten in den Lehrplänen und deren verbindlichen Begleitentwürfe für zu haltende Schulstunden deutlich nieder. Die meisten dieser Lehrpläne sind erst Ende der 80er Jahre in der DDR entstanden. Sie behielten weit über das Jahr 1990 hinaus Gültigkeit. Erst sukzessive wurden sie überarbeitet und nach der Jahrtausendwende dem neuen Gesellschaftssystem angepasst.³⁸ Aber die erste Nach-

³⁶ Wladimir Iljitsch Lenin, Sozialismus und Religion, 1905, in: W. I. Lenin, Über die Religion. Berlin, Dietz-Verlag, 1974, S. 39-44. Vgl. auch vgl. www.payer.de/religionskritik/lenin02.htm, 12.5.2006.

³⁷ A.a.O.

³⁸ Vgl. <http://www.bildung-mv.de/archiv/rahmenplaene/rahmenplaene-nach-faechern.htm>, 8.10.06.

wendegeneration ist noch nach den nicht veränderten Lehrplänen unterrichtet worden. Die heutige Elterngeneration der Schulkinder ist davon ausnahmslos geprägt.

So wurde beispielsweise das Geschichtsunterrichtsthema „Das Papsttum entsteht“ in der Sekundarstufe 1 im Unterrichtsmaterial unter dem Thema, „wie sich die Bischöfe von Rom zum Oberhaupt der katholischen Kirche aufschwangen“³⁹, behandelt. Dieser tendenziöse Aspekt ist der einzige, unter dem das Thema „Kirche“ zum Gegenstand des Unterrichts wird. Das zitierte Begleitmaterial gibt in seinem Vorwort eine Selbstreferenz, in der es explizit heißt, dass es einen Beitrag leistet zur „Förderung des wissenschaftlich fundierten, lebendigen Geschichtsunterrichts“⁴⁰.

Die Lehrplananforderung, die den Geschichtsunterricht von „Kirche und Papsttum um 800“ festschrieb, gab in Bezug auf die Unterrichtseinheit „katholische Kirche seit 498“ ein ebenso beredtes Zeugnis: Ihre „spezifische Rolle bestand darin, die feudalen Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnisse ideologisch zu festigen.“⁴¹ Die Kirche(n) werden anhand unterschiedlicher Geschichten der frühmittelalterlichen Entstehung der Klöster als „feudale Unterdrücker und Ausbeuter“ charakterisiert und vermittelt.⁴²

Doch auch wenn die Kirche nicht im Mittelpunkt schulischer Stoffvermittlung stand, zeigt sich exemplarisch, wie sachliche Fakten agitatorisch mit ideologischen Vorgaben verknüpft waren. Diese Vorgaben ließen im Zusammenhang des von gegenseitiger Kontrolle bestimmten Klimas in der DDR kaum Freiräume, Abweichendes zu lehren.

Zudem existierte kein Lehrmittel aus der damaligen Zeit, das ohne ein einweisendes Begleitmaterial mit expliziter politischer Zielsetzung an die Schulen gelangte. Dabei hatten die polit-agitatorischen Erklärungen keineswegs nur den Charakter eines Vor- oder Nachwortes, das gegebenenfalls übersprungen werden konnte. Ein Beiheft zu einer Tonbildreihe für die Klasse 10 „Die historische Entwicklung der Antriebe bis zum Elektromotor“ beginnt die methodischen Hinweise zum Einsatz mit dem Satz: „Die Tonbildreihe hat eine motivierende und einstellungsbildende Funktion zu erfüllen.“⁴³ Die Ziele und Aufgaben des Unterrichtsmaterials werden wie folgt beschrieben: „Durch

³⁹ Herbert Mühlstädt, *Der Geschichtslehrer erzählt*, Neue Fassung, Bd. 2: Von den Anfängen des Frankenreiches bis zum Vorabend der deutschen Revolution, Berlin, 1983, S. 42.

⁴⁰ A.a.O., S. 9.

⁴¹ A.a.O., S. 41.

⁴² A.a.O., S. 42f.

⁴³ Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik, Institut für Unterrichtsmittel (Hg.), *Beiheft zur Tonbildreihe „Die historische Entwicklung der Antriebe bis zum Elektromotor“*, o.O., 1977., S. 8.

die Bildinhalte und die entsprechenden Kommentierung werden die Schüler zu der Erkenntnis geführt, dass sich technische Aufgabenstellungen immer aus gesellschaftlichen Bedürfnissen ergeben. Die Erhöhung der Arbeitsproduktivität durch ständige Verbesserung der Antriebe für die Arbeitsmaschinen wird verdeutlicht. Dabei wird der Unterschied zwischen der Nutzung der Antriebe zum Wohle des Menschen in der sozialistischen Gesellschaftsordnung und dem Streben nach Maximalprofit in der kapitalistischen Welt deutlich herausgearbeitet. Aufgrund ihrer inhaltlichen Anlage leistet die Tonbildreihe einen Beitrag zur Herausbildung und Entwicklung der marxistisch-leninistischen Weltanschauung und des Geschichtsbewusstseins der Schüler.“⁴⁴

Unter dem Aspekt, dass die marxistische Ideologie im Ablauf der Menschheitsgeschichte eine gesetzmäßig sich entwickelnde Klassengeschichte sieht, mag die antireligiöse Staatsideologie im Geschichtsunterricht nicht verwunderlich erscheinen. Dass selbst technische Entwicklungen dem gleichen Paradigma folgen, mag den Unkundigen verwundern. Es zeugt von der alle Lebensbereiche umfassenden Ideologisierung.

Gemäß verbindlicher Vorgaben waren Lehrende zu DDR-Zeiten schulfachunabhängig zuerst als politisch Erziehende und erst danach als Fachwissen Vermittelnde tätig. So weist z.B. der 1987 herausgegebene Lehrplan der Klassen 6 bis 8 für das Fach Mathematik an: „Untrennbar verbunden mit der Erfüllung der genannten Aufgaben,⁴⁵ hat der Mathematikunterricht der Klassen 6, 7 und 8 einen wesentlichen Beitrag zur kommunistischen Erziehung der Schüler zu leisten. Dazu sind alle im Stoff, vor allem aber die in der Gestaltung des Unterrichts liegenden Potenzen voll auszuschöpfen. Die Schüler müssen im Prozess mathematischen Arbeitens in Anforderungssituationen versetzt werden, deren Bewältigung ihre weltanschaulichen Einsichten vertieft... Insbesondere sollen die Schüler erleben, welch universelles Werkzeug die Mathematik für das Lösen von Problemen ... im gesamten gesellschaftlichen Leben ist... Das Lösen von Anwendungsaufgaben ist auch zu nutzen, um das Verständnis der Schüler für Probleme des sozialistischen Aufbaus zu erhöhen, um ihnen sowohl das Erreichte als auch noch vor uns stehende Aufgaben zu verdeutlichen.“⁴⁶ In Klasse 9 und 10 gilt es „an der Entwick-

⁴⁴ A.a.O., S. 1.

⁴⁵ Gemeint sind die Lehrplananforderungen hinsichtlich der einzelnen mathematischen Fachgebiete wie z.B. Mengenlehre, Gleichungen – Ungleichungen usw.

⁴⁶ Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung, Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule Mathematik der Klassen 6 bis 8, Berlin, 1987, S. 12f.

lung von Persönlichkeiten mitzuwirken, die sich nicht nur durch ein hohes fachliches Wissen und Können, sondern auch durch einen festen Klassenstandpunkt, durch gesellschaftliche Aktivität, eine wissenschaftliche Weltanschauung und hohe moralische Qualitäten auszeichnen. Jeder Schüler muss begreifen, dass er solides, anwendungsbe-reites und ausbaufähiges mathematisches Wissen und Können benötigt, um gut auf künftige Anforderungen, das Weiterlernen, die Berufstätigkeit, den Dienst in der Nationalen Volksarmee – auf das gesamte Leben in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft vorbereitet zu sein. Durch die Einbeziehung historischer Betrachtungen, durch die Behandlung geeigneter Sach- und Anwendungsaufgaben sowie durch (vereinfachte) Erörterungen von Beispielen für die Anwendung auf verschiedensten Gebieten des gesellschaftlichen Lebens (Industrie, Landwirtschaft, Verkehrswesen, Handel, Militärwesen) sollen die Schüler immer besser verstehen lernen, dass die Mathematik beim Aufbau unserer entwickelten sozialistischen Gesellschaft eine wichtige Rolle spielt.“⁴⁷

Diese Zitate zeigen exemplarisch, auf welche Weise Bildungsinhalte manipuliert, verzerrt und zum Teil entstellt wurden.

Die geisteswissenschaftlichen Fächer wurden dabei ebenso hemmungslos funktionalisiert wie die Naturwissenschaften. Ein Fach wie Mathematik dient hier als Zeugnis für die gesamte Bildungsarbeit in der damaligen DDR, da es mit seinen Modellen, Konstruktionen und Entwürfen am wenigsten dazu angetan zu sein scheint, als politisches Instrument gedeutet und verstanden zu werden. In der marxistischen Philosophie wird die mathematische Konstruktion der eindeutigen Abbildung erkenntnistheoretisch benutzt. In Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Religionen wurde sie in der Zuordnung der so genannten objektiven Realität und dem von ihr abhängigen Bewusstsein angewendet. Argumentativ wurde das Verhältnis von Materie und Bewusstsein oft sogar als umkehrbar eindeutige Abbildung interpretiert. Das Original, d.h. die philosophische Kategorie der Materie, die außerhalb und unabhängig vom Bewusstsein existiert, bildet sich im Bewusstsein des Menschen ab. Der Umkehrschluss führt nun zu der atheistisch allgegenwärtigen Aussage, dass alles, was sich im Bewusstsein findet, ein Abbild eines objektiv existierenden Urbildes ist. Vereinfacht gesagt: Erstens existiert nur das, was man sieht und selbst gedanklich nachvollziehen kann. Zweitens existiert es

⁴⁷ Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung, Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule Mathematik der Klassen 9 und 10, Berlin, 1987, S. 10f.

objektiv. Die sich daraus ergebende Beschränkung wird mittels Ignoranz anderen Denkmodellen gegenüber als solche nicht wahrgenommen. Der mathematische Begriff der eindeutigen bzw. umkehrbareindeutigen Abbildung beschreibt damit erkenntnistheoretische Wahrnehmungsprozesse. Er garantiert Objektivität und Wahrheit. Dies gilt für die geisteswissenschaftliche Bildungsarbeit ebenso wie für die mathematisch-naturwissenschaftliche.

Beweisbarkeit und Beweisfähigkeit werden philosophisch nutzbar gemacht und der gesellschaftspolitischen Doktrin des Primates von Materie gegenüber dem Bewusstsein in simpler Weise untergeordnet. Damit ist ein Wirklichkeitskriterium konstruiert, demzufolge Religion etwas Absurdes darstellt: Wider jeden Augenschein – was wider besseres Wissens bedeutet – wird geglaubt, was nicht gewusst werden kann, wobei sich Wissen ausschließlich durch die mathematischen und Naturwissenschaften bestimmt.

Indem der Ablauf der Geschichte, inklusive der Entwicklung des Lebens auf der Erde und des Menschen speziell als ein unausweichlich – d.h. objektiv – einer Gesetzmäßigkeit folgender Prozess interpretiert und dargestellt wird, kann sich jeder und jede Einzelne auf dem Zenit zeitgeschichtlicher Entwicklung wägen. Höherentwicklung und Objektivität verleihen den Einzelnen den Rückblick von hoch oben auf alles Gewesene, wobei der eigene Blick ungetrübt bleibt, bildet er doch nur ab.

Ein wesentlicher Bestandteil des Bildungsauftrages bestand für Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen genauso wie für Erzieherinnen und Erzieher in den Kindergärten und die Lehrenden und Forschenden an den Universitäten und Hochschulen in der weltanschaulich und politisch korrekten Erziehung in Kindergarten, Schule, Lehre oder Universität.

Zu erlernende Fähigkeiten wie Beschreiben und Begründen, Definieren und Beweisen sind in ihrer Eindeutigkeit fach- und bildungseinrichtungsübergreifende Anliegen damaliger Erziehung.

Entwicklungsprozesse und Erkenntnistheorien werden in dieser Vereinfachung argumentativ handhabbar und gewinnen einen scheinbar objektiven Charakter. Dass die hier alles bestimmende weltanschauliche Auffassung das Resultat philosophischer bzw. gesellschaftspolitischer Modellierungen und Axiomatik ist, geriet vollständig aus dem Blick.

Fachlicher Unterricht sowie die Art und Weise seiner Vermittlung ordneten sich den politischen und weltanschaulichen Bildungsabsichten unter. Die so genannte kommunistische Erziehung der Kinder und Jugendlichen stand in der Wertehierarchie über der Vermittlung von Wissen und die Aneignung von Fähigkeiten. Das Können und Kennen von Dingen war dem politischen Zweck untergeordnet. Nutzen oder Missbrauch, Segen oder Fluch – alles entschied sich an der Frage des Klassenstandpunktes.

Heute, fast zwanzig Jahre nach der Wende, mag das lächerlich scheinen und banal.

Damals hingen Lebenswege davon ab.

Eine Lehrerin schrieb im Herbst 1989: „Ich wurde 1953 Lehrerin in unserem Staat und habe 35 Jahre als solche gearbeitet, wie man es von mir verlangte und unter stetem Tabu, um nicht beim Direktor oder Kreisschulrat aufzufallen. Auf meiner Fahne stand ja ‚Sozialismus‘... Eine erste Ohrfeige und damit das Nachdenken, was ich falsch gemacht hatte, kam, als meine Tochter 1985 einen Ausreiseantrag stellte...

Meine Enkelin, die begabt war und ausgestattet mit Einfallsreichtum und Phantasie, hatte gewagt, zum Thema ‚Vorbild‘ im Deutsch-Prüfungsaufsatz zu schreiben: ‚Jesus ist mein Vorbild‘ – und sie begründete dies. Der Aufsatz wurde nicht zensiert, und meine Tochter musste in der Schule antanzen. Sie hatte versucht, den aufrechten Gang zu üben, und sich dabei gründlich die Nase gestoßen. Als ich von dem Ausreiseantrag erfuhr, habe ich sogleich meinen Dienst als Lehrerin quittiert, weil ich mich schämte; ich hatte das Gefühl, hier in meiner Erziehung versagt zu haben. ... Meine Familie ist jetzt gespalten.“⁴⁸ Erklärend muss hinzugefügt werden, dass es zu *keiner* Zeit in der DDR einfach war, den Schuldienst zu verlassen. Auch 1988 nicht. Dieser Schritt wurde mit allen der Volksbildung zur Verfügung stehenden Mitteln zu unterbinden versucht. Es bedurfte oft psychologisch-medizinischer Gutachten. Eine Kündigung kam einem Ausstieg aus dem gesellschaftlichen Leben in der DDR gleich. Jede berufliche Entwicklung war damit beendet.

Als ich selbst nach zwei Berufsjahren 1985 als Lehrerin kündigte, um Theologie zu studieren, musste mein Vater, der als Fachschuldozent tätig war, in einem deswegen

⁴⁸ LeserIn-Brief in der Ost-Berliner „Wochenpost“ als Reaktion auf Christa Wolfs Artikel „Das haben wir nicht gelernt“, in dem sich die Schriftstellerin zornig mit dem DDR-Bildungssystem auseinandersetzt. Verlag Volk und Wissen, Berlin (Ost), 1990, zitiert nach Wilhelm Epting, Wenn PfarrerInnen, kirchliche MitarbeiterInnen und LehrerInnen erneut „zur Schule gehen“, in: Eckart Schwerin, Hans-Hermann Wilke (Hg.), Aufbrüche und Umbrüche, Zur pädagogischen Arbeit der evangelischen Kirche seit der Wende, Leipzig, 1998, S. 173.

einberufenen Gespräch Rede und Antwort stehen. Meine ureigenste Entscheidung für das Theologiestudium konnte von den Vorgesetzten meines Vaters dahingehend ausgelegt werden, nicht genug für die Erziehung seiner Tochter zur sozialistischen Persönlichkeit getan zu haben. Auch ein Studienplatz für die jüngere Tochter war damit gefährdet. Sowohl Schulen, wie Hoch- und Fachschulen unterstanden dem einzigen und zentralistisch organisierten Bildungsträger, dem Ministerium für Volksbildung.⁴⁹

Neben der gesellschaftlichen Restriktion für die einen gab es die politische motivierte Protektion für die anderen. Eine Schülerin der 8. Klasse, deren Berufswunsch es war, Staatsbürgerkundelehrerin zu werden, unterrichtete ich in Mathematik. Ihre Leistungen bewertete ich orientiert an den Standards als befriedigend. Die oben beschriebene Ordnung staatlich zentral festgeschriebener politischer Interessen *vor* fachlicher Bewertung bot dem zuständigen Schulrat Anlass, mich einzubestellen. Dass eine politisch so engagierte Schülerin nur durchschnittliche Leistungen in einem Abitur relevanten Unterrichtsfach wie Mathematik erbringt, war nicht hinnehmbar. Es wurde angeordnet und durch die Schulleitung umgesetzt, dass im Zeugnis ein „gut“ als Zensierung ausgewiesen war. Meine Zurückhaltung in der Sache ließ auf einen nicht gefestigten Klassenstandpunkt schließen.

Solcherlei Geschichten lassen sich viele dokumentieren. Doch nicht ihr Erinnerungswert ist das besondere. Tragisch werden diese Erlebnisse angesichts der Tatsache, dass die pädagogisch Verantwortlichen von damals *heute immer noch* unterrichten.

Rückblickend ist zu sagen, dass Lehrerinnen und Lehrer, auch wenn sie im heutigen Sinne nicht Beamte des Staates waren, politische und ideologische Direktiven von Pädagogischen Kongressen und Parteitag umzusetzen hatten.

Die Pädagoginnen und Pädagogen erreichten in den Schulen, dass in den Klassen nahezu alle Kinder in der Pionierorganisation⁵⁰ waren und die 8. Klassen fast geschlossen an der Jugendweihe teilnahmen. Der politische Druck, der auch hier sozial verstärkt wurde, führte z.B. dazu, dass die Kirchen das Zugeständnis machten, die Jugendgeweihten, die dem politischen Druck nicht gewachsen waren und die den politischen Schutz eines Pfarrhauses nicht hatten, ein Jahr später zu konfirmieren. Heute mögen solche Zugeständnisse oberflächlich betrachtet an Aktualität verloren haben. In den Schulen ist die

⁴⁹ In vergleichsweise verschwindend geringer Zahl existierten kirchliche Kindergärten, Schulen, Ausbildungsstätten der Kirche(n). Schul- und Ausbildungsabschlüsse waren staatlich nicht anerkannt.

⁵⁰ Das war der politische Verband der SED für alle Kinder in der DDR.

Problematik aber nach wie vor präsent, wenn z.B. öffentlich in den Klassen für die Jugendweihe geworben wird und die Konfirmation nicht erwähnt werden darf. Das einst erlernte politisch-weltanschauliche Denken, das eine angeblich objektive Norm bietet, wird offensichtlich so verinnerlicht, dass es selbst dann noch wirksam ist, wenn die Klassenkampftermini längst zu Chiffren einer vergangenen Zeit geworden sind. Äußerlich entpolitisiert bleiben der Glaube an den technischen Fortschritt, die Höherentwicklung der Menschheit und die Wissenschaft und ihre Beweismethoden unverändert.

In den öffentlichen Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern arbeiten zum größten Teil Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Ausbildung und Unterrichtstätigkeit vor 1989 begonnen haben. Es sind vielerorts die nur wenig veränderten Lehrer„kollektive“, die relativ bruchlos alte Traditionen weiterleben lassen.

Vielleicht trägt dazu bei, dass in Mecklenburg-Vorpommern aufgrund des existierenden Lehrpersonalkonzeptes zum einen kein DDR-Lehrer entlassen wurde, und dass zum anderen zur Erhaltung dieser alten Anstellungsverhältnisse auf die Einstellung junger und neuer Lehrkräfte weitgehend verzichtet wird. Abnehmende Schülerzahlen tragen das Übrige dazu bei und sorgen ungewollt dafür, dass das alte DDR-Bildungssystem an den Schulen noch bis zum Renteneintrittsalter jener Lehrergeneration Bestand haben wird, die Mitte der neunziger Jahre ganz jung war. Der politische Systemwechsel führte nicht automatisch zu einem Wechsel der Arbeitsformen und Vermittlungsformen an den Schulen. „Es ist eine Katastrophe, wenn Lehrer sich nicht in die Karten gucken lassen, ihren (Frontal-)Unterricht seit Jahrzehnten nahezu unverändert durchziehen und sich weder um alternative Unterrichtsformen noch um begabte oder hilfsbedürftige Schüler kümmern. Und das gibt es gar nicht so selten – doch leider bemerken dies oftmals weder Schulleiter noch Kollegen. Und wenn Proteste der Schüler doch mal fruchten sollten, wird der Lehrer halt an eine andere Schule versetzt – und macht dort unverändert weiter.“⁵¹

⁵¹ Mirko Holmeyer, Ostseezeitung, 18.4.06, S. 4.

1.4 „Wir hofften auf Gerechtigkeit und bekamen den Rechtsstaat“⁵² – Die Kirche mit neuen Möglichkeiten

Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Kirche und Existenz von Religion fand in den bildungsverantwortlichen Institutionen in der DDR auf einer sachlichen Ebene nicht statt. Auch wenn es 1989 für Außenstehende anders scheinen mochte, hatte die Kirche in der DDR bis dahin nur eine sehr periphere Bedeutung. Ihr Aufgabenbereich war, wie bereits erwähnt, klar auf die diakonische Sorge für unterschiedlich behinderte Menschen beschränkt.

Sieht man von den wenigen Wochen zum Jahreswechsel 1989 /1990 ab und vernachlässigt man die enorme politische Dimension, die kirchliche Veranstaltungen und Veranstalter in der zu Ende gehenden DDR hatten, ist zu konstatieren, dass die Funktion der Kirche als Opposition nur denjenigen Nicht-Kirchen-Mitgliedern vertraut war, die die Kirche in dieser Funktion brauchten.

Die oppositionelle Bewegung trat erst ab Januar 1988 stärker ins öffentliche Leben der DDR. Mit den Reformideen M. Gorbatschows gewann die kirchlich beheimatete und somit inhaltlich und formal geschützte Opposition eine neue, gesellschaftspolitisch nicht mehr zu unterdrückende Dimension. Landesweit nahmen zu den Kommunalwahlen am 5. Mai 1989 Vertreter und Vertreterinnen kirchlicher Gruppen an der öffentlichen Auszählung der Stimmen teil. Sie stellten im Vergleich zu den offiziell veröffentlichten Zahlen Manipulationen und Fälschungen fest. Deren Ausmaß war so beträchtlich, dass die Partei- und Staatsführung Fehler einräumen musste.

Immer mehr Menschen versuchten in die Bundesrepublik zu flüchten. Im Herbst 1989 begannen die so genannten Montagsdemonstrationen, die in den ersten Wochen klar auf eine innere Reform der DDR zielte. Die Hoffnung auf eine Demokratisierung des Sozialismus und die Erneuerungskraft der herrschenden Partei vereinigte jetzt so viele, dass die Opposition den Raum der Kirchen nur noch formal zu ihrem Schutz nutzte. Im Oktober 1989 wurde in einem brandenburgischen Pfarrhaus eine sozialdemokratische Partei, die SDP, gegründet. Ihre Existenz war zunächst ganz formal ein Angriff auf das Machtmonopol der SED. Am 4. November 1989 fand die größte Manifestation dieser Tage statt. Die 500.000 Demonstrierenden waren noch getragen von den Reformideen

⁵² Bärbel Bohley, zitiert in Traugott Vogel, Die Evangelischen Kirchen im Osten Deutschlands ein Jahrzehnt nach der Wende, www.ekbo.de, vom 10.4.06.

für die DDR. Die prominente Schriftstellerin Christa Wolf sprach ebenso von Reformideen für den Sozialismus wie die damals noch gänzlich unbekannte Katechetin Marianne Birthler⁵³. Eine im Schuldienst stehende Lehrerin oder ein Lehrer trat meines Wissens nicht ans Mikrofon. Fünf Tage später war die innerdeutsche Grenze keine Mauer mehr. Sechzehn Wochen später siegte bei den ersten demokratischen Wahlen die CDU. Knapp acht Monate später tauschte man die DDR-Mark in D-Mark und noch vor Ablauf eines Jahres gab es die DDR politisch nicht mehr. Überall galt jetzt das Grundgesetz.

Die Etablierung des Religionsunterrichts an den öffentlichen Schulen ist dabei ein Faktum, das sich einfach aus der Gültigkeit des Grundgesetzes für die so genannten neuen Länder ergab. Es ist kein Ergebnis eines Prozesses, der sich den gesellschaftlichen Umbrüchen angemessen vollzogen hätte und der in der Geschwindigkeit den Herausforderungen adäquat gewesen wäre. Damit gerieten die beiden großen evangelischen Kirchenverbände unter einen bestimmten Vereinigungsdruck. „Die Rückkehr der ostdeutschen Kirchen in die Gemeinschaft der Evangelischen Kirche in Deutschland verlief ähnlich schnell wie die staatliche Wiedervereinigung. Auch hier gab es Stimmen aus dem Osten, die eine langsamere Gangart anmahnten, damit die Erfahrungen und Erkenntnisse aus mehr als drei Jahrzehnten unter den Bedingungen des Lebens im Ostblock nicht untergehen, sondern für die Zukunft fruchtbar gemacht werden können. Andere betrachteten die Zeit der Trennung eher wie einen Betriebsunfall, den man so schnell als möglich beseitigen müsse.“⁵⁴

Neben der Einführung des Religionsunterrichts an den Schulen erwiesen sich zwei weitere Fakten, die durch die Vereinigung mit geschaffen wurden, als immense Herausforderungen für die Kirchen der nun neuen Länder. Das waren zum einen die Einziehung der Kirchensteuer über die staatlichen Finanzämter und zum zweiten die Einrichtung der Soldaten- und Militärseelsorge.⁵⁵

⁵³ Auch sie hat einen für DDR-kritische Menschen typischen Lebenslauf: Nach Abitur, Studium und Arbeit im Außenhandel, kündigte sie dort. 28jährig begann sie ihre Katechetinnen-Ausbildung bei der Kirche. Dieser Schritt bedeutete den „Ausstieg“ aus dem DDR-System. Ihre beruflichen Perspektiven innerhalb der DDR waren damit auf die Kirche beschränkt. Vgl. z.B. http://de.wikipedia.org/wiki/Marianne_Birthler, 15.5.2006.

⁵⁴ Vgl. Udo Hahn (Hg.), *Protestantismus – wohin? 10 Jahre wiedervereinigte Ev. Kirche in Deutschland. Bilanz und Ausblick*, Neukirchen-Vluyn 2001; Kurt Nowak / Leonore Siegele-Wenschkewitz (Hrsg.), *Zehn Jahre danach: die Verantwortung von Theologie und Kirche*, Leipzig 2000.

⁵⁵ Vgl. Traugott Vogel, *Die Evangelischen Kirchen im Osten Deutschlands ein Jahrzehnt nach der Wende*, Vortrag bei der Jubiläumsveranstaltung zum 100. Geburtstag von Sven Kjöllérström, Professor für

Die Einführung des Religionsunterrichtes beinhaltete für die Kirche Ambivalentes. Im Zuge der Entfernung des Religionsunterrichtes aus den Schulen in der entstehenden DDR richteten die katholische wie die evangelische Kirche in den Gemeinden eine christliche Unterweisung ein. Die pädagogischen Intentionen in der Folge der innerkirchlichen Erneuerung nach 1945 bekamen ihre Impulse aus der Verkündigungstheologie. Kirchliche Lehrkräfte wurden ausgebildet und in der evangelischen Kirche entwickelte sich die so genannte Christenlehre zu einem festen innerkirchlichen pädagogischen Arbeitsbereich. Die Einrichtung der Christenlehre als Schulersatzunterricht prägte seinen Charakter. „Gemeindliche Arbeit mit Kindern war in vielem schulaloger, als es auch späteren Katechetengenerationen oft bewusst war.“⁵⁶ Dem jetzt einzuführenden schulischen Religionsunterricht wurde in der Kirche aus verschiedenen Gründen mitunter mit Skepsis begegnet. Zunächst war zu befürchten, dass er zu dem gemeindepädagogischen Angebot in Konkurrenz trat.

„Die kirchlichen Lehrkräfte hatten auch wenig Neigung, in die Schule zu gehen, die sie in der DDR-Zeit als fremdes und z.T. feindliches Milieu erfahren hatten und die das – bedingt durch die weiterbeschäftigten Lehrer – auch nach der Wende oft geblieben sind. Dazu kam die Befürchtung, Religionsunterricht in der Schule würde wie eine Ablösung der roten durch eine schwarze Indoktrination wirken. Viele verstanden nicht oder wollten nicht verstehen, dass der Ausdruck 'Religionsunterricht als "ordentliches Lehrfach"' die Freiwilligkeit der Teilnahme einschließt. Sie stellten es so dar, als wolle die Kirche nun mit Zwang die Kinder "missionieren" und leider haben das viele geglaubt!“⁵⁷

In fast allen östlichen Bundesländern, außer Berlin, wurde mit der Einführung des ev. Religionsunterrichtes begonnen. „Als im Bundesland Brandenburg ein Probelauf in 20 Schulen mit wissenschaftlicher Begleitung und Auswertung veranstaltet wurde, hat sich die evangelische Kirche daran beteiligt. Die Ergebnisse waren allerdings in keiner Weise zufrieden stellend. Es geschah, was man befürchtet hatte: die Präsenz der kirchlichen Lehrkräfte war begrenzt auf wenige Auftritte in Gruppen, die sie nicht kannten und von denen sie nicht gekannt wurden. Eine gleichberechtigte Beteiligung war nicht zu

Praktische Theologie an der Theologischen Fakultät der Universität Lund/Schweden, am 26. November 2001, www.ekbo.de, 10.4.06.

⁵⁶ Ronald Degen, Die Entdeckung der pädagogischen Dimension kirchlichen Handelns, in: Eckart Schwerin, Hans-Hermann Wilke (Hg.), Aufbrüche und Umbrüche, Zur pädagogischen Arbeit der evangelischen Kirche seit der Wende, Leipzig, 1998, S. 19.

⁵⁷ Vgl. T. Vogel, a.a.O.

erzielen. Die Rolle als Exoten aber konnten und wollten sie nicht übernehmen. Bei den staatlichen Lehrerinnen und Lehrern herrschte nicht selten ein aggressiver Laizismus, weil nicht wenige in DDR-Zeiten Staatsbürgerkunde unterrichtet hatten oder Leiterinnen der staatlichen Jugendorganisation gewesen waren. Der Versuch hat der Kirche bewiesen, dass auf diese Weise kein den Verhältnissen im Osten angemessener Unterricht zu erzielen war.⁵⁸ Inzwischen hat das Land Brandenburg LER als Pflichtfach eingeführt. Dabei gab es skurrile Formen einer Allianz zwischen antikirchlichen Kräften im fortbestehenden Schulbildungssystem einerseits und den oben beschriebenen kirchlichen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen im Verkündigungsdienst andererseits. Nicht wenige bildungspolitisch und theologisch Verantwortliche legten entsprechend ihren in der DDR gemachten Erfahrungen größten Wert auf die Trennung von Kirche und Staat am grundgesetzmäßig verankerten Schnittpunkt Schule. Das lässt sich einerseits als einen pädagogisch verantwortlichen Umgang mit den historisch gewachsenen kulturellen Einstellungen und religiösen Zugehörigkeiten deuten. „Pädagogik fragt als Anwältin des Individuums gegen jede Vorherrschaft von Ideologien – freilich nie vorurteilslos und neutral – nach dem, was es für seine Lebensentwicklung braucht. Pädagogisch fragt, wer sich für das Zustandekommen von Erfahrungen und Einsichten interessiert, für Lernbedingungen und Lernbehinderungen und sich bewusst ist, dass Bildung und Erziehung sich keineswegs nur in organisierten Lerninstitutionen und –prozessen ereignen. Dabei kann und darf die Pädagogik – auch aus theologischen Gründen – den Menschen nicht nach einem vorgegebenen Modell zu formen versuchen, muss Freiheit gewähren und darf dem Subjekt *nicht nach der Seele greifen*.“⁵⁹

In der Außenperspektive ist aber auch eine ganz andere Sichtweise möglich: „In der DDR-Zeit ist planmäßig ein Image erzeugt worden, das auch zur grotesken Selbstverwirrung innerhalb der Kirche selbst geführt hat, sonst würden nicht Kirchenleute in den Jahren nach der Wende die Ablösung der einen Indoktrination durch eine andere in den Schulen befürchtet haben.“⁶⁰

⁵⁸ Vgl. a.a.O.

⁵⁹ R. Degen, a.a.O., S. 27.

⁶⁰ K. E. Nipkow, Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft unter Ostdeutschen Bedingungen, Vortrag auf der Gesamtphorenrüste der Kirche von Berlin-Brandenburg in Hirschluch am 2.11.1994, in: Roland Degen, Götz Doye, Bildungsverantwortung der Evangelischen Kirchen in Ostdeutschland, Berlin, 1995, S. 151f.

Der Religionsunterricht stand aus vielerlei Gründen und aus vielerlei Perspektiven von Anfang an in Ostdeutschland unter breitem „klerikalen Machtverdacht“⁶¹. In der Etablierung des Unterrichtsfaches wird in Kirche und Staat, in Ost und West viel gerungen. Lehrkräfte müssen gefunden und Unterrichtsmaterial gesichtet werden, Rahmenpläne müssen zusammengestellt und religionspädagogische Konzeptionen entwickelt werden, denn weder das im Westen in den Schulen Erprobte noch das im Osten in den Kirchen Bewährte antwortet auf die aktuellen Herausforderungen. Theoretiker und Praktiker mühen sich. Manch ein westdeutscher Kollege, der vorurteilsfrei in einer Schule der ehemaligen DDR das Fach Evangelische Religion zu unterrichten bereit war, scheiterte an den Voraussetzungen, auf denen sein pädagogisches Konzept fußte und die hier vor Ort nicht zu finden waren.

K. E. Nipkow beschreibt dieses Gefühl exemplarisch: „Die Sache, das pädagogische Handeln der Kirche, ist im ostdeutschen Raum an 40jährige Erfahrungen gebunden, die mir fremd sind. Ich bin mir zwar in einigen wichtigen theologischen Grundsätzen ganz sicher, gleichsam konsenssicher, weil wir uns gemeinsam bei allgemeinchristlichen und spezifisch reformatorischen Grundlagen behaften lassen dürfen. Ich bin mir auch über zentrale pädagogische Kriterien sicher. Aber ich bin trotzdem unsicher, weil mir erst nach 1989 vollends aufgegangen ist, welche grundverschiedenen Erfahrungshintergründe eine Rolle spielen.“⁶²

Diese Erfahrungshintergründe beeinflussen die Analyse des Vergangenen ebenso wie die Bewertung des Erreichten. Doch die Sichtweisen können so verschieden sein, wie die beiden deutschen Staaten es waren.

Da in der DDR und den aus ihnen hervorgegangenen so genannten neuen Bundesländern „Konfessionslosigkeit Ergebnis einer administrativ geförderten und gesellschaftlich gewollten Enttraditionalisierung ist, die sich in der neuen Freiheit nicht einfach aufhebt, müssen die Kirchen nach Wegen suchen, die Kommunikation mit der konfessionslosen Mehrheit der Bevölkerung wieder herzustellen. Dazu fehlen aber oftmals die primitivsten Voraussetzungen... Erfahrungen und Wissen über Kirche, Christentum und Glauben sind darum nicht nur äußerst gering, sondern auch nur medial überkommen. Urteile und Vorurteile sind zudem mangels eigener Erfahrungen mit der Kirche aus der ideologischen Brechung vulgärmarxistischer Bewertung hervorgegangen. So stehen

⁶¹ K. E. Nipkow, a.a.O., S. 142.

⁶² A.a.O., S. 131.

heute zwischen den Kirchen und den Konfessionslosen hohe sprachliche, kulturelle und auch emotionale Barrieren.“⁶³ Diesen Barrieren ist mit Konzepten, seien sie noch so erfolgreich in der einstigen Bundesrepublik erprobt, nicht einfach beizukommen.⁶⁴ Offensichtlich ist aber in der religionspädagogischen Debatte zwischen Ost und West der Weg, Ratschläge zu erteilen und Hinweise zu geben von West nach Ost letztlich erfolglos geschritten worden: „Bei uns im Osten ist man misstrauisch geworden, wenn ein westdeutscher Fachmann – und sei es wie im Falle Nipkow auch ein sehr anerkannter und ausgewiesener – zu einem ostdeutschen Problem das Wort ergreift. Zu oft haben wir mittlerweile erlebt, dass die in ostdeutschen Angelegenheiten abgegebenen westdeutschen Stellungnahmen – gewollt oder ungewollt, das sei dahingestellt – viel mehr Beiträge in eigener Sache waren, sei es, dass man gar keine Nötigung empfand, andere als die bisher vertrauten Wahrnehmungs- und Orientierungsraster zu bemühen, sei es, dass der Druck der eigenen westlichen Interessenlage einfach zu groß war, um noch mit der nötigen Gedankenfreiheit hier im Osten mitreden zu können.“⁶⁵ Diese Worte einer bildungspolitisch verantwortlichen Kirchenrätin aus Mecklenburg-Vorpommern beschreiben eine andere Form von sprachlichen, kulturellen und auch emotionalen Barrieren, die es im Prozess der Einigung von Ost und West an vielen Orten gab und gibt. Die Schule fordert aufgrund ihres So-Seins angemessene und das heißt *neue* religionsdidaktische Konzepte. „Die Voraussetzungen sind hier so ganz andere, und wer meint, ‚Säkularisierung‘ bedeutet im Osten wie im Westen das Gleiche, ist schlicht auf einem gut ausgebauten Holzweg. Wo religiöse Sprache und Symbolik aus den Alltagsvollzügen ausgeklammert war, fehlen die Worte, muss Sprachschulung erfolgen. Und wo Ideen eines religionsfeindlichen Bildungssystems noch in den Köpfen von Großeltern und Eltern stecken, da ist geistige Auseinandersetzung angesagt. Symboldidaktisches wirkt auf solchem Hintergrund eher als verschleiernde Spielerei. Das ‚geht‘ so schön, hilft aber nicht. Eigenes Material muss entwickelt werden. Ein mühsamer Prozess, wenn manche noch zur Tchibo-Bibel mit den ‚realistischen‘ Bildern für ihren Unterricht

⁶³ Ehrhart Neubert, Die postkommunistische Jugendweihe – Herausforderungen für kirchliches Handeln, in: EKD-Studien und Begegnungsstätte (Hg.), Zur Konfessionslosigkeit in (Ost)deutschland. Ein Werkstattbericht, Berlin, 1994, S. 37.

⁶⁴ Vgl. Jörg Ohlemacher, Religionspädagogische Ausbildung an einer theologischen Fakultät, in: Eckart Schwerin, Hans-Hermann Wilke (Hg.), Aufbrüche und Umbrüche, Zur pädagogischen Arbeit der evangelischen Kirche seit der Wende, Leipzig, 1998, S. 193f.

⁶⁵ Almut Klabunde, Anmerkungen zu gegenwärtigen Entwicklungen in: Roland Degen, Götz Doye, Bildungsverantwortung der Evangelischen Kirchen in Ostdeutschland, Berlin, 1995, S.203.

greifen.“⁶⁶ Das einzige, was in jener Zeit unbeirrt konstant blieb, war die Schule selbst, auch wenn das sie verantwortende Ministerium sich verändert hatte. „Der massenhafte triviale Atheismus war politisch induziert, aber das Zusammenbrechen der DDR wurde nicht als Scheitern des Atheismus wahrgenommen. Dieser war und ist vielmehr ein Residuum, das auch in den Milieus der Familien und oft genug der Schulen weiterhin treu gepflegt wird“.⁶⁷

Viele ehemalige SED-Genossen und -Genossinnen in den Schulen wurden, schnell zu so genannten „Wendehälsen“. Dieser Anfang der 1990er Jahre zu einem Terminus technicus avancierte Begriff beschreibt die politische Elastizität von Verantwortung Tragenden. Überraschend schnell konnten manche Funktionäre in Partei- und Staatsdienst die eben noch bekämpfte bourgeoise Weltanschauung zu ihrem Lebenskonzept erklären. Der Parteipolitiker, der eben noch eine Kritikerin denunzierte; der Polizist, der den Ausreisewilligen noch vor kurzem verhaftete; der Armeeingehörige, der vor nicht einmal zwölf Monaten an der innerdeutschen Grenze auf Flüchtende geschossen hätte, und der Lehrer, der unlängst noch verhinderte, dass ein kirchlich engagiertes Mädchen Abitur machen kann. Sie alle präsentieren sich, als hätte es jenen Teil ihrer Biographie nie gegeben. Nur Opfer kennen sie noch als Täter – und nirgends ist der Kontakt so kontinuierlich wie an den zehnklassigen Oberschulen. „Wendehals“ wird zum Stigma, das neben den Politikern, vor allem Lehrerinnen und Lehrern trifft.

Neben den Beschriebenen gab es auch diejenigen, die ungebrochen fortführten, was sie berufsbiographisch begonnen hatten. Scheinbar entpolitisiert arbeiteten sie methodisch und inhaltlich in einer erstaunlichen Kontinuität. Daran änderte weder das Verschwinden von Pionierorganisation und Staatsbürgerkundeunterricht etwas, noch die Existenz der neuen Fächergruppe Evangelische Religion, Katholische Religion / Philosophieren mit Kindern. Grundschullehrerinnen, die noch im vergangenen Schulhalbjahr jeden Mittwoch Pioniersammlungen durchführten, sollten nun Repräsentantinnen einer bürgerlichen Demokratie sein. Oberstufenlehrer, die in der vergangenen Klassenstufe noch die „Diktatur des Proletariats“ auf der Wertehierarchie ganz oben platzierten,

⁶⁶ J. Ohlemacher, a.a.O., S. 193.

⁶⁷ Vgl. E. Neubert, „gründlich ausgetrieben“. Eine Studie zum Profil und zur psychosozialen, kulturellen und religiösen Situation von Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland und den Voraussetzungen kirchlicher Arbeit (Mission) (Begegnungen 13), Berlin 1996; dazu kritisch: Wolf Krötke, Die christliche Kirche und der Atheismus. Überlegungen zur Konfrontation der Kirchen in den neuen Bundesländern mit einer Massenerscheinung, in: Wege zum Einverständnis. Festschrift für Christoph Demke, hg. v. Michael Beintker, Eberhard Jüngel und Wolf Krötke, Leipzig 1997, 159 – 171.

sehen dort nun die parlamentarische Demokratie. Gestern noch im Dienst der „historischen Mission der Arbeiterklasse“, heute Teil des bürgerlichen Kapitalismus. Quasi über Nacht wird die Theorie verändert. Das imperialistische Herrschaftssystem birgt nun als einziges ökonomisches System die nötigen Möglichkeiten für Arbeitnehmer und Arbeitgeber. Überzeugung konnte scheinbar leicht und schnell bedarfsorientiert gewechselt werden.

Nur wenige schieden aufrichtig aus, weil das Gewesene mit dem Beginnenden nicht vereinbar war.

Die Einführung des Religionsunterrichtes löste bei weit mehr Lehrenden Irritationen aus als bei den erziehungsberechtigten Eltern: „In vielen Orten Mecklenburgs und Vorpommerns, von Stralsund bis Neustrelitz und Schwerin bis Pasewalk, unterbreiten Initiativgruppen der Öffentlichkeit Forderungen und Vorschläge zur Veränderung der Schule, die eine große Übereinstimmung widerspiegeln.“⁶⁸ Die Sehnsucht nach Anerkennung und Förderung der Individualität sowie der Wunsch nach Demokratisierung, die nicht notwendig Entpolitisierung bedeutete, ließ viele Eltern aktiv werden. „Die Eltern wünschen für die Schule ein demokratisches, humanistisches und weltoffenes Bildungskonzept, welches die sozialen Beziehungen und das Schulklima prägt und Chancengleichheit garantiert. Sie fordern einen Unterricht mit Information über Religion, Philosophie und Weltanschauungen sowie eine Beratung der Kinder in Lebensfragen und deren Begleitung in Konflikt- und Krisensituationen.“⁶⁹ Vielerorts wird gegen die Weiterbeschäftigung von Lehrenden, Schuldirektorinnen und -direktoren sowie Schulrätinnen und Schulräten protestiert.

Von Amts wegen wurde die Aufarbeitung politischer Betätigungen im Schuldienst nur halbherzig durchgeführt. Nur wem eine direkte Tätigkeit für das damalige Ministerium für Staatssicherheit der DDR nachgewiesen werden konnte, wurde aus dem Schuldienst entlassen. Wer aber mit seiner einstigen so genannten „linientreuen“ Weltanschauung weiter unterrichtete, blieb. Es gab an den ehemaligen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen keine Evaluationen wie an den Hochschulen und Universitäten. Reformvorstellungen für das Volksbildungswesen werden auch an der Rostocker Uni-

⁶⁸ Hildbrandt Schwerin, „DDR-Schule“ – Wohin?, Äußerungen, Überlegungen und Konzepte zur Veränderung der Schule in Mecklenburg-Vorpommern, in: Eckart Schwerin, Hans-Hermann Wilke (Hg.), a.a.O., S. 126.

⁶⁹ A.a.O., S. 127.

versität entwickelt. Zu beobachten ist allerdings eine Diskussion unter den Verantwortlichen, die schnell eine andere Richtung einschlägt: Bedauerlicherweise spielten die pädagogischen Anliegen in der öffentlichen Debatte der Lehrerinnen und Lehrer eine untergeordnete Rolle und Chancen zu einem Neubeginn blieben ungenutzt: „Wir haben in letzter Zeit aus Kreisen der Pädagogen viele Fragen gehört, die die Sicherheit der Arbeitsplätze, die Höhe der Gehälter, die Fortschreibung der Schulspeisung, die Anerkennung verschiedenster Qualifikationen und die Beibehaltung der Kindergärten im bisherigen Umfang betrafen – all das sind verständliche soziale Fragen, die einer Antwort bedürfen... Was jedoch unserer Meinung nach bisher viel zu kurz gekommen ist, das ist die Diskussion um die neuen Lehrinhalte, die Frage, wie man den Schutt des alten ideologischen Feindbildes aus den Köpfen unserer Kinder zu entfernen gedenkt.“⁷⁰ Am 25.4. 1991 wird mit der Präambel des 1. Schulreformgesetzes als Absichtserklärung formuliert, in Mecklenburg-Vorpommern ein demokratisch legitimiertes Schulwesen auf Grundlage der freiheitlich demokratischen Wertevorstellungen des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland zu schaffen. Das zuständige Ministerium setze auf *innere* Schulerneuerung. Das hatte zur Konsequenz, dass nur sehr wenige, bei denen es gelang gerichtlich nachzuweisen, dass sie für das ehemalige Ministerium für Staatssicherheit tätig waren, als Lehrende aus dem Schuldienst entlassen wurden. Das hat nicht nur für die Gegenwart sondern auch noch für die Zukunft weit reichende Konsequenzen: „Einblicke, die im Zusammenhang mit der Ausbildung von Referendaren in die gegenwärtige Schulpraxis gewonnen werden können, zeigen, dass vielfach Lehrer an bestimmten didaktischen Grundpositionen festhalten, die den heutigen gesellschaftlichen Erfordernissen nicht mehr entsprechen und die den Prozess der inneren Schulveränderung nicht fördern.“⁷¹

Das Modell der inneren Schulreform basiert auf einer hohen Eigenverantwortung. Es setzt auf einen Konsens. Dies kann sich unter oben beschriebenen Umständen für viele, vor allem für viele Kinder als immenser Nachteil erweisen.

Hinsichtlich des Religionsunterrichtes regelt das auf das 1. Schulgesetz folgende Gesetz vom 15. 5. 1996, dass die Unterrichtsfächer Evangelische Religion, Katholische Religion und Philosophieren mit Kindern oder Philosophie zeitweilig als Fächergruppe angeboten werden können: „Innerhalb dieser Fächergruppe sollen die einzelnen Fächer unter

⁷⁰ Oberbürgermeister der Hansestadt Rostock in der Mecklenburger Zeitung vom 19. 01. 1990.

⁷¹ H. Schwerin, a.a.O., S. 134.

Wahrung ihrer Eigenständigkeit und ihrer Besonderheit und der Rechte der Schüler und Erziehungsberechtigten in kooperativer Form unterrichtet werden.“⁷² An der Ausgestaltung der Fächergruppe werden die Landeskirchen beteiligt. Beide Landeskirchen markieren dabei das Fach Philosophieren mit Kindern bzw. Philosophie als adäquates Ersatzfach für den als ordentliches Lehrfach festgeschriebenen Religionsunterricht.⁷³ Die Forderung der Konfessionalität des Religionsunterrichts bezieht sich dabei ausschließlich auf die Konfession der Lehrenden.⁷⁴ Obwohl eine solche Kooperation in einer solchen bundesweit einmaligen Fächergruppe aufgrund der hohen Säkularisierung im Land geboten scheint, scheitert sie an den real existierenden und DDR-biographisch fest verankerten Lehrerinnen und Lehrern. „Sie verstehen das ‚Ersatzfach‘ als ‚Ersatz‘ für den Religionsunterricht, deklarieren es auch so und halten deshalb eine Kooperation in einer Fächergruppe für obsolet.“⁷⁵

Diese Situationsbeschreibung trifft nicht nur Mecklenburg-Vorpommern, sondern steht wohl für alle Länder, die aus der DDR hervorgegangen sind. Der „Bericht Thüringen“ beschreibt 1992 denselben Tatbestand ziemlich rat- und perspektivlos. „Die Bestimmung des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland, die das Fach Evangelische Religion als ordentliches Lehrfach an den öffentlichen Schulen vorsehen, lösten zunächst eher Verwirrung und Ablehnung aus, denn es war schwer vorstellbar, dass an den Schulen der ehemaligen DDR mit einer vierzigjährigen marxistisch-leninistischen Prägung praktisch über Nacht das Fach Evangelische Religion eingeführt werden sollte.“⁷⁶ Auch innerhalb der evangelischen Kirche gingen die Meinungen weit auseinander. So gab es neben dem Wunsch kirchlicher Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in der Schule zu arbeiten auch die deutliche Ablehnung aus denselben Reihen.⁷⁷

Allgemein fasst Almut Klabunde die Situation zusammen: „An den Nach-DDR-Schulen herrscht oft eine dezidiert antireligiöse Stimmung. Der Wunsch nach *objektiver* Religion entspringt nicht nur einer eklatanten Unkenntnis dessen, worum es sich bei Religion

⁷² Kultusministerium Mecklenburg-Vorpommern (Hg.), Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern vom 15. Mai 1996, S. 16.

⁷³ E. Schwerin, Fächergruppe „Evangelischer / Katholischer Religionsunterricht und Philosophieren mit Kindern in Mecklenburg-Vorpommern, in: Eckart Schwerin, Hans-Hermann Wilke (Hg.), a.a.O., S. 148f.

⁷⁴ A.a.O., S. 150f.

⁷⁵ A.a.O., S. 152.

⁷⁶ Bericht Thüringen zur Situation des evangelischen Religionsunterrichts, in: Die Christenlehre, 8/92, S. 349ff.

⁷⁷ Wilhelm Epting, Wenn PfarrerInnen, kirchliche MitarbeiterInnen und LehrerInnen erneut „zur Schule gehen“, in: Eckart Schwerin, Hans-Hermann Wilke (Hg.), a.a.O., S. 179.

handelt. Mir scheint, gerade deshalb, weil eine letzte Ahnung des Unverfügbaren von Religion nicht zu verdrängen ist, stellt sich in Verbindung mit mangelnden Kenntnissen und fehlender Geübtheit in religiöser Kommunikation eine große Hilflosigkeit ein, die sich wiederum in aggressiver Abwehr gegen jede Art der Selbstdarstellung von Religionen an der Schule äußert. Vielleicht spielt dabei eine Rolle, dass die DDR-Schule eben doch nicht so ganz in das laizistische Schema einer weltanschaulich neutralen Schule, an der Religion nichts zu suchen hat, passt. Die marxistisch-leninistische Weltanschauung durchdrang die Schule mit einer bis ans Lächerliche grenzenden Konsequenz fächerübergreifend bis in den letzten Winkel. Rituale, Ikonen, Heiligenverehrungen die ständige Proklamation eines pathetischen Glaubens an die beste Sache der Welt kennzeichneten die DDR-Schule als ein quasireligiöses Unternehmen. Gerade diese ideologische Einheitlichkeit bildete die Grundlage ihrer Kohäsionskraft.⁷⁸

Daraus resultiert sicher auch die – für ostdeutsch sozialisierte Menschen die nicht verwunderliche – Erkenntnis, dass sich ihre einstigen Landsleute auf Grund des so genannten religiösen Vakuums keinesfalls die leichte Beute von Sekten oder Esoterikern verschiedener Spielart erwiesen. Und viele Missionare haben sich nach der Wende um die neu geöffneten Landstriche bemüht. „Bis jetzt ist an der Renitenz der in der DDR sozialisierten Bürger diese Versuchung abgeprallt. Soziologen haben an den Ostdeutschen ohnehin die Neigung zu Normalität, Mitte, Ausgleich und kleinbürgerlicher Strenge ausgemacht. Bunte Vögel aus der religiösen Welt haben da wenig Chancen.“⁷⁹

⁷⁸ A. Klabunde, a.a.O., S.207f.

⁷⁹ T. Vogel, a.a.O.

1.5 „Ach, Sie unterrichten Religion?“⁸⁰ – Herausforderungen für Lehrende

Der gegenwärtig aufgrund seiner Festschreibung im Grundgesetz der Bundesrepublik in der Schule erteilte Evangelische bzw. Katholische Religionsunterricht stellt eine von Mission und Katechese streng zu trennende, kirchlich verantwortete Vermittlungsform christlicher Erfahrungen und Traditionen dar. Besonders im Osten wiegt die Einhaltung dieser Trennung schwerer als die Inhalte der Lehre.

Nachdem in der DDR ein weltanschauliches Konzept allgegenwärtig war, das gänzlich im äußerlich sichtbaren, materialen Bereich aufzugehen schien, ist es mühsam und ungewohnt, den inneren Blick auf ein lokales wie temporäres Jenseits zu weiten.

Aus politischen Gründen war eine materialistische Weltanschauung wesentliches Element sämtlicher Bildungsbemühungen. In dem ideologischen Versuch, den Menschen als Arbeiter bzw. Bauer aufzuwerten, gewannen gegenständlich gebundene, materialistisch normierte Anschauungen eine Bedeutung, die absolut war. Ausgeführt wurde, dass Bildungsinhalte aller Art nicht nur teilweise materialistisch verkürzt wurden, sondern dass damit ein rigoroser und aggressiver Atheismus einherging. Aggressiv bedeutet in diesem Zusammenhang, dass der Atheismus zum allgegenwärtigen Bekenntnis verformt wurde und besonders im System Schule quasireligiöse Formen annahm.⁸¹ Der intensiv propagierte und nachhaltig wirksame Atheismus hatte eine Frontstellung gegen alles Religiöse und Unverfügbare.

Diese Tendenz hat sich auch mit dem Systemwechsel nicht verloren. Die marxistische Weltanschauung heißt nun scheinbar entpolitisiert und frei von einem Klassenstandpunkt materialistisch. Transzendenz bleibt ein Begriff, der in Zeit und Raum aufzugehen scheint. Im Sinne einer Zunahme der geistigen Potenz des Menschen ist Höherentwicklung nach wie vor der alles bestimmende Terminus. Mit der Reduzierung des Menschen auf das, was er erarbeitet und in diesem Zusammenhang leistet, lebt der ehemals ideologisch begründete Fortschrittsglaube an eine weltanschaulich intendierte Machbarkeitsvorstellung weiter. Im Kern heißt das: Der arbeitende Mensch wird in der Zukunft alles wissen und auf Grund dessen alles können.

⁸⁰ Vgl. Iris Bosold, Peter Kliemann (Hg.), „Ach, Sie unterrichten Religion?“, Stuttgart, 2003. Unter diesem Titel veröffentlichen die Herausgebenden Methoden, Tipps und Trends des katholischen wie evangelischen Religionsunterrichts. Allerdings wird die sich im ostdeutschen Kontext noch einmal verschärfende Ton der Titelfrage nicht thematisiert.

⁸¹ Vgl. A. Klabunde, a.a.O., S.207f.

Diese Grundannahme wertet die Gegenwart und das Diesseits in einer Weise auf, die jeglichem religiösen Denken und Glauben die Stirn bietet.

Der Begriff Religion behält seinen defizitären Klang. Glauben bleibt die Fehlstelle des Wissens. In der Geschichte, die sich nach wie vor anhand ökonomisch determinierter Gesetzmäßigkeiten ausführen lässt, wird damit unterstellt, dass sich mit Zunahme der ökonomischen Autonomie des Menschen seine Herrschaft über die Natur in Raum und Zeit ausdehnt. Mit der Zunahme solchen Wissens, so die allgegenwärtig thematisierten und weltanschaulich relevanten Thesen, schwinden Glaube und Religiosität des Menschen. Das dahinter stehende Bild birgt in gewissem Sinne eine Wiederkehr der Entwicklungsgeschichte des Menschen im Ablauf der Menschheitsgeschichte: So wie das Kind erwachsen wird und damit nicht mehr an Illusionen glaubt, so wird die Menschheit eines Tages der Religion nicht mehr bedürfen.

Bereits seit langem, so die gängige Überzeugung, ist die biblische Schöpfungsgeschichte durch die naturwissenschaftliche Forschung ihrer Wahrheit beraubt.

Ganz im Sinne der heute nicht mehr so öffentlich zitierten Aussage von K. Marx und W.I. Lenin, die Religion als Opium deklarierten, wird mit Religion ein institutioneller Herrschaftsanspruch verbunden. Die Empörungen gegen die Etablierung des Religionsunterrichts zeigen das exemplarisch, wenn sie den staatlich verordneten Religionsunterricht als Zeichen kirchlicher Machtansprüche interpretieren. In diesem Deutungssystem bleibt die Sicht auf die Kirche und die Religion heute identisch zu der in der DDR, auch wenn der Sprachgebrauch vordergründig nicht ideologisch besetzt wirkt. In den Schulen ist das deutlich spürbar. Sicher liegt ein Grund der hartnäckigen Fortdauer dieser Spielart des materialistischen Denkens in der in seiner Verabsolutierung quasireligiösen Aufwertung des Menschen und seines Lebens.

Aus der beschriebenen Situation erklären sich die nachhaltig existierenden, wenn auch in langsamen Abbau begriffenen Ressentiments zwischen Schule und Kirche, denn nach dem Wegfall des Unterrichtsfaches Staatsbürgerkunde wurde das Fach Religion in den Schulen eingeführt.

Jetzt mussten Unterrichtende für das Fach gefunden werden.

An den Schulen war zunächst niemand qualifiziert. Für einen schulischen Religionsunterricht war niemand aus der Lehrerschaft ausgebildet. Der Prozentsatz der Lehrerinnen

und Lehrer, die zur Kirche gehörten oder sich jetzt zu ihr bekannten, war ebenfalls gering.

Die Kirchen konnten durch ihr engagiertes Eintreten für Umsetzung der den Religionsunterricht betreffenden Verträge und der dort gesicherten Mitverantwortung für das Fach erreichen, dass nicht dieselben Lehrerinnen und Lehrer, die Staatsbürgerkunde unterrichtet hatten, nun ins Fach Religion wechselten. Dass die ehemaligen Staatsbürgerkundelehrerinnen und -lehrer nun Philosophie unterrichteten, entzog sich ihrer Einflussnahme.

Die Pastorinnen, Pfarrer, Diakone und Katechetinnen, die statt der fehlenden Lehrkräfte in den Schulen eingesetzt wurden, sahen sich großen Anfeindungen ausgesetzt. Zudem geschah es, dass manche Religionsstunde aller feindseligen Kritik Recht gab, da der Religionsunterricht – was sollte er auch anderes tun – Anleihen aus der gemeindepädagogischen Arbeit in Christenlehre und Konfirmandenunterricht nahm. Eltern wie auch Lehrerinnen und Lehrer meinten, evangelischer Religionsunterricht ist nur eine Vertiefung der Christenlehre auf Basis gemeindepädagogischer Arbeit und muss deshalb nicht in der Schule erteilt werden, wohl wissend, dass dieses Unterrichtsfach gesetzlich festgelegt ist.

Die Motivlage für die Arbeit in den Schulen war bei den kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern verschieden: Die einen meinten tatsächlich, hier ein Missionsfeld bearbeiten zu müssen; die anderen suchten dringend nach neuen, vergüteten Arbeitsanteilen, um ihre kirchlichen Anstellungen nicht zu gefährden.

So wurde gelegentlich Realität, was die Kritiker aller Orten befürchtet und unterstellt hatten: Stark missionarisch ausgeprägt, war der Religionsunterricht nicht mehr klar von einer katechetischen Unterweisung zu unterscheiden und wurde unverhofft ein allen staatlichen Vorurteilen und behördlichen Ressentiments Recht gebendes Argument gegen den Religionsunterricht in der Schule.

Da an den Hochschulen und Universitäten in den ostdeutschen Ländern erst religionspädagogische Ausbildungsbereiche eingerichtet werden mussten, war man zur Etablierung des jetzt flächendeckend zu unterrichtenden neuen Schulfaches auf Kolleginnen und Kollegen aus Westdeutschland angewiesen.

Diese Art von Fachkräftetransfer brachte viele Schwierigkeiten mit sich, die aus solchen „Kulturimporten“ folgen können. Die real existierende Schulkultur im Osten hatte mit

der, die die Lehrenden aus dem Westen mitbrachten, meist nur wenige Berührungspunkte. Der Grund lag nicht allein in dem weit verbreiteten Atheismus sondern in der damit verbundenen formalen Religionslosigkeit. Als schwierig erwies sich vor allem, dass diese religionsfreie Lebensweise der Schülerinnen und Schüler nicht das Resultat einer allmählichen oder kritischen Distanzentwicklung zu einer bestimmten Kirche oder Konfession war. Das Leben ohne Religion hatte für das Gros eine fast 50jährige familiäre Tradition.

Im Westen verhalten sich die Dinge anders. Dort kann man feststellen, dass der Abschied von den Konfessionen und Institutionen nicht mit einem Abschied von Religion einhergeht. Die religiösen Institutionen erfahren ihre Legitimation aus dem phänomenologischen und empirischen Befund der Existenz von Religion, die sich aus unterschiedlichen Gründen entwickelt hatte.⁸² Die These, nach welcher der Prozess der Moderne die Religion zum Verschwinden bringt, hat im Westen keinen Anhaltspunkt im empirischen Befund: Religion verschwindet nicht, sie wandert. Diese Veränderungen von Religion und Religiosität – ihre Privatisierung und auch ihre Individualisierung – sind Ausdruck einer Lebensmentalität und folgt dem Motto: „das muss jede(r) für sich selbst entscheiden!“ Sie wird autozentrisch, wie der Religionssoziologe M. Ebertz sagt, und damit nicht mehr immer öffentlich erkennbar, aber sie existiert.⁸³

Eine große Herausforderung im Osten kam mit der Aggression und Rigorosität hinzu, von der die Ablehnung und Verneinung jeglicher Formen von Religiosität begleitet wurden. Religiöse Menschen wurden belächelt, der Glaube verhöhnt.

Interessanterweise zeigen aber gemachte und dokumentierte Erfahrungen aus der Schule, dass sich Kinder, die Gott für eine überholte Idee halten, die Existenz von fremden Mächten im Universum phantasievoll vorstellen können.⁸⁴ Das kann heute ein Indiz dafür sein, dass es nicht die Religion und die Kirche an sich sind, die so massiven Ablehnungen ausgesetzt sind, sondern das der Distanz währenden Annäherung allzu oft das ideologiebelastete Vorurteil im Wege steht. Nur ein geringer Teil der „DDR-Bevölkerung“ griff von sich aus zur Bibel oder besaß überhaupt eine, geschweige denn, dass sie sich damit auseinandersetzten.

⁸² Vgl. E. Nordhofen, a.a.O.

⁸³ Vgl. Michael Ebertz, zitiert in: E. Nordhofen, a.a.O.

⁸⁴ Vgl. Anna-Katharine Szagun, unveröffentlichtes Material der Religionspädagogin an der Theologischen Fakultät, Rostock, 2001-2004.

Glaube behindert das Denken – dieses Vorurteil ist in den schulischen Zusammenhängen gewichtig.

Inzwischen waren an Theologisch-Pädagogischen Instituten oder Landesinstituten für Schule und Ausbildung Lehrerinnen und Lehrer aus der DDR für das Fach evangelische Religion nachqualifiziert worden. Der Fachbereich Philosophie war ebenfalls eingerichtet und bot manchem ehemaligen Staatsbürgerkundelehrer eine Perspektive.⁸⁵

Vor den gängigen Vorurteilen gegen den Religionsunterricht schützte auch nicht, dass er von Lehrenden erteilt wurde, deren beruflicher Werdegang zu Vor-Wende-Zeiten an einer DDR-Schule begonnen hatte. Zumal viele Lehrerinnen und Lehrer eine Neigung zu dem neuen Fach entdeckten, die in den Berufsjahren zuvor weder mit der Kirche noch mit irgendeiner traditionell religiösen Lebensform zu tun hatten. Für viele dieser Lehrerinnen und Lehrer war die Entscheidung, sich für dieses neue, ordentliche Lehrfach als Unterrichtende zu qualifizieren und somit die Vokation der evangelischen Kirche für diese Arbeit zu erhalten, dadurch bestimmt, dass bisherige Arbeitsanteile mit neuen Schulstundenplänen wegfielen. Unterrichtsfächer wie z.B. Russisch wurden in ihrem Stundenumfang deutlich reduziert und Evangelische Religion erschien manchen als akzeptabler Ersatz. Sicher folgten manche auch einer lang gehegten Neigung und verwirklichten mit den sich bietenden Möglichkeiten neu gesteckte Ziele.

Das bedeutet, Lehrerinnen und Lehrer, die vor 1989 bereits in einer Schule in der DDR unterrichteten und jetzt durch Nachqualifizierungen die kirchliche Vokation zur Erteilung von Religionsunterricht erhielten, taten dies wie ihre kirchlichen Kolleginnen und Kollegen aus sehr unterschiedlichen Gründen.

Schwierigkeiten und Diskussionen ergaben und ergeben sich immer wieder neu, wenn den Nachqualifizierten unumstößlich klar wird, dass ihre neue Tätigkeit eine Mitgliedschaft in einer Gliedkirche der EKD voraussetzt. Ebenso überraschend wie andauernd und interpretationsbedürftig ist dieses Faktum daher in den Nachqualifizierungen, die Land und Landeskirchen in Mecklenburg-Vorpommern für Lehrerinnen und Lehrer durchführen, die in DDR-Zeiten ihre Lehrbefähigung erworben haben, jedoch nicht das Fach Religion studieren konnten und dies jetzt möchten. Die Frage und deren Beantwortung: Müssen Religionslehrende wirklich in der Kirche sein? Entwickelte sich zu einer existenziellen Diskussion. Dass eine Landeskirche die Erteilung ihrer Vocatio

⁸⁵ Das führt nicht selten zu Frontstellungen von Fach und Ersatzfach, zumal die Bezeichnungen ein Gefälle ausweisen und sich hier zuweilen einstige „Klassenfeinde“ gegenüberstehen.

daran bindet, ist für viele einstige DDR-Lehrende nicht nachvollziehbar. Zu nah ist die Assoziation, vieles nur zu „dürfen“, wenn man der richtigen „Partei“ angehört und groß die Enttäuschung darüber, dass dies nun wieder so ist. Zu ähnlich ist das Prozedere von Kirche heute und Partei damals. In der DDR gab es keinen Staatsbürgerkundelehrer, der nicht Mitglied der SED sein musste. In der Bundesrepublik darf es keinen Religionslehrer geben, der nicht wenigstens formal in einer Gliedkirche der EKD beheimatet ist. Das etwas dickere Fell, das die moralischen Bedenken vom Herzen fern hält, muss damals wie heute dasselbe sein. So sind manche Lehrer heute in die Kirche eingetreten, wie damals in die SED. Sie taten das, um formal ihren neuen Arbeitsplatz nicht zu gefährden. Das Vorurteil der ideologischen Bindung von Lehrenden wurde damit nicht selten bestärkt. Rechtfertigungsdruck entsteht für die einen, Peinlichkeiten für die anderen.

Nicht in jedem Fall gelingt ein Gespräch über die sinnvolle Verbindung der Forderung der Kirchenmitgliedschaft für die das konfessionell gebundene Schulfach Unterrichtenden, denn abgesehen von der offiziellen Forderung stehen die soeben Getauften und selbst eines Katechumenats Bedürftigen vor der Aufgabe, die Lehre des Faches und das eigene Bekenntnis in ein Verhältnis zu setzen.

Bekenntnissuchende als Religionsunterrichtende – teilweise hat diese Kombination bizarre Formen angenommen. Sie konnte und kann für alle Beteiligten zur Herausforderung werden.

Um die geforderte Kirchenmitgliedschaft und die mit ihr verbundene Taufe nicht zu einem simplen Pragmatismus werden zu lassen, ist die Frage der das Fach Evangelische Theologie studierenden Lehrerinnen und Lehrer, die zum Teil in ihrer Ausbildung aufgrund des Lehrkräftemangels bereits das Fach unterrichteten, wann sie denn Kirchenmitglieder werden, zu beantworten: vor, während oder zum Abschluss der berufsbegleitenden Ausbildung?

Die in den beiden nordöstlichen Landeskirchen eingeübte Praxis war angesichts der eigenwilligen Mischung aus Bereitschaft und Hilflosigkeit unter den gleichermaßen Lehrenden wie Lernenden zuweilen eigenwillig. Wenn manche Pastoren ihnen übereilt erscheinende Taufen schlicht ablehnten, konnte sich darin ein persönliches Votum des Ortspastors spiegeln. So wurde mit der verweigerten Taufe einer persönlichen Einschätzung der Eignung der Person, die die Taufe begehrte, Ausdruck verliehen. Aber was war angemessen zu tun, wenn sich die ehemalige Kreisparteileiterin, die immer offensiv

gegen die Kirche polemisiert hatte, als dies legitim und gewünscht war, nun als bekennende Christin in der Schule das entsprechende Religionsfach unterrichten wollte? Wer sollte hier evaluieren und wo kämen die Kriterien dafür her? Andernorts mussten Kirchenräte sich zu den Unterrichtsabsichten von ihnen bisher unbekannten Gemeindegliedern positionieren, um Entscheidungsfindungen an Gremien zu binden. Dass man den offensichtlich Willigen und den sich dennoch bedrängt Fühlenden mit Nachsichtigkeit und Respekt zu begegnen versuchte, indem man auf die sofortige Durchsetzung der Vorgaben verzichtete, führte bei den kirchlichen wie staatlichen Referatsleitern, die aus dem Westen kamen und Aufbauhilfe zu leisten bereit waren, nicht selten zu Irritationen. Wer hoffte, dass der Religionsunterricht im Osten seinen festen Platz im Bildungssystem mit der Schaffung gesetzlicher Grundlagen eingenommen hatte, stieß auf Schwierigkeiten. Mancher kehrte zurück ins westliche Mutterland. Der Religionsunterricht erwies sich in den Schulen als ein sehr spezielles deutsch-deutschen Einigungsprojekt, das sich noch heute als bi-kulturelles Unternehmen erweist.

Nicht zuletzt spiegeln die beispielsweise in Mecklenburg-Vorpommern verwendeten Schulbücher für das Fach evangelische Religion eine dies bestätigende Erfahrung.

Auch wenn inzwischen die ersten Religionslehrerinnen und -lehrer an den Schulen ihre Arbeit beginnen, die beides auf sich vereinen, d.h. die sowohl Theologie bzw. Religionspädagogik studiert haben, als auch mit den regionalen Besonderheiten vertraut sind, bleibt noch manches Ressentiment. Dies gilt auch für die schulischen Behörden und Ämter in den unterschiedlichen Ebenen. Vielerorts kann aus Lehrkräftemangel die Fächerkombination Evangelische / Katholische Religion und Philosophie bzw. Philosophieren mit Kindern noch immer nicht erteilt werden. Eine Abwehr der schulleitenden Behörden kann für die Nichterteilung des Religionsunterrichtes ebenso ein Grund sein, wie nachhaltige Beeinflussung darin gipfelt, dass sich – wie in einem Landkreis in Mecklenburg-Vorpommern – ganze Schülerschaften seit Jahren geschlossen vom Religionsunterricht abmelden.⁸⁶

⁸⁶ So z.B. in der Realschule in Putbus auf Rügen im Schulamtsbereich Greifswald u.a. 2005 /2006.

1.6 „Ich glaube nichts, was ich nicht beweisen kann!“ – Zielbestimmung

Ein vorrangiges Ziel des spezifisch ostdeutschen evangelischen Religionsunterrichtes muss meines Erachtens darin bestehen, religiöse und an Gott glaubende Menschen von dem Makel der allzu häufig unterstellten „Dummheit“ zu befreien. Die Vermittlung von biblischen oder kirchenhistorischen Kenntnissen trägt dazu ebenso bei wie die Eröffnung von religiösen Erfahrungs- und Deutungshorizonten. Gleichzeitig muss Distanz gewahrt werden, damit weder bei den Schülerinnen und Schülern der Verdacht gestützt wird, noch von den Eltern unterstellt werden kann, es handele sich beim Religionsunterricht um versteckte Missionsbemühungen von Kirche und Ortsgemeinde.

Ein pädagogisches Konzept für den zu erteilenden Religionsunterricht muss die Voraussetzungen der Lernenden und die von ihnen gemachten Erfahrungen, Voreinstellungen und -urteile in besonderer Weise zu integrieren vermögen.

Wissen über Religion, egal ob es aus Erlerntem oder Erfahrenem gewonnen ist, kann nirgends vorausgesetzt werden. Selbst in den oberen Klassenstufen kann auf ein vorhandenes Basiswissen (noch) nicht aufgebaut werden.

Diese nicht gemachten Erfahrungen und nicht vorhandenen Kenntnisse sind im Blick auf ein gelingendes religionspädagogisches Arbeiten nicht als defizitär zu bewerten. Dieses Grundaxiom sollte sich meines Erachtens auch sprachlich niederschlagen, indem der am Standard einer Bekenntniszugehörigkeit orientierte Begriff der Konfessionslosigkeit durch den der Konfessionsfreiheit ersetzt wird, denn ein Leben frei von Religion und Kirche ist hierzulande der Standard.

Mit dieser Feststellung beginnt die Suche nach dem geeigneten pädagogischen Konzept, denn es kann weder das im Westen in den Schulen Erprobte, noch das im Osten in den Kirchen Bewährte sein. Die Suche dauert an.

Die vorliegende Arbeit spiegelt das wider. Mit einem biographisch begründeten und phänomenologisch beispielhaften Ausgangspunkt, der vieles, zuweilen Widersprüchliches integriert, gibt es sowohl aus pädagogischen als auch aus theologischen Gründen ein vorrangiges Kriterium, das sich für religionsdidaktisches Handeln als Norm erweisen soll:

In gesellschaftlich zeitgemäßer Sprache und modernen und populären Kommunikationsformen muss vorurteilsfrei und jedwede Konfessionsfreiheit respektierende Spur ge-

sucht, gefunden oder gelegt werden, die jedem und jeder Einzelnen hilft, sich selbst ein Stück näher zu kommen und von der Kirche, ihrer Geschichte und Tradition mehr zu kennen, zu lernen und zu verstehen als bisher.

Dazu bedarf es einer Form der Elementarisierung, die sich integrativ sowohl auf die Inhalte als auch auf die Gestaltung der religionspädagogischen Aneignung beziehen kann. „Elementartheologie und religionsdidaktische Elementarisierung sind seit den 80er Jahren, zum Teil in den Anfängen bereits seit den 70er Jahren, ein neues Thema westdeutscher Religionspädagogik. Es könnte sich herausstellen, dass die gewonnenen Einsichten für die Lage in den ostdeutschen Landeskirchen besonders fruchtbar sind. Schon in Westdeutschland, erst recht aber für Ostdeutschland trifft zu, dass der Religionsunterricht immer öfter zu einer Erstbegegnung mit Glaube, Religion und christlicher Überlieferung führt, zur Aufgabe einer Art *alphabetisierenden Lernens* in einfach, klarer, verständlicher Sprache, mit strikter Beachtung dessen, was wegen fehlender Erfahrungen leichter oder schwieriger zugänglich ist, unter Beachtung der allgemeinen Entwicklungsstufen und in Respektierung der selbständigen Deutungsmuster der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen.“⁸⁷

Fragen nach Transzendenz und Jenseitigkeit müssen in der Schule vorurteilsfrei thematisiert werden können. Eine Voraussetzung dafür ist, dass eine gleichermaßen missionarisch⁸⁸ absichtslose wie theologische korrekte Kommunikation christlich religiöser Fundamentalia.

Die Umsetzung des Beutelsbacher Konsenses für den Religionsunterricht und sein Umfeld erweist sich dabei als eine Notwendigkeit, wie auf den das Unterrichtsfach Religion in ihren unterschiedlichen Konfessionen einführenden Elternversammlungen zum Schuljahresbeginn noch immer deutlich wird.

Aggressiv vorgetragene Widerstände gegen das Schulfach Evangelische bzw. Katholische Religion dienen als Indikator für die Macht des Faktischen. Sie erhellen die Notwendigkeit einer spezifisch ostdeutschen Zielbeschreibung für den Religionsunterricht, die die Elementarisierung religiöser und theologischer Inhalte für unabdingbar hält und

⁸⁷ K. E. Nipkow, a.a.O., S. 146f.

⁸⁸ Der Begriff „missionarisch“ wird hier im populär-kulturellen Verständnis im Sinne von „Überzeugung stiftend“ verwendet. So ist einerseits das typisch zu nennende einstige DDR-Verständnis mit der eigenen Begrifflichkeit beschrieben und andererseits das aus ihm gewachsene gegenwärtig ostdeutsche Ressentiment gegenüber der Kirche mit dem hier üblichen Terminus bezeichnet. Damit wird dieser Begriff von seinem wissenschaftlich-theologischen Inhalt abgegrenzt.

das religiöse Distanzbedürfnis der Lernenden achtet. Der evangelische Religionsunterricht sollte einen Beitrag dazu leisten, dass die Kinder und Jugendlichen nicht nur in ihrer Konfessionsfreiheit respektiert werden, sondern dass sie dahingehend bestärkt werden, dass auch sie, selbst ohne festes Bekenntnis und religiöse Konfession, nicht über jene lachen, die an etwas glauben. „Eine plurale Gesellschaft mit ihren offenen Strukturen der Sinndeutung braucht Räume der Begegnung, des Austausches und der Inspiration. Eine Kirche, die den Beitrag des Evangeliums zu dieser Sinndeutung erkennbar machen will, braucht sie auch. Das müssen Räume der Gastfreundschaft sein, die von einem professionellen Kulturmanagement gestaltet sind und nicht den Eindruck einer Instrumentalisierung von Kunst und Kultur hinterlassen.“⁸⁹

In der Auseinandersetzung mit Bekenntnissen des Glaubens ist eine Art von Respekt und Neugier erforderlich, die dem Glauben auch dann ein Wahrheitsmoment nicht abspricht, wenn Dinge grundlegend sind, die weder induktiv noch deduktiv beweisbar sind, geschweige denn experimentell demonstrierbar.

Zur Umsetzung dessen bietet sich neben vielen anderen Möglichkeiten die unterrichtliche Arbeit anhand von Kinofilmen an. „Der als das Leitmedium des 20. Jahrhunderts gekennzeichnete Film wird durch die kommenden neuen Medien nicht abgelöst. Der gegenwärtige Kinoboom zeigt, dass die Totalität der Wahrnehmung des Mediums Film im Kino ein unverzichtbarer Bestandteil des Kulturlebens bleiben wird. Der Film schafft es, Bilder zu finden auch für komplexe geistige Gehalte, die von der Theologie behandelt, offenbar aber nicht mehr in einer angemessenen, allgemein verständlichen Sprache wiedergegeben werden (können).“⁹⁰

Spielfilme stehen auch, gerade wenn sie aus Hollywood kommen, Oscar-prämiert sind und Publikumsmagneten waren, nicht unter dem Verdacht, absichtsvoll einer missionarischen Funktion für den Religionsunterricht untergeordnet zu sein. Dass Kinofilme nach anderen Kriterien produziert werden, bedarf nicht der Erklärung. Zudem kommt das faszinierende Phantastische, das das Medium Film birgt.

Die stellvertretend erlebten Erfahrungen, die durch die Identifikation mit einzelnen Figuren von den Betrachtenden gemacht werden können, kommen positiv zum Tragen.

⁸⁹ Räume der Begegnung, Kirchenamt der EKD u.a (Hg.), Gütersloh, 2002, S. 90.

⁹⁰ Inge Kirsner, Michael Wermke (Hg.), Religion im Kino, Voraussetzungen und Bestimmungen, Göttingen, 2003, S. 7.

Viele populäre Filme thematisieren explizit oder implizit theologische Grundsatzfragen. Ihre Erörterung bereichert das religionspädagogische Gespräch in der Schule ebenso wie den gemeindlichen theologischen Austausch der Kirche.

Die Art und Weise der theologisch-sachlichen Kommunikation bedient sich weder binnenkirchlicher Muster noch akademischer Sprache, die die Fernstehenden allzu oft ausschließen würden. „Die Botschaft der Bilder wird verstanden – auch von Jugendlichen, die von der Religion nichts mehr erwarten.“⁹¹

Eine sorgfältige Auswahl und Analyse hinsichtlich der theologisch relevanten und historisch bedeutsamen Argumente, die ein Film inszeniert, sind für die religionspädagogische Arbeit Voraussetzung. „Im analytischen Vorgehen und thematischen Vertiefen liegen die besonderen Möglichkeiten der Schule, auch im Religionsunterricht.“⁹² Die pädagogisch-didaktische Aufbereitung gilt der Art und Weise der Inszenierung, dem dramatisch erzählten Handlungsweg und den angebotenen Lösungsmöglichkeiten, die damit zur Diskussion gestellt werden. Sie bilden eine Basis für eine fundierte und Ertrag bringende Arbeit mit dem Film im Unterricht, dessen vornehmliches Ziel es ist, das Phänomen der Religion so zu vermitteln, dass an Gott glaubende Menschen nicht länger unter dem Verdacht der „Einfalt“ stehen, die sich dem Denken verweigert. Das Jenseitige ist nicht mit dem Absurden gleichzusetzen. Glaube und Wahrheit, schließen einander nicht aus. Unter der Voraussetzung der Existenz einer objektiven Wahrheit wird der Begriffsumfang dieser philosophisch, historisch und theologisch vielschichtigen Kategorie eindimensional an dem orientiert, was durch naturwissenschaftliche Forschungen materialistisch zu belegen ist. Die Geschichte der Arche Noah⁹³, die Berichte über Sodom und Gomorra⁹⁴, Jesus Christus selbst – alles wird an der Frage nach Wahrheit gemessen. Die sich daran bindende Diesseitigkeit fußt auf der Ansicht, dass man sich mittels Wissenschaft und gesundem Menschenverstand der objektiv genannten Wahrheit hinreichend zu nähern in der Lage ist. Der Preis für diese Nähe ist hoch. Er besteht in der Negierung der Vieldeutigkeit dessen, was aus den verschiedenen – auch naturwissenschaftlichen – Perspektiven, als wahr angenommen bzw. begründet wird. Glauben steht hinter dem Wissen unerreichbar fern zurück.

⁹¹ A.a.O.

⁹² Ulrike Baumann u.a., Seh(n)sucht. Spielfilme im Religionsunterricht der Sekundarstufe I/II, Düsseldorf, 2002, Vorwort.

⁹³ Vgl. unveröffentlichte Schülerarbeit von Johann Wolff, 11.1.2006.

⁹⁴ Vgl. unveröffentlichte Schülerarbeit von Silke Mann u. Karoline Gottschling, 4.1.2006.

Die Frage nach der Wahrheit in Träumen, in Geschichten, in Bildern, in Musik und auch in Kinofilmen stellt sich in Sphären von Phantasie und Fiktion anders. Sie ist nicht eindimensional dadurch beschrieben, dass Wahrgenommenes, Ersehntes oder Erhofftes eintritt. In ihrer pädagogisch-theologischen Dimension kann das den Weg anzeigen, auf dem die schulische Arbeit im Religionsunterricht in den ostdeutschen Ländern seinen Ausgangspunkt nimmt. Wenn Aneignung in Bezug auf Religion ein Bildungsgeschehen meint, das die tiefsten Gründen von Haltungen, Einstellungen und Prägungen berührt, braucht es Diskretion und benennbare Gelegenheiten⁹⁵, diese Ebene im Aneignungsprozess zu entdecken, sie bewusst zur Darstellung kommen zu lassen und sie interaktiv kommunikationsfähig zu gestalten.

⁹⁵ Vgl. Position, Zum evangelischen Profil von Bildung, Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten (Hg.), Münster 2005, S.8.

2 Elementarisierung als theoretische Basis

2.1 Kann Einfaches noch richtig sein? – Von Erfahrung und Kontext zu Praxis und Theorie

„Nicht nur der pädagogische Alltag, sondern auch die Pädagogik als Wissenschaft beginnt mit der Frage: Was nehme ich wahr? Versteht sich Lernen nicht in Schemata von Reiz-Reaktions-Verknüpfungen, sondern als Sinngebungsarbeit des Subjekts in einem offenen Erfahrungsprozess, der wiederum biographisch und kulturell eingebettet ist, so können wir das Augenmerk auf möglichst vielfältige Lebensäußerungen richten, welche in ihrem Symbolgehalt Einblicke in den Aufbau kindlicher Vorstellungswelten gewähren.“⁹⁶ Mutig und ohne das akademisch strukturierte Studium religionspädagogischer Theorien und Entwürfe entwickelten Lehrende im Suchen nach dem Passendem personorientiert eine Didaktik, die den Herausforderungen und der Macht des Faktischen gewachsen sein sollte.

Zuerst mussten die im Westen Deutschlands erprobten und bewährten Inhalte radikal verändert werden. Eine Vereinfachung war nötig. Nur so konnte lernend eine Mehrzahl an dem schulischen Aneignungsprozess beteiligt werden, der durch den evangelischen Religionsunterricht intendiert ist. Lehrpläne und -bücher halfen nur bedingt weiter. Zuweilen bestand ihre Funktion einzig darin, signifikant deutlich zu machen, was in einem typisch ostdeutschen Kontext nicht kommunizierbar ist: Selbst theoretisch ist Gott keine gegebene Voraussetzung, von der ausgegangen werden kann, die Bibel hat auch historisch keine Autorität und die Kirche erfährt in dem, was sie gegenwärtig tut, wenig Akzeptanz. Nichts, worauf sich gründen lässt.

Der Wechsel der Systeme erfordert(e) hier viel Kreativität. Improvisierend muss(te) die eigene Kompetenz fachliche und didaktische Anforderungen erfüllen. Theoretische Konzepte standen für die tägliche Unterrichtsarbeit nicht unmittelbar zu Verfügung. Zudem ist die Arbeitszeit anfänglich mehr als ausgefüllt mit den Vorbereitungen der morgigen Unterrichtsstunden. Die Lehrtätigkeit an mehreren Schulen war und ist keine Seltenheit. Zeit für Fortbildung bleibt kaum. Gemeinsame workshops, Seminare und

⁹⁶ A.-K. Szagun, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2006, S. 7.

Aufbaukurse unter Anleitung professionell arbeitender Theoretiker und Praktiker aus den so genannten alten Bundesländern fußen oft auf anderen Voraussetzung als denen, die in Mecklenburg-Vorpommern und anderswo anzutreffen sind. Daher beginnt die schulpädagogische, didaktische Arbeit der Unterrichtenden im Fach Evangelische Religion nicht bei der Umsetzung eines für gut befundenen Theorieentwurfes. Im Gegenteil: Es setzt bei der Praxisbewältigung ein und gibt sich bei jedem gegangenen Schritt reflexiv Rechenschaft über den damit eingeschlagenem Weg. Erst die Analyse der gehaltenen Stunden zeigt dem Lehrenden die Güte der angewandten Didaktik.

Die kritische Betrachtung des Handlungsvollzugs führt zur Theoriebildung und eröffnet jetzt konstruktiv den Diskurs mit dem hier bereits Bewährten. Dabei schütteln gerade die in Ostdeutschland gemachten Befunde „den Wissensstand durcheinander und reformulieren bekannte Fragen aufgrund neuer Hypothesen.“⁹⁷

So erklärt sich, dass das didaktische Modell der Elementarisierung nicht den Ausgangspunkt, sondern eine Konsequenz darstellt.

⁹⁷ K. E. Nipkow, Vorwort. in: A.-K. Szagun, a.a.O, S. 11.

2.2 Elementarisierung als religionsdidaktisches Konzept

Die Vereinfachung von Wissen im Zuge einer Vermittlung begleitet die Pädagogik explizit und implizit seit ihrer Existenz. Sie ist gewissermaßen ihr Kern. Komplexe Sachverhalte und komplizierte Zusammenhänge verständlich und einfach darzustellen, spielt schon in der Anfangsgeschichte der öffentlichen Erziehung und Bildung, die auf einer adäquaten Vermittlung von Wissen fußt, eine wichtige Rolle. Die Herausforderung der Elementarisierung geht dabei auf ein Gefälle zurück, das den Lehrenden im Gegensatz zu den Lernenden einen Wissens- und Erfahrungsvorsprung attestiert.⁹⁸

Innerhalb der Religionspädagogik gewinnt die Elementarisierung wesentlich als ein Konzept für die Bibeldidaktik Konturen⁹⁹. Im Zentrum steht dabei, dass Lernende die Inhalte der Bibel auf ihre Erfahrungen und ihre spezifischen Lebensgestaltungen beziehen, damit die Bibel für die sie eine neue, persönlich bedeutsame Relevanz erhält.

Das so auf die Religionsdidaktik bezogene Modell der Elementarisierung unterscheidet zunächst vier Elementarisierungsrichtungen und stellt sich so den unterschiedlichen Herausforderungen, die eine sachlich notwendige und pädagogisch angemessene Vereinfachung mit sich bringt. Elementarisierung wird thematisiert als „Problem wissenschaftlicher Vereinfachung im Sinne sach- und textgemäßer Konzentration“¹⁰⁰, als „Vergewisserungsproblem im Streit um gewißmachende Wahrheit“¹⁰¹, als „Relevanzproblem im Sinne lebensbedeutsamer Erschließung“¹⁰² und als „Sequenzproblem im Sinne der jeweiligen gesellschafts-, christentums- und lebensgeschichtlich bedingten Verstehensvoraussetzungen“¹⁰³.

Elementarisierung als wissenschaftliche Vereinfachung im Sinne sach- und textgemäßer Konzentration fragt nach den so genannten „elementaren Strukturen“.¹⁰⁴ Sie markieren die „konstitutiven Grundbestandteile“ des komplexen theologischen Gegenstandes. Sie fungieren gleichsam als „Bauelemente, die ein Gebilde konstituieren und als solches allererst kenntlich machen. Diese Elemente sind damit zugleich charakteristische Ele-

⁹⁸ Geschichte der Erziehung, Karl-Heinz Günther u.a (Hg.), Berlin, 7. Aufl., 1966.

⁹⁹ Vgl. Ingo Baldermann, Einführung in die Biblische Didaktik, Darmstadt 1996.

¹⁰⁰ K. E. Nipkow, Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Katechetische Blätter 101 (1986) S.600-608, S. 601.

¹⁰¹ A.a.O., S. 602.

¹⁰² A.a.O., S. 604.

¹⁰³ A.a.O., S. 606.

¹⁰⁴ A.a.O., S. 601.

mente.“¹⁰⁵ Insofern bedeutet der Begriff „Vereinfachung“ nicht Simplifizierung oder Minimalisierung. Er beschreibt die sach- und textgemäße Konzentration biblischer Inhalte zeitgemäßer Glaubensaussagen, die sich durch die aktuelle theologische Forschung erweitern und verändern. Elementarisierung als Frage nach den elementaren Strukturen verlangt begründete Denk- und Zugangsformen. Daher ist im Zusammenhang elementarer Strukturen nach den Sinn- und Bedeutungsstrukturen einerseits und den Sprachformen und Überlieferungsstrukturen andererseits zu fragen. Die Anwendung adäquater historisch-kritischer, sprachanalytischer, sozialgeschichtlicher oder auch tiefenpsychologischer Analysemethoden ist hierfür Voraussetzung.¹⁰⁶

K. E. Nipkow versteht den Begriff der Struktur als „Bedeutungs- oder Sinngefüge“. Es geht bei der Frage nach den „elementaren Strukturen“ im Sinne des Typischen und Konstitutiven stets um die Analyse von „Sinn- und Bedeutungsgefügen“, die uns z.B. in Form von Aussagen, Handlungen, Institutionen etc. begegnen.¹⁰⁷ Die Frage nach den Sprach- und Überlieferungsstrukturen erfordert es, biblische Inhalte und Glaubensaussagen unter semantischer und formengeschichtlicher Fragestellung zu untersuchen. So werden die „konstitutiven sprachlichen Formelemente“ erkennbar.¹⁰⁸ Das bezieht sich sowohl auf Sprache „als System von [Begriffen und] Aussagen“ als auch auf Sprache im Sinne von „Sprechen als ‘Sprachhandeln’“.¹⁰⁹ Unter diesem Aspekt kommt der Gattung Erzählen als genuin biblische Überlieferungs- und Vermittlungsform besondere Bedeutung zu. Die Analyse von Dramaturgie, Inszenierung und Intention zeigt, dass ein Spielfilm als moderne Form dieser ursprünglich literarischen Gattung interpretierbar ist. Auch hier gelingt anhand der Transformation klassischer Methoden die Identifizierung elementarer Gegenstandsstrukturen theologischer Texte und Inhalte. Elementare Sinn-, Bedeutungs-, Sprach- und Überlieferungsstrukturen lassen sich wie im Rahmen klassischer Vermittlungsform auch im Medium Film klar bestimmen, so dass der Gegenstandsbereich in seinen Bedeutungs- und Strukturelementen transparent wird.

¹⁰⁵ K. E. Nipkow, Elementares Gespräch mit der Bibel im Unterricht - Wege zum biblischen Glauben. In: Karl Ernst Nipkow: Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 3. Gemeinsam leben und glauben lernen. Gütersloh 1982. S.185-232, S. 204.

¹⁰⁶ K. E. Nipkow, Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. A.a.O., S. 602.

¹⁰⁷ K. E. Nipkow, Glaubensentwicklung und Erziehung, in: Handbuch Religion, Stuttgart u.a., 1979, S. 16-63, S.38 f; bzw. Ders., Elementares Gespräch mit der Bibel im Unterricht - Wege zum biblischen Glauben. In: K. E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 3., S.204 ff.

¹⁰⁸ K. E. Nipkow, Glaubensentwicklung und Erziehung, a.a.O., S. 40.

¹⁰⁹ K. E. Nipkow, Elementares Gespräch mit der Bibel im a.a.O., S. 209.

Die „Elementarisierung als Vergewisserungsproblem im Streit um gewißmachende Wahrheit“ fragt nach „elementaren Wahrheiten“. ¹¹⁰

Die Intentionen der Religionsdidaktik erschöpfen sich nicht in wissenschaftspropädeutischer Arbeit. Eine adressatenunabhängige Vermittlung kirchlicher Themen liefe Gefahr, den Bezug zum Leben derer zu verlieren, um deretwillen theologische Grundsätze formuliert und religionspädagogische Arbeit konzipiert wird. Die Relevanz theologischer Inhalte und deren Sitz im Leben zieht unweigerlich die Frage nach dem Adressatenkreis religionsdidaktischer Bemühungen nach sich. Seine Ansprüche und Voraussetzungen muss eine religionsdidaktische Konzeption konstitutiv berücksichtigen. Ergänzend zur Analyse elementarer Strukturen beziehen sich elementare Wahrheiten auf das „Verstehen und Berührtwerden von dem, was jene Strukturen als lebensführende Wahrheit enthalten“ sowie das, „was Leben gelingen oder mißlingen läßt“. ¹¹¹ In diesem Sinne markiert die „lebensführende Wahrheit“ einen Schnittpunkt von Theologie und Anthropologie und mündet in der Frage „nach der Grundsituation des Menschen und [...] [den] Dimensionen und [dem] Sinn seiner Existenz.“ ¹¹² Hier stellt sich die Frage nach den Erkenntnismöglichkeiten dieser beschriebenen gewißmachenden Wahrheiten, die einerseits weder in einer subjektiven Meinung noch im modernen Zeitgeist aufgehen können und andererseits auf subjektgebundene, individuelle Zeugnisse angewiesen ist. Ein von den verschiedenen theologischen Richtungen gemeinsam getragener Konsens z.B. lässt sich nur auf Kosten der Genauigkeit und Eindeutigkeit der theologisch relevanten Aussagen finden. Solche „Kurzformeln des Glaubens“ erweisen sich als hochgeneralisierte, relativ formal bleibende Formeln, die unterschiedlich interpretationsbedürftig und unterschiedlich interpretierbar sind.“ ¹¹³ Es zeigt sich, dass es „christliche Theologie [...] nur im Plural“ gibt. ¹¹⁴ Hinsichtlich der Auswahlproblematik adressatenrelevanter, inhaltlicher Kernpunkte bieten sich verschiedene, ambivalente Möglichkeiten an. Entweder tendieren sie „zur Hineinnahme [...] nahezu aller Gegenstände der theologischen Einzeldisziplinen in den Religionsunterricht [...] oder zu einer sehr persönlich gefärbten, speziellen ‘positionellen Theologie’“. ¹¹⁵

¹¹⁰ K. E. Nipkow, Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. A.a.O., S. 602.

¹¹¹ K. E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, S. 134.

¹¹² K. E. Nipkow, Elementares Gespräch mit der Bibel im Unterricht a.a.O., S. 199.

¹¹³ A.a.O., S. 198.

¹¹⁴ A.a.O., S. 199.

¹¹⁵ A.a.O., S. 198.

Die spezielle Aufgabe der Elementarisierung besteht nun darin, „mit der Identifizierung unverzichtbarer Inhalte, zentraler Begriffe, theologischer Kurzformeln durchaus fortzufahren, aber sich hierbei der aufgeworfenen Probleme bewußt zu bleiben, d.h. zum Beispiel, die bei dem ‘tendenziell objektivenzyklopädischen Weg’ eher verdeckten, bei dem ‘tendenziell subjektiv-positionellen Weg’ eher an die Oberfläche tretenden theologischen Kontroversen nicht zu überspielen, ferner theologische Werturteilsfragen nicht als vermeintlich wertneutrale Fragen einer scheinbar objektiv möglichen Erhebung der ‘Strukturen’ der Disziplinen auszugeben [...] [und] schließlich [...] die eingenommenen theologischen Positionen [...] kenntlich zu machen, d.h. sie als solche zu ‘erwähnen’, sie nicht nur zu ‘gebrauchen’ und sie anderen argumentativ gegenüberzustellen.“¹¹⁶

Wer sich auf diese Darstellung bzw. Interpretation einlassen kann, wird zwangsläufig in die verschiedenen „Auslegungs-, Interessens- und Verwendungshorizonte verwickelt“, so dass die Annahme, „kirchliche Lehren als zeitlose Wahrheiten dem geschichtlichen Wandel entziehen zu können“, als eine Täuschung gelten wird, der ein „ungeschichtlicher Dogmatismus“ zugrunde liegt.¹¹⁷ Das Elementare ist damit nicht „einfach etwas ‘Gegebenes’, sondern etwas ‘Umstrittenes’ und ‘Aufgegebenes’“, das in einem Suchprozess durchlebt und ermittelt werden muss.¹¹⁸

Es kann also nicht darum gehen, „einfach transportable Inhalte zu vermitteln“¹¹⁹. Wesentliche Aufgabe religionsdidaktisch orientierter Vermittlung wird eine „Auslegung authentischer Glaubenszeugnisse auf das Dasein des heutigen Menschen hin“¹²⁰ sein. Damit wird der „Unterricht zu einem ‘elementaren Gespräch’ gedrängt, das auch den Lehrer als Person und Christ und nicht nur als den theologischen Fachmann verlangt“.¹²¹

Im „elementaren Gespräch“ geht es um „letzte, einfache, grundlegende Anfragen und Zweifel“ und nicht um das „Elementare als das ‘grundlegend Einfache’, das wissenschaftlich ermittelbar ist“.¹²² K. E. Nipkow knüpft mit dieser Auffassung an M. Luthers Überlegungen zum Vermittlungsproblem an. Zentral wird darin die elementare Frage,

¹¹⁶ Vgl. K. E. Nipkow Grundfragen der Religionspädagogik, S. 82.

¹¹⁷ K. E. Nipkow, Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. A.a.O., S. 602.

¹¹⁸ A.a.O., S. 602f.

¹¹⁹ So Hans Stock, Theologische Elementarisierung und Bibel, in: Hans Stock u.a.(Hg.) Bibel und Elementarisierung, Münster, 1979, S. 139.

¹²⁰ Peter Fiedler, Biblische Theologie des Alten und Neuen Testaments in: Günter Biemer, Albert Biesinger (Hg.), Theologie im Religionsunterricht, München, 1976, S. 49.

¹²¹ K. E. Nipkow, Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. A.a.O., S. 603.

¹²² A.a.O.

die – selbst wenn sie theologisch einfach und sozusagen laienhaft gestellt ist – den wesentlichen Erkenntniszuwachs ermöglicht.

Fragen ist eine Form, sich verbal die Welt zu erschließen.

Fragend können die Grenzen zwischen der sichtbaren Wirklichkeit und dem Reich der Vorstellungen überschritten werden.

Fragen geben der Mischung aus Zweifel und Gewissheit prüfend eine Form. Fragen ist in diesem Sinne eine erkenntnistheoretische Art des Suchens, ein Weg zur Hypothese. Didaktisch spielt die Frage der Lernenden und Suchenden in der Erkenntnisgewinnung eine fundamentale Rolle. Theologisch ist die Methode des Fragens die der exakten Wissenschaften, denn ohne Fragen keine Forschung. Im ersten und zweiten Sinn differiert zwar die Art der Formulierung, aber nicht notwendig der Inhalt. Fragenstellen ist die Suche nach Wissen, ist Ausdruck von Neugier und Wissensdurst.

„Luther fragt nicht wie der Scholastiker und nicht wie der Akademiker nach Gott, sondern so, wie die Bibel mit dem Laien nach Gott fragt. Die Art des fragenden Laien ist die Weise der Bibel selbst.“¹²³ Eine laienhafte, einfache Frage zu stellen heißt, „jede wissenschaftliche Theologie in den Zusammenhang gelebten Lebens und gelebter Religion zurückzubinden. Das Denken des Theologen muß sich stets fragen, wem es sich verdankt und wem es zugebracht ist: eben den vorausgehenden Fragen und Erfahrungen der Gemeinde als Laien und den auf Antwort wartenden Laien.“¹²⁴ Das Recht des Laien ist das Recht der Kinder und Jugendlichen. Sie sind Laien. Es geht um das Recht der essentiellen und zugleich einfachen Fragen der „Nicht-Fachleute“ in jedem Lebensalter. Der- oder diejenige, die „auf die Laienfrage antworten will, „muß ebenfalls als Laie antworten. Besonders elementare Laienfragen sind im Grunde Bitten. Bitten um eine Antwort, die persönlich weiterhilft und etwas anderes ist als wissenschaftliche Belehrung“.¹²⁵ Die Antwort kann der Förderung bzw. Unterstützung des Selbstbewusstseins der Fragestellenden dienen, wenn sie beispielsweise eine Bestätigung ihrer Vermutungen ist.

Es sind die einfachen Fragen, die Menschen zu allen Zeiten und in jedem Lebensalter stellen. Ihr Kontext sind die Alltagserfahrungen. Sie selbst weisen aber weit über diesen hinaus. Damit werden sie zu Spiegeln grundlegender Erfahrungen. Alltagsnahe Fragen

¹²³ K. E. Nipkow, Elementares Gespräch mit der Bibel im Unterricht, a.a.O., S. 202f.

¹²⁴ A.a.O.

¹²⁵ Vgl. a.a.O., S. 203.

werden im religionsdidaktischen Sinne „elementare Fragen“ wie altersbezogene Erfahrungen zu „elementare Erfahrungen“¹²⁶ werden, wenn in ihnen eine Sehnsucht nach Liebe verborgen ist oder sie Initiativen zu Gerechtigkeit und Frieden spiegeln, wenn sie der Ohnmacht angesichts von Leid und Tod Ausdruck verleihen oder absolute Geborgenheit in der Relativität einer Endlichkeit allen Seins suchen. Solche Fragen berühren eine „Elementarisierungsebene, die tiefer liegt als die der elementaren Strukturen und der akademisch-theologischen Unterscheidungen.“¹²⁷

Analog zu der auf einem „ungeschichtlichen Dogmatismus“ beruhenden Annahme, „kirchliche Lehren als zeitlose Lehren dem geschichtlichen Wandel entziehen zu können“¹²⁸, muss der anthropologische Ansatz vor einem „ungeschichtlichen Strukturalismus“ bewahrt werden, der an einem „Anthropologisch-Allgemeinen“ festhält, das von den individuellen und gesellschaftlichen Lebensumständen abgetrennt wäre.¹²⁹ Die theologische Dimension der Elementarisierung fordert die angemessene Berücksichtigung ihrer konstitutiven Grundaxiome. Im Einklang damit verweist die anthropologische Elementarisierungsdimension eigenständig darauf, einer unreflektierten Reduktion der Komplexität und Besonderheit der Gegenwarts- und Zukunftsprobleme zu wehren. Theologische Grundwahrheiten und anthropologische Grunderfahrungen müssen dialektisch aufeinander bezogen bleiben. Eine verbale bzw. strukturelle Form dieses wechselseitigen Bezuges ist die Frage. In ihr mischen sich Zweifel und Gewissheit ebenso wie Sehnsucht und Erfahrung.

Erfahrungen, die im Sinne lebensbedeutsamer Erschließungen nachhaltig und relevant sind, lassen sich in dem Versuch der Modellierung angemessener Elementarisierung als elementare Erfahrungen bezeichnen.¹³⁰ Elementare Erfahrungen sind daher kein analytisch gewonnener Extrakt allgemeiner Grunderfahrungen¹³¹ noch bilden sie das Kernstück in der Beschreibung menschlicher Grundphänomene.¹³²

¹²⁶ Vgl. a.a.O.

¹²⁷ K. E. Nipkow, Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. A.a.O., S. 604.

¹²⁸ A.a.O., S. 602.

¹²⁹ Vgl. K. E. Nipkow, Glaubensentwicklung und Erziehung, in: Handbuch Religion, Stuttgart u.a., 1979, S. 16-63, S. 59.

¹³⁰ Vgl. K. E. Nipkow, Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. A.a.O., S. 604.

¹³¹ Zum Begriff der Erfahrung in der Religionspädagogik vgl. Baldermann, I.: Zum Verhältnis von problemorientiertem und biblischem Unterricht. In: I. Baldermann / G. Kittel (Hrsg.): Die Sache des Religionsunterrichts. Göttingen 1975, S.138-150. K. E. Nipkow: Grundfragen der Religionspädagogik Bd. 3., S.79-99 u. 119-126.

¹³² Vgl. K. E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, a.a.O., S. 83.

Elementare Erfahrung ist konkret. Sie besitzt eine individuelle Struktur. Daher ist sie „vom einzelnen Ereignis und einer bestimmten Situation nicht ablösbar, sondern kontingent, gebunden an Zeit und Stunde, an einen bestimmten Ort, an einen besonderen Fall“. ¹³³ Der so abgrenzte Begriff zielt zum einen auf „etwas, was uns widerfährt, was auf uns trifft, uns ohne unser Zutun begegnet“ und umfasst zum anderen Erfahrungen, die sich einstellen, „wenn wir selbst aktiv handeln.“ ¹³⁴ Ort des Elementaren ist der Alltag des einzelnen Menschen. Elementare Erfahrungen lassen sich nicht induzieren und nicht deduzieren. Ihr Kontext ist unablässig die Lebenswelt, die sich in ihrer Verwobenheit und Vielschichtigkeit in einer Biographie dokumentiert.

Lernen bedarf eines kontextuell biographischen Zugangs. Der Prozess der Vermittlung ist daher an eine Lebenslaufanalyse gebunden. Um hier die Distanz zum Privaten nicht unangemessen zu überschreiten bedarf es überindividueller erziehungswissenschaftlicher Analysemodelle, um verschiedene allgemeinbiographische und altersstufenabhängige Erfahrungshorizonte zu kennzeichnen. Typologisch geben sie auf der entwicklungspsychologischen Theorieebene Aufschluss über individuell und existentiell bedeutsame menschliche Grunderfahrungen, die sich zugleich innerhalb eines bestimmten Kontextes von Alltagserfahrungen als typisch erwiesen haben.

Diejenigen, die einen Lehr- und Lernprozess verantwortlich steuern, fragen im Zusammenhang einer Elementarisierung nach dem „Existentiell-Konkreten“ ¹³⁵. Neben der angedeuteten „Lebensweltanalyse“ besteht die Notwendigkeit, „die Oberflächenphänomenologie der [...] Kinder und Jugendlichen in ihrem Alltagsverhalten in Richtung auf Grunderfahrungen zu entziffern“, wobei „existenziale Tiefendeutungen des Daseins und Lebensweltanalysen [...] zusammen erarbeitet werden“ müssen. ¹³⁶

Die Frage nach den elementaren Erfahrungen zielt nicht nur auf die Lebenswelt der heutigen Adressaten religiöser Erziehung. Sie ist gleichzeitig ein Schlüssel im Hinblick auf die theologische Überlieferung des Alten und Neuen Testaments, sowie alle anderen theologischen Texte. Vor jeder schriftlichen Fixierung, diskursiven Reflexion und theologischen Entfaltung des Glaubens steht eine Glaubenserfahrung. ¹³⁷ Zudem sind Texte „als elementare erkenntnismäßige Strukturen des Glaubenswissens zugleich

¹³³ A.a.O., S. 84.

¹³⁴ K. E. Nipkow, Glaubensentwicklung und Erziehung, a.a.O., S. 54.

¹³⁵ Vgl. K. E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, a.a.O., S. 86.

¹³⁶ A.a.O.

¹³⁷ K. E. Nipkow, Glaubensentwicklung und Erziehung, a.a.O., S. 49.

Ausdruck der ihnen zugrundeliegenden elementaren (Glaubens)erfahrungen im Leben derer, die so sprechen; aber die geschriebenen, jetzt in Texten vorliegenden Aussagen sind eben in diesem schriftlichen, zeitabgehobenen Zustand nicht das gleiche wie dieselben Worte, wenn sie im Vollzug, im lebendigen Dialog mit Gott und den Menschen, in konkreten geschichtlichen und gesellschaftlichen Situationen gesprochen werden. Es sind dieselben Worte in zwei verschiedenen 'Aggregatzuständen': toter Buchstabe das eine, lebendiges Wort das andere. Die schriftlich fixierten Formeln des Glaubenswissens entstammen dem konkreten Gebrauch und Vollzug und drängen auf erneuten konkreten Gebrauch und Vollzug¹³⁸. Hier zeigt sich die Differenz zwischen einem vorliegenden Text als Objekt und Medium und der erneuten subjektiven Textentstehung durch die Interpretation der Rezipienten.

In diesem abstrakten Rezeptionszusammenhang kann beispielsweise der moderne Spielfilm als ein Medium betrachtet werden, das sich in die Reihe existentiell-konkreter Erfahrungen auf seine spezifisch erzählende Weise einreihet – vorausgesetzt der Film inszeniert explizit oder implizit ein theologisches Thema. Auch ein Erzählmedium wie der populäre Spielfilm verbindet in Inhalt und Form zwei verschiedene Erfahrungsebenen.

Was hier allgemein für mediale Erzählungen benannt ist, kennzeichnet andere Textarten auch. So spiegeln z.B. auch theologische Texte immer persönliche und konkrete Widerfahrnisse, wie sie von bestimmten Personen, an einem bestimmten Ort, zu einer bestimmten Zeit, in einer besonderen Situation erlebt wurden. Ihr Vermittlungsprozess fordert ganz entsprechend die Typisierung und Verallgemeinerung dieser Erlebnisse, „um elementare Erfahrungen intersubjektiv weitervermitteln zu können“¹³⁹. Die Deutung eines theologischen Textes bezieht neben den so genannten objektivierten Aussagen dasjenige mit ein, „was dem Text zugrundeliegt, welche Gotteserfahrung, die der Mensch mit Bezug auf seine Lebenserfahrungen machen durfte, in dem Text Gestalt gewonnen hat“.

Hinsichtlich der religionsdidaktischen Arbeit mit populären Spielfilmen bedeutet das, dass neben der erzählten Inszenierung nach den „Lebenserfahrungen“ der Figuren zu fragen ist, die in den Bildern miterzählt, angedeutet oder nahe gelegt scheinen. Mit der Hermeneutik der Rezipienten spielt bewusst analytisch und unbewusst intuitiv die eige-

¹³⁸ A.a.O.

¹³⁹ Vgl. K. E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, a.a.O., S. 84.

ne Lebenserfahrung eine bedeutende Rolle. Damit gewinnt die fremde Erfahrung eine eigene Dimension. In der Entwicklung des religionspädagogischen Elementarisierungsmodells spricht K. E. Nipkow hier von der Synthese von Text und Gegenwart im Horizont elementarer Erfahrung. Die verdichtete Vorlage und die gegenwärtige Situation werden aufeinander bezogen und ineinander verschränkt, so dass sich – wie es die kategoriale Bildungstheorie formuliert – die wechselseitige Erschließung von Subjekt und Objekt ereignen kann.¹⁴⁰ K. E. Nipkow beschreibt diesen Prozess auch als „elementares Gespräch“, das erst dann zustande kommen und zur Klärung bestehender oder drohender Missverständnisse beitragen kann, wenn der „Begriff der Erfahrung nicht nur auf der Seite der Menschen heute [...], sondern ebenso konsequent auf der Seite der Menschen, die durch das Alte und Neue Testament zu uns sprechen“, gebraucht wird.¹⁴¹ Jede Erzählung spiegelt explizit in Inhalt und Form eine implizite Dimension des Erzählers. Erzähler und Erzählung sind nicht unablösbar miteinander verbunden. In die Gegenwart gewendet bedeutet das: Vermittlung und Vermittler sind ebenso nicht voneinander zu trennen. Ergänzen lässt sich dies durch die Zugehörigkeit derer, denen etwas erzählt bzw. vermittelt wird. Durch sie entscheidet sich letztlich, was sich als relevant erweist. Wie Rezipienten in gewisser Weise den Text einer Erzählung neu werden lassen, so bestimmen Lernende, was sich z.B. von einem dargebotenen Inhalt als gelernt einprägt.

Der pädagogisch gewollte innere Erschließungs- bzw. Kommunikationsprozess ist abhängig von der subjektiven Relevanz eines Themas. Innerhalb eines Vermittlungsprozesses ist sie notwendig für den Rückgriff auf individuelle personale und soziale Erfahrungen, von denen her bestimmte theologische Aussagen und Begriffe erst verstehbar werden. Zum anderen kann die persönliche und konkrete Erfahrung in diesem Horizont eine neue Qualität gewinnen. Diese auf die anthropologische Dimension der Theologie bezogene dialektische Synthese ist für die Religionsdidaktik unverzichtbar.

Im Unterschied zur forschenden Theologie, die z.B. über Gott Grundsätze herleitet und Paradigmen formuliert, ist die Religionspädagogik bestrebt, z.B. individuelle Gottesbilder zur Sprache zu bringen. Dass dabei vordergründig ein Bild der Person entsteht, die es formuliert(e), oder dass solche Entwürfe ausschließlich in einem bestimmten Kontext und Gegenwartsbezug verstehbar sind, ist ohne Schaden für den beschriebenen Gegens-

¹⁴⁰ Vgl. Wolfgang Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim u.a., 1974.

¹⁴¹ Vgl. K. E. Nipkow, Elementares Gespräch mit der Bibel im Unterricht, a.a.O., S. 216.

tand selbst. Dass diese subjektiven Bilder und individuellen Entwürfe jeweils an den theologischen Grundsätzen und Paradigmen gemessen werden, hat in gewisser Hinsicht nur vergleichenden Charakter. In Nähe und Distanz der eigenen Skizze zum theologisch dogmatisierten Paradigma liegt z.B. ein Lern- und Erkenntnispotenzial.

So lässt sich festhalten, dass sich das religionspädagogisch relevante Elementare im Sinne persönlich bedeutsamer Erfahrungen im Schnittpunkt von biblisch-historischen Überlieferungen und gegenwärtigen Situationen von Menschen heute finden lässt. Theologische Aussagen erschließen sich einer Person günstigsten Falls dialektisch so, dass sie für sie erschlossen werden, wodurch ein qualitativ neuer Erfahrungshorizont sichtbar wird.

Der Bedeutungsumfang des lateinischen Wortes „elementum“ umfasst neben dem Einfachen auch das Anfängliche.¹⁴² Daran knüpft die „Elementarisierung als Sequenzproblem im Sinne der jeweiligen gesellschafts-, christentums- und lebensgeschichtlich bedingten Verstehensvoraussetzungen“ an und thematisiert „Elementare Anfänge“.¹⁴³

Die Frage nach dem zeitlich Anfänglichen in lebensgeschichtlicher Perspektive bezieht sich nicht nur auf die früheste Kindheit. Vielmehr ist sie für jede Entwicklungsstufe zu erörtern. Folgt man dem psychologischen Stufenmodell lässt sich sagen, dass jede dieser Entwicklungsstufen Grundlagen im Sinne von neuen Anfängen für die jeweils folgende birgt. D.h., die psychischen und in diesem Sinne entwicklungsbedingten Charakteristika von Kindern und Jugendlichen kommen hier in den Blick. Das ist insofern theologisch besonders und religionspädagogisch nötig, da „bei der Suche nach anthropologischen Kategorien [...] in der Regel von ‘allgemeinmenschlichen Grundlagen’, ‘von Menschen vor Gott’ von ‘dem Menschen’[...]“ die Rede ist.¹⁴⁴ Traditionell ist das theologische Denken am erwachsenen Menschen orientiert. Im Allgemeinen wird hier weder menschengeschichtlich noch entwicklungspsychologisch differenziert. Zur Gültigkeit ohne solche Differenzierung hergeleiteten Positionen muss daher vorausgesetzt sein, dass die elementaren Erfahrungen in der Menschheitsgeschichte interpersonal dieselben sind. Ebenso muss angenommen werden, dass die elementaren Erfahrungen in jedem Alter intrapersonal übereinstimmen. Beides gilt nicht ohne weiteres.

¹⁴² Vgl. Michael Petschenig, Der kleine Stowasser, Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch, München 1961, S. 186.

¹⁴³ K. E. Nipkow, Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. A.a.O., S. 606.

¹⁴⁴ Vgl. K. E. Nipkow, Glaubensentwicklung und Erziehung, a.a.O., S. 61.

„Didaktische Strukturgitter dürfen daher nicht nur zweidimensional sein, fachwissenschaftlich und allgemein gegenwartsorientiert, sondern dreidimensional: Die durch die zweidimensionale Matrix gefundenen Inhalte müssen grundsätzlich darauf hin befragt werden, welche entwicklungsmäßigen Transformationen sie durchlaufen. Hierbei verknüpfen sich [...] entwicklungspsychologische Faktoren i.e.S. mit Alltagsphänomenen und gesellschaftlichen Einflussfaktoren.“¹⁴⁵

Bei der Entstehung religiöser Haltungen und Überzeugungen sind mindestens zwei Bereiche auseinanderzuhalten.¹⁴⁶ Erstens entstammt ein Anteil der religiösen Einstellungen sicher der Umgebung. Hier werden Kulturen und Gewohnheiten durch soziales Lernen adaptiert. Wesentlich ist *wie* und *durch wen* dem Kind Wissen vermittelt wird. Dabei spielt das pädagogische Potential der Eltern eine ebenso wichtige Rolle, wie andere Umweltpersonen des Kindes, z.B. Erzieherinnen. Zweitens führen autonome kognitive Überlegungen altersstufenspezifisch zu einer Konstruktion von Person-Umwelt-Bezügen, die Fragen nach Herkunft und Begrenzung des eigenen Seins thematisieren. Sowohl die selbständigen Bemühungen des Kindes, die durch Erziehung übernommenen Gottes- und Glaubensvorstellungen zu begreifen, als auch jene eigenständigen Fragen nach Woher und Wohin des Menschen, sind als kognitive Prozesse an die individuellen kognitiven Voraussetzungen und spezifischen Fähigkeiten des Kindes gebunden.

Überträgt man diese Einsicht auf die religionspädagogische Arbeit, lässt sich feststellen, dass es aber „nur teilweise richtig ist, mit der Behandlung biblischer Texte und Gegenwartsproblemen jeweils solange zu warten, bis ein bestimmtes Stadium als Ergebnis eines biologischen Reifungsprozesses erreicht ist. Die Lösung von Lernaufgaben ist zwar auch von Reifungsvorgängen abhängig, aber ebenfalls von Lernherausforderungen von seiten des Lehrers und aktiver Auseinandersetzung von seiten des Schülers“.¹⁴⁷

Gerade vor dem Hintergrund einer gelebten und in der Umwelt massiv präsenten Religionsfreiheit, die das kulturelle Leben von Lernenden in der Region der einstigen DDR nicht nur in ihrer frühesten Kindheit prägt, bekommt die Frage nach den lebensaltersunabhängigen elementaren Anfängen eine wichtige Bedeutung. Entscheidendes

¹⁴⁵ K. E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, a.a.O., S. 88.

¹⁴⁶ Vgl. Rolf Oerter, Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth, 13. Aufl., 1973, S. 286ff.

¹⁴⁷ K. E. Nipkow, Glaubensentwicklung und Erziehung, a.a.O., S. 16-63, S. 62f.

Kriterium für die elementaren Anfänge werden die Verstehensvoraussetzungen.¹⁴⁸ Sie müssen in die didaktischen Entscheidungsprozesse zur religiösen Bildung aller Altersstufen angemessen einbezogen sein.¹⁴⁹

„Die einschlägige nationale und internationale Forschung vollzieht sich im Westen immer noch auf dem Hintergrund einer noch vorhandenen christlich durchtränkten Folie. Dies ist ein so selbstverständlicher allgemeiner Tatbestand, dass er in den Untersuchungen gar nicht eigens bewusst gemacht wird.“¹⁵⁰ Das pädagogische Vorhaben der Elementarisierung steht in den Schulen der einstigen DDR vor neuen Herausforderungen. Daher leisten die bisher bekannten Analysen und Ergebnisse zuweilen nur bedingt Gewinnbringendes für die neuen Herausforderungen im Osten. Hier gemachte und jüngst dokumentierte Untersuchungen liefern Einsichten, die nicht nur „den Fachleuten hinsichtlich angeblich *gesicherten Wissens* sehr zu denken geben“¹⁵¹ werden: „Wie viel ist schon im In- und Ausland über *Kind und Religion* geforscht worden, und wie wenig allgemeingültige Erkenntnisse besitzen wir!“¹⁵²

¹⁴⁸ Vgl. K. E. Nipkow, Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. A.a.O., S. 606.

¹⁴⁹ Dass hinsichtlich der religiösen Entwicklung sehr viel mehr Dimensionen als die skizzenhaft dargestellten zwei Bereiche relevant sind, spielt in Bezug auf das hier angedeutete religionspädagogische Modell der Elementarisierung eine vernachlässigbar untergeordnete Rolle.

¹⁵⁰ K. E. Nipkow in: A.-K. Szagun, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. A.a.O., S.11f.

¹⁵¹ A.a.O., S.11

¹⁵² A.a.O.

2.3 Handlungsorientierung als Vereinfachung

Phänomenologische Betrachtungsweisen sind für die praktische Theologie und ihre Theoriebildung eine Herausforderung, die sich entsprechend den Erfordernissen der Gegenwart als aktuell und notwendig erweist. In der Wahrnehmung, der Analyse und der Verknüpfung von unterschiedlichen Alltagserfahrungen und den jeweils spezifischen Glaubens- und Lebenskontexten liegt die Basis jeder Theoriebildung, die bedürfnisorientiert in die Praxis zurück wirken will.¹⁵³

Die qualitativen Methoden, die zur Erforschung der Empirie Voraussetzung sind, ermöglichen die ausschnittweise Betrachtung der Komplexität der praktischen und gelebten Wirklichkeit. Die Einstellungen des Glaubens und die Axiome der zugrunde liegenden Theologie finden einerseits in der Sprache einer Person ihren Ausdruck.¹⁵⁴ Die normativen religiösen Grundsätze zeigen sich aber andererseits durch die kontextuell herrschenden Strukturen und prägen ihrerseits den individuellen Umgang mit diesen vorfindlichen Strukturen.¹⁵⁵ Diese wechselseitige Dialektik erfordert theoretische Diskurse, die auf einer Verschränkung von religiöser Theorie und theologischer Praxis beruhen. Nur so kann die Theoretisierung von Erfahrung gegen die Deformation durch Ideologisierung und Funktionalisierung geschützt werden. Ohne Kenntnisse des „religionspädagogischen Inputs ist es meines Erachtens kaum möglich, die Ergebnisse bezüglich der Attributierung bzw. Inhalte symbolischer Darstellung sinnvoll zu interpretieren.“¹⁵⁶ Ein so gestalteter Diskurs gibt der Hermeneutik der Praxis den Vorrang vor der theologischen Reflexion. Denn „ein tieferes Verstehen der auf Gott bezogenen Ausdrucksgestalten von Kindern [ist] ohne Kenntnis von deren sozialen und biographischen Kontexten nicht möglich.“¹⁵⁷

Durch die phänomenologische Herangehensweise ist es möglich, die traditionelle Theologie sowohl mit einer gelebten Glaubenspraxis, als auch mit einer bekundeten Religionsfreiheit in einen dialektischen Diskurs zu bringen. Die Ergebnisse solcher wechselseitigen Bezugnahme sind erstaunlich und markieren als erstes, welche Einflussnahme

¹⁵³ Vgl. a.a.O., S.11f.

¹⁵⁴ Vgl. Albert Biesinger in: A.-K. Szagun, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. A.a.O., S. 15f.

¹⁵⁵ A.-K. Szagun, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. A.a.O., S. 38ff.

¹⁵⁶ „Ohne solche Kenntnisse ist kaum entscheidbar, welche kindlichen Gottesvorstellungen eher den Besonderheiten des kindlichen Denkens zuzuschreiben sind und welche sich eher dem religionspädagogischen Input von Kindergärtnerinnen, Eltern und Lehrkräften verdanken.“ A.a.O., S. 39.

¹⁵⁷ A.a.O., S. 12.

die lebensgeschichtliche Bindung auf die religiöse bzw. theologische Gedankenwelt einer Person ausübt. „Das Rostocker Forschungsprojekt stellt in diesem Kontext als nächstes die ältere, noch für Schleiermacher selbstverständliche, erst später, und zwar im vorigen Jahrhundert am heftigsten von der Dialektischen Theologie verworfene religionspsychologische Hypothese einer *religiösen Anlage* neu zur Diskussion.“¹⁵⁸

Bei aller Integrationsbemühung in den üblichen Fächerkanon leistet die Fächergruppe evangelische bzw. katholische Religion und Philosophie oder Ethik dezidiert anderes, als die Anhäufung und Vermehrung, Vertiefung und Aktualisierung von Wissen.

Gefragt ist vordergründig die dialogische Art und Weise in der Kommunikation der relevanten Inhalte. A. Schopenhauer wies nachhaltig darauf hin, dass alles Dozieren ohne Wirkung bleibt, wenn Menschen im Vermittlungsprozess unberührt bleiben. Welchen Sinn hat religiöse und auf Religion bezogene Kommunikation, so fragt er, wenn sie nicht das menschliche Herz gütiger macht und den Verstand weiser.¹⁵⁹ Bildung funktioniert nicht in der Distanz. Bildung setzt voraus, dass Menschen berührt werden. Diesen Gedanken vertieft vertiefte S. Kierkegaard in Bezug auf die religiöse Bildung. Er begründet, dass sich die Vermittlung von Religion nie im Allgemeinen verlieren darf, da Religion immer in Bezug zu einer Person steht.¹⁶⁰ Im religiösen und im weitesten Sinne philosophischen Vermittlungszusammenhang gewinnt die Frage danach an Bedeutung, wie ein Mensch *so* werden kann, dass er in seinem Handeln sich und anderen gut tut. Diese Orientierung an der reflektierten Handlungskompetenz eines Menschen ist gegenwärtig ein in den Rahmenplänen für das Fach und die Fächerkombination explizit ausgewiesenes Anliegen des evangelischen Religionsunterrichts¹⁶¹. Diese Herangehensweise entzieht sich einer an Beispielen orientierten Verallgemeinerung und Objektivierung. So kann es also kein Anliegen des evangelischen Religionsunterrichtes sein, nach so genannten objektiven Richtigkeiten zu fragen und zu forschen. Für das gute Handeln existiert bekanntlich kein subjektunabhängiges Kriterium.

¹⁵⁸ K. E. Nipkow in: A.-K. Szagun, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. A.a.O., S.12.

¹⁵⁹ Vgl. Arthur Schopenhauer, Preisschrift über das Fundament der Moral, 1840/41, in: Hans Ebeling (Hg.), Hamburg, 1979.

¹⁶⁰ Vgl. Sören Kierkegaard, Christliche Reden, Wilhelm Kütemeyer (Hg.), Göttingen, 1955.

¹⁶¹ Siehe Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Mecklenburg-Vorpommern (Hg.), Rahmenplan evangelische Religion, Orientierungsstufe, Schwerin, 1997 im Vergleich zu Rahmenplan evangelische Religion, Orientierungsstufe und Jahrgangsstufen 5 und 6 der integrierten Gesamtschule, Schwerin, 2001.

Handlungsorientiert bleibt eine Spannung zwischen dem normativ Objektiven und dem individuell Subjektiven unaufgelöst. I. Kant machte dieses theoretische Problem praktisch handhabbar, indem er dem unerreichbar Absoluten und dem von Person zu Person sich relativierendem Kriterium von „gut“ und „richtig“ die Offenbarung der subjektiven Handlungsmotive zuordnete. Die Kommunikation der Handlungsabsichten einer Person ermöglicht den Diskurs unterschiedlicher Motive.¹⁶² Schulunterrichtliches Arbeiten soll in den Religionsfächern wie in Philosophie hier seinen Ausgangspunkt haben¹⁶³.

Die kommunizierbare Handlungsorientierung spielt im Zusammenhang der zentralen Frage nach der Wahrheit angesichts scheinbarer Antinomie von Glauben und Wissen eine herausragende Rolle.¹⁶⁴ In der didaktischen Zielsetzung des Religionsunterrichtes schlägt sich das in den Stärkungsabsichten von Selbst-, Sozial-, Sach- und Methodenkompetenz nieder, die in ihrer Komplexität zu einer individuell verantworteten Handlungskompetenz führen. „Wichtigstes Ziel von Schule ist es, dem jungen Menschen zu einer Handlungskompetenz zu verhelfen, die für seine Lebensbewältigung wichtig ist. Dazu gehören neben dem Erwerb von Sachkenntnis auch die Entwicklung von Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz.“¹⁶⁵ Erst zusammen verhelfen sie, so die fachunterrichtliche Auffassung, zu der erwünschten Handlungskompetenz, wobei die Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz „von gleichrangiger Bedeutung sind.“¹⁶⁶

So gesehen ist ein Mensch innerhalb seiner Lebensumstände nicht per se wahrheitsfähig. Eine von innen her kommende Authentizität ist das, was ein Mensch zur Wahrheit fähig macht. Die so beschriebene Wahrhaftigkeit ist religiös eine Funktion des reifenden Vertrauens. Religion wird somit zur Asylstätte für jeden und jede und ist als Raum absoluter Akzeptanz ein Raum der Gnade. In diesem Sinne ist Religion und der mit ihr verbundene Unterricht ein unverzichtbares und einzigartiges Element im Bildungskanon, wobei es zu einem großen Teil seinen Ort außerhalb der Konkurrenz um prüfungs-

¹⁶² Vgl. Immanuel Kant, Kritik der reinen Vernunft, Leipzig, 1974.

¹⁶³ Vgl. in Mecklenburg-Vorpommern die Rahmenpläne der entsprechenden Fächer, so z.B. Rahmenplan evangelische Religion, Orientierungsstufe und Jahrgangsstufen 5 und 6 der integrierten Gesamtschule, Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.), Schwerin, 2001, Rahmenplan Philosophieren mit Kindern, Orientierungsstufe und Jahrgangsstufen 5 und 6 der integrierten Gesamtschule, Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.), Schwerin, 2001.

¹⁶⁴ Vgl. Rahmenplan evangelische Religion, Orientierungsstufe und Jahrgangsstufen 5 und 6 der integrierten Gesamtschule, a.a.O., S. 6.

¹⁶⁵ A.a.O., S.5. Analog, Rahmenplan Philosophieren mit Kindern, Orientierungsstufe und Jahrgangsstufen 5 und 6 der integrierten Gesamtschule, a.a.O., S.1 u. 5.

¹⁶⁶ Vgl. Rahmenplan evangelische Religion, Orientierungsstufe und Jahrgangsstufen 5 und 6 der integrierten Gesamtschule, a.a.O., S.5.

bereites Wissen hat. Religion wird zum Beispiel als Angebot der Selbstidentifikation ein Teil der Selbstbildung, denn Integration und Personwerdung ist ihr Ziel. Diesem individuellen Prozess liegen Werte zu Grunde, die erlernt, erprobt und verinnerlicht werden müssen.

Doch Werte lassen sich nicht logisch deduzieren. Menschen können hier nur lernen, wenn sich Wissen emotional vermittelt und wenn Bilder Orte der Erfahrung werden. Die Neurologie weist es gegenwärtig nach: Aus Gefühlen leiten sich Werte ab, aus Bildern gewinnen wir Erkenntnisse.¹⁶⁷ Im Gegensatz zu den neurologisch an der Oberfläche des Gehirns verhaftenden Gedanken sind Gefühle nachhaltig. Daraus ist zu schließen, dass die rein rationale Vermittlung wertlos wird und wie im neurologischen so auch im umgangssprachlichen Sinn oberflächlich bleibt. Dem trägt die Zielstellung des Religionsunterrichts Rechnung. „Es kann nicht Anliegen eines allumfassenden Religionsunterrichts sein, ausschließlich im Kognitiven Spuren zu hinterlassen.“¹⁶⁸ Erklären und Verstehen sind mit W. Dilthey zweierlei: Erklären zielt auf das Wissen, gestützt auf definierte Begriffe, wohin gegen das Verstehen die Begegnung zweier Subjekte voraussetzt: Ich begeben mich dabei an die Stelle, an der Du schon bist.¹⁶⁹ Erfahrungen stehen mir stellvertretend zur Verfügung. Hierarchische Gefälle verschwinden hier und heben zu einem gewissen Grad die Differenz zwischen Fiktion und Realität auf, da der andere im Verstehen immer meinen Entwurf seiner Person spiegelt. Pädagogisch bedeutet das für den Religionsunterricht: er kann nur der unternommene Anstoß zur Selbstbestimmung sein.

¹⁶⁷ Vgl. Manfred Spitzer, Selbstbestimmen. Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun?, München, 2003.

¹⁶⁸ Rahmenplan, Regionale Schule, Verbundenen Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Jahrgangsstufe 7-10, Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.), Schwerin, 2002.

¹⁶⁹ Vgl. Wilhelm Dilthey, Die Entstehung der Hermeneutik, in: Gunter Reiß, Materialien zur Ideologiekgeschichte der deutschen Literaturwissenschaft, Band 1, Tübingen, 1973, S. 55-68.

2.4 Dialektik in der Vermittlung des theologisch Notwendigen

Die Beschreibung eines didaktisch notwendigen Arbeitskonzeptes für diese Bildungsaufgabe erfordert die Verknüpfung theologischer Anliegen mit pädagogischen Bedürfnissen. Eine religionspädagogisch verantwortete Vereinfachung theologischer Anliegen wird nötig. Dabei muss diese Begrenzung biblisch, historisch und dogmatisch angemessen auf die speziellen Herausforderungen der Gegenwart antworten, ohne die inhaltliche Präzision preiszugeben. Das Mannigfaltige darf sich nicht im Einfachen verlieren und das Elementare muss im Allgemeinen präsent bleiben. Das Wesentliche soll im Besonderen erkennbar sein und das Fundamentale erscheint als nicht entfaltete Komplexität. Die Vielfalt wird reduziert.

Solche Art Reduktion bedarf sowohl einer theologischen als auch einer pädagogischen Begründung. Nahe liegend erscheint im Sine einer Elementartheologie die Konzentration auf das, was *grundlegend* und *unverzichtbar* zu wissen ist. Doch die Inhaltsauswahl ist nicht nur durch den kompendienartig gewonnenen Extrakt der Theologie bestimmbar. Bedeutsam ist vor allem der *Bedarf der Lernenden*. Ihre individuellen Lernvoraussetzungen werden ebenso wie ihr Entwicklungspotential zum Prüfstein der Lehre. Die Kriterien der religionsdidaktischen Vereinfachung gewinnen ihre Legitimation aus der unterrichtlichen Zielstellung, die sich aus allem Vorangegangenen ableitet.¹⁷⁰

Die Herausforderungen von Lehre und Lernenden müssen dialektisch aufeinander bezogen werden. Diese Dialektik verschränkt den theologischen Inhalt mit der pädagogischen Bedarfsorientierung. Kontextuell orientierten theologischen Entwürfen gleich, integriert diese pädagogisch zu legitimierende Reduktion die Lebenswelt derer, denen die Vermittlungsbemühung gilt. „Didaktisch gesehen lässt sich (jedoch) das Elementare niemals unter Absehung von den Kindern und Jugendlichen, für die etwas elementare Bedeutung gewinnen soll, bestimmen.“¹⁷¹ Der lebensweltliche Bezug dient aber nicht nur als Auswahlkriterium für elementartheologische Unterrichtsgegenstände. In seiner Spannung zwischen der außerschulischen Alltagserfahrung der Kinder und Jugendlichen einerseits und der Lernortgebundenheit in der Schule andererseits, bildet die kon-

¹⁷⁰ K. E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, a.a.O., S 191.

¹⁷¹ Friedrich Schweitzer, Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz. Einführende Darstellung, in: Ders. (Hg.): Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen. Perspektiven. Beispiele, Neukirchner Verlag, Neukirchen 2003, 9-30, S. 9.

textuelle Analyse die Grundlage eines zu entwickelnden religionsdidaktischen Vermittlungskonzepts.¹⁷² Die Analyse vorfindlicher Konstellationen samt kultureller Bedingungen muss in Verbindung mit den zu vermittelnden theologischen Zielen zu Perspektiven führen, die das Potential haben, auf ausgehende Gegebenheiten durch prozessbeteiligte Personen verändernd zurückzuwirken. „Wer elementarisiert gewinnt Durchblick und Überblick. Er lernt, sich in dem Grundgefüge jener Rätsel des Seins auszukennen, auf das Religionen zu antworten suchen.“¹⁷³ D.h., der lebensweltliche Kontext der Lernenden muss sich aus beiden fachwissenschaftlichen Perspektiven als Kriterium für eine legitimierte Auswahl erweisen. Theologisch wie pädagogisch orientiert sich an ihm der zu wählende Gegenstand der Aneignung, wie auch die ausgewählte Art seiner Darbietung.¹⁷⁴ Diese dialektische Verknüpfung ist Ausdruck der wechselseitigen Bezugnahme *theologischer Ansprüche* und *pädagogischer Herausforderungen*. Beide werden einander Auswahlkriterium in Inhalt und Form.

Die Frage nach dem Elementaren und Einfachen gewinnt daher sowohl in der Theologie als auch in der Pädagogik an Relevanz.¹⁷⁵

„Wenn wesentliche Aspekte und Aussagen der traditionellen Gotteslehre in den Untersuchungsinstrumenten aufscheinen, so geschieht dies mit dem Ziel, die sich in den religiösen Entwicklungen spiegelnden (unter Umständen rudimentären) Elemente bzw. deren individuellspezifischen Verarbeitungsformen solcher Aspekte überkommener Dogmatik aufzuspüren: Die Konturen der traditionellen Gotteslehre erscheinen quasi aus diagnostischem Interesse, nicht aber als Vergleichsbegriff im Sinne eines Zielbegriffs, an welchem die Äußerungen von Kindern gemessen und auf den hin die Kinder durch entsprechende religionspädagogische Impulse bzw. Arrangements auszurichten wären.“¹⁷⁶ Die Frage nach den Reduktionskriterien erweist sich zunehmend als eine Frage der Didaktik. Zum pädagogischen Prinzip geworden, will diese Art der Vereinfachung in der Lehre den Lernenden das zu Wissende adäquat vermitteln. Folglich wird

¹⁷² I. Bosold, P. Kliemann, Ach, Sie unterrichten Religion?, Stuttgart, 2004. S.20-23, hier besonders: 23.

¹⁷³ K. E. Nipkow, Theodizee – Leiden verstehen, Böses überwinden können?, in F. Schweitzer, Elementarisierung im Religionsunterricht, Erfahrungen. Perspektiven. Beispiele, Neukirchen 2003, S.33

¹⁷⁴ F. Schweitzer, Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz; in: Ders. (Hg.), Elementarisierung im Religionsunterricht. A.a.O., S.15.

¹⁷⁵ Vgl. hierzu vor allem die begriffliche Unterscheidung zwischen *Elementarisierung* einerseits und *Elementartheologie* andererseits; Vgl. F. Schweitzer, Elementarisierung in der religionsdidaktischen Diskussion: Entwicklungstendenzen – weiterführende Perspektiven – offene Fragen, in: Ders. (Hg.), Elementarisierung im Religionsunterricht. A.a.O., 203-220.

¹⁷⁶ Vgl. A.-K. Szagun, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. A.a.O., S.11.

der zu vermittelnde theologische Sachverhalt in Inhalt und Form pädagogisch relevant vereinfacht.

Die Reduzierung der Sachzusammenhänge unterliegt didaktischen Kriterien.

Die religionspädagogische Bildungsarbeit folgt damit zwei nahezu gleichwertigen Aspekten. Neben die personunabhängig feststehende Wissensvermittlung theologischer Sachkenntnis tritt die subjektgebundene und damit von Person zu Person bzw. von Gruppe zu Gruppe wechselnde, didaktisch legitimierte Auswahl der je aktuell zu vermittelnden theologisch relevanten Topoi.

Die Notwendigkeit der Kenntnis einer kompendienartig reduzierten Elementartheologie wird relativiert, denn der Vermittlungsprozess wird lernspezifisch entwickelt. Die pädagogische Einsicht in das biografisch determinierte Lernen und die damit verbundenen unterschiedlichen Möglichkeiten und Grenzen sind dafür ausschlaggebend. Das Vorverständnis der Lernenden und ihre vorherrschende Lernkultur gewinnen eine inhaltsbestimmende Bedeutung. „Das gilt genauso für den religiös gebundenen wie für den ungebundenen oder Religion ablehnenden Schüler.“¹⁷⁷

Als Kernstück des so zu erstellenden Entwurfs von Vermittlungsinhalt und Vermittlungsstrategie wird eine didaktische Analyse die entscheidende Herausforderung. Die nach jeweils wechselnden und gruppen- bzw. persönlichkeitsabhängigen Bedingungen vorgenommene didaktische Reduktion verlangt auf der Seite der Lehrenden und Planenden eine didaktische Legitimation, die das dialektische Verhältnis des Anspruchs der Lehre und der Bedingung der Lernenden wahrt. Diese Annäherung ist nicht als formale Anpassung an die unterschiedliche Sprache oder Kultur misszuverstehen. Elementarisierung als eine Vereinfachung in dem hier dargestellten Sinn bleibt den theologischen Grundsätzen und Lehren verpflichtet.

¹⁷⁷ Rahmenplan, Regionale Schule, Verbundenen Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Evangelische Religion, Jahrgangsstufe 7-10, Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.), Schwerin, 2002, S. 13.

2.5 Kommunikationspotential als Kriterium des Elementaren

Dass sich die religionspädagogische Arbeit in der theologischen Vermittlung an den wechselnden individuellen kultur- und lebenszeitgebundenen, biographischen Ausprägungen der Personen orientiert, denen die Bildungsarbeit gilt, ist keineswegs neu.

Die Kirche suchte in ihrer theologischen Arbeit, dem wesensmäßig ein missionarisch-katechetisches Bemühen zu Grunde liegt, immer nach Vermittlungsstrategien und -konzeptionen, die gleichzeitig ein Doppeltes erfüllen. Sie müssen einerseits dem inner-theologischen Diskurs auf höchstem sachlichem Niveau sachlich gerecht werden, und andererseits dem Interesse missionarischer, katechetischer und religionspädagogischer Arbeit in der Welt, der Kirche und der Schule didaktisch genügen.

Die sachorientierte theologische Arbeit der Kirche würde sich selbst ad absurdum führen, wäre sie nicht in ihren Grundpositionen mit allen kommunizierbar. Bei aller historisch gewachsenen und jeweils gegenwartsbezogenen Differenzierung zwischen den theologischen Fachleuten einerseits und den davon sich unterscheidenden Laien hatte dies nie inhaltliche Auswirkungen auf das zu Bekennende oder zu Glaubende. Es gab zu keiner Zeit eine Binnendifferenzierung hinsichtlich der Gültigkeit der heilsnotwendigen Glaubensgrundsätze entsprechend der Unterscheidung von Geistlichen und Nicht-Geistlichen. Die theologischen Grundpositionen, die von den einen oder anderen zu glauben und zu bekennen sind, waren und sind identisch.¹⁷⁸ Zwar unterscheiden sich nach wie vor neben gültigen Regeln für die Lebensformen die Präsentations- und Kommunikationsformen von Bekenntnissen von so genannten Laien und Nichtlaien. Auch ist und war der Umfang des theologischen Wissens von den Fachleuten und Nichtfachleuten nicht identisch. Doch beides spielt für die Grundsätzlichkeit der für alle gleichermaßen geltenden Bekenntnisse und verbindlichen Lehrsätze keine Rolle. Gerade evangelisches Anliegen war es von je her, die allgemeingültigen theologisch dogmatischen Positionen angemessen zu kommunizieren und zu vermitteln. Diese Angemessenheit schloss und schließt in ihrem Grundanliegen eine Vereinfachung ein, die das Wesentliche und das Fundamentale einer theologischen Aussage exemplarisch und

¹⁷⁸ Vgl. exemplarisch die Entwicklung der immer gleichen Grundaxiome seiner Theologie von Martin Luther im Kleinen und Großen Katechismus, beides in: Bekenntnisschriften der Evangelischen-Lutherischen Kirche, Göttingen, 1992, S. 499ff und 543ff, sowie in den von ihm verfassten Kirchenliedern, z.B. EG 341, Evangelisches Gesangbuch, Ausgabe für die Pommersche Evangelische Kirche u.a., Berlin, 1993.

lebensnah zur Geltung kommen ließ und lässt. So wurde die Herausforderung solcher Elementarisierung lange vor der expliziten Benennung dieses religionspädagogischen Vermittlungsanspruches eine fundamentale Aufgabe praktischer Theologie und der ihr zeitversetzt zugeordneten Missionstheologie und Religionspädagogik.

Am theologisch-katechetischen Vorgehen M. Luthers ist das gut ablesbar. Seine theologischen Grundüberzeugungen formulierte M. Luther in seinen volksliednahen Gemeindegesängen ebenso deutlich wie in seinen lehramtlichen Disputationen. Er präsentierte den theologischen Inhalt in beiden Kommunikationsarten. Orientierungskriterium für die zu wählende Sprach- und Darlegungsform waren die unterschiedlichen Adressaten. Dementsprechend findet sich im Kleinen Katechismus M. Luthers¹⁷⁹ keine andere Theologie als in seinem Großen Katechismus¹⁸⁰. Im Vergleich beider Werke stößt man keineswegs auf Vereinfachungen, die das Wesentliche preisgeben. Das Fundamentale des ausführlicher und sprachlich differenzierter Entfalteten entfällt nicht zu Gunsten eines einfacheren Lehrsatzes. M. Luther entfaltet die am Adressaten interessierte Kommunikation theologischer Debatten gleichen Inhalts. Differenziert wird lediglich die Sprachform. Sie reicht vom universitär lateinisch Formulierten über das muttersprachlich einfach Erklärte bis hin zum melodios einprägsamen Lied.¹⁸¹ Akademisch wie gemeindlich veröffentlicht der Reformator die gleichen theologischen Grundsätze.¹⁸²

Was die Pädagogik heute in vielen Bereichen als Elementarisierung fordert, scheint hier eingelöst. Es war eine allumfassende theologisch wie katechetisch angemessene Kommunikation des Evangeliums. Die hieraus abgeleiteten Bekenntnisse hatten weitreichende Folgen für die dogmatischen Grundpositionen der reformatorischen Theologie. Die jeweils pädagogisch angemessene missionarische wie katechetische Vermittlung aller heilsnotwendigen Grundlagen und kirchlichen Ordnungen wurde zu einer *Basis* evangelischer Theologie.¹⁸³ Nur im Vertrauen auf das Gelingen einer theologisch elementarisierten Kommunikation des Evangeliums war es dem Reformator möglich, das protestantische Prinzip des Priestertums aller Gläubigen festzuschreiben. Dass jeder und

¹⁷⁹ M. Luther, Der kleiner Katechismus, in: Bekenntnisschriften der Evangelischen-Lutherischen Kirche, Göttingen, 1992, S. 499ff.

¹⁸⁰ M. Luther, Der große Katechismus, in: Bekenntnisschriften der Evangelischen-Lutherischen Kirche, a.a.O., S. 543ff.

¹⁸¹ Vgl. exemplarisch M. Luther, EG 101, 102, 138, 183, 215, 231, 519 in: Evangelisches Gesangbuch, Ausgabe für die Pommersche Evangelische Kirche u.a., Berlin, 1993.

¹⁸² Vgl. M. Luther, Vorrede zu kleinen Katechismus, a.a.O., S. 503.

¹⁸³ „Darumb wähle Dir, welche Form Du willst,“ M. Luther, Vorrede zu kleinen Katechismus, Bekenntnisschriften der Evangelischen-Lutherischen Kirche, Göttingen, 1992, S. 503,10.

jede das Evangelium verstehen kann, war eine Voraussetzung, an die M. Luther seine Theologie konsequenzenreich band. Es war eine den Klerus pädagogisch herausfordernde Egalität, die M. Luther trotz aller Differenzierung zwischen Amtsinhabern und Laien so vehement verteidigte. Die auf Elementarisierung beruhende Vermittlung der Theologie, die zum Teil in sehr einfachen populären Formen ihren exemplarischen Ausdruck fand, ermöglichte theologisch den Verzicht darauf, Gottesnähe an akademisches Wissen, lehramtliche Kompetenz und geistliches Amt zu binden.¹⁸⁴

Dennoch ging es M. Luther keineswegs darum, in der Theologie bedarfsorientiert mit der Menge aller ihrer Glieder mittels Konsens oder anderer Verfahren, diesen oder jenen Lehrsatz für richtig, heilsam und erlösend zu charakterisieren. Auch für den Reformator sollte die Theologie ihren wissenschaftlichen Duktus nicht zu Gunsten einer Populärtheorie aufgeben.¹⁸⁵ Im Gegenteil! Aber dennoch ging M. Luther davon aus, dass die katechetisch gebildeten Gläubigen theologische Lehraussagen der Kirche wie ekklesiologische Sachzustände der Gemeinde angemessen kommunizieren, reflektieren und beurteilen zu können. Er vertraute darauf, dass Gott selbst in das aufrichtige und glaubende Herz die notwendige hermeneutische Kompetenz gibt, die die Verantwortung für zu Lernendes wie für das zu Lehrende bei jedem Einzelnen lässt.¹⁸⁶

Der Bildungsauftrag der Kirche führte in seiner Umsetzung dazu, dass sich die Theologie veränderte.

Das deutsche Wort Bildung verliert mit dem lutherischen Verständnis seinen fremdbestimmten Klang und bezeichnet nicht mehr allein das, was ein Mensch mittels erworbener Sachkenntnis kennt und kann. Bildung erscheint stattdessen in einem schöpfungstheologischen Deutungshorizont. Passiv interpretiert erinnert es daran, dass der Mensch vor aller äußerlichen Bildungsbemühung ein Bild Gottes ist. Als sein Gebilde ist er

¹⁸⁴ Vgl. CA VIII, Confessio Augustana in: Bekenntnisschriften der Evangelischen-Lutherischen Kirche, Göttingen, 1992, S. 62.

¹⁸⁵ Vgl. CA XIV, Confessio Augustana in: Bekenntnisschriften der Evangelischen-Lutherischen Kirche, Göttingen, 1992, S. 69.

¹⁸⁶ In seiner „Deutschen Messe“ aus dem Jahre 1526 legt M. Luther sowohl grundlegende Glaubensinhalte für den Katechismusunterricht fest – den Dekalog, das Credo und das Vaterunser – als auch die pädagogische Didaktik, die mit der Trias „lectio“, „memoria“ und „imitatio“ beschrieben ist. Es reicht M. Luther also nicht aus, dass der Stoff nur auswendig gelernt wird. Er will, dass die Wahrheit des Gelernten verinnerlicht wird, d.h., dass das Gelernte überzeugt und dass schon Kinder das Evangelium verstehen. Vgl. M. Luther, Deutsche Messe, 1526, in: Martin Brecht, Martin Luther, Bd. 2, Ordnung und Abgrenzung der Reformation, Stuttgart, 1996.

gebildet.¹⁸⁷ Das bedeutet, vor aller institutionalisierten Ausbildungsbemühung ist jeder Mensch jenseits aller Mühe und Leistung gebildet. Wenn sich jetzt der Begriff wieder in das Vertraute wendet, bleibt doch eine Grenze markiert. Der Bildungsbegriff partizipiert in diesem Kontext am Charakter und der Integrität des Schöpfungsaktes. Das Verhältnis von Subjekt und Objekt innerhalb eines Bildungsprozesses ist damit klar beschrieben. Anthropologisch müssen Bildungs-, Entwicklungs- und Reifeprozesse dem Fremdein-
griff entzogen sein, da sich sonst der Verdacht einer Manipulation nicht abweisen lässt. Das sich entwickelnde Subjekt würde unversehens zum zu entwickelten Objekt.

Bezogen auf die verschiedenen Hierarchien zwischen Objekt und Subjekt des Lernen und Lehrens sollte sich Bildung als ein autonomer, subjektinterner Prozess vollziehen können. In den gegenwärtigen religionspädagogischen Anforderungen schlägt sich das in einem Perspektivwechsel bei der Betrachtung des Lern- und Lehrprozesses exemplarisch nieder. „Ohne dass der Lehrer seinen Anspruch, der immer auch ein Anspruch der Gesellschaft ist, verlassen könnte, versetzt er sich doch in die Situation des Jugendlichen, der natürlich und von alleine wächst. ... In religiösen Fragen muss der Lehrer, und dies entspricht auch der rechtlichen Bindung des Faches, in besonderem Maße die Selbstkompetenz achten und anerkennen. Er muss andererseits, da es sich um schulische Bildung handelt, darauf dringen, dass Analyse, Vergleich, Wertung als Methoden des Faches gelernt werden, die diese Selbstkompetenz erweitert.“¹⁸⁸

Religionsdidaktische Forderungen messen sich nicht an der Konzentration theologischer Grundgehalte. Die Individualität und die Lebenspraxis derer, denen die Bildungsarbeit gilt, wird zum didaktisch elementarisierenden Kriterium. Dasjenige, was sich kommunikativ im Vorgang religionspädagogischer Vermittlung als das Wesentliche erweist, wird zum didaktisch Elementaren.

Damit wird die am theologischen Inhalt orientierte Kommunizierbarkeit explizit zu einem Bestimmungskriterium des Wesentlichen, des Fundamentalen, des exemplarisch Elementaren.

Elementarisierung betrifft insofern primär die Vermittlungsform und erst sekundär den Inhalt. Damit ist das Vertrauen in die Gemeinschaft von Lernenden und Lehrenden

¹⁸⁷ Vgl. Bernhard Dressler, Christliche Bildung. Begründungen kirchlicher Bildungsarbeit, in: Dietlind Fischer (Hg.), Im Dienst von LehrerInnen und Schule, Aufgaben, Konzepte, Perspektiven kirchlicher Lehrerfortbildung; Schriften aus dem Comenius-Institut, Bd. 2; Münster 2000.

¹⁸⁸ Rahmenplan, Regionale Schule, Verbundenen Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Evangelische Religion, Jahrgangsstufe 7-10, a.a.O., S. 13.

gesetzt: zu vermittelnde Inhalte angemessen auszuwählen und gegenwartsbezogen zu kommunizieren.

Das Elementare wird der kommunizierbare Inhalt der Theologie.

Gerade für die zahlreichen theologischen Diskurse, die sich außerinstitutionell vollziehen, ist das ein gesellschaftlich relevantes Signal, das einer religionspädagogischen Analyse bedarf.

2.6 Wahrheit angesichts des Glaubens an Schöpfung und Jenseits – Eine Lehrplanbetrachtung

Die Situationsanalyse im Kontext des evangelischen Religionsunterrichts in den Ländern der ehemaligen DDR weist auf einige wenige Schwerpunkte.

Zentral ist dabei die Frage nach der Wahrheit. Sie ist in mehrfacher Hinsicht grundlegend: Die Verhältnisbestimmung von Naturwissenschaft und Glauben hängt von ihr ebenso ab, wie der Respekt gegenüber der religiösen Vorstellung von einem Jenseits. An beides knüpft sich für viele die Existenzberechtigung der Institution Kirche.

Bei allem religiösen Nicht-Wissen, dass man für Lernende wie Zuschauende voraussetzen mag, bleibt neben dem Begriff und der Idee Gott noch ein Extrakt für Kirche, dass zur Grundaxiomatik von Religion zu gehören scheint: Das Postulat eines Jenseits. Mit ihm wird die Frage nach Wahrheit essentiell verknüpft. Objektivität der Existenz oder Subjektivität der Empfindungen? Ein Begriff wie wissenschaftliche Beweisbarkeit wird wesentlich. In Koexistenz mit Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit kann er mögliche Begrenzungen erfahren.

In der diskursiven, reflektierenden wie analytischen Arbeit mit den exemplarisch ausgewählten Spielfilmen wird deutlich, wie sehr die traditionellen Inhalte der Theologie mit den Wissenschaftsergebnissen aus anderen Bereichen kombiniert werden. Zum Teil werden traditionelle Aussagen neu formuliert und ergänzt, zum Teil dogmatische Grundentscheidungen relativiert. Daran ist die Frage nach Wahrheit ebenso geknüpft wie die nach Wissenschaftlichkeit. Die Anerkennung der Existenzberechtigung der Kirche hängt für viele fundamental mit den Antworten auf diese Fragen zusammen.

Dem in der Gegenwart zum Hauptkriterium jeglicher Beurteilung avancierten Wert der Normsetzung durch das eigene Ich entsprechen die Neuentwürfe dogmatischer Symbole in Sprache und Bild. Aus der verantwortlich gefundenen subjektiven Perspektive wird jegliches scheinbar objektiv Daherkommende aus Theologie und Tradition kritisch hinterfragt. Auf diese Weise werden Zeitgeist und Tradition wertschätzend miteinander verbunden.

Filme leisten zu diesen zum Teil mutigen und modernen, zum Teil klassisch theologisch grenzwertigen Neu- und Umformulierungen einen nachweislich religionspädagogisch wesentlichen Beitrag. Deutlich wird bei allen zur Diskussion stehenden Filmangeboten,

wie die jeweilige Theologie subjektiv und gleichzeitig personunabhängig formuliert wird. So wird sie dem Verdacht der Relativierung entzogen. Gleichmaßen wird auf die explizite Etablierung scheinbarer Objektivität verzichtet. Sie dienen der eigenen Positionierung daher umso mehr, als dass nahezu keine Position diskreditiert wird. Ihr internationaler Erfolg bezeugt, dass sie unabhängig von jedweder religionsdidaktischen Betrachtung und Analyse „funktionieren“¹⁸⁹. Sie vermitteln ihr Thema ohne die zusätzliche Erläuterung von Lehrern, Pfarrerinnen und Dozierenden. Daher würde ihre Funktionalisierung für eine zeitgemäße Religionsdidaktik dem Eigenwert der Filme weder inhaltlich noch formal gerecht. Ausgehend vom Phänomen ist es aber für die Theologie ebenso wie für die Theologie vermittelnde Praxis der Kirche lohnend, viele der populären Unterhaltungsfilme theologisch wie religionsdidaktisch aufzuarbeiten, da sie *diskussionswürdige* Angebote enthalten.

Wie kaum ein anderes erzählendes Medium spiegeln Kinofilme den Zeitgeist, da sie aus pekuniären Motiven seinem Bedarf zu entsprechen versuchen. Ziel und Subjekt der fachdidaktischen Überlegungen ist der bzw. die Lernende und sich Bildende, die zu einer selbständigen religiösen bzw. theologischen Deutung der Lebenswelt in der Lage sein soll. Dieses Ziel nötigt zur Auseinandersetzung mit den christlich theologischen Traditionen. Doch sie geschieht nicht um ihrer selbst willen, sondern ist in funktionaler und zugleich kritischer Ausrichtung der Erweiterung der auf die Lebenswelt bezogenen Handlungskompetenz untergeordnet. Theologisch verzichten die Filme der zitierten didaktischen Grundeinstellung entsprechend auf Objektivitäten, als Medium vermitteln sie identitätsstiftende Erfahrungen im Raum der Illusionen. Pädagogisch laden sie ein zum Diskurs und haben insofern Angebotscharakter.

Ein Blick in die Rahmenpläne des Faches Evangelische Religion in Mecklenburg-Vorpommern¹⁹⁰ weist auf eine Korrelation der dort ausgewählten Kernthemen mit den

¹⁸⁹ Vgl. Hans-Martin Gutmann, *Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen. Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur*, Gütersloh, 1998, S. 75 u. 84.

¹⁹⁰ Rahmenplan Grundschule, Evangelische Religionsunterricht, Klassenstufen 3 – 4, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Mecklenburg-Vorpommern (Hg.), Schwerin, 1994; Rahmenplan evangelische Religion, Orientierungsstufe und Jahrgangsstufen 5 und 6 der integrierten Gesamtschule, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Mecklenburg-Vorpommern (Hg.), Schwerin, 2001 und Rahmenplan, Regionale Schule, Verbundenen Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Evangelische Religion, Jahrgangsstufe 7-10, Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.), Schwerin, 2002. Rahmenplan Gymnasium, Sekundarstufe II, Klasse 11 – 13, Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.), Schwerin, 1999; Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe, Evangelische Religion, Minister für Bildung, Wissenschaft

zentralen Fragen der Kinder und Jugendlichen im Land hin. Hier werden deutlich Akzente gesetzt. Sie machen die thematische Auswahl für die Spielfilme evident.

Die schulpädagogischen Themen entfalten sich primär an Hand von vier wiederkehrenden Kernthemen:

*Die Frage nach Gott – Glauben im Kontext von Naturwissenschaft als Herausforderung der Gegenwart:*¹⁹¹ Hier rückt speziell die Auseinandersetzung mit den Ansprüchen der Naturwissenschaft und einer weit verbreiteten und tief verwurzelten Wissenschaftsgläubigkeit, die sich mit Konfessionsfreiheit paart, in den didaktischen Vordergrund.¹⁹² Bereits in Klassenstufe 4 ist die Frage nach Gott explizites Thema. Es kehrt im Zusammenhang der Entstehung der Bibel in der folgenden Klassenstufe wieder. Hier wird beispielhaft ein Erwartungshorizont ausgeführt. Die Schülerinnen und Schüler „verbalisieren eigene Vorurteile gegenüber Religionen und relativieren diese Vorurteile durch die Konfrontation mit authentischen religiösen Aussagen“¹⁹³. Am Ende der Orientierungsstufe setzt sich die Erörterung der Frage nach einem Glauben an Gott im Kontrast zur wissenschaftlichen Welterkenntnis unter dem Thema Schöpfung fort.¹⁹⁴ In der Sekundarstufe I wird im Zusammenhang mit Religion vor allem auf die Gefahren von Religion aufmerksam gemacht.¹⁹⁵ Der Diskurs über die Frage nach Gott in Auseinandersetzung mit den naturwissenschaftlichen Forschungen und Erkenntnissen spielt in der Sekundarstufe II eine wesentliche Rolle.

*Gelingendes Leben – Leben und Tod; Schicksal, Prädestination oder eigene Verantwortung:*¹⁹⁶ Hierbei spielt die Auseinandersetzung mit Fatalismus und seiner Abgrenzung zu theologischen Auffassungen der Prädestination eine nachhaltige Rolle, inkl. die Debatte, ob die dem Menschen zur Verfügung stehende Freiheit dem Glauben an ein vorherbestimmtes Leben im Wege stehen muss. Der Tod als Teil, als Ende, als Neubeginn oder als Sphärenwechsel des Lebens.¹⁹⁷ Eschatologische Entwürfe der Tradition kommen hier ebenso zu Wort, wie der Versuch, den eigenen Überzeugungen eine sprachliche Gestalt zu geben, die sich einerseits argumentativ vertreten lässt und andererseits ihre Einordnung in den theolo-

und Kultur (Hg.), Schwerin, 2004. Die vier Themenformulierungen orientieren sich am thematischen Entwurf für die Sekundarstufe II.

¹⁹¹ Vgl. Rahmenplan Gymnasium, Sekundarstufe II, Klasse 11 – 13, a.a.O., S. 38ff.

¹⁹² Vgl. Rahmenplan evangelische Religion, Orientierungsstufe und Jahrgangsstufen 5 und 6 der integrierten Gesamtschule, a.a.O., S. 22.

¹⁹³ A.a.O., S. 20.

¹⁹⁴ A.a.O., S. 22.

¹⁹⁵ Vgl. Rahmenplan, Regionale Schule, Verbundenen Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Evangelische Religion, Jahrgangsstufe 7-10, a.a.O., S. 19ff.

¹⁹⁶ A.a.O., S. 19

¹⁹⁷ Rahmenplan evangelische Religion, Orientierungsstufe und Jahrgangsstufen 5 und 6 der integrierten Gesamtschule, a.a.O., S. 18.

gisch-philosophischen Kontext unserer Tradition ermöglicht. Dabei spielt die Aufnahme oder Ablehnung bestimmter theologischer Positionen eine untergeordnete Rolle. Wesentlich kommt es darauf an, die eigenen Positionen zu reflektieren und zu analysieren, um sie innerhalb des eigenen weltanschaulichen Konzeptes erklären und vertreten zu können.

In allen aufgezeigten Fällen steht die Auseinandersetzung mit Objektivität und Wahrheitsanspruch an zentraler Stelle. In diesem Sinne müssen theologische Argumente und Darstellungsformen diese Diskurse thematisieren. Eingeführt wird das Thema bereits in der Grundschule¹⁹⁸.

*Die Kirche und ihre Konfessionen als Abgrenzung zu Sekten und Ideologiegemeinschaften.*¹⁹⁹

Die Kirche ist als Institution mit Ämtern, hierarchischen Strukturen in ihrer Ausübung von Macht in einem von Individualität und Konfessionsfreiheit bestimmten Kontext immer wieder in ihrer Existenzberechtigung angefragt. Das spiegelt sich zum Beispiel in der Art und Weise der Thematisierung der Kirche in den Lehrplänen. Sehr viel intensiver als die Kirche selbst sind Sekten explizit empfohlenes Thema. Die Gefahr, die von Religion(en) ausgehen kann, nimmt altersstufenübergreifend einen breiten Raum ein.²⁰⁰ Nachhaltig wurzelt das in der marxistischen Religionskritik, die nach wie vor als gängiges Deutungsmuster präsent ist. Beharrlich bleibt Religion der Seufzer der bedrängten Kreatur und Opium für das Volk.

Daher ist es notwendig, positive Anknüpfungspunkte von Religion und Kirche relevant zu verdeutlichen, ohne die atheistischen Anfragen auszublenden. In diesem Sinne erklärt sich das zahlenmäßig häufige Themenangebot anderer, fremder Religionen.²⁰¹

Jesus von Nazareth – Jesus der Christus: Hier verbindet sich die Frage nach dem Verhältnis von historischer Person und Figur des Neuen Testaments zu einer Herausforderung, die die philosophisch-theologische Frage nach der Wahrheit charakterisiert und zu eigenen Ant-

¹⁹⁸ Rahmenplan Grundschule, Evangelische Religionsunterricht, Klassenstufen 3 – 4, a.a.O., S. 9f.

¹⁹⁹ Vgl. Rahmenplan evangelische Religion, Orientierungsstufe und Jahrgangsstufen 5 und 6 der integrierten Gesamtschule, a.a.O., S. 25 und Rahmenplan, Regionale Schule, Verbundenen Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Evangelische Religion, a.a.O., S. 19, 20, 21.

²⁰⁰ Vgl. Rahmenplanthemen in Klasse 8, 10, in: Rahmenplan, Regionale Schule, Verbundenen Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Evangelische Religion, Jahrgangsstufe 7-10, a.a.O., und Rahmenplanthemen Klasse 11-13 in: Rahmenplan Gymnasium, Sekundarstufe II, a.a.O.

²⁰¹ Vgl. Rahmenplanthemen Klasse 5, 6, 10, 11 – 13 in: Rahmenplan evangelische Religion, Orientierungsstufe und Jahrgangsstufen 5 und 6 der integrierten Gesamtschule, a.a.O., S. 15f; Rahmenplan, Regionale Schule, Verbundenen Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Evangelische Religion, Jahrgangsstufe 7-10, a.a.O., S. 19f.; Rahmenplanthemen Klasse 11-13 in: Rahmenplan Gymnasium, Sekundarstufe II, a.a.O., S. 11ff.

wortpositionen nötig. Die unterrichtsdidaktische Behandlung dieses Themas ordnet rahmend die Frage nach Gott ebenso wie die Frage „Was ist der Mensch im Kontext eines gelingenden Lebens“ der christologischen Fragestellung zu. Explizites Unterrichtsthema soll Jesus von Nazareth bzw. Jesus Christus nur in Klasse 4 und 11 – 13 sein.²⁰²

Die Auswahl im Rahmen dieser Arbeit thematisierten Spielfilme orientiert sich daher an den Kernthemen: Glaube und Naturwissenschaft sowie Diesseits und Jenseits.

²⁰² Rahmenplan Grundschule, Evangelische Religionsunterricht, Klassenstufen 3 – 4, a.a.O.

2.7 Lernmittelbetrachtung – Die zugelassenen Lehrbücher

„Mißtraut gelegentlich euren Schulbüchern!
Sie sind nicht auf dem Berg Sinai entstanden,
meistens nicht einmal auf verständige Art und Weise,
sondern aus alten Schulbüchern,
die aus alten Schulbüchern entstanden sind,
die aus alten Schulbüchern entstanden sind,
die aus alten Schulbüchern entstanden sind.

Man nennt das Tradition. Aber es ist etwas ganz anderes.“²⁰³

Dem didaktischen Ansatz konsequenter Elementarisierung unter den besonderen Herausforderungen eines so genannten typisch ostdeutschen Schulkontextes werden nur wenige Lernwerke gerecht. Angemessene Lehrbücher für den hiesigen evangelischen Religionsunterricht auszumachen, bleibt trotz der Vorauswahl, getroffen durch die Liste zugelassener Unterrichtsbücher, schwierig.

Die Liste der in Mecklenburg-Vorpommern zugelassenen Schulbücher im Fach Religion ist recht übersichtlich.²⁰⁴ Ihre Fremdheit gegenüber den Spezifika des Bundeslandes

²⁰³ Erich Kästner, Ansprache zum Schulbeginn, aus: Was nicht in Euren Chemiebüchern steht, Gesammelte Schriften für Erwachsene. Band 7. München/Zürich 1969, S. 180ff.

²⁰⁴ Im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern sind für die Grundschule die Lehrwerke: *Kinder fragen nach dem Leben 1+2*, S. Wibbing u.a. (Hg.), Berlin, 2006; *Wir gehören zusammen 1*, H. Hanisch u.a. (Hg.), Berlin, 2006; *Religionsbuch Oikoumene 1,2,3,4*, D. Steinwede (Hg.), Berlin, 2006. Für die weiterführenden Schulen sind für die Orientierungsstufe die ministeriell festgelegten Unterrichtsbücher: *Religionsbuch 5/6*, U. Baumann, M. Wermke (Hg.), Berlin 2002; *Das Kursbuch Religion, Neubearbeitung*, G. Kraft u.a., Frankfurt/M., 2003; *Kursbuch Religion elementar 5/6*, W. Eilerts, H.-G. Kübler (Hg.), Frankfurt/M., 2003 sowie: *Religion entdecken – verstehen – gestalten 5/6*, G.-R. Koretzki u.a. (Hg.), Göttingen, 2006.

Weiterführend sind sowohl für die Hauptschule, die Realschule, die Regionale Schule, die Gesamtschule sowie das Gymnasium als Lehrmittel festgelegt: *Kursbuch Religion elementar 7/8*, W. Eilerts, H.-G. Kübler (Hg.), Frankfurt/M., 2003.

Für alle Schulformen der Sekundarstufe I mit Ausnahme der Hauptschule sind *Das Kursbuch Religion elementar 9/10*, Eilerts, Kübler (Hg.), Frankfurt/M., 2003, und *Das Kursbuch Religion, Neubearbeitung*, G. Kraft u.a., Frankfurt/M., 2003 zugelassen.

Zwei Lehrwerke für den Unterricht an der Realschule und dem Gymnasium sind *Religion entdecken – verstehen – gestalten 7/8*, G.-H. Koretzki u.a. (Hg.), Göttingen 2002, *Religion entdecken – verstehen – gestalten 9/10*, G.-H. Koretzki u.a. (Hg.), Göttingen 2002.

Weitere acht Lehrbücher bzw. Lehrbuchreihen sind ausschließlich für den Unterricht am Gymnasium bestimmt: *Akzente Religion 1,2,3,4*, G. Bubolz u.a. (Hg.), Stuttgart, 2002, *Religionsbuch Oberstufe*, U. Baumann F. Schweitzer (Hg.), Berlin, 2006; *Kursbuch Religion Oberstufe*, H. Rupp (Hg.), Frankfurt/M. 2004 (aus für die Gesamtschule und berufliche Schulen möglich), *Basiswissen Christentum*, G. Schwikart, Gütersloh, 2006, *Religion entdecken – verstehen – gestalten 11+*, G.-H. Koretzki u.a. (Hg.), Göttingen 2003, *Perspektiven Religion*, F. Büchner u.a., Göttingen, 2006, *Sachwissen Religion*, Freudenberg u.a., Göttingen 2005, *Sachwissen Religion – Texte*, Goßmann (Hg.), Göttingen, 2005.

wird daher umso schneller deutlich. Aus neuen Unterrichtsreihen und drei Einzelwerken wählen Lehrende das Arbeitsbuch für die jeweiligen Lerngruppen. Fast alle Bücher stammen als Neuerscheinungen aus den ersten fünf Jahren des neuen Jahrtausends. Doch die Aktualität der Unterrichtswerke ist kein hinreichendes Indiz für die Gegenwartsbezogenheit im spezifisch ostdeutschen Sinn. Exemplarisch lässt sich dies altersstufenunabhängig anhand der themenartigen Stichworte *Schöpfung* und *Jenseits* zeigen.

Bereits in der Grundschule wird die kulturell nötige, kommunikative Distanz nicht klar gewahrt. Zuweilen gewährt ein inklusiver Sprachgebrauch keine Zugehörigkeit mehr. Der differenten, individuellen und kulturellen Vielfalt in Bezug auf religiöse Zugehörigkeiten bzw. Befremdlichkeiten wird nicht immer angemessen begegnet. Auch wenn das Thema Schöpfung und die Frage nach Gott gerade in der Grundschule nicht so detailreich thematisiert werden, wie es Filme wie *Wer den Wind sät* oder *Hinter dem Horizont* tun, so werden doch religionsdidaktisch grundlegende Weichen gestellt. Sie erstrecken sich weit über eine oberflächlich zu nennende Ebene religiöser Kommunikation hinaus. In der Darstellung der Themen zeigt sich nicht nur ein didaktisches Anliegen. Die gewählten Sprachformen, Inhaltsauswahlen und Darstellungsweisen formen ein Adressatenbild, das oft mit den vorfindlichen Klassensituationen in Mecklenburg-Vorpommern nur sehr wenig gemeinsam hat.

So finden sich in einem, für die Erstbegegnung der Grundschulkinder mit dem evangelischen Religionsunterricht ausgewählten Lernbuch Überschriften wie „Gott will nicht, dass es den Menschen schlecht geht!“²⁰⁵ oder „Guter Gott, zeige mir Deinen Weg“²⁰⁶. Unabhängig von einer theologischen Diskussion der damit präsenten dogmatischen Thesen, fehlt didaktisch die Benennung der Autorenschaft solcher Bekenntnisse:

Wer weiß schon wirklich, was Gott will?

Der Religionslehrer?

Die Kirche?

Für die Arbeit im ev. Religionsunterricht an beruflichen Schulen sieht das Bundesland zwei Lehrbücher vor: Freiräume, Gesellschaft für Religionspädagogik e.V. (Hg.), Berlin, 2003, sowie die auch für das Gymnasium zugelassenen Schulbücher: *Perspektiven Religion*, F. Büchner u.a., Göttingen, 2006, *Kursbuch Religion Oberstufe*, H. Rupp (Hg.), Frankfurt/M., 2004. Vgl. Schulbuchkatalog für allgemein bildende und berufliche Schulen in Mecklenburg-Vorpommern für das Schuljahr 2006/2007, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.), Schwerin 2006, vgl. http://www.kultus-mv.de/_sites/schule/download/schulbuch0607.pdf.

²⁰⁵ Dietrich Steinwede u.a., Religionsbuch Oikoumene, Sehen lernen 1, a.a.O., S.5

²⁰⁶ D. Steinwede u.a., Religionsbuch Oikoumene, Wege gehen 2, a.a.O., S.5.

Die Schule?

Und: Wer bittet hier um Einsichtnahme in Gottes Wege? – Ein religionsloses Kind aus atheistischem Elternhaus wohl kaum.

Im Umgang mit Eltern sind hier Antworten gefragt: Wer macht hier mit wem und für wen evangelischen Religionsunterricht, noch dazu an einer öffentlichen, d.h. staatlichen Schule? Schnell sind Mauern da errichtet, wo Brücken gebaut werden wollten.

In vielen, den Religionsunterricht einführenden Elternversammlungen, in denen bei ausliegendem Lernmaterial sich die Kenntnisnahme oft auf den Blick in das Inhaltsverzeichnis eines Lehrbuches beschränkt, gerät ein in so einer Überschrift formuliertes Bekenntnis unversehens in Elternwahrnehmung zu einer zu lehrenden bzw. von den Kindern zu lernenden These, nämlich zum Unterrichtsstoff im Sinne eines Lernziels. Eltern, die in der DDR zur Schule gingen, sehen oft heute noch in den Lehrbüchern den Kanon des zu Lernenden.

Die individuelle Unübertragbarkeit eines Bekenntnisses verlangt zur Klärung seiner Gültigkeit die *Benennung* des bzw. der Bekennenden: „Menschen glauben, ...“, „Christinnen und Christen hoffen, ...“, „die Kirche weiß, ...“ – der Möglichkeiten gibt es viele. Das Bekenntnis „Gott will nicht, dass Menschen sich schlecht fühlen!“ braucht zu seiner Kommunizierbarkeit notwendig einen Autor bzw. eine Autorin. Anders ist die schulische Aneignung nicht adäquat zu gewährleisten. Das gilt nicht nur in atheistischen und religionslosen Lerngruppen. Hier wird es aber *expressis verbis* deutlich. Jener einleitende Vorsatz ist *mehr als ein stilistisches Arrangement!* Es ist mehr als die hilfreiche Konstruktion einer Brücke, die konfessionsfreie Kinder oder religionslose Jugendliche über den Abgrund von Wissen und Glauben führen kann. Ohne eine klare Zuweisung von Autorenschaften brechen die theologischen bzw. religionspädagogischen Gedanken und Bekenntnisgebäude aufgrund logischer Einwände aus religionskritischen bzw. konfessionsfreien Lerngruppen ein.

Nicht nur im Bereich des Religiösen gilt, das eine später notwendige Korrektur des einmal Angeeigneten und Gelernten zwiespältig ist. Allgemeingültige Wahrheiten, die sich später als zeitgebundene Bekenntnisse relativieren, gehören dazu. Die Dissonanz zwischen beiden wirkt negativ auf das Vertrauensverhältnis von Lernenden und Lehrenden. Bereits daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass sich in den Lehrbüchern

deutliche Hinweise auf die Verfasser der präsentierten Zeugnisse, Positionen, Thesen und Bekenntnisse finden.

Der grammatische Konjunktiv steht dem hilfsverbfreien Indikativ hier positionell klar als Möglichkeit gegenüber. Das zeigt z.B. im Blick auf die Unterrichtenden ein Unterrichtswerk, das speziell für die Bundesländer entwickelt wurde, in denen der Religionsunterricht mit der deutschen Einheit neu auf dem Stundenplan erschien. Die Erläuterung für die Unterrichtenden beispielsweise lautet zum Kapitel „Miteinander leben“ formuliert im Zusammenhang der ethisch gestellten Frage „Wer hilft mir?“ in der Möglichkeitsform: Das Gebet *kann* „eine wichtige Hilfe *sein* [...] um eigene Konflikte, die sich aus dem Zusammenleben mit anderen ergeben, zu benennen und zu bewältigen.“²⁰⁷ Dass diese syntaktische Möglichkeit eine semantische Wirklichkeit zu beschreiben vermag, ist gleichermaßen ein- wie ausgeschlossen. Solche Umsicht ist in den Unterrichtswerken, die durch das Kultusministerium als Lehrbücher zum Unterrichten zugelassen sind, leider nur in Ausnahmen anzutreffen. Möglicher Weise ist dies ein Resultat der vergleichsweise geringen Beteiligung ostdeutscher Lehrbuchautorinnen bzw. –autoren an der Lehrbuchgestaltung.

Das Thema Schöpfung lässt sich auch in den Grundschule ostdeutscher Prägung nicht unter dem alleinigen Aspekt: „Steine sind schön“²⁰⁸ darstellen. Das Finden und Bemalen von verschiedenen kleinen und großen Steinen führt ohne christlich-religiöse Vorbildung keinesfalls direkt zu einer sinnlich-meditativen Auseinandersetzung mit der Geschöpflichkeit lebloser Dinge.²⁰⁹ In der jetzt gültigen Neufassung des Rahmenplanes sind hier andere Schwerpunkte gefunden worden²¹⁰. Die Beschäftigung mit dem Thema Schöpfung akzentuiert im Osten eben vordergründig die Klärung zwischen Naturwissenschaft und Religion und erfordert die Erzeugung der Einsichtigkeit biblischer u.a. religiöser Erzählungen. Das Erkunden von Steinen im Sinne meditativer Betrachtung Gottes guter Schöpfung steht dahinter eben doch weit zurück.²¹¹

²⁰⁷ Helmut Hanisch, Jutta Schliephake-Hovda, Miteinander leben. In: Helmut Hanisch, Dieter Reiher Jutta Schliephake-Hovda, Wir gehören zusammen. Evangelische Religion 2. A.a.O., S. 5. Hervorhebung durch die Verfasserin.

²⁰⁸ Vgl. Rahmenplan Grundschule, Evangelischer Religionsunterricht, Klassenstufen 1-2, a.a.O., S. 12.

²⁰⁹ Vgl. a.a.O.

²¹⁰ Vgl. a.a.O. Die Besonderheit des Planes besteht zudem darin, dass er von den Ländern Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und der Hansestadt Bremen länderübergreifend erarbeitet wurde.

²¹¹ Vgl. die an dieser Stelle vorgenommene Rahmenplanveränderung zum Schuljahr 2003/2004: „Steine sind schön“ ist als Entfaltung für das Thema Schöpfung nicht mehr vorhanden, Rahmenplan Grundschule 1994, S. 12 und Rahmenplan Grundschule, Schwerin 2002, S. 28.

Naheliegender ist hier eine Unterrichtspraxis, die den Kindern religionspädagogische Impulse bietet, die ihnen in freier und fehlerfreundlicher Arbeit gestattet, ihre eigenen Themen, Fragen und Visionen zum Gegenstand des Lernprozesses im Unterricht zu machen. Lernende kommen als Autoren von theologischen Thesen zu Wort: „Gott sagte: Findet es selber heraus!“ so wird in der Überschrift ein Kind zitiert und erklärend ausgeführt: „Kinder erzählen vom Anfang, als die Welt noch jung war.“²¹²

Wenn ein Lernbuch für die Altersstufe der Elf- und Zwölfjährigen das Problem *Schöpfung* unter dem Titel „Gottes Schöpfung – uns“²¹³ anvertraut²¹⁴ thematisiert, bleibt für Anfragen konfessionsfreier und religionsloser Jungen und Mädchen nur so viel Raum, wie diese sich in Auseinandersetzung und Abgrenzung widerständig (zurück)erobern. Wenn das besagte Lehrbuchkapitel mit den Gedanken darüber schließt „Was wir“²¹⁵ tun können“ angesichts dessen, das „Gottes Schöpfung uns“²¹⁶ braucht“²¹⁷ bleiben atheistisch lebende und denkende Lerngruppen aus dem integrativen und akzentuierten „Wir“ und „uns“ spürbar ausgeschlossen. „Unsere“²¹⁸ Kirche hat eine Geschichte“ – gerät richtungsweisend zu einem Impuls, der distanzlos und unangemessen jene vereinnahmt, die sich in dem „uns“ nicht wiederfinden, so dass der einladende Charakter der Überschrift einer Ausladung gleich zu kommen droht. Eigene Erfahrungen zeigen, dass z.B. Diskussionen zu kirchenpolitisch aktuellen Aussagen des Papstes, wenn sie die regionale, eine atheistischen Tradition verpflichteten Presse mit der Überschrift: „Wir brauchen Gott“²¹⁹ titulierte, in Lerngruppen der Sekundarstufe klar hervorruft, dass sie nicht gemeint sind.²²⁰ Populäre Schlagzeilen wie „Wir sind Papst!“ bergen neben dem integrativen Moment unweigerlich eines, das Andersdenkende und -glaubende ausschließt. Im Osten sind wir nicht Papst. In vulgärer Umkehrung lässt sich dem inklusiven „Wir“, ein klar abgrenzendes „Die“ entgegensetzen. Ressentiment gegenüber der Kirche und die Unterstellung von Indoktrination finden hier zuweilen unreflektierte Bestätigung.

²¹² R. Oberthür, *Die Seele ist eine Sonne*, München 2000, S. 5 u. 33ff. Als Schulbuch ist es in Mecklenburg-Vorpommern für den evangelischen Religionsunterricht nicht ausgewiesen.

²¹³ Hervorhebung von der Verfasserin.

²¹⁴ U. Baumann, M. Wermke, *Religionsbuch 5/6*, Berlin, 2001, S. 5 u. 80ff.

²¹⁵ Hervorhebung von der Verfasserin.

²¹⁶ Hervorhebung von der Verfasserin.

²¹⁷ „Gottes Schöpfung braucht uns“ – U. Baumann, M. Wermke, *Religionsbuch 5/6*, Berlin, 2001, S. 5 u. 86ff.

²¹⁸ Hervorhebung von der Verfasserin.

²¹⁹ Ostsee-Zeitung vom 10.9.2006, S. 1.

²²⁰ So Lerngruppengespräche an der Regionalen Schule Vitte, Hiddensee, zu Zeitungsartikeln im Zusammenhang des Papstbesuches im September 2006, vgl. Ostsee-Zeitung, 10.9.2006, S.1.

Ein Lehrbuchkontext, der mittels unangemessen inklusiver Sprech-, Schreib- und Darstellungsweise die Schöpfungsgeschichte als Weltentstehungsdarstellung präsentiert, fungiert ähnlich. In einem Religion als Selbst- und Weltdeutungskonzept vehement ablehnenden Kontext wird so jene Unterstellung der Absurdität von Religion, Christentum oder Kirche gestützt.²²¹

Dieselbe Lernwerkreihe, aus der das oben beschriebene Beispiel stammt, ordnet für die Kinder und Jugendlichen im Konfirmandenalter die kurz benannte Auseinandersetzung zwischen Naturwissenschaft und Religion in einen Lernabschnitt, der mit „Ein Bild von der Welt gewinnen“ überschrieben ist. Eine Suche *zwischen* Naturwissenschaft und Religion wird implizit vorausgesetzt und thematisch unter der Überschrift „Zwischen Schöpfungsglauben und Naturwissenschaft“²²² beschrieben. In einem atheistisch dominierten Kontext, in dem der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen im Osten Deutschlands angesiedelt ist, steht nur eine sehr kleine Minderheit in der durch die fragende Überschrift beschriebenen Situation. Die Themen, Fragestellungen und Impulse induzieren auf diese Weise Lernschritte, die konfessionsfrei, atheistisch und religionslos nicht zu leisten sind. Doch die angesichts solcher Befunde unverzichtbar zu fordernden *elementarisierenden Zwischenschritte* beziehen sich nicht auf eine Kleinschrittigkeit im Aufbau der Präsentation. Vielmehr bezieht sich die didaktische Herausforderung auf die Behandlung der Elementaria selbst.

Zu eilig, so will es aus ostdeutscher Perspektive scheinen, werden religionspädagogisch Voraussetzungen gemacht, die in der verallgemeinerbaren Lebenswelt an ostdeutschen Schulen maximal Schlussfolgerungen sein könnten.

Auch die spannende Frage „Gibt es den Himmel?“ wird ohne eigens thematisiert zu werden, sofort mit einer weiteren theologischen Fragestellung verknüpft: „Gibt es den Himmel auf Erden?“²²³ Das Lehrbuch übergeht damit einen hier so nötigen, elementaren Schritt fundamental religiöser Dimension. Ob es überhaupt einen Himmel geben kann, bleibt ungefragt.

Ein anderes, vom Kultusministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern empfohlenes Lernwerk trennt sprachlich die Erzählung der Schöpfung von der Theorie der Wel-

²²¹ Vgl. U. Baumann, M. Wermke, Religionsbuch 5/6, Berlin, 2001, S. 5 u. 86ff.

²²² U. Baumann, M. Wermke, Religionsbuch 7/8, Berlin, 2002, S. 5 u. 32ff.

²²³ A.a.O., S. 5 u. 45ff.

tenstehung.²²⁴ Da sich das Unterrichtswerk aber nur auf die Schöpfungserzählungen konzentriert, bleibt die Problematik, die in der Konfrontation beider Auffassungen entsteht, unberührt. Am Kern schulunterrichtlichen, lehrplandokumentierten Interesses der Lernenden und Fragenden geht das Buch damit vorbei. Da es mit Antworten arbeitet, stehen fragende Impulse nicht im Zentrum. Das Kapitel *Schöpfung* mündet in „Leben in Gottes Garten“. Damit wird auch ohne ein inklusives Wir eine Weltwahrnehmung und -deutung vorausgesetzt, die der, konfessionsfrei aufwachsenden Kindern nicht entspricht. Aufgabensammlungen, die mit Fragen wie „Wie gut kennt ihr Gottes Schöpfung?“ beginnen und bei detailreichem Bildmaterial ergänzen: „Schaut genau hin!“²²⁵ nehmen keineswegs ihren didaktischen Ausgangspunkt in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.

Als Unterrichtende erschweren die mit solchen Fragen verbundenen religiösen Bekenntnisvoraussetzungen den Aneignungsprozess derer, die sich aus fremden Kontexten der Religion nähern. Schon in der Anrede der Lernenden wird deutlich, dass diejenigen, die eine Existenz Gottes für wenig wahrscheinlich halten, nicht zur Zielgruppe des Lehrbuches gehören können. „Wie begegnet *uns*²²⁶ Gott und wie können *wir*²²⁷ mit ihm reden?“²²⁸ ist eine Frage, die für atheistisch aufwachsende Kinder keineswegs zu den „lebenswichtigen Fragen“ gehört.²²⁹ „Gott hält seine schützende Hand über Dich. In welchen Situationen Deines Lebens hast *Du*²³⁰ dies erlebt?“ – eine solche Frage lässt sich von Religion ablehnenden Kindern nicht gewinnbringend weiterführen. Es unterstreicht, dass atheistisch geprägte Kinder gar nicht im Blick der Autorenschaft sind.

Die Konzeption des Buches setzt den Glauben an Gott selbstverständlich voraus.²³¹ Theologische Grundfragen scheinen geklärt. Sie werden auch dann nicht thematisiert, wenn sie sich nach einem ausführlich notierten Interview mit Charles Darwin aufdrängen. Hingewiesen auf den Konflikt, den die Theorie Darwins im Vergleich mit der Schöpfungserzählung auslöst, legen die Lehrbuchautoren Charles Darwin abwehrend in

²²⁴ Das Kursbuch Religion 5/6, G. Kraft u.a. (Hg.), a.a.O., S. 44.

²²⁵ A.a.O., S. 53.

²²⁶ Hervorhebung von der Verfasserin.

²²⁷ Hervorhebung von der Verfasserin.

²²⁸ A.a.O., S. 5.

²²⁹ A.a.O.

²³⁰ Hervorhebung von der Verfasserin.

²³¹ Vgl. S. Dievenkorn, Tipps: Kursbuch Religion 5/6 und 7/8, in: Religionspädagogische Collage, rpc-virtuell.de, 21.6. 2004.

den Mund: „Aber darüber können sich ja unsere jungen Forscher noch weitere Gedanken machen.“²³²

Schulbuchautoren für den Evangelischen Religionsunterricht zeigen sich nachhaltiger an dem literarkritischen Problem der Quellenscheidung interessiert, als an den dogmatischen Fragstellungen, die sich im Zusammentreffen von Religion und Naturwissenschaft auftun.²³³

Das darauf für die nächste Altersstufe folgende Lernbuch setzt den beschriebenen didaktischen Ansatz fort. „Jeder Mensch ist ein Abbild Gottes“ thematisiert einen Aspekt der Schöpfung und setzt, wie zuvor, das Bekenntnis an Gott den Schöpfer voraus. Daher wird diese theologische Grundwahrheit kein Thema der unterrichtlichen Aneignung für religionslose Schülerinnen und Schüler.²³⁴

Einem ganz anderen didaktischen Konzept folgt die dritte, der durch das Kultusministerium ausgewählten Unterrichtsreihe für die Sekundarstufen I und II. Als Sammlung von Zitaten – seien es Bilder, Lieder oder Texte – lässt sie den Lernenden genügend Raum, sich selbst zu positionieren. Die so gewählte Zusammenstellung animiert dazu, im Dialog mit Quellentexten und anderen Originalen den eigenen Standpunkt zu entfalten und zu reflektieren. Jede Graphik, jeder Aphorismus, entstammt wie jedes abgebildete Kunstwerk und jeder biblische Text einer einfach zu identifizierenden Quelle bzw. ist namentlich Künstlern oder Autorinnen zugeordnet. Jede Lehrbuchäußerung ist damit ein möglicher Impuls zur eigenen Standortbestimmung. Insgesamt lassen sich die Zitate nicht als Lernziel inhaltlicher Art missverstehen.²³⁵

Diesem elementaren und elementarisierendem didaktischen Grundmuster folgen die Zusammenstellungen von Material unter der Themenüberschrift „Der Mensch in der Schöpfung“²³⁶ Kapitel über die biblische Erzählung und theologische Dogmatisierung der Schöpfung ebenso, wie das sich anschließende Thema „Glaube und Naturwissenschaft“.

Die Quellen und Zitate stellen in ihrer Zusammenstellung die Fragen, auf die zu antworten ihnen immer nur partiell, nämlich aus ihrer Position, gelingt. Zitierte Wahrheiten

²³² Geschaffen in sieben Tagen, in: Das Kursbuch Religion 5/6, a.a.O., S. 43.

²³³ So auch: Das neue Kursbuch Religion, O. Knödler u.a., Frankfurt/M. 1984, 1992, 2003, S. 188ff.

²³⁴ Das Kursbuch Religion 7/8, G. Kraft u.a. (Hg.), Stuttgart u.a., 2005, S. 153ff.

²³⁵ Vgl. Religion – entdecken, verstehen, gestalten 5/6; Religion – entdecken, verstehen, gestalten 7/8; Religion – entdecken, verstehen, gestalten 9/10; Religion – entdecken, verstehen, gestalten 11+, jeweils a.a.O.

²³⁶ Der Mensch in der Schöpfung, in: Religion – entdecken, verstehen, gestalten 9/10, a.a.O., S. 69-84.

bleiben subjektgebunden und verlieren ihren Bekenntnischarakter nicht. Politiker der Gegenwart kommen ebenso zu Wort, wie manche aus der Vergangenheit. Autoren von Texten des Gesangbuches werden neben Literaten, Poeten und Theologen, sowie deren jeweilige Kolleginnen, zitiert. Die Zusammenstellung ist exemplarisch. In der Vielfalt der Stimmen findet die eigene nicht selten eine, der sie zustimmen kann.

Hier geschieht religionspädagogisch etwas den Spielfilmen Vergleichbares. Verschiedene Stimmen unterschiedlicher Personen treten in einen didaktisch konstruierten Diskurs. Im Lehrbuch geschieht das visuell und unbewegt und ohne realen Bezug aufeinander. Im Spielfilm agieren die einzelnen Personen und erproben somit die verschiedenen Positionen. Vergleichbar zum Film *Wer den Wind sät* gelingt es, die Lernenden z.B. mit den modernen Fragen des Kreationismus zu konfrontieren. In welchem Umfang ein inhaltliches Angebot vertieft wird, können Lernende für sich oder gemeinsam in der Gruppe nach eigenen Kriterien entscheiden.

Fragen werden nicht explizit gestellt. Antworten können dennoch gefunden, von Lernenden selbst verantwortet und entsprechend ihres individuellen Kenntnisstandes begründet werden.

Die theologische wie pädagogische Verantwortung, die von den Lehrbuchautorinnen und -autoren übernommen wird, betrifft nicht die theologischen Deutungen, sondern beschränkt sich angemessen auf die Auswahl und in der Zusammenstellung des Zitierten. In einem für die beruflichen Schulen empfohlenen Lehr- und Lernbuch desselben Verlages lesen sich die Fragen, die thematisiert werden, dem ostdeutschen Kontext näher: „Was ist das für eine Welt, in der wir leben? Gibt es einen Ursprung und ein Ziel? Was kommt nach dem Tod? ...“²³⁷

Die Behandlung der Frage nach der Schöpfung bezieht die Frage der Weltentstehung ein, statt sie auszugrenzen. Lexikonartikel verschiedener Epochen, christlich fundamentalistische wie weltoffene kirchliche Positionen, Schöpfungsmythen der verschiedensten Religionen und wissenschaftliche Forschungsergebnisse, die zur kirchlichen Lehre im Widerspruch stehen – die Gesamtheit der Positionen ist exemplarisch einsehbar. Damit gelingt die Thematisierung theologischer Grundfragen ohne richtungsweisende Impulse, die ein manipulatives Missverstehen nahe legen könnten.

²³⁷ F. Büchner u.a., Perspektiven Religion, Arbeitsbuch für die Sekundarstufe II, Göttingen, 2000.

Meinungsbildend werden Positionen deutlich kontrastiert. Im Sinne evangelischer Religionsdidaktik setzt so ein Lernbuch großes Vertrauen in die sich entwickelnde Kompetenz der Lernenden: Keine fixierten Merksätze, keine vorgegebenen Lernziele, keine wertenden Aufgabenstellungen.

Innerhalb der großen Lehrbuchauswahl ist hier für die ostdeutschen Lerngruppen ein in vielfacher Hinsicht adäquates Lernbuch zur Verfügung gestellt. Erfreulicher Weise reicht diese eine so didaktisch wie theologisch konsequent erarbeitete Lehrwerkreihe bis in die Sekundarstufe II.

In den anderen Lehrbüchern für die weiterführenden bzw. beruflichen Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern wird das Thema Schöpfung überwiegend unter dem Aspekt „Schöpfung bewahren“ thematisiert.²³⁸ Sprachlich wird auch hier schnell von einem inklusiven „Wir“ die nicht zu ihnen gehörigen, ausgeschlossenen „Anderen“ ausgegrenzt²³⁹.

Ebenso scheint das Thema „Kirche“, dass zweifelsfrei nur in einem Kontext angesiedelt ist, der einen christlichen Glauben bei den Jugendlichen voraussetzen kann, aufzugehen in der Frage „Welche Kirche wollen wir?“²⁴⁰ Würden Jugendliche im Osten vehement nach dem „Warum?“ im Sinne der sie rechtfertigenden Begründung der Kirche fragen, so steht für die altersgleichen Lerngruppen im Westen offenbar die Frage nach der Form ihrer Kirche im Vordergrund.

Von daher mag sich erklären, dass die Thematisierung der grundlegenden theologischen Topoi in der Form Antwort suchender und Grenzen berührender *Fragen* auch in der religionspädagogischen Ausbildung nicht überall selbstverständlicher Gegenstand der Vorbereitung auf die Planung und Durchführung religionsdidaktischer Aneignungsprozesse ist. Unter der Überschrift „Schöpfung im Alten Testament und im Religionsunterricht“ wurde in einem gerade vergangenen Semester mit dem folgenden Gedankengrundsatz eingeladen: „Das Alte Testament redet von der Schöpfung und dem Schöpfer vornehmlich in drei Sachzusammenhängen: im Geschichtsbericht (Gen 1-2), im Gotteslob (Ps 8; 19A; 104) und in der Weisheit (Sprüche; Hiob). Hinzu kommen Aussagen zur Schöpfung in der Prophetie, vor allem beim Propheten Deuterojesaja (Jes 40, 12ff.; 42,

²³⁸ So z.B. Freiräume, Religionsbuch für berufsbildende Schulen, Gesellschaft für Religionspädagogik e.V. Villigst (Hg.), Berlin, 1993, S. 6 u. 274 - 301.

²³⁹ So z.B. durchgängig in: Kursbuch Oberstufe, H. Rupp (Hg.), Berlin, 2004.

²⁴⁰ Glauben und Fragen, in: Freiräume, Religionsbuch für berufsbildende Schulen, Gesellschaft für Religionspädagogik e.V. Villigst (Hg.), Berlin, 1993, S. 7 u. 194ff.

5; 43,1ff. u.ö.). Im Seminar sollen die verschiedenartigen Schöpfungsaussagen besprochen werden, wobei auch Schöpfungstexte der religionsgeschichtlichen Umwelt beachtet werden sollen.

Neben den exegetischen Überlegungen wird es hauptsächlich darum gehen, die biblischen Schöpfungsaussagen im Blick auf ihre religionspädagogische Bedeutung zu bearbeiten und nach ihrer methodisch-didaktischen Realisierung im Religionsunterricht zu fragen. Dabei sind die entsprechenden Vorgaben in den nordrhein-westfälischen Lehrplänen für evangelische Religionslehre ebenso zu berücksichtigen wie die religions- und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler.²⁴¹

Der Diskurs zwischen Glaube und Naturwissenschaft findet sich als unterrichtsthematischer Impuls fast ausschließlich in den durch das Ministerium für die Sekundarstufe II empfohlenen katholischen Lernwerkreihe für die den evangelischen Religionsunterricht in der Schule.²⁴²

Doch ein die atheistische Auffassung wertschätzender Austausch der Argumente findet auch hier kaum statt. Eine konsequent religionskritische Position wird in ihren Dimensionen nicht. Daher erfolgt auch keine differenzierte Auseinandersetzung. In einer Zeit, in der das Gespräch zwischen den Religionen stärker an Bedeutung gewinnt, ist dies aber eine notwendige Forderung.

Oft lenken Fragen nach Verantwortung und Ethik und ihre Begründung das Augenmerk auf andere Themen.

So gesehen wird auch die typisch ostdeutsche, atheistische und konfessionslose Denkweise kein Partner in der Auseinandersetzung. Für die Lerngruppen, auch die an den Gymnasien, ist das nicht nur aus ostdeutscher Perspektive zu bedauern.

Im Zusammenhang der Fragestellungen nach dem Leben nach dem Tod fällt nachhaltig auf, dass die Frage nach dem, was danach kommt, allermeist durch ein wie immer geartetes Kapitel über die Auferstehung abgedeckt scheint.²⁴³ Kreuz und Auferstehung spiegelt in der Zusammenordnung beider Themen eine wesentliche theologi-

²⁴¹ H.-J. Boecker, Ch. Lück, Schöpfung im Alten Testament und im Religionsunterricht, SS 2004, vgl. www.uni-wuppertal.de, 10.9.2006.

²⁴² Vgl. Schulbuchkatalog für allgemeinbildende und berufliche Schulen in Mecklenburg-Vorpommern für das Schuljahr 2006/2007, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Schwerin, 2005; auch unter www.kultus-mv.de.

²⁴³ Vgl. z.B. Religion entdecken – verstehen – gestalten 9/10, a.a.O., S. 101ff. bes. S. 116.

sche Position. Die Orientierung an Schülerinnen und Schülern mit zweifelnden, religionsfernen oder atheistischen Fragestellungen steht dahinter auffallend zurück. Zuweilen ist die Frage nach einem Jenseits schlicht in die Auseinandersetzung mit Naturreligion integriert.²⁴⁴

Keine Unterrichtsreihe²⁴⁵ thematisiert die grundlegende Frage nach Glauben an ein Leben nach dem Tod als separates Thema.

Das Unterrichtswerk für die beruflichen Schulen thematisiert das Jenseits unter dem Aspekt des Kontaktes mit dem Jenseits und subsummiert diese Entfaltung unter der Überschrift Okkultismus.²⁴⁶ Es begegnet auch nicht als verbindendes Thema zwischen den Religionen.

Anregungen zu phantasievollen Visionen, die den gängigen kirchlichen Traditionen entsprechen oder entgegenstehen – finden sich selten. Nur in einem einzigen Schulbuch wird für die Sekundarstufe II in einem Kapitel namens „Himmel und Hölle“ assoziativ zueinander gestellt, was denkbar ist. Prominente und unbekannte Stimmen kommen zu Wort. Sie widersprechen einander, ergänzen sich, eröffnen stumm einen Dialog, der methodisch in welcher Form auch immer weitergeführt werden kann.²⁴⁷ Das Unterrichtsmaterial widmet sich diesem Thema impulsgebend auf fünfzehn Seiten und hebt es in der Rang, eins von zwölf verschiedenen Kapitelthemen des Schulbuches zu sein.

In einem anderen Buch der gleichen Reihe²⁴⁸ wird in auffallend konsequenter Weise zwischen *Wissen* und *Glauben* unterschieden. Dabei wird dasjenige in der christlichen Religion, was mit den Methoden des logisch denkenden Wissens nicht abzusichern ist, auch nicht als allgemein zugängliche Gewissheit interpretiert: „Über die *Auferstehung* lässt sich nur bildhaft sprechen, denn *niemand weiß*, wie es sein wird. Ein wesentlicher Anhaltspunkt sind die Erfahrungen der Auferstehungszeugen. *Aufgrund dieser Erlebnisse* kann Paulus *ansatzweise* eine Vorstellung vom Geschehen vermitteln.“²⁴⁹ Diese

²⁴⁴ Religion entdecken – verstehen – gestalten 7/8, a.a.O., S. 167ff. bes. S. 176, 179.

²⁴⁵ Akzente Religion 1,2,3,4, G.Bubolz u.a. (Hg.), Stuttgart, 2002.

Religion entdecken – verstehen – gestalten, 5/6, a.a.O.; Religion entdecken – verstehen – gestalten, 7/8, a.a.O.; Religion entdecken – verstehen – gestalten, 9/10, a.a.O.; Religion entdecken – verstehen – gestalten, 11*, a.a.O.;

Kursbuch Religion elementar 5/6, a.a.O.; Kursbuch Religion elementar 7/8, a.a.O.; Das Kursbuch Religion, Neubearbeitung, a.a.O.; Kursbuch Religion Oberstufe, a.a.O.;

Religionsbuch 5/6; 7/8; 9/10, a.a.O.

²⁴⁶ Freiräume, a.a.O., S. 212f.

²⁴⁷ Religion entdecken – verstehen – gestalten 11+, a.a.O., z.B. S. 88.

²⁴⁸ Vgl. Religion entdecken – verstehen – gestalten 9/10.

²⁴⁹ A.a.O., z.B. S. 116, Hervorhebungen von der Verfasserin.

Position lieferte eine Basis für einen Romans von Nikos Kazantzakis²⁵⁰ über die biblische Jesusfigur und wurde Grundlage einer Verfilmung von Martin Scorsese²⁵¹. Konsequenz werden hier Fragestellungen, die aus einer klaren Abgrenzung von Wissen und Glauben resultiert, inszeniert. Es wird eine Paulusfigur kreiert, die auf den nicht auferstandenen, aber lebenden Jesus trifft. Der predigende Paulus und der vom Kreuz gerettete Jesus debattieren und ringen miteinander um jene Klarheit an der Grenze von Wissen und Glauben.

Die Klarheit ist den schulischen Unterrichtsstunden der Sekundarstufe I durchaus geboten. Unverzichtbar erscheint sie mir auch in der Grundschule. Dass diese sachgemäße Differenzierung denjenigen vorbehalten sein soll, die einen Schulabschluss mit Abitur anstreben und ablegen, erscheint wenig nachvollziehbar. Didaktische Bildungsdifferenzierung darf nicht zu inhaltlicher Wahrheitsdifferenzierung führen.

„Woher weißt du das?“ ist eine im Zusammenhang mit den Erzählungen religiöser Geschichten und beim Darstellen christlicher Bekenntnisse die erste interessante Frage, die Lerngruppen in der Grundschule in Aufregung versetzt. „Woher wissen Sie das?“ – dahinter verbirgt sich jene Suche nach Kriterien, die die Älteren auf abstrakter Ebene und verknüpft mit zusammengetragenen Wissen und Strukturen logischen Debattierens führen. Die Sechs- und Siebenjährigen fühlen nach meiner Erfahrung jene Grenze sehr genau, die für sie als eine Grenze zwischen Wahrheit und Lüge beschreibbar wird. Dass die Kinder diese nur in Ausnahmefällen reflektieren und sprachlich artikulieren können spricht nicht dagegen. Auch wenn der Rahmenplan für die Grundschule das Thema „Lebensreise“ bereits in den Anfängen als die Entdeckung des Lebens „als ständiges Unterwegs-Sein in eine offene Zukunft voller Entscheidungen“²⁵² deutet und dabei den Tod und eine Existenz jenseits dieser Grenze ausdrücklich nicht thematisiert, sprechen nicht nur eigene Unterrichtserfahrungen dafür, dass Kinder hier phantasievoll zu Theologinnen oder Philosophen werden. Vorausgesetzt, dass das Gespräch *nicht* an dieser Stelle abgebrochen wird.

²⁵⁰ Vgl. Nikos Kazantzakis, Die letzte Versuchung, München, 5. Aufl., 2001.

²⁵¹ Die letzte Versuchung Christi, DVD, 2001.

²⁵² Vgl. Rahmenplan Grundschule, Evangelischer Religionsunterricht 3-4, Erprobungsfassung 1994, Kultusministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin 1994, S. 10. Rahmenplan Grundschule, Evangelische Religion, Erprobungsfassung 2001, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Schwerin, 2001, S. 29.

In der Orientierungsstufe begegnet Tod überwiegend als Phänomen, das das Leben beendet, nicht aber als Moment des Übergangs in eine mögliche andere Welt.²⁵³ Der Umgang mit dem Thema Sterben steht im Mittelpunkt. Von ihm aus wird die Frage nach gelingendem Leben zentral. Trauer, Verlust und Abschiedsschmerz stehen emotional im Vordergrund. Dennoch skizziert der Rahmenplan hier explizit mögliche Formen der Thematisierung unterschiedlicher Jenseitsvorstellungen. Dabei werden Exkurse in die verschiedenen Religionen und Kulturen empfohlen.²⁵⁴

Dass bereits die Grundschulkinder an den Fragen des Lebens, des Todes und dessen, was sich daran anschließen mag, interessiert sind, zeigen verschiedene Unterrichtsmaterialien zum Thema, die mit und für die Primarstufe entwickelt sind. Die Annäherung an dieses Thema, von dem ein großer Teil mit den Ideen aus dem Reich der Phantasie bestritten wird, geschieht mittels Fragen. „Die Fragen der Kinder nach dem Tod schließen häufig die Fragen nach dem *Danach* mit ein und machen auch vor Gott nicht halt:

Warum müssen wir Menschen sterben?

Wo kommen wir hin, wenn wir tot sind?

Hört das Leben auf der Erde nie auf?

Wenn Gott stärker ist als der Tod, warum schafft er den Tod dann nicht ab?

Wird Gott nie sterben?“²⁵⁵

In der religionsunterrichtlichen Praxis sensibilisieren die aus den unterschiedlichen Lerngruppen hervorgehenden Fragen das Gespür für dasjenige, was Religion im Kern ausmacht und was gleichzeitig den Sphären des Wissens vollkommen entzogen ist. *Gewissheit* ist hier der sich entfaltende Terminus, mit dem sich auf der Suche nach Antworten weitere Fragen ergeben. Er steht für eine Wahrheit, die jenseits der Grenze der diesseitigen Wahrnehmung subjektiv gilt. Gewissheit wird somit ein Wahrheitskriterium für das Jenseitige, ganz gleich ob es als Reich der Phantasie begriffen wird oder als Gottes Raum der Ewigkeit.

Außerhalb der Klassenzimmer werden die spielerische Neigung und das phantasievolle Interesse der so genannten Grundschulkinder an diesen Themen im Kino aufgegriffen. Im Fall der Disney-Produktionen *König der Löwen* von 1994 und *Bärenbrüder* aus dem

²⁵³ Rahmenplan Orientierungsstufe und Jahrgangsstufen 5 und 6 der integrierten Gesamtschule, a.a.O., S. 15 u. 18.

²⁵⁴ A.a.O., S. 18.

²⁵⁵ R. Oberthür, *Kinder und die großen Fragen*, München 1995, S. 95.

Jahre 2004 fanden die Kinofilme wieder zurück in den Klassenunterricht.²⁵⁶ Die vielfältigen Unterrichtsmaterialien²⁵⁷ und religionspädagogischen Analysen²⁵⁸ zu dem Kinofilm *König der Löwen* und die Bildungsinitiative „learning by viewing“²⁵⁹, die mit der Hollywoodproduktion *Bärenbrüder* 2004 startete, sind dafür Beispiele. Beide Filme inszenieren ein mit dem Diesseits verbundenes Jenseits der Welt und des individuellen Lebens. Kontextgebunden und in verschiedene Kulturen integriert erleben Kinder und Erwachsene in den beiden Film eine, für das diesseitige Leben wesentliche Kommunikation mit den nur in der diesseitigen Welt Toten. Im *König der Löwen* gewinnt Simba, als er seinem Vater in himmlischer Gestalt begegnet, die für ihn nötige Kraft seinen Platz im Leben einzunehmen.²⁶⁰ Kenai sucht in *Bärenbrüder* seinen toten Bruder im Reich der Geister „auf dem Berg, wo die Lichter die Erde berühren“²⁶¹, um zu sich selbst zurückfinden zu können. Für beide Filmfiguren – beide sind Kinder, bzw. Jugendliche – ist das mit einem individuellen Leben erfüllte Jenseits eine Selbstverständlichkeit. Der Tod markiert die wesentliche Grenze zwischen beiden Welten. Diesseits ist der Weggang eines Menschen ein großes Unglück. Aber der Tod bedeutet für beide Geschichten nicht das Ende individuellen Daseins. In eigenen Unterrichtsprojekten zum Film *Bärenbrüder* hat sich gezeigt, wie spannend für Kinder in der Grund- und Orientierungsstufe die Frage danach ist, was sein wird, wenn man selbst nicht mehr ist. Phantasiereich und ohne Pathos kann der Tod in seinen Deutungen besprochen, variiert und ausgeschmückt werden. Ob Reinkarnation oder Auferstehung – für Kinder und Jugendliche, gerade wenn sie weder in der einen noch in der anderen religiösen Kultur beheimatet

²⁵⁶ Zum *König der Löwen* ist verbunden mit dem Stichwort „Globales Lernen“ 10 Jahre nach dem Filmstart 2004 im Anschluss an die Musicalinszenierung in Hamburg eine CD-Rom für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen I und II entwickelt worden, vgl. dazu z.B. <http://www.weltinderschule.uni-bremen.de/pcsoftw.htm#koenigderloewen>, 11.9.2006.

²⁵⁷ Vgl. beispielsweise: www.rpi-virtuell.de, www.lehrer-online.de,

²⁵⁸ Vgl. H.-M. Gutmann, *Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen, Religion lehren zwischen Kirchen, Schule und populärer Kultur*, Gütersloh, 1998, S. 75-84.

²⁵⁹ Ein Pilotprojekt startete im März 2004 in Berlin der BildungsCent e.V., einer Initiative der Herlitz PBS AG und der CinemaxX AG. Unter dem Motto „Learning by viewing“ boten die Kooperationspartner am 14. 3. 2004, d.h. vier Tage vor dem offiziellen deutschen Filmstart eine kostenlose Preview des Kinderfilms „Bärenbrüder“ an. Die Initiatoren von „learning by viewing“ nahmen Anregungen des Kongresses „Film macht Schule“ des Jahres 2003 auf und bieten weiterführende Materialien zu den ausgewählten Filmen selbst an, stellen Informationen zu Entstehung und Wirkungsweise sowie Termine für Schulvorführungen zur Verfügung. Inzwischen läuft das Schulprojekt „learning by viewing“ in Kooperation mit CinemaxX bundesweit. Vgl. www.bildungscen.de, 9.10.2005.

²⁶⁰ *Der König der Löwen*, deutsch, VHS, 1996, DVD. Vgl. auch: H.-M. Gutmann, *Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen, Religion lehren zwischen Kirchen, Schule und populärer Kultur*, Gütersloh, 1998, S. 82.

²⁶¹ *Bärenbrüder*, DVD, deutsch, 2005, ...

matet sind, werden daran Weltbilder offenbar, denen sie sich um des Verstehens willen auf ihre Weise fragend nähern.

Das zeigt, „dass sich Kinder schon sehr früh, nicht nur aus aktuellem Anlass und oft sehr unbefangen mit dem Tod beschäftigen.“²⁶² Dabei können christlich paulinische Vorstellungen, die von dem Gedanken individueller Auferstehung getragen sind ebenso gesprächsbestimmend sein, wie Endzeitvisionen, die sich mit einem Weltgericht verbinden.²⁶³

Für Kinder, Jugendliche und Erwachsene ist das Leben nach dem Tod ein in der populären Filmkultur präsent Thema. Dabei beschränkt sich diese Präsenz keineswegs auf Filme, die kirchenhistorisch bedeutende Figuren nachzeichnen²⁶⁴ oder Evangelien bzw. Teile aus ihnen inszenieren²⁶⁵. Anregend sind vielfach diese, die einen religiösen Entwurf auf ein ganz bestimmtes Leben beziehen. In einem gelebten Leben, einem Konflikt, einer Lösung erweist sich die Tragfähigkeit zeitgleich mit den Brüchen. Nicht nur *Hinter dem Horizont* zeigt das eindrücklich, indem er z.B. ein religiöses Weltbild einfach als gegeben voraussetzt, statt es erst zu kreieren.

Die gut ausgewählten und für den evangelischen Religionsunterricht geeigneten Spielfilme leisten daher zuweilen genau dasjenige, was die Lehrbücher – auch wenn sie als Unterrichtsmittel durch das Ministerium ausgewählt sind – kontextbezogen nicht leisten.

Unter Einbeziehung ausgewählter Kinofilme wäre ein Religionsunterricht mit Lernmedien denkbar, die in der Formulierung von inhaltlichen Lernzielen ebenso zurückhaltend wie variabel sind. Flexibel angepasst an unterschiedliche Voraussetzungen müssen individuelle Lernschritte von den verschiedenen Ausgangspunkten gangbar sein.

Lehrenden obliegt in solchen Unterrichtszusammenhängen die Aufgabe, die Lerngruppe impulsgebend zu eigenen Lernschritten zu veranlassen. In Bezug auf gemachte Erfahrungen, ersehnte Visionen reale Denksysteme oder imaginäre Phantasien sind Fragen im Wechsel mit entsprechend gemeinsam erarbeiteten Antworten ein geeignetes didaktisches wie methodisches Mittel. Diese müssen in ihrer Qualität so beschaffen sein, dass

²⁶² R. Oberthür, *Kinder und die großen Fragen*, München 1995, S.

²⁶³ Vgl. „Zeit zum Tod sein – Zeit zum Leben“, R. Oberthür, *Kinder und die großen Fragen*, München 1995, S.

²⁶⁴ So z.B. Luther, VHV, Moses, VHV, König David, VHV.

²⁶⁵ Das erste Evangelium, VHV, *Passion Christi* DVD,

sie gleichermaßen konkret und abstrakt sind. In ihrer Konkretion müssen sie unbedingt kreativ Phantasie anregend sein, wie sie zudem in der Abstraktion auf ein wesentliches theologisches Problem weisen. In den Dimensionen, die diese Antwortebenen markieren wird den Lernenden in unterschiedlichster Weise möglich, einen eigenen Platz zu finden und subjektspezifische Räume, im Sinne von Gedankengebäuden, Ideen, Phantasien, Grundsatzannahmen etc. festzulegen.

Ähnlich wie im Spielfilm, wird so eine Vielfalt von Positionen angeboten, die einzunehmen, abzulehnen, auszuprobieren dem Publikum angeboten wird. Wie gezeigt lassen sich Spielfilmszenen, wenn sie religionsunterrichtlich genutzt werden, anhand ihrer theologischen Impulse in eine dialogische Gesprächsform bringen, die die Rahmenbedingungen von schulischem Unterricht ausgezeichnet zu erfüllen in der Lage sind. Daher erscheint es auch didaktisch gerechtfertigt, Spielfilme nur ausschnittsweise zu thematisieren. Gerade in klassenunterrichtlichen Abläufen an den Regelschulen ist es oft nicht anders möglich, das inhaltliche wie didaktische Potential von Spielfilmen als eine populäre Form, theologischer Durchdringung alltäglicher Herausforderungen zu nutzen. Die religionspädagogischen bzw. theologischen Impulse einer Szene, einer Sequenz oder eines Kapitels in einem Film stellen in diesem Sinne ein Angebot dar, aus verschiedenen Perspektiven Antwortversuche zu wagen. Damit ist die für den Religionsunterricht so notwendige Distanz zwischen dem, was eine oder einen persönlich betrifft und dem, was theoretisch denkbar, im Sinne eines Systems wünschenswert oder in Bezug auf eine Gemeinschaft zu verurteilen wäre, gewahrt.

In einem inneren Rollenspiel lassen sich die unterschiedlichen Positionen erarbeiten, durchdringen und beurteilen. Diese, zuweilen sehr distanziert anmutende gedankliche Arbeit animiert einerseits zur Kreativität und andererseits zur Selbstreflexion. Verborgenen und unausgesprochen oder offen im Gespräch formuliert ist es notwendiger Weise die eigene Position, die Ausgangspunkt für Rollenwechsel und Identifikation bietet.

Das bedeutet, dass ein Rollenangebot in der Unterrichtsdiskussion in einer Schule analog zur Identifikation mit Filmfiguren im Kino einen nachvollziehbaren Bezug zur eigenen Person und Position herstellt. Somit entführt auch die spielfilminduzierte Rezeption nicht nur in fremde Welten. In der Reflexion erweisen sich diese fremden Welten als wesentlicher Teil des eigenen Weltentwurfs. Die individuelle Selbst- und Weltdeutung gewinnt in der Identifikation mit filmisch entworfenen Figuren ebenso Kontu-

ren, wie in der scheinbar ausschließlich rationalen Analyse theologischer Herausforderungen und Fragestellungen.

Dass die Ausgangspunkte dafür unter Umständen im Reich der Phantasie angesiedelt sind, spielt hier eine inhaltlich untergeordnete, methodisch aber keineswegs zu unterschätzende Rolle. Die Möglichkeit, das kaum Vertraute zu denken, das Unbekannte zu errahnen und das Ersehnte zu reflektieren ist ein großes Potential theologischer und religionspädagogischer Arbeit im schulischen Religionsunterricht.

Dass populäre Spielfilme hier ein geeignetes Lernmedium darstellen, liegt an dem grundlegenden pädagogischen Verständnis dessen, was evangelischer Religionsunterricht bzw. gemeindepädagogisches Arbeiten in evangelischen Gemeinden wesentlich charakterisiert. Aus religionspädagogischer Perspektive lässt sich Bildung so auch theologisch als „Weg der zerbrechlichen Subjektwerdung des Menschen“²⁶⁶ interpretieren, denn sie dient als „Erneuerung der Lebensformen, Befreiung des Bewusstseins und Aktualisierung der menschlichen Möglichkeiten.“²⁶⁷ Abgeleitet aus dem protestantischen Grundparadigma, dass es zwischen Gott und dem Menschen nicht des Mittlers bedarf, kann das Vertrauen in Lernende derart gesetzt werden, dass ihnen nicht erklärt werden muss, was eine mehrdimensionale Szene bzw. ein vielschichtiger Konflikt in seiner Interpretation und Lösung eindimensional bedeuten kann.

Gerade die ostdeutsche Schullandschaft ist von einem Lernverständnis geprägt, dass den Zusammenhang von Lernzielstellung und Lernzielerreichen sehr linear interpretiert. Gebunden an eine einheitliche Didaktik, aus der sich sehr eindimensional eine Methodik herleiten ließ, wurde in den Zeiten der DDR-Volksbildung sehr kurzschrittig an dem Grundparadigma einer mehr oder weniger gelingenden Übertragung des Wissens festgehalten. Anhand einheitlicher und für jedes Unterrichtsfach vom Ministerium für Volksbildung erarbeiteter so genannter Unterrichtshilfen²⁶⁸ wurde Lehrerinnen und

²⁶⁶ Vgl. Hans Joachim Heydorn, z.B. Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt a.M., 1980, oder auch Helmut Peukert, Über die Zukunft von Bildung, in: Frankfurter Hefte, FH-extra 6, 1984, 129-137.

²⁶⁷ Vgl. Hans-Günter Heimbrock, Vom Abbild zum Bild, in: Dietlind Fischer u.a., Im Dienst von LehrerInnen und Schule. Aufgaben, Konzepte, Perspektiven kirchlicher Lehrerfortbildung, Münster 2000, 19-25., hier 21ff.

²⁶⁸ Diese Unterrichtshilfen waren methodisches Material, dass für ein Schuljahr einzelstundengenau mit methodischen Mitteln die Vermittlung verschiedener Kenntnisse, Fähigkeit und Fertigkeiten beschrieb. Einheitlich für alle 15 Bezirke der DDR wurden landesweit je Unterrichtsstunde einheitliche Lernzielformulierungen empfohlen, die sich in Kennens- und Könnensziele differenzierten. So. z.B. Unterrichtshilfen Mathematik Klasse 8, Günther Erbrecht u.a., Berlin, 7. Aufl., 1983, Unterrichtshilfen Physik

Lehrern der Lehr- bzw. Lernstoff eines Schuljahres anhand ausformulierter Zielstellungen methodisch detailliert aufbereitet. Die dabei vorgenommene Differenzierung beschränkte sich auf die Unterscheidung von zu vermittelnden Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Wie sehr die Lernenden selbst ihren Lernprozess gestalten, kam zu jener Zeit nicht in den Blick. Schülerinnen und Schüler waren als Rezipienten gefragt und reproduzierbares Angelerntes war Gegenstand von Lernerfolgskontrollen, die reine Leitungskontrollen waren.

Der Paradigmenwechsel in der pädagogischen Wissenschaft, der den Fokus auf die Lernenden selbst richtet, hielt und hält in manchen ehemaligen DDR-Schulen nur sehr schwer Einzug. In einem Schulleben, dass vorrangig durch dasjenige bestimmt ist, was Lehrerinnen und Lehrer, die zu DDR-Zeiten erfolgreich Pädagogik studierten, auch jetzt noch sehr direktiv in ihrer Berufspraxis umsetzten, kommen Lernende nicht als diejenigen in den Blick, die ihren Lernprozess eigenverantwortlich und selbst bestimmt gestalten. Wahrnehmungs- und Handlungsorientierung sind daher in der pädagogischen Praxis vielfach noch Fremdworte. An Stoffvermittlung orientiert wird die Güte des Unterrichts vielfach an Charakteristika gemessen, die ihm nicht gerecht werden. Nicht selten werden Lehrende wie Lernende an gelingender Disziplinierung gemessen und wenn Schüler in Bezug auf den Lernstoff einseitig als Reproduzierende gefordert werden, wird die Kreativität als Aneignungsziel und -potential vernachlässigt. Das anwendungsbereite Wissen von Lernenden, die Entwicklung ihrer Fähigkeiten und den Ausbau ihrer Fertigkeiten werden unangemessen abhängig von sachlichen Kenntnisstand und der pädagogischer Fähigkeit der Lehrenden. Gebunden ist das so interpretierte Unterrichtsgeschehen in hohem Maße an die Lehrenden. Als Grundlage fungieren curricular festgelegte Lehrpläne, die methodisch aufgeschlüsselt, gegen ihre Intention personunabhängig zur Anleitung der Wissensvermittlung wird.

Gerade für den Religionsunterricht birgt dieses pädagogische Grundmuster eine große Gefahr. Deutungskompetenzen lassen sich nicht direktiv vermitteln. Ihre Einübung erfordert offene Unterrichtsprozesse, die verantwortlich von Lernenden und Lehrenden gestaltet werden. Die inhaltliche Orientierung muss die Lernenden in ihrer Vielfalt ebenso integrieren, wie die notwendigen Sachzusammenhänge, die personübergreifend als Verstehens-, Bewertungs- und Deutungskriterien liefern.

Klasse 8, Eberhard Eichler u.a., zum Lehrplan 1969, Berlin, 1969; Unterrichtshilfen Physik Klasse 10, Eberhard Eichler u.a, Berlin, 6. Aufl. 1982.

Aus diesen Grundaxiomen lässt sich aber in keinem Falle ein inhaltlich oder gar methodisch landeseinheitliches Stundenprogramm eines *Lehrplanes* für den evangelischen Religionsunterricht herleiten.

Im Gegenteil: gemeinsam müssen Lernende und Lehrende orientiert an landeseinheitlichen Rahmenplänen kontextbezogen schulinterne Pläne entwickeln, die als *Lernpläne* flexibel Anwendung finden. Das Lernmaterial muss darauf abgestimmt sein. Die Anforderungen, die sich an Lehrpläne und didaktische Handreichungen stellen, finden einen exemplarischen Ausdruck in der Behandlung von einzelnen Filmszenen im Unterricht. Sie erleichtern die Auseinandersetzung mit einer Thematik und fügen sich in den gängigen Unterrichtsablauf im 45-Minuten-Takt ein. Abgesehen davon bietet sich den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, die Filme oder seine Ausschnitte auch außerhalb schulischer Zusammenhänge zu sehen.

Ob ministerial empfohlene Lehrbücher oder populäre Spielfilme – beide können neben vielfältigen anderen Medien die Selbst-, und Weltdeutungskompetenz von Lernenden nachhaltig stärken. Den speziellen Herausforderungen an den typisch ostdeutsch geprägten Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern wird die überwiegende Mehrzahl existierender Lern- bzw. Lehrbücher nicht gerecht. Doch die in den evangelischen Religionsunterricht integrierten populären Spielfilme leisten weit mehr, als den Ausgleich eines Lehrbuch-Defizits.

In der Auseinandersetzung von wesentlichen Fragen eines sinnerfüllten Lebens, das möglicher Weise sehr viel weiter reicht als die zeitliche Dimension, die mit Geburt und Tod markiert ist, bietet der elementarisierende Spielfilm, der als Kinoerfolg ein Millionenpublikum erreichte, eine wesentliche Dimension evangelischen Lehr- und Lernverständnisses.

Das betrifft im Kern das prozessuale Lernverständnis, dass der funktionalen *Handhabung* mittels Methode und Lehrkraft in seinen Vollzügen und damit auch in seinen Ergebnissen entzogen bleibt. Lernergebnisse lassen sich nicht mechanisch herstellen.

Keine noch so gute Methode kann das zuverlässig und personunabhängig leisten.

Das Zentrum eines evangelischen Lern- und Lehrverständnisses, dass den Rahmen des Religionsunterrichtes überschreitet, liegt darin, dieses Entzogen sein nicht als defizitär zu bewerten. Dass Lernprozesse nicht funktional eindeutig durch eine Lehrart- oder

methode zu steuern sind, stellt keinen Mangel dar. Aneignungsvorgänge wie das Lernen laufen mit dem lehrenden Manipulationsbestreben nicht notwendig konform.

Dieses evidente Grundaxiom führt dazu, dass weder didaktisch noch methodisch Versuche unternommen werden, mittels eines bestimmten „inputs“ ein vorab zu definierendes „output“ zu erwarten. Für die Gestaltung der Lernprozesse hat das weitreichende Konsequenzen. Zum einen ist ein Vertrauen in die Lernenden notwendig, das davon ausgeht, dass Lernende verantwortlich und subjektbezogen mit den angebotenen Lehrinhalten umgehen und ihren Aneignungsprozess personorientiert aktiv gestalten.

Der Vollzug eines bestimmten, lehrend erdachten Prozederes führt in Abhängigkeit der verschiedenen Lernenden, der Aneignungsbedingungen und Lernsituationen zu unterschiedlichen Lernergebnissen. Lernerfolge werden durch die Determination der Lernenden wesentlich bestimmt. Es gehört zu den schulischen Grunderfahrungen von Lehrenden, dass sich gegen den Willen von Schülerinnen und Schülern kein Lernergebnis erreichen lässt. Lehrend lassen sich Rahmenbedingungen schaffen, die den Aneignungsprozess befördern. Die konsequente Interpretation der Lehr- und Rahmenpläne als Lernpläne erweist sich dem Anspruch nach als Fehlschluss. Lehrend können nur Angebote gemacht werden. Selbst wenn der schulische Rahmen zuweilen anderes vortäuscht, bleibt jedes didaktische wie methodische Unternehmen eine Offerte. Sie trägt den Charakter der Einladung. Gerade für den evangelischen Religionsunterricht bedeutet Lernen vor Gott und in der Lebenswirklichkeit das individuell verantwortliche und – im theologischen Sinne – ein von Mittlern *freies* Aneignen von Selbst- und Weltdeutungen. Nach diesem evangelischen Verständnis ist dem Lehrenden das Ergebnis seines Unternehmens ebenso aufgetragen wie entzogen, wobei Aneignungsprozesse hier keineswegs auf die Entwicklung oder Ausprägung eines christlichen Glaubens eingeengt verstanden sind. Das Grundvertrauen darin, dass Lernende in hohem Maße ihre Bildung und Entwicklung anthropologisch autonom verantworten und gestalten, weist in schöpfungstheologischem Zusammenhang auf einen Grundgedanken evangelischen Profils: Lernende sind als Geschöpfe Gottes immer schon gebildet und Gebildete. Pädagogisch folgt aus diesem theologischen Axiom, dass es Lehrenden nicht obliegt, Lernende zu bilden.

Gerade hier markiert sich eine wesentliche Differenz zum bildungspolitischen Verständnis in der einstigen DDR, in der die „Entwicklung allseitig gebildeter Persönlich-

keiten“²⁶⁹ das zukunftsorientierte Bildungsziel der entwickelten sozialistischen Gesellschaft beschrieb. In den hiesigen Schulen ist ein Umdenken erforderlich, das hinsichtlich des Lehr- und Lernprozess weit über die Grenzen zeitgemäßer Organisation hinausgeht.

Im Vertrauen auf Bildung als Selbstbildung erschließen sich Prozesse, die auf die Vermittlung, Erschließung und Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten für den Unterricht zielen, in einem Perspektivwechsel.

In der Vielfalt des Fächerkanons reiht sich der Religionsunterricht einerseits ebenso ein, wie er andererseits durch ein Spezifikum charakterisiert ist: Religionsunterrichtende stehen vor derselben Aufgabe wie die Kirche als Ganze, nämlich das Evangelium zu kommunizieren. D.h. eigene Erfahrungen, Einsichten, Kenntnisse und aus ihnen erwachsene Fähigkeiten mit denen zu teilen, die sich dem Lebens- und Lernort Schule öffnen. Sie werden in dem Maße Mitgestaltende dieses Ortes, wie sie rücksichtsvoll in ihrer spezifischen Denk-, Sprach- und Lebensweise in das Geschehen hineingenommen werden und sich auch so erleben. Sie sind nicht zu belehren, sondern ihnen ist Respekt entgegenzubringen, zuzuhören, an ihnen ist Anteil zu nehmen und ihnen ist praktisch zu helfen, wo es sich nahe legt. Die Lehrerinnen und Lehrer im Fach Evangelische Religion bedürfen für die damit verbundenen und im Wesentlichen durch sie zu leistenden Aufgaben bestimmter Voraussetzungen. Sie stehen für den evangelischen Anspruch eines Bildungsverständnisses in der Schule ein, müssen sich immer wieder dessen vergewissern, sich ihm gewachsen fühlen und entsprechend durch Kultusministerien eines jeweiligen Landes wie durch die evangelischen Landeskirchen unterstützt werden.

²⁶⁹ „Die Deutsche Demokratische Republik sichert das Voranschreiten des Volkes zur sozialistischen Gemeinschaft allseitig gebildeter und harmonisch entwickelter Menschen, die vom Geist des sozialistischen Patriotismus und Internationalismus durchdrungen sind und über eine hohe Allgemeinbildung und Spezialbildung verfügen.“ Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik, Art. 25, 2., Berlin, 1974. Vgl. „Sozialistische Erbeaneignung (im Sinne von Kulturerbe und Tradition, Amn. D. Vfn.) leistet einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung allseitig gebildeter Persönlichkeiten und ihrer Lebensweise“, XI. Parteitag der SED in: Bericht des Zentralkomitees der SED an den XI Parteitag der SED, Berlin, 1986.

2.8 Hollywoodkino – Trivial oder elementar?

„Schüler und Schülerinnen sollten Subjekte des Lernprozesses sein. Im didaktischen Konzept des Rahmenplans spielt daher die Kategorie der Erfahrung eine wichtige Rolle. Erfahrungen müssen gedeutet werden und werden so Teil der Person ... Christlicher Glaube ist eine Deutungskompetenz.“²⁷⁰

Die Entwicklung pädagogischer Grundsätze führt mit den historischen, philosophischen und paradigmatischen Wertewechseln in der Gesellschaft zu dem didaktischen Ort, an dem das Kino als Lernort und der Film als Lehrstoff entdeckt wird und die Spielfilmdebatte ihre religionspädagogische Verankerung findet. „Mit der zunehmenden Bedeutung des Films für Kultur und Gesellschaft wächst die Aufmerksamkeit für die Film-Bildung. Voraussetzung für einen bewussten Umgang mit dem Medium sind das Wissen über die Filmsprache, Kenntnisse von den Zusammenhängen zwischen Filmproduktion und Entstehungszeit, Wissen um die Filmgeschichte und die nationale Tradition von Bildern. Film gehört zur Kultur, ist Ausdrucksmittel und prägt unseren Alltag. Film ist umfassender Lehrstoff.“²⁷¹

Dem kommerziellen Kinofilm, der aus Hollywood kommt, haftet der bildungsbürgerliche Vorwurf des Trivialen an. „Das Populäre, vor allem in seiner trivialen Variante, steht im Verdacht, banal, affirmativ und durch Kommerzialisierung korrumpiert zu sein.“²⁷² Mit der in der Literaturkritik verwurzelten ästhetischen Kategorie des Trivialen ist die Abgrenzung zur so genannten Hochliteratur beziehungsweise zur Kunst verbunden. Die im trivialen Film oder Roman verwendeten dramatisch und erzähltechnisch

²⁷⁰ Rahmenplan, Grundschule, Evangelischer Religionsunterricht Klassenstufe 3-4, Die Kultusministerin des Landes Mecklenburg Vorpommern (Hg.), Schwerin 1994, S.5.

²⁷¹ Filmwissen im Unterricht, Lehrstoff Film, Das Projekt, www.lernort-kino.de, 25. 5. 2005. Aus dem oben zitierten Ansatz heraus wurde das Projekt „Lernort Kino. Bundesweite Schul-Film-Woche“ entwickelt. Mit diesem Modellprojekt wird ein großer Schritt in Richtung einer Etablierung der Film-Bildung in Deutschland unternommen. Das Filmangebot ist auf der Grundlage der Lehrpläne ausgewählte Filme für alle Alterstufen erarbeitet. Im Programm werden Repertoirefilme und aktuelle Filme zu vier Kategorien angeboten: themenbezogene Filme, Literaturverfilmungen, Filme in Originalsprache und große deutsche Filmklassiker. Zielgruppen sind Lernenden aller Schularten und aller Klassenstufen, d.h. 1-13. Der Kinobesuch erfolgt im Klassenverband mit den zuständigen Fach- bzw. KlassenlehrerInnen. Ein jeweils erarbeitetes Filmheft mit Aufgaben zur Inhalts- und Filmanalyse und zahlreichen Hintergrundinformationen eignet sich gut für die Vor- und Nachbearbeitung im Unterricht, www.lernort-kino.de. Nachdem über 15.000 Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2004 / 2005 die erste Schul-Film-Woche in Mecklenburg-Vorpommern besucht haben, wurde im Dezember 2005 Jahres die zweite Schul-Film-Woche in den Kinos des Landes erfolgreich durchgeführt. www.lernort-kino.de, 25. 5. 2005.

²⁷² Räume der Begegnung, Religion und Kultur in evangelischer Perspektive. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Vereinigung Evangelischer Freikirchen, Gütersloh, 2002, S. 36.

bereits bewährten Muster befriedigten das von der Kulturindustrie geweckte Massenbedürfnis nach fiktionaler Unterhaltung. „Dabei ist das Triviale auf seine Weise komplex und hat allein in den vergangenen Jahren etliche neue Formen entwickelt und alte variiert.“²⁷³

Die Diskreditierung des Trivialen fußt auf der Annahme, nur das Komplizierte berge das Wahre.²⁷⁴ Massenkonsum und Quote werden Merkmale für Qualitätsverlust und Gehaltlosigkeit. Das Leichte wird zum Synonym für das Oberflächliche. Das dem gegenüber Tiefsinnige und Komplizierte wird zu einem qualitativen Indiz, an dem sich der Kenner vom Konsumenten unterscheidet. „Diese Deutung, die in Einzelfällen zutreffend ist, versperrt den Zugang zu dem breiten Spektrum, das beide Formen bieten.“²⁷⁵

Doch die kulturelle Gegenwart weicht die Grenzen zwischen Hoch- und Popkultur zunehmend auf.²⁷⁶ Der Kunstfilmgenießer geht auch ins kommerzielle Kino.²⁷⁷ Doch es gibt nicht nur rezeptive Grenzgänge. Auch der Kunstfilm selbst ist vom Unterhaltungsfilm nicht immer scharf zu trennen. Ästhetische Stippvisiten von Kunst und Kultur in andere, ihnen fremde Genres prägen die Form kultureller Gegenwart. Damit wird die Grenze zwischen Trivialem und Nicht-Trivialem fließend. Nicht nur von D. Lynch heißt es, er sei ein „Regisseur im Niemandsland zwischen Populär- und Kunstfilm“²⁷⁸ Die Kategorie des Trivialen dient formal nicht länger als Unterscheidungskriterium zwischen Kunst und Unterhaltung.²⁷⁹ „Die Kluft zu schließen bedeutet auch die Grenze zwischen dem Wunderbaren und dem Wahrscheinlichen zu überschreiten, zwischen dem Wirklichen und dem Mythischen, zwischen der bürgerlichen Welt mit Boudoir und Buchhaltung und dem Königreich dessen, was man lange als Märchen zu bezeichnen pflegte“.²⁸⁰

²⁷³ A.a.O., S. 38.

²⁷⁴ Vgl. Günther Lange (Hg.), Literaturdidaktik. Klassische Form, Trivialliteratur, Gebrauchstexte, Baltmannsweiler, 1998.

²⁷⁵ Vgl. Räume der Begegnung, a.a.O., S. 36.

²⁷⁶ Peter Nusser: Trivialliteratur, Stuttgart 1991; Walter Nutz: Trivialliteratur und Populärkultur. Vom Hefromanleser zum Fernsehzuschauer; Eine literatursoziologische Analyse unter Einschluß der Trivialliteratur der DDR, Opladen 1999.

²⁷⁷ Günter Cordual, Hefromanleser in den neuen Bundesländern, Leipzig, 1994, vgl. www.medienkomm.uni-halle.de/forschung/publikationen/halma11.pdf.

²⁷⁸ Anne Jerslev, David Lynch. Mentale Landschaften. Wien, 1996, S. 13.

²⁷⁹ Vgl. Räume der Begegnung, a.a.O.

²⁸⁰ Leslie Fiedlers, Close the gap – Überquert die Grenze, schließt den Graben, in: Uwe Wittstock (Hg.), Roman oder Leben. Postmoderne in der deutschen Literatur, Leipzig, 1994, S. 14 – 39, hier S. 34.

Das soll aber keineswegs darüber hinwegtäuschen, dass innerhalb der Gattung Spielfilm große qualitative Unterschiede bleiben. Gleiches gilt für die Literatur und die Musikbranche. „Auch wenn hohe Auflagen und Quoten nicht automatisch auf hohe Qualität schließen lassen, steht die Überzeugungskraft des Trivialen doch außer Frage.“²⁸¹

Die Verwischung der ästhetisch formalen Grenzen führt dazu, Auf- bzw. Abwertung von Spielfilmen nicht vordergründig an Originalität und Innovation zu binden. „Nach Schema F konzipiert“ muss nicht heißen, dass das Produkt „nachlässig“ entworfen ist.²⁸² Das Einfache verliert im Kontext von Massenwirksamkeit seinen Indiziencharakter für das oberflächlich Seichte und qualitativ Schlechte. Schema F mag angesichts der Popularität eines Films auf die Kommunizierbarkeit seines Themas deuten. Verknüpft mit religionspädagogischen Überlegungen gewinnt Kommunizierbarkeit sehr positiv Gestalt. „Zudem sind die Vorzüge des Trivialen, die zum Gutteil mit denen der Populärkultur identisch sind, aus Sicht der Religion außerordentlich interessant: Das Triviale stiftet Gemeinschaft und begleitet Menschen durch den Alltag, es nimmt sie in ihrem Bedürfnis nach Nähe und Entdifferenzierung ernst. In der Art und Weise, wie das Triviale emotional wirkt, ist es der Religion viel näher, als man auf den ersten Blick annehmen möchte.“²⁸³

Die Tendenz des massenwirksamen Films zur schemenhaften Vereinfachung kann pädagogisch betrachtet eine Umsetzung der Forderung nach Elementarisierung nahe kommen.

Exemplarisch und kontrastierend in der Darstellung, adressatenrelevant und inhaltlich leicht zugänglich – das sind Ansprüche, die sowohl für die filmische als auch für die unterrichtliche Vermittlung gelten. Die filmische Rezeption wird zum *erfahrungsorientierten* Lernen. Sowohl der inhaltliche Anspruch als auch der emotionale Gehalt der inszenierten Präsentation eines Themas müssen auf die Rezipienten abgestimmt sein. Unabhängig davon ob Kinopublikum oder Schulklasse – die gelingende Kommunikation des inszenierten Themas setzt voraus, dass für die Zuschauenden und damit für die Lernenden entsprechende Beurteilungskriterien bzw. Identifikationsangebote existieren.

²⁸¹ Räume der Begegnung, a.a.O., S. 36.

²⁸² Richard Brittnacher, Vom Risiko der Phantasie, Über ästhetische Ressentiments Konventionen und moralische Ressentiments der phantastischen Literatur am Beispiel Stephen King, in: Gerhard Bauer, Robert Stockmeier (Hg.), Möglichkeitssinn. Phantastie und Phantastik in der Erzählliteratur des 20. Jahrhunderts, Wiesbaden, 2000, S. 36 – 60, hier: S. 38.

²⁸³ Räume der Begegnung, a.a.O., S. 37.

Das Erleben eines spannenden Spielfilms und die Auseinandersetzung mit ihm bieten dafür große Potentiale. Das Triviale „ist reich an religiösen Metaphern; kirchliche Inszenierungen und Rituale gehören selbstverständlich in sein Repertoire. Umgekehrt könnte der Umgang mit dem Trivialen auch für die Religion Gewinn bringen, weil sie hier etwas darüber erfährt, wie Menschen sich emotional berühren lassen und wie Sicherheit beim Gebrauch von Metaphern und Ritualen entsteht.“²⁸⁴

In der persönlichen Identifikation mit dargebotenen Filmfiguren gewinnt die eigene Haltung ebenso Konturen wie in der Ablehnung von präsentierten Positionen. Die Ungleichheit der Figuren und ihrer Positionen haben eine große Anziehungskraft. In Korrelation zu eigenen Erfahrungen, Meinungen und Erkenntnissen laden dargestellte Probleme, Konflikte und Dramen dazu ein, sich an ihren Entwicklungen thematisch zu beteiligen. Der innere Abstand, in dem diese Beteiligung erfolgt, beeinflusst man zuschauend selbst. Die Distanz zum Leinwandgeschehen ist autonom bestimmbar. Distanz wahren oder vergessen obliegt jedem und jeder einzelnen. Ob emotionale Integration in das Erzählte oder analytische Betrachtung von außen – in einer Mischung aus Nähe und Ferne wird zuschauend ein eigener Ort eingenommen. Aus ihm resultieren Standpunkt und Blickwinkel.

Für Spielfilme, die ein theologisch-dogmatisches Thema inszenieren und die unter pädagogischen Aspekten analysiert werden, spielt die Autonomie derer, die den Film sehen und erleben, eine ganz entscheidende Rolle.

Die Aufmerksamkeit des Publikums zu gewinnen ist das wesentliche stilistische wie didaktische Ziel des Films. Eine Spannung muss erzeugt und gehalten werden, die die Betrachtung zum Erlebnis werden lässt. Dramaturgisches Mittel dafür ist die *problemlosungsorientierte* Erarbeitung eines Konflikts. Ein populärer Kinofilm, der ein religionsrelevantes Problem erörtert, spitzt das zugrunde liegende theologische Thema in seiner Dramatik spannend zu. Werden einander widerstrebende Personen bzw. Positionen überzeugend präsentiert, so entsteht erzähltechnisch Spannung. Die Inszenierung des Dramas durch die in ihm ringenden Figuren bildet rational und emotional das angebotene Identifikationspotential. Dadurch kann eine Identifikation mit handelnden Personen erfolgen und der gesehene Film zum eigenen Erlebnis werden. Die einen, die über kein thematisches Vorwissen verfügen, haben ebenso adäquate Einstiegsebenen, wie die

²⁸⁴ A.a.O.

anderen, die bestimmte Sachkenntnisse in Anwendung bringen. Der konfliktreiche Diskurs vereint *pro* und *contra*. Gut inszeniert werden verschiedene Argumentationsstränge evident, d.h. sowohl rational als auch emotional nachvollziehbar. Die Verkürzung und Verdichtung von Personen und Konflikten erweist sich als Pointierung allgemeiner menschlicher Verhaltensweisen.

Religiöse Glaubensüberzeugungen und theologische Lehrdispute finden überraschende Bilder und Ausdrucksformen. Deutungsoffen lassen sie verschiedene Interpretationsmöglichkeiten zu. In der dramatischen Verschränkung werden Thesen und Gegenthesen kommunikativ systemimmanente Aktionen und Reaktionen gebunden. Damit bedient sich der Spielfilm dem ursprünglich dichotomischen Prinzip, das Basis aller philosophisch-theologischen Unternehmungen ist. Eine dem theologischen Sachverhalt angemessen zugrunde liegende Dramaturgie in der Inszenierung im Spielfilm ist der Schlüssel für einen religionspädagogisch selbst bestimmten Erkenntnis- und Erfahrungszuwachs. Im Leinwandkontext können sich Selbstdeutungen anders spiegeln. Der mögliche Dissens zwischen Selbstbild und Trugbild ist in der geschützten Kommunikation zwischen Film und Rezipient einer Fremdeinschätzung entzogen. Die einsame und zugleich phantastische Partizipation am inszenierten Konflikt mag zuweilen sehr realitätsfern sein. Doch er birgt das Potential stellvertretend zu machender Erfahrung. Auf verblüffende Weise vollzieht sich die essentielle Kommunikation mittels Spielfilm zugleich öffentlich und intim. Vielleicht macht gerade das einen Kinobesuch so faszinierend.

Die religionsdidaktische Analyse muss die vereinfachte Darstellung biblischer Überlieferung und theologischer Grundsatzbildung im dramatisch Inszenierten reflektieren. In Auslegungen und Einstellungen inszenierter Verhaltensdispositionen der Filmfiguren werden zugrundeliegende Alltagstheorien sichtbar. Die sachgemäße theologische Untersuchung schließt ein, die filmischen Interpretationen der biblisch-theologischen Tradition an klar formulierten historisch-dogmatischen Grundsätzen zu messen. Das Zusammenspiel von traditionellen Überlieferungen und zeitgenössischen Glaubensentwürfen ist dabei ebenso wesentlich wie die Auseinandersetzung mit den verschiedenen lebensweltlich relevanten Deutungsperspektiven. Beides bleibt aufeinander bezogen. In der Analyse muss die theologische Kommunikation eine zentrale Kategorie sein, an der die theologischen Diskurse, die der Spielfilm nicht nur außerhalb der intendierten religions-

pädagogischen Vermittlungsbemühungen präsentiert, sondern vor allem unabhängig von ihr.

Das gilt hinsichtlich der Form ebenso wie in Bezug auf den Inhalt. Es wird sich zeigen, dass Vereinfachung im Sinne der Elementarisierung als religionspädagogischem Anspruch eine zeitgemäße und angemessene Entsprechung in den für die Deutung von Lebenswelt relevanten Inszenierungen im Spielfilm finden kann.

Unter der Voraussetzung der sachlich angemessenen Vereinfachung theologischer Positionen wird dieses scheinbar pädagogisch zu klassifizierendes Vorgehen, ein wichtiges, die Selbst- und Sachkompetenz stärkendes didaktisches Prinzip.

Für die religionspädagogische Bildungsarbeit ist das grundlegend. Als Medium leistet der populäre und unterhaltsame Spielfilm jenen Perspektivwechsel, der pädagogisch so nachhaltig eingefordert wird: Zuschauende werden im Prozess der Betrachtung von Thema, Problem und vielschichtiger Lösungsstrategie zum Subjekt der Aneignung des Dargestellten. Insofern kann die unterhaltsame Rezeption von Spielfilmen, in denen theologische Entwürfe implizit oder explizit angemessen kommuniziert werden, als eine Umsetzung des religionspädagogischen Konzeptes verstehen, das subjektorientiert und wahrnehmungsorientiert Lernprozesse initiiert, und so einem modernen evangelischen Bildungsverständnis gerecht wird.

3 Spielfilme als didaktisches Mittel

3.1 „Wer den Wind sät“ – 16 Kapitel in 02:01':45''

3.1.1 Denken, weil es Mut zum Glauben macht – Ein Plädoyer für die Auswahl

Als Napoleon den berühmten Mathematiker, Physiker und Astronom Pierre Simon Laplace fragte, warum er Gott in seinem Werk über die Entstehung der Planetensysteme nicht erwähnt habe, antwortete der Gelehrte stolz: „Sire, ich bedurfte dieser Hypothese nicht.“²⁸⁵

Als der englische Nobelpreisträger Peter Brian Medawar in den 60er Jahren gefragt wurde, ob er an Gott glaube, soll er lakonisch geantwortet haben: „Natürlich nicht, ich bin ein Wissenschaftler.“²⁸⁶

Der Glaube daran, mit wissenschaftlichen Methoden die Entstehung der Welt und des Lebens vollständig zu erklären, begleitet die Entwicklung von Naturwissenschaft und Technik nachhaltig und kraftvoll. Als der Spielfilm *Wer den Wind sät* 1960 von Hollywood aus die Kinos der westlichen Welt eroberte, war die Zeit geprägt von den allgegenwärtigen Vorzügen aus Forschung und Technik: Naturprodukte wurden zum Signum einer vergehenden Epoche. Kunstfasern eroberten die Welt. Die Weltraumforschung war so weit, dass die damalige UdSSR 1959 Bilder vom Mond lieferte und 1961 Juri Gagarin als erster Menschen ins Weltall flog. „Ich war im Himmel“ so soll er gesagt haben, „und habe mich genau umgesehen. Es gab keine Spur von Gott.“²⁸⁷ Politisch und parteilich angemessen spiegelt dieses dem Kosmonauten zugeschriebene Zitat eine Weltanschauung, die Atheismus mit Fortschrittsglauben verbindet.

²⁸⁵ „Sire, je n'avais pas besoin de cet hypothèse.“ - so Pierre Simon Laplaces (1749-1827) Antwort an Napoleon. Dieser hatte von P. S. Laplaces fünfbandigem Werk „Traité de mécanique céleste“ über die Himmelsmechanik und die Theorie der Entstehung des Sonnensystems gehört und sagte zum Autor: „Monsieur Laplace, mir wurde berichtet, dass Sie in Ihrem großen Werk über das Universum Gott den Schöpfer nicht einmal erwähnten.“ P.S. Laplaces Antwort: „Sire, dieser Hypothese bedurfte ich nicht!“, vgl. J. D. Bernal, Die Wissenschaft in der Geschichte, Berlin, 1961, S. 132, oben zitiert nach D. B. Herrmann, Die Entdecker des Himmels, Leipzig u.a., 1990, S.149.

²⁸⁶ Peter Brian Medawar (1915-1987), englischer Biologe, der 1960 zusammen mit einem Kollegen den Nobelpreis für Medizin erhielt. Vgl. P. B. Medawar, Ratschläge für einen jungen Wissenschaftler, München 1984.

²⁸⁷ Vgl. Joseph Ratzinger Benedikt XVI, Der Gott Jesu Christi, Stuttgart, München, 2006, S. 9.

Nur acht Jahre später gingen die US-amerikanischen Bilder von der Landung auf dem Mond um die Welt. „Dies ist ein kleiner Schritt für einen Menschen, aber ein gewaltiger Sprung für die Menschheit.“²⁸⁸ Fortschritt schien grenzenlos möglich.

Die moderne Welt dokumentiert diese Auffassung gegenwärtig in ihrer Zukunftsorientierung, die hauptsächlich von den naturwissenschaftlichen Erfolgen und den technischen Errungenschaften abzuhängen scheint. Das Wissen der Menschheit vergrößert sich von Jahr zu Jahr immer schneller, so dass der Eindruck entsteht, es sei nur eine Frage der Zeit, bis schließlich alle Wissenslücken geschlossen sind. Wo früher göttliche Mächte am Werk zu sein schienen, walten heute ganz nüchtern die verschiedenen Naturgesetze. Sie werden augenscheinlich immer besser bekannt und reichen zur Erklärung unterschiedlichster Phänomene offenbar aus.

Das Vertrauen in die Wissenschaft zeigt sich in der Vorstellung, dass alles machbar ist bzw. sein wird. Die gegenwärtige Generation der Eltern ist von dieser Machbarkeitsvorstellung gegenwärtig geprägt und wirkt so perspektivisch auf die Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen.

Für Schülerinnen und Schüler, deren Wurzeln im Kontext der einstigen DDR beheimatet sind, gilt das in besonderer Weise. In der DDR war der Fortschrittsglaube umfassend. Er bildete einen zentralen Teil der herrschenden Ideologie und Überzeugung. Er schloss neben Wissenschaft und Technik auch Geschichte und Ökonomie ein. Jede neue gesellschaftliche Entwicklungsstufe wurde als die zu ihrer Entstehungszeit höchste postuliert. Progressiv zu sein, hieß die gesellschaftspolitische und ökonomische Entwicklung zu befördern. Garant dieser als gesetzmäßig apostrophierten Abläufe war die Geschichte selbst, die sich formal anhand von politökonomischen Kategorien klassifizieren ließ. Die historische Mission der Arbeiterklasse zu erfüllen wurde zum Gebot jener Zeiten und kein individueller Lebensschritt blieb davon unberührt.

Der als gesetzmäßig dargestellte Ablauf der Menschheitsgeschichte orientierte sich an den gesellschaftlichen Produktionsverhältnissen. Sie drücken politische Freiheit bzw. ökonomische Abhängigkeit des Menschen aus. Im Schema der Klassengesellschaften findet das einen marxistisch angemessenen Ausdruck. Die Kirche gehört im Rahmen solcher Klassifizierung politisch immer und ungeteilt zur herrschenden Klasse. Religion wird zu einem Machtinstrument der Besitzenden. Mit ihrer Hilfe verharren die einfa-

²⁸⁸ „That's one small step for a man, one giant leap for mankind“, Neil Amstrong am 21.6.1969 beim Ausstieg aus der Mondfähre Apollo 11, vgl. z.B. www.wikipedia.de.

chen und besitzlosen Gruppen nicht nur in ihrem Status, sie werden mittels göttlicher Qualifizierung von Stände- und anderen Ordnungen abgehalten, ihrem Elend ein Ende zu setzen. Im besten Fall – und auch das ist ein schlechter – dient Religion dazu, das Elend zu ertragen. Diese ideologische Prämisse, die die Kirche zu einem Herrschaftsinstrument der die Menschen ausbeutenden Klasse stilisierte, gewann ihre argumentative Schlagkraft aus denjenigen historischen Ereignissen, in denen naturwissenschaftliche Forschung und theologische Dogmatisierung zu Antagonismen wurden. Im Schema der Klassengesellschaften bleibend stehen hier die naturwissenschaftliche Forschung und die auf ihr gründende technische und medizinische Entwicklung auf der progressiven Seite der Geschichte. Ideologisch sind damit kategorische Werturteile verbunden. Unterstützt werden diese parteilich hergeleiteten Bewertungen durch demonstrierbare Auseinandersetzungen zwischen Theologie und Naturwissenschaft: Die Welt wurde eben nicht in sieben Tagen erschaffen! Diese Erkenntnis klingt auch gegenwärtig nicht selten wie eine Siegesparole. Der Ton hat sich dort verschärft, wo – wie zum Beweis des in der DDR offensichtlich *richtig* Gelernten – heute die Religion als Zeichen der Macht einer neuen herrschenden Klasse in die öffentlichen Schulen Einzug hält.

Gerade *in der Schule* ist es der Schöpfungsbericht, an dem sich der Graben zwischen Theologie und Naturwissenschaften auftut. Glauben und Wissen stehen sich hier unversöhnlich gegenüber. „Mit dem 14. Lebensjahr wird dem Jugendlichen religiöse Mündigkeit zugestanden, d.h., er sollte in der Lage sein, seine persönliche religiöse Einstellung zu formulieren. In der Realität der kirchenfernen und säkularen Gesellschaft hat dies eher selten Bekenntnischarakter. Zwar ist unübersehbar, dass Jugendliche mit Lust *spirituell* sind und ein *Bekenntnis* vor sich hertragen, doch sind sie weit weniger dazu bereit, sich auf eine distanzierende, kognitiv geprägte Auseinandersetzung einzulassen.“²⁸⁹

So kurzsichtig es theologisch ist, die biblische Schöpfungsgeschichte nur wörtlich zu nehmen, so aussichtslos ist es historisch, naturwissenschaftliche Erkenntnisse durch kirchliche Dogmen unterbinden zu wollen. Aber es erscheint zukunftsorientiert ebenso wenig weitblickend, die Realität auf das zu reduzieren, was durch die Mikroskope der Biologen und die Fernrohre der Astronomen sichtbar wird.

²⁸⁹ Rahmenplan, Regionale Schule, Verbundene Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Schule, Evangelische Religion, Jahrgangstufen 7 – 10, a.a.O., S. 13.

Als Naturwissenschaftlerin *und* Theologin sehe ich klar, dass der Glaube an die Allmacht und die Güte des Schöpfergottes und die daraus folgende Behauptung der Weisheit seiner Schöpfungsordnung nicht evident mit der wahrnehmbaren Wirklichkeit der Welt in Einklang zu bringen sind.

Es lässt sich sowohl hinsichtlich des kosmologischen Ursprungs der Welt als auch in Bezug auf die vom Überlebenskampf geprägte Entwicklung in ihr nicht deduktiv auf eine Schöpfermacht schließen, die die Welt und alle ihre darin existierenden Geschöpfe liebt. Ein Gottesbild, das sich Gott als allmächtig, allgütig und allweise postuliert, wird mit der analytischen Betrachtung der Wirklichkeit dieser Welt widerlegt.

Chaostheoretische Grundlagenforschungen in Mikro- und Makrophysik beschreiben das Universum technisch nutzbringend und philosophisch effektiv. Die poetisch verdichteten Bekenntnisse der biblischen Schöpfungsgeschichte schweigen hier.

Für Kinder und Jugendliche, die nicht christlich sozialisiert sind, führt sich hier jede Religion, die an eine Schöpfermacht glaubt, umgehend ad absurdum. Vorherrschend ist die Auffassung, dass die modernen Naturwissenschaften sowohl in Bezug auf eine das Universum betreffende Welterklärung als auch hinsichtlich der individuellen Lebens- und Sinndeutung die traditionellen Religionen abgelöst haben.

Auch für konfessionsgebundene Kinder, Jugendliche und Erwachsene steht nicht selten mit dieser naturwissenschaftlich gestützten Einsicht der christliche Glaubensgrundsatz von der Entstehung einer guten Welt in sieben Tagen in Frage.

Da nützt es wenig, wenn die kunstvolle Dichtung des Schöpfungsberichtes ganz gegen sein Wesen historisch und spitzfindig danach befragt wird, wie lange der erste Schöpfungstag gedauert haben mag: Sonne und Mond als Grundlagen aller Chronometrie existierten noch nicht. Hatte dieser erste Schöpfungstag wirklich 24 Stunden oder könnten es nicht auch 25 Stunden gewesen sein, mehrere Tage, Wochen, Jahre, Jahrmillionen? Die biblische Schilderung lässt für den ersten Schöpfungstag den Schluss auf einen Tag von *unbestimmbarer Länge* zu. Eigene gemeinde- und schulpädagogische Erfahrungen in der Aus- Fort- und Weiterbildung zeigen in der Begleitung von Unterrichtenden, wie bereitwillig und froh, beispielsweise Religionslehrer in der Schule, Katechetinnen in der Christenlehre, Gemeindepädagogen in verschiedenen Gesprächskreisen und Pfarrerinnen im Konfirmandenunterricht in die zauberhafte Unschärfe der Poesie

mit Feuereifer alle makrokosmologischen Forschungsergebnisse der Gegenwart zu integrieren sich mühen.

Die Frage, wie sich eine Welt, die nach christlich-theologischer Auffassung von Liebe und Weisheit geprägt sein soll, als ein Ort des permanenten Kampfes ums Dasein auf Leben und Tod präsentieren kann, stellt sich exemplarisch in jeder christlich geprägten Biographie. Nicht nur Schülerinnen und Schüler fragen sich, wie es möglich ist, eine Welt auszuhalten, in der die Angst gegenwärtig und die Grausamkeit selbstverständlich ist. Können Liebe und Weisheit Angst und Grausamkeit überwinden?

Auf wessen Seite steht Gott, wenn eine Katze eine Maus frisst?

Diese Frage wird zu einer echten Herausforderung, wenn man sich aufgefordert sieht, Gottes gute Schöpfung in der uns umgebenden Natur zu verifizieren.

Für welches Leben Partei ergreifen, fragen sich Schulkinder oft antwortlos, wenn sie einmal bei diesem Fressen und Gefressen-Werden Zeuge waren. Wollen wir Sieger werden oder müssen wir als Besiegte enden?

Argumente aus der Theologie wie der Biologie liefern Hilfreiches, doch oft genügt das nicht. Die Positionierung in der Sache basiert auf der jeweilig zugrunde liegenden Theologie und Weltanschauung: Steht Gott, wenn es ihn gibt, auf der Seite der sich selbst erhaltenden Katze oder immer auf der Seite der Opfer? War Gott nur Schöpfer oder ist er auch Erhalter? Ist die Evolution Teil der Schöpfung oder von ihr völlig losgelöst? Wo sind in diesem Zusammenhang die Grenzen göttlicher Verantwortung und menschlicher Schuld?

Die naturwissenschaftliche Erkenntnis ist emotional distanzierter. Sie kann die Mitleidlosigkeit einer Katze beim Fang einer Maus ohne Bedauern als Überlebensstrategie höchster Vollkommenheit begreifen. Biologisch lässt sich klar darstellen, dass das Leid der Lebewesen keine Tatsache ist, welche die Menschen als ein Teil dieser evolutionären Entwicklung ändern müssten. Kosmologisch nachweisbar ist, dass der Bedarf an Energie auf der Erde immer zu Konkurrenz führte und führt. Seit dem Beginn der Photosynthese wetteifern Pflanzen um ein Leben in Licht oder Schatten miteinander. Sobald sie können, fallen tierische Lebensformen übereinander her, um sich selbst am Leben zu erhalten. In jedem biochemischen oder biophysikalischen System ist diese vom Utilitarismus geprägte Lebens- und Überlebensstrategie nachweisbar. Von ethischen Implikationen ist solche analytische Konstatierung zunächst zu unterscheiden.

Theologisch bedeutet dieser naturwissenschaftliche Befund: Die Menschheit lebt nicht in der guten Schöpfung eines allmächtigen Gottes. Stattdessen ist sie Teil einer Welt, die um ihrer Selbsterhaltung willen von Rücksichtslosigkeit und Brutalität geprägt ist und sein muss.

Das physikalisch gedeutete Attribut der Allmacht macht Gott als Schöpfer widersprüchlich. Die Weltwirklichkeit in Geschichte und Gegenwart ist mit der Fülle ihrer Leiden nicht das Dokument einer höchsten Liebe und Güte. Damit widerlegt sie das ethisch interpretierte Postulat der Weisheit der Schöpfungsordnung Gottes.

Eine zeitgemäße, gegenwartsbezogene, religionspädagogisch verantwortliche theologische Kommunikation muss denen näher kommen, die als Konfessionsfreie, als Atheisten und Konfessionslose den Glauben an einen so entworfenen allmächtigen, gütigen, weisen Gott nicht glauben *wollen*, weil sie ihn nicht glauben *können*.

Aber auch innerkirchlich gibt es vielfältige Enttäuschungen aufgrund von theologisch-katechetischen Fehlantworten. Der Filmregisseur Stanley Kramer hat auch das 1960 in dem Gerichts-drama und Hollywoodklassiker *Wer den Wind sät* beeindruckend inszeniert.

In einer US-amerikanischen Kleinstadt liebt die überaus streng und bibeltreu erzogene Pfarrerstochter einen jungen Lehrer, der im Unterricht Darwins Entwicklungstheorie als wissenschaftliche Erkenntnis der Moderne thematisiert. Der Pfarrer und Vater, der in seiner fast gnadenlosen Frömmigkeit nichts gelten lässt, was seinen Grundsätzen zu widersprechen droht, bringt den Lehrer und Verlobten seiner Tochter vor das örtliche Gericht. Verstrickt und verwoben in die vermeintliche Berufsrolle des Retters und Erlösers will er sowohl seine Stadt als auch seine Tochter vor jedwedem Irrglauben bewahren. Nicht nur menschlich überschreitet er dabei Grenzen. Betend und in religiöse Rituale flüchtend, verweigert er seiner Tochter jede zwischenmenschliche Kommunikation. Er meint sich damit dem Problem selbst entziehen zu können. Doch seine beharrliche Ignoranz bewirkt keinesfalls das Verschwinden des Problems. Exemplarisch zeigt sich an der Figur der Pfarrerstochter, dass die Auseinandersetzung zwischen Religion und Naturwissenschaften, Schöpfung und Urknall, Glauben und Denken jede Generation neu fordert.

Eine These des Films intendiert die theologische Notwendigkeit, diejenige Religionskritik, die mit dem Atheismus implizit oder explizit einhergeht, positiv aufzunehmen, um

in der Gegenwart angemessen sprach- und dialogfähig zu bleiben. Das hieße für die Religionslehrenden heute, den Widerspruch jedes einzelnen Schulkindes gegen einen nicht zu glaubenden Gott ernst zu nehmen.

Denn Charles Darwin hat in einem unbestritten Recht – so die Verteidigung des angeklagten Biologielehrers: Das, was wir Schöpfung nennen, ist weit entfernt von irgendeiner Vollkommenheit. In einer Welt, in der ein Tier hauptsächlich davon lebt ein anderes zu fressen und in der eine Pflanze wächst und gleichzeitig die Nachbarpflanze in einen Schatten stellen kann, der ihr den Tod bringt, ist von Güte nicht viel zu sehen. Da in dem Hollywoodklassiker der Fall „Bibel oder Biologie“ vor einem Gericht entschieden wird, kommen die unterschiedlichen Argumente gebührend zu Wort. Neben den theologie- bzw. kirchenkritischen Anknüpfungspunkten kommt die naturwissenschaftlich orientierte und an den Fortschritt der Entwicklung glaubende Argumentation keineswegs zu kurz.

Bemerkenswerter Weise gelingt eine Verständigung zwischen den Parteien von Anklage und Verteidigung erst, als sie beginnen, eine gemeinsame inhaltliche Basis zum Ausgangspunkt ihrer so verschiedenen Argumentationen zu machen. Jetzt werden sprachlich viele Begrifflichkeiten identisch. Das verleiht der rationalen Debatte auf der Inhaltsebene enorme Schärfe und Stringenz. Dramaturgisch heißt das, dass sich die Verteidigung nicht mehr auf Wissenschaftler als Sachverständige beruft, sondern die hermeneutische *Frage des Schriftverständnisses* thematisiert. Damit findet sich eine gemeinsame Kommunikationsebene. Verblüffender Weise ist dieser Schritt der Annäherung an die Position der Staatsanwaltschaft, die jegliches wissenschaftliches Beweismittel per se ablehnt, nur scheinbar. Weder inhaltlich noch formal wird mit dem Finden eines gemeinsamen Ausgangspunktes für die Diskussion eine Haltungsänderung der Verteidigung verknüpft. Im Gegenteil: Die analytisch deduktive Erörterung des Verteidigers bleibt kontinuierlich dieselbe. Ein Dialog beginnt. Auch wenn dieser nicht vordergründig am Finden eines Konsens' orientiert ist, bringt er die unterschiedlichen Ansichten wertschätzend zu Geltung. Das Finale der Filmdebatte besteht nicht in einem Kompromiss und es wird unter den Figuren dramaturgisch kein simples Einvernehmen hergestellt. Selbst die Liebesgeschichte zwischen Pfarrerstochter und Biologielehrer fordert eine souveräne Entscheidung der beiden, bei der Harmonie in Familie und Gesellschaft als höchster Wert in der Wertehierarchie abgelehnt wird. Letztlich geht es um

Wahrheit und Überzeugung, um Toleranz und Dialogbereitschaft, Aufrichtigkeit und Beharrlichkeit. Dramaturgisch wird das inszeniert am Bild von Leben und Tod. Der Unnachgiebige, Intolerante wird ignorant und arrogant. Er zahlt für diese Haltung einen hohen Preis.

Beides macht den Film für die pädagogische Arbeit in Schule und Gemeinde wertvoll, tiefgründig und spannend. Der filmischen Erzählung, der ein historisches Geschehen zu Grunde liegt, geht es nur oberflächlich betrachtet um den Freispruch des Lehrers. Inhaltlich ist die Debatte an die *Verteidigung des Rechtes zu Denken* gebunden. Erst der Anspruch der Religionsvertreter, keine naturwissenschaftlich gewonnene Erkenntnis zur Geltung kommen zu lassen, eröffnet die scheinbar so plausible Gegnerschaft zwischen Glaube und Naturwissenschaft. Diese Feindschaft endet tödlich.

Es wird deutlich, wie sehr Überzeugungen an Lebensentwürfe und Biographien, an Lebensorte und Lebensalter und an die daraus resultierenden philosophischen und religiösen Grundentscheidungen gebunden sind. Dabei wird in dramaturgisch beachtlicher Weise nicht simpel Denken und Glauben alternativ gegenübergestellt. Im Gegenteil: Denken und Glauben erweisen sich im Fortlauf des Prozesses der engagierten Erörterung im Film als zwei respektable Betrachtungen zur Lebens- und Weltdeutung. Zu warnen ist vor gegenseitigen Unterstellungen, die nur darauf aus sind, die eigene Position zu bestärken.

So erweist es sich im Duktus des Films als theologisch fragwürdig, von den Naturwissenschaften zu meinen, die seien in ihren vorläufigen Forschungen nur noch nicht so weit, um mit ihren Resultaten die verschiedenen Glaubensgrundsätze zu bestätigen. Als ebenso problematisch erweist sich jener scheinbar moderne Schluss, mit zunehmendem Fortschrittsglauben jede religiöse Sinndeutung als gestrig und damit irrelevant abzutun. Unterschiedliche Modelle der Integration beider Positionen stellt der Spielfilm mit seinen verschiedenen Figuren beispielhaft dar: *Denken, auch naturwissenschaftliches Forschen, hat einerseits das Potential, Glauben zu ermöglichen und zu vertiefen. Andererseits muss ein konsequent gelebter Glaube nicht zur Ablehnung von historischen Erkenntnissen, mathematisch-technischen Errungenschaften oder naturwissenschaftlichen Forschungen führen.*

Doch es gibt auch folgenschwere Verquickungen von Glauben und Wissen.

Im Film *Wer den Wind sät* wird beispielhaft inszeniert, welche Konsequenzen es hat, wenn sich Menschen aufrichtig und in besten Absichten dazu berufen fühlen, *Gott selbst* zu verteidigen und nicht mehr nur ihren Glauben an ihn. In dem Moment, wo Gott zu einer objektiven Größe postuliert wird, zieht das eine Überprüfbarkeit nach sich, die nicht zu leisten ist, weder innerhalb der mathematischen und naturwissenschaftlichen Forschungen noch im Bereich der Geisteswissenschaften. Glauben, so legt es der Film sehr modern nahe, vollzieht sich als etwas *höchst Subjektives*, im Innersten des Menschen Festzumachendes. So werden sowohl die Egalität der Ebenbildlichkeit eines jeden einzelnen Menschen als auch die Unantastbarkeit seiner Würde aufgrund seiner glaubend vorausgesetzten Geschöpflichkeit gewahrt. Es scheint, als hatte Sören Kierkegaard das richtige Gespür, als er die hegelsche Verquickung von Naturphilosophie und Theologie als religiösen Irrweg bezeichnete.²⁹⁰ Ein Gott, der vom einzelnen Menschen unabhängig die Geschicke eines sich entwickelnden Weltsystems lenkt, wird zum Weltgeist. Der dänische Philosoph war der Meinung, dass ein objektiver Gott, ein Gott also der außerhalb und unabhängig von unserer Seele existiert – kein Gott sein kann, sondern ein Theologenpopanz ist. Ein Glaube an einen solchen Gott macht die Gläubigen selbst unglaublich – so eine Quintessenz des Filmdramas.

Angesichts dieser Herausforderung kann die Theologie vieles von den Vielen lernen, die frei und ohne Scheu und vor allem in der säkular geprägten Schule einen Gott ablehnen, an den zu glauben aller Weltwirklichkeit widerspricht. Ihnen liegt das Gespür dafür zu Grunde, dass eine gestrige Theologie – sei es nun Philosophie oder sei es Historismus – Gott falsch mit der Wirklichkeit verbunden hat.

Auch die Gottheit Christi lässt sich nicht historisch beim Lesen des Neuen Testaments erweisen. Mit Blick auf Jesus von Nazareth sind ein neues Menschsein und ein anderes Gottesverständnis möglich. Damit eröffnet sich perspektivisch eine Basis für die Religion und so hat der Schöpfungsglaube der Kirche seinen Sinn. Diese hermeneutische These entwickelt der Spielfilm vor Gericht und damit im Angesicht der Zuschauenden,

²⁹⁰ Vgl. Sören Kierkegaard, *Furcht und Zittern*, 1843, in: S. Kierkegaard, Europäische Verlagsanstalt, Bd. 23, Hamburg, 1992, S. 119: „Der Einzelne bestimmt sein Verhältnis zum Allgemeinen durch sein Verhältnis zum Absoluten, nicht sein Verhältnis zum Absoluten durch sein Verhältnis zum Allgemeinen“. Zweifellos hat S. Kierkegaard gesehen, wie mit der neuen Begeisterung über das absolute Wissen bei Hegel, über die absolute Kraftentwicklung durch neue Maschinen, die absolute Wende in der Geschichte durch den Marxismus und schließlich die absolute Freiheit in der Mathematik keineswegs die Religion überwunden war, sondern nur ein neues religiöses Denken entstand. Vgl. S. Kierkegaard, *Philosophische Brocken*, 1844, in: S. Kierkegaard, Europäische Verlagsanstalt, Bd. 25, Hamburg, 1992, S. 36 u.89.

die zwar keine Geschworenen aber doch Beurteilende werden. Unterschiedliche Plädoyers liefern dafür verschiedene Argumente.

Die Naturwissenschaften sind darin großartig, die Fragen nach dem *Warum?* immer differenzierter, immer kohärenter, methodisch immer stringenter auf allen Ebenen der Wirklichkeit zu beantworten. Aber was sie in keinem Punkt beantworten können, ist die Frage nach dem *Wohin?* im Raum menschlicher Freiheit und Entscheidung.

Was Kinder, Jugendliche, Erwachsene brauchen, ist die Antwort auf die Frage, warum es uns gibt, die wir zufällig sind und damit nicht leben können. Es muss dich überhaupt nicht geben – so die Naturwissenschaft, aber es soll dich geben – das sagt die Religion. An dieser Exposition wird deutlich, welche Berechtigungen Naturwissenschaft und Religion haben, ohne das die eine sich der anderen unter- oder einzuordnen hat. Deskriptiv eröffnet der Film die verschiedenen Varianten und übersetzt religiöse Grundsätze in säkulare Sprache: Es muss dich nicht geben, aber es soll dich geben, weil im Hintergrund eine Macht steht, die möchte, dass du bist, die weiß, dass du gefehlt hättest, wenn es dich nicht gäbe. *Diese Macht nennt die Religion Gott und bezeichnet damit eine Liebe, der sich alles verdankt.* Von der Liebe gilt, dass sie kategorial Notwendigkeit und Kausalität ersetzt. In den Naturwissenschaften wird so weder geforscht noch experimentiert. Induktion und Deduktion, Ableitungen und Herleitungen, Beweise und Experimente werden beliebig. Für den Menschen verbindet sich existentiell damit aber seine Grundlage und Sicherheit im Dasein. Davon scheint die Bibel zu reden, in mythischen Bildern, unreflektiert und in einer gewissermaßen symbolisch klaren Weise. Religiöse Fragen sind in diesem Sinn sehr existentielle Fragen. Ihre Antworten dienen nicht der Erklärung der Welt in Geschichte und Gegenwart, Entstehung und Entwicklung. Sie befördern die Sinnfindung eines Menschen mitten im Leben. Jede der Filmfiguren geht hier einen biographisch entscheidenden Schritt.

Ein Gott, der nicht in den Herzen der Menschen einen Ort hat, hat keinen Ort. Das stellt der Film deutlich klar. Die Schöpfungsgeschichte steht den naturwissenschaftlichen Forschungsergebnissen nicht konkurrierend gegenüber, denn die Bibel ist kein historisches Informationsbuch. Der Schöpfungsglaube ist ein Credo der biblischen Erfahrung und Religionsgeschichte. Bis zum Schluss hält der Film die These aufrecht, dass Menschen eine Alternative zur bloßen Biologie brauchen, um sich als Menschen zu definie-

ren, um sich als Personen zu entwickeln, die vor sich selbst bestehen und mit sich selbst leben können.

Glaube, so der Film, wird sich relevant nur weitergeben als Existenzvermittlung von Person zu Person. Auch Jesus – sei er nun historisch bezeugt oder eine Figur christlicher Überlieferung – argumentierte von einem Gott her, den er nicht bewies: Er setzte Gott einfach gegenwärtig in der Eindeutigkeit seines Verhaltens als Antwort auf menschliche Sehnsucht. Ein Anliegen des Films lässt sich mit Paulus so formulieren, dass man die Frage endlich aufgibt, ob jemand Jude oder Römer, versklavt oder frei, Mann oder Frau, religiös oder nicht ist. Jede und jeder ist Mensch – geschaffen mit einer unantastbaren und in Ewigkeit wertvollen Würde, die ihren Anker in einem Jenseits hat.

So wird es dramaturgisch evident, wenn es heißt: Ich *glaube* an Gott, den Schöpfer des Himmels und der Erde.

Der Spielfilm *Wer den Wind sät* erweist sich für die gemeinde- oder schulpädagogische Arbeit schon deshalb als vorteilhaft, weil er methodisch diskursiv verschiedene Einsichten ermöglicht. Die Erkenntnis, dass die Wirklichkeit immer nur bruchstückhaft und in Ausschnitten zugänglich ist, wird dabei zentral. „Die Idee der naiven oder unschuldigen Beobachtung ist ein Mythos. Bei allen Sinneseindrücken separieren wir und wählen wir aus, wir interpretieren, suchen und zwingen Ordnung auf, erfinden und testen Hypothesen über das, was wir beobachten.“²⁹¹ Diese z.Zt. der Entstehung des Films aktuell erneuerte Einsicht aus den Naturwissenschaften wird auf die Theologie angewendet: Naturwissenschaftliches wie theologisches Fragen ist immer zugleich interessen-, standort- und perspektivgebunden.

Damit relativiert sich der in säkularem Umfeld so dominante und überhöhte Begriff der Objektivität. Der Film spielt angesichts der heutigen Herausforderungen zu fremder Zeit an fremdem Ort. Das ermöglicht im ästhetischen Sinne der Verfremdung formal die Wahrung einer Distanz zu sämtlichen vorgetragenen Haltungen. Sie verändert sich erst durch mögliche Identifikationen der Zuschauenden mit den Agierenden. Einem fremden Zugriff ist dieser Akt entzogen. Hinsichtlich der Verwurzelung einer gegenwärtig säkularen Schule in den Denkmustern der einstigen DDR ist die Wahrung von Distanz bei gleichzeitiger Gewährung von Nähe sehr bedeutsam.

²⁹¹ Peter B. Medawar, Hypothesis and Imagination; in: A. Schlipp (Hg.), *The Philosophy of Karl Popper*, La Salle, USA, 1974, S. 275.

Der als Lehrplan für das Fach Evangelische Religion in Mecklenburg-Vorpommern gültige Rahmenplan beschreibt in seinem Vorwort für die Sekundarstufe II die in den Schulen und Gemeinden vorfindliche Situation des gesellschaftspolitischen Kontextes:

„Der Unterricht in Evangelischer Religion erfüllt im wesentliche drei Aufgaben:

- In einer Zeit, die als orientierungslos empfunden wird und die deshalb zu Fundamentalismen und Irrationalismen neigt, ist eine umfassende und kritische Bildung im Fach Religion ein wichtiger Beitrag zu einem rationalen Umgang mit der Wirklichkeit.
- Der Religionsunterricht der Oberstufe beschäftigt sich aufklärend mit der Geschichte und Funktion von Religion und Kirche im jeweiligen gesellschaftlichen, politischen und sozialen Kontext. Er ermöglicht mit seinen fachübergreifenden Ansätzen wissenschaftspropädeutische Arbeit.
- Nicht zuletzt sollen die vermittelten Kenntnisse zu einer autonomen Werte- und Sinnreflexion befähigen.

In diesem Sinne ist der Religionsunterricht in einer sich als säkular definierenden Gesellschaft nicht nur ein Beitrag zur Allgemeinbildung im kulturellen Bereich, sondern bietet im Rahmen des Bildungsauftrages der Schule Orientierungshilfen für die Entwicklung der Persönlichkeit an.“²⁹²

Explizit garantiert der Rahmenplan dieses Bundeslandes in seinen ersten Ausgaben das so genannte „Überwältigungsverbot“²⁹³. Die bereits 1976 im so genannten Beutelsbacher Konsens festgelegten Minimalbedingungen für weltanschaulich relevante Bildung klingen hier deutlich an. Sie verweisen neben dem Verbot der Indoktrination auf Ausgewogenheit und Kontroversität bei der Darstellung, Diskussion und Bewertung eines zu behandelnden Unterrichtsthemas. Gleichmaßen fordern sie die Orientierung an den Lernenden in der Weise, dass auch die Bildungsbemühung des Evangelischen Religionsunterrichtes Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen muss, die politisch-religiöse Situation in Geschichte und Gegenwart so zu analysieren, dass sie daraus für sich Konsequenzen ziehen können.²⁹⁴

Im schulpolitischen Kontext des Bundeslandes versicherte die Landesregierung mit der Einführung des Unterrichtsfaches Evangelische Religion in den schulischen Fächerka-

²⁹² Rahmenplan Sekundarstufe II, Evangelische Religion, Mecklenburg-Vorpommern, P. Kauffold (Hg.), Ministern für Bildung, Wissenschaft und Kultur Erprobungsfassung Schwerin 2002, S. 1.

²⁹³ Vgl. Rahmenplan Grundschule, Evangelische Religion, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.), Schwerin, 2002, S. 18.

²⁹⁴ Vgl. Beutelsbacher Konsens, in: www.lpb.bwue.de/beutels.htm, 28.2.2005.

non den Schülerinnen und Schülern gleichermaßen wie ihren Eltern ausdrücklich, dass sie im Religionsunterricht keinerlei missionarischer Manipulation ausgesetzt sind. Das Schulfach soll dazu dienen, den Lernenden kompetent zur eigenen Analyse, Beurteilung und Positionsbestimmung zu verhelfen. Es mahnt die Unterrichtenden mit ihren unterschiedlichsten Berufsbiographien, die eigene weltanschauliche Position nicht thematisch in den Vordergrund zu rücken. Das gilt für die nachqualifizierten einstigen DDR-Lehrerinnen und –Lehrer, die zur evangelischen Kirche konkret als auch zu Religion im Allgemeinen ein innerlich distanziertes Verhältnis haben, ebenso, wie für Katechetinnen, Gemeindepädagogen, Pfarrerinnen oder Pastoren, die mit der Etablierung des Religionsunterrichtes in der Schule eine missionarische Gelegenheit verbinden. Den Unterrichtenden aus den westlichen Bundesländern zeigte dieses in der Sache selbstverständliche Verbot an, wo die spezifisch ostdeutschen, kulturell und politisch gewachsenen Ressentiments gegen das mit dem Grundgesetz eingeführte ordentliche Unterrichtsfach liegen, das in der Stundentafel formal den Staatsbürgerkundeunterricht abzulösen schien.

Konfessionsfrei erzogene Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die aus der DDR stammen, verbinden ernstzunehmende Daseinsdeutung schon deshalb nicht mit dem Namen Gottes, weil „Gott“ untrennbar mit dem Attribut „unwissenschaftlich“ verbunden ist. Eine scheinbar unvergängliche Wirkung der DDR-Bildungspolitik zeigt sich in der massiven Abwertung dieser Beschreibungen. Glaube assoziiert vielfach eine mit Leblosigkeit verbundene Lebenspraxis und ein religiösen Zwängen unterworfenen Verhalten der „kirchlich Gebundenen“.

Der Spielfilm *Wer den Wind sät* lässt solchen Voreinstellungen und Ressentiments in der Auseinandersetzung zwischen Wissenschaft und Glaube angemessenen Raum. Maß für die Menschlichkeit und Güte der Figuren ist nicht ihre selbst gewählte Position auf einer Skala mit den beiden Endpunkten Gott und Wissenschaft. Aufrichtigkeit und Selbstverantwortung, Authentizität und Kommunikationsbereitschaft beschreiben die Werte, die in der thematischen Diskussion unausgesprochen in den Vordergrund rücken. Alle handlungsbestimmenden Figuren agieren nach diesem Konzept: Die plakativ präsentierten Einstellungen müssen sich im Lebensvollzug als relevant erweisen.

Durch die Inszenierung eines rigorosen und unmenschlichen Glaubensverständnisses gewinnen verschiedene Glaubenshaltungen Konturen. Dramaturgisch reizvoll entwi-

ckelter Ausgangspunkt dieser inhaltlichen Debatte wird eine Auseinandersetzung innerhalb ein- und derselben Konfession. Mit ihr gelingt die spannungsreiche Diskussion in Schule und Gemeinde gleichermaßen tiefgründig. In einer von den Zuschauenden und in diesem Sinne Lernenden selbst bestimmten Mischung aus Nähe und Distanz zum Dargestellten werden sowohl der gelebte Glaube und die mit ihm verbunden eigene Haltung zur Kirche anhand fremder Figuren zum eigenen Thema.

In der aufgrund einer DDR-Vergangenheit von Wissenschaftlichkeit und Säkularität geprägten Gegenwart setzt der US-amerikanische Spielfilm einen wichtigen Akzent.

Gewinnbringend für die thematische Auseinandersetzung ist die inhaltlich scheinbar unterlegene Position der Kirche. Die gerichtliche Auseinandersetzung des Films, bei der das Publikum vor der Leinwand zunehmend mit dem Publikum auf der Leinwand verschmilzt, nimmt ein so genanntes „gott-loses“ Selbstverständnis ohne jeglichen Transzendenzbezug in unterschiedlichen Figuren sehr ernst. Aber das hindert die filmische Erzählung nicht daran, mittels anderer und gleichstarker Figuren die Anwesenheit Gottes im Gegenüber zu verehren. In Momenten von großer Gelassenheit oder tiefgreifender Sinnerfahrung kommt das unaufdringlich und im Konzept der Figuren authentisch zur Sprache.

Damit ist eine Gegenwartssituation beschrieben, die durch die zeitliche Distanz verfremdet, einen überaus *aktuellen Bezug* zur *eigenen Positionierung* darstellt. Das gilt erstaunlicher Weise wiederum für konfessionsfreie wie für konfessionell gebundene Schülerinnen und Schüler. Der filmische Diskurs wirft gleichermaßen die kirchlich missionarische Frage auf, die sich für Unterrichtende hintergründig mit dem Erteilen konfessionellen Religionsunterrichtes verbindet: Was bringt mich eigentlich dazu oder was berechtigt mich, meine Interpretation des Daseins an jene Lernenden heranzutragen, die mit der ihrigen ganz zufrieden sind?

Darüber hinaus weist es auch auf die aus atheistischer Position zu stellende Frage hin: Ob nicht die menschliche Gesellschaft als Ganze und beim Einzelnen verarmt, wenn die Frage nach der Transzendenz in ihr stirbt?

Die Thesen des Films sind weder anmaßend noch herablassend. Die Antworten der einzelnen Figuren bergen Dramatisches. Gefundene Argumentationsstrategien oder nicht ergriffene Deutungsmöglichkeiten – die Angebote sind vielfältig.

Dass Kirche, Bibel und Glaube eine zeitlose Zukunft haben, heißt gerade im Kontext dieses Spielfilms nicht, dass sie mit unserer Sprache und in unseren Bildern überleben müssen. Karl Rahner war es, der zu der Überlegung einlud, dass es die künftige Aufgabe des Christentums sein könnte, die Frage nach Gott wach zu halten.²⁹⁵ Diese Aufgabe beschreibt einen möglichen Aspekt der pädagogisch-theologischen Arbeit mit dem Film *Wer den Wind sät*. Damit ist die Aufgabe ganz im Sinne der Anforderungen eines konfessionellen Unterrichtsfaches sowie kompetenter gemeindepädagogischer Arbeit weit entfernt von der Absicht, einem Menschen etwas „einzureden“. Eröffnet ist die einzigartige Möglichkeit, dass die konträren Positionen wertschätzend im gemeinsamen Dialog Erkenntnisse gewinnen und vermehren.

Der erfolgreiche Kinofilm *Wer den Wind sät* bietet eine religionspädagogisch Multiperspektivität auf das Thema Glaube und Naturwissenschaft. Inhaltlich und methodisch entstehen in der Erarbeitung der dramaturgischen Konflikte vielerlei pädagogische und theologische Möglichkeiten, die Vorgaben der Rahmenpläne der Sekundarstufen I und II des Landes Mecklenburg-Vorpommern angemessen umzusetzen. Die Verbindung der voneinander geschiedenen Abstraktionsebenen in der Analyse des Themas visualisiert der Film anhand der unterschiedlichen Figuren eindrucksvoll. Darin liegt seine inhaltliche Relevanz für einen reflektierten und damit dem Gebot von Qualitätsentwicklung entsprechenden Unterricht.

Unterstützt wird dieses schulpädagogisch formulierte Anliegen durch das formale Genre des Films. Er ist im klassischen Sinn ein Gerichtsfilm. Reden und Gegenreden der Figuren prägen das Geschehen. In Ansprachen, Predigten und Plädoyers werden Positionen argumentativ präsentiert. Die Inszenierung der sich mit den einzelnen Positionen verbindenden Lebensweisen wird zwar dahinter zurücktretend aber deshalb nicht weniger eindrucksvoll dramatisiert.

Die Dramaturgie unterstützt exemplarisch das religionspädagogische elementarisierende Vorhaben, die theologische Debatte in *gebührender Distanz* zu erörtern, *ohne* dabei auf *inhaltliche Tiefe und Schärfe* zu verzichten. Anhand der filmisch präsentierten Positio-

²⁹⁵ Vgl. Karl Rahner, Gotteserfahrung in Praxis des Glaubens, in: K. Lehman u.a. (Hg.), Geistliches Lesebuch, Freiburg 1982, S. 101ff. „Der Religionsunterricht ist ein zentraler diakonischer Dienst an Kindern und Jugendlichen. Sein spezifischer Auftrag ist es, religiöse Sprachfähigkeit zu vermitteln, sich auf Sinn-Nöte einzulassen und die Frage nach Gott wach zu halten. Er ist damit ein wichtiger Ort, an dem der geistige Generationenvertrag eingelöst wird. Es ist der Respekt vor Kindern und Jugendlichen, der uns dazu motivieren sollte.“ Vgl. Annette Schavan, Wozu brauchen wir noch einen Religionsunterricht? In: Lebendige Katechese 24, 2002, S 67.

nen werden keine vermeintlich subjektunabhängigen, objektiven Wahrheiten miteinander ins Gespräch gebracht. Im didaktischen Sinn elementarer Wahrheiten handelt es sich um solche, die aus der Perspektive des persönlichen Glaubens und der individuellen Überzeugung miteinander und aneinander im Dialog gewinnen. Essentiell wird daher nicht mehr *über* die Wahrheitsfrage gesprochen, sondern die Wahrheit selbst wird in ihren verschiedenen Aspekten synthetisch wie antithetisch Gegenstand des Diskurses. Lehrenden und Lernenden eröffnet dies die Möglichkeit, argumentativ sowohl zur eigenen Wahrheit Stellung zu beziehen als auch fremde Überzeugungen intuitiv abzulehnen und analytisch zu diskutieren.

Damit liefert die Auseinandersetzung mit dem Film, seinen Positionen und Figuren einen entscheidenden Beitrag zu eigener Positionierung, ohne dass einer Vermittlung angemessene Verhältnis von Nähe und Distanz zu verletzen.

Im theologischen Diskurs des Films *Wer den Wind sät* wird ausgehend von der vordergründig schöpfungstheologischen Debatte um die Entstehung der Welt zwischen den scheinbar antagonistischen Topoi Schöpfung und Evolution die Frage der Hermeneutik fundamental berührt.

Auf der Suche nach Kriterien in der inhaltlichen Debatte werden Verstehens- und Interpretationsnormen nötig, die sich sowohl auf naturwissenschaftlichem Gebiet wie auch auf biblischem als gültig erweisen. Die Verteidigung jeder Position ist an eine implizit oder explizit vorausgesetzte Hermeneutik biblischen Schriftverständnisses gebunden. Damit ist der eine Weltanschauung prägende Umgang mit Forschungsergebnissen aus der Naturwissenschaft ebenso verbunden, wie die Frage nach dem sachgemäßen Verständnis biblischer Texte und dogmatischer Bekenntnisse. Letztlich führt dies zu der fundamentalen Frage, ob die Bibel als das Buch göttlicher Offenbarung zu verstehen ist oder aber ob sie eine Zusammenstellung menschlicher Weisheiten, Sehnsüchte und Träume ist. Die Nuancen in der theologisch-philosophischen und dogmatisch-historischen Debatte sind vielfältig und es ist dem Engagement der Lerngruppe überlassen, sie entsprechend des eigenen Interesses zu vertiefen. Gerade durch die historisch-kritische Methode ist ein literarkritisches Werkzeug etabliert, das einerseits kontextuelle Deutungen ermöglicht und gleichzeitig ein neu zu lösendes Problem andeutet. W. Trillaas formulierte das zu der Zeit in der *Wer den Wind sät* in den Kinos lief, z.B. so: „In dem Maße freilich, in dem Kritik die Einzigartigkeit der Hl. Schrift bewusst außer Kraft

setzt, wird die Kritik zu einer Auflösung der Bibelautorität und damit auch zu einem theologischen Problem.“²⁹⁶

Eine Aktualität des 1960 in *Wer den Wind sät* inszenierten Themas zeigt sich in der tagespolitischen Gegenwart, die genötigt ist, sich mit unterschiedlichen Fundamentalismen auseinanderzusetzen. Oft gründen religiös fundamentalistische Auffassungen in bestimmten hermeneutischen Konzeptionen.

Solche Gegenwartsanalyse auf dem Hintergrund der Filmerzählung aus *Wer den Welt sät* erfüllt u.a. lernplangegebene Unterrichtsziele in der Auseinandersetzung mit Glauben und Naturwissenschaft. Dabei sind die Grenzen und Möglichkeiten naturwissenschaftlicher Erkenntnismethoden ebenso zentral wie die Einsicht, dass „die Naturwissenschaft aus ihren Untersuchungsgegenständen keine Ethik ableiten kann, aber mit ihren Anwendungsimplicationen ethische Fragen aufwirft.“²⁹⁷ Davon ausgehend können theologische Möglichkeiten und Grenzen deutlich werden, den Glauben an sich zu begründen bzw. zu rechtfertigen. Letztlich bleibt zu zeigen, dass auch die Vernunft als Erkenntnisquelle unwägbare Risiken birgt, was zur Grundfrage des Verhältnisses von Objektivität und Wahrheit führt.²⁹⁸

3.1.2 „Inherit the Wind“ – Hintergründe des Bühnenstücks (1950) und sein Weg vom Broadway nach Hollywood

„Be it enacted by the General Assembly of the State of Tennessee, That it shall be unlawful for any teacher in any Universities, Normals and all other public schools of the State which are supported in whole or in part by the public school fund of the State, to teach any theory that denies the story of the Divine Creation of man as taught in the Bible, and to teach instead that man has descended from a lower order of animals.“²⁹⁹

1925 wurde dieses Gesetz im Bundesstaat Tennessee in den USA erlassen. Die Machtposition fundamentalchristlicher Politiker und die populären Vorbehalte gegen die darwinsche Evolutionslehre führten dazu, dass dieses Gesetz die Mehrheit in der Legis-

²⁹⁶ Wolfgang Trillhaas, *Dogmatik*, Berlin - New York, 1962, 4. Aufl. 1980, 80.

²⁹⁷ Rahmenplan Evangelische Religion, Sekundarstufe II, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2003, 39.

²⁹⁸ Vgl. a.a.O., S. 39f.

²⁹⁹ The Scopes Monkey Trial, in: E. W. Knappman (Hg.), *Great American, Trials*, Detroit u.a., 1994 31ff.

lative erhielt. Der nach seinem Initiator John W. Butler³⁰⁰ so genannte *Butler Act* war ein Verbot, in den vom Staat finanzierten Schulen und Universitäten eine Entwicklungstheorie zu lehren, die nicht mit der Schöpfungsgeschichte der Bibel übereinstimmt.

Auch wenn der *Butler Act* nicht forderte, die biblischen Schöpfungsberichte zu unterrichten, untersagte er dezidiert jede Lehre und Theorie einer menschlichen Abstammung von niedern Arten, da sie mit der biblischen Aussage der Erschaffung des Menschen durch Gott nicht zu vereinbaren sind. Bei Verstoß gegen das Gesetz drohte eine Geldbuße.³⁰¹ Eine Gefängnisstrafe war nicht zu befürchten: „Be it further enacted, That any teacher found guilty of the violation of this Act, shall be guilty of a misdemeanor and upon conviction, shall be fined not less than One Hundred Dollars nor more than Five Hundred Dollars for each offense.“³⁰²

Grundsätze der Entwicklungslehre wie z.B. die Funktion der natürlichen Selektion, Variation und Mutation konnten mit dem Wortlaut des Gesetzes gelehrt werden. Legal waren auch schulische bzw. akademische Diskussionen der geologischen Untersuchungen über das Alter der Erde. Doch der Streit um die Lehre der Evolutionstheorie zog weitere Kreise. 1926 forderte man im Bundesstaat Louisiana die sechs Seiten zum Thema Evolution aus *Hunter's Civic Biology*³⁰³, das zu jener Zeit das am weitesten verbreitete Biologiebuch war, zu entfernen. Die betreffenden Stellen wurden in der neuen Ausgabe von 1927 tatsächlich grundlegend verändert. Bilder wurden entfernt und das Wort „Evolution“ durch „Entwicklung“ ersetzt. Außerdem sollte der Zusatz „Man is the only creature that has moral and religious instincts“ den Schülern verdeutlichen, dass es sehr wohl einen Unterschied zwischen Mensch und Tier gibt.

1930 ließen laut Schätzungen 70% aller öffentlichen Schulen die Lehre der Evolutionstheorie aus. Bis 1960 hatte sich die Behandlung des Themas im Vergleich zur Behandlung in der Zeit des *Scopes-Trials* nicht wesentlich geändert. In den folgenden Jahrzeh-

³⁰⁰ Im Januar 1925 passierte das von dem demokratischen Abgeordneten und baptistischen Laienprediger John W. Butler initiierte Gesetz das Repräsentantenhaus von Tennessee, das den Lehrern an öffentlichen Schulen des Staates bei einer Höchststrafe von 500 Dollar untersagte, im Biologieunterricht etwas anderes als die Schöpfungsgeschichte lt. Genesis zu verkündigen. Vgl. Ph. Gassert u.a., High Noon in Dayton, in: Die Zeit, Nr.33, 01.08.2005, S. 80. bzw. <http://www.hca.uni-heidelberg.de>.

³⁰¹ Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Butler_Act.

³⁰² The Scopes Monkey Trial, a.a.O. Vgl. auch: www.bradburyac.mistral.co.uk/tennesse.html, 07/2003.

³⁰³ Hunters Civic Biology, 1914, S. 192ff., Reprint in: www.law.umkc.edu/faculty/projects/ftrials/scopes/hunt192.htm, 20.5.06.

ten sollte sich die Situation bessern, doch der Streit um den Lehrplan fand bis heute kein Ende.³⁰⁴

Der Vergleich des historischen Prozesses, mit Bedingungsrealität seiner Theateraufführung und der späteren filmischen Umsetzung³⁰⁵ zeigt sehr differenziert, welche pädagogischen, theologischen und politischen Impulse jeweils gesetzt sind.

Der *Butler Act* war mehr 40 Jahre geltendes Recht. Es wurde erst 1967 aufgehoben³⁰⁶, sieben Jahre nach dem Kinostart des Spielfilms *Inherit the Wind*.

Die Einführung des Gesetzes wurde schon 1925 kontrovers beurteilt.

Die so genannten Roaring Twenties hatten in den USA für ungeheure technische und wirtschaftliche Fortschritte gesorgt. Sie brachten viele kulturelle Veränderungen mit sich, die nicht durchweg auf Zustimmung trafen. Es formierte sich konservativer Widerstand, der bewahren wollte, was verloren zu gehen drohte. Nach dem Ende des ersten Weltkrieges war es zu einer enormen Einwanderungswelle in den USA gekommen. Fundamentalistische Gläubige zogen erfolgreich durch das Land um konservative Werte und Moral zu predigen und den modernen Lebensstil vieler Bürgerinnen und Bürger anzuprangern. Der Ku Klux Klan war am Zenit seiner Machtstellung. Erste Anfänge der Bekämpfung des Kommunismus paarten sich mit dem Widerstand gegen Gottlosigkeit.³⁰⁷

Kulturelle und politische Gegensätze zwischen den Fabrikbetreibern des Nordens und den Farmern des Südens waren offenkundig. Dass die Vertreter von Anklage und Verteidigung diesen verschiedenen Lagern entstammen, war kein Zufall.

Landesweit gab es für jede Position viele Befürworter. Es war zu befürchten, dass andere Bundesstaaten ähnliche Gesetze verabschiedeten.

Als Gegner des Gesetzes mischte sich daher die im Ersten Weltkrieg zur Verteidigung der Meinungs- und Religionsfreiheit begründete Bürgerrechtsorganisation *American Civil Liberties Union* in die Auseinandersetzung. In der Zeitung jener Tage war die

³⁰⁴ Vgl. Edward Davis, Science and Religious Fundamentalism in the 1920s in: *American Scientist*, May-June 2005, Vol. 93, Nr. 3, S. 253ff.

³⁰⁵ Helmut Korte, Einführung in die Systematische Filmanalyse, Berlin 2001, 21.

³⁰⁶ Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Butler_Act.

³⁰⁷ Vgl. Delbert F. Plett, Die Geschichte des Christentums, Zum Glauben und Denken, Manitoba (Can), 1960, 631ff.

folgende Annonce der ACLU zu lesen: „We are looking for Tennessee teacher who is willing to accept our services in testing this law in the courts.“³⁰⁸

Sie suchte also umgehend in Tennessee einen Lehrer, der gegen den *Butler Act* verstieß. Das machte eine Gerichtsentscheidung an Hand des umstrittenen Gesetzes erforderlich und machte die Kontroverse einer breiten Öffentlichkeit zugänglich. Weitreichende Konsequenzen bis hin zum Fall des Gesetzes konnten die erhoffte Folge sein. Der 24jährige Lehrer John Thomas Scopes stand nur zwei Monate nach Inkrafttreten des *Butler Act* in Dayton, einer bis dahin unbekannten Kleinstadt in Tennessee, vor Gericht. Der nach ihm benannte *Scope-Trail* bildete einen Höhepunkt in der Auseinandersetzung zwischen Befürwortern und Gegnern des Gesetzes. In seiner Autobiographie schildert J. Th. Scopes die dünne Basis des so bekannt gewordenen Prozesses. Ein Gespräch mit Daytoner Verantwortlichen, in dem der Nicht-Biologie-Lehrer des Ortes von dem Vorgehen der ACLU überzeugt werden konnte, verlief nach seiner Erinnerung so: „I said, ‘If you can prove that I’ve taught evolution, and that I can qualify as a defendant, then I’ll be willing to stand trial.’ ‘You filled in as a biology teacher, didn’t you?’ Robinson said. ‘Yes.’ I nodded. ‘When Mr Ferguson was sick.’ ‘Well, you taught biology then. Didn’t you cover evolution?’ ‘We reviewed for the final exams, as best I remember.’ To tell the truth, I wasn’t sure I had taught evolution. Robinson and the others apparently weren’t concerned about this technicality. I had expressed willingness to stand trial. That was enough.“³⁰⁹ Den Gerichtsunterlagen ist zu entnehmen: er besaß, kannte und verwendete für seine Vertretungsstunde(n) ein Standardbuch jener Tage: *Hunters Civic Biology*, welches einen kurzen Abschnitt zum Thema enthielt.³¹⁰

J. Th. Scopes wurde angeklagt. Im Juli 1925 fand der acht Tage dauernde Prozess statt. Er gehört zu den spektakulären Gerichtsprozessen in den USA und ging auch unter dem Namen *Affenprozess – Monkey Trial* – in die Landesgeschichte ein.³¹¹ Der Lehrer wurde zu einer Geldstrafe von 100 US-Dollar verurteilt. Die Befürworter des Gesetzes konnten sich zwar durchsetzen, J. Th. Scopes gewann aber in der Öffentlichkeit große Anerkennung und Zustimmung. „Die Bibeltreuen hatten jedoch mit dem fortan verächtlich

³⁰⁸ L. Sprague de Camp, *The Monkey Trial*, New York, 1968, S. 413. Vgl. Kathleen Hall Jamieson, *Eloquence in an Electronic Age: The Transformation of Political Speechmaking*, Oxford (USA), 1990.

³⁰⁹ John T. Scopes and James Presley, *Center of the Storm: Memoirs of John T. Scopes*, New York, 1967, S. 60.

³¹⁰ Vgl. *Hunters Civic Biology*, 1914, a.a.O.

³¹¹ Vgl. Willi Paul Adams, *Die USA im 20. Jahrhundert*, München 2000, 86f.

»Affenprozess« genannten Verfahren einen gewaltigen Prestigeverlust hinnehmen müssen. Waren sie bis dahin von vielen Amerikanern eher wohlwollend betrachtet, wenn vielleicht auch still belächelt worden, so umgab sie nun der unangenehme Ruch des Eifernd-Provinziellen.³¹²

Ein weiteres juristisches Vorgehen der ACLU verhinderte letztlich, dass die Strafe vollstreckt und das Geld bezahlt wurde. Der Prozess offenbarte die Lächerlichkeit des Gesetzes und die Spiegelfechtereier der Argumente der Anklage. Zudem machte er die inzwischen gut sechzig Jahre alte Evolutionstheorie zu diesem Zeitpunkt einer breiten Bevölkerung bekannt. Vorurteile gegenüber Darwins Theorie nahmen ab. Weite Teile der Bevölkerung unterstützten die modernen Denkweisen in dem tiefen Streit zwischen den konservativen, fundamentalistisch orientierten Christen auf der einen Seite und einer zeitgemäßen, modernen Koalition aus Wissenschaftlern und der ACLU auf der anderen Seite.

Der Fall hatte gewaltige politische Dimensionen und zog ein enormes Medieninteresse auf sich. Die Personen, die in dem Prozess anklagend und verteidigend stritten, waren landesweit bekannt: als Staatsmann bzw. Juristen. Die Anklage vertrat ein Präsidentschaftskandidat, der sich zum dritten Mal zur Wahl stellte: William Jennings Bryan. Der Verteidiger, Clarence Darrow war zu seiner Zeit eine Berühmtheit. Besonders die Art der Auseinandersetzungen zwischen diesen beiden Männern erregte weit über die Grenzen der Kleinstadt im Bundesstaat Tennessee hinaus großes Aufsehen. „Die beiden prominenten Hauptdarsteller, hinter denen der Angeklagte fast völlig in den Hintergrund trat, garantierten dem Verfahren landesweit die größte Aufmerksamkeit. Beide Seiten hofften, mit dem Duell von Dayton den politischen Durchbruch in den gesamten USA zu erreichen... Die ganze Stadt geriet außer Rand und Band. Die Hauptstraße wurde für den Verkehr gesperrt, das Gerichtsgebäude frisch gestrichen, Podien für Redner und Schaulustige errichtet, eine Plattform für die Wochenschau-Kameras im Gerichtssaal aufgebaut, neue Telegrafleitungen in die benachbarten Städte gelegt, öffentliche Telefone und Toiletten eingerichtet. Große Eisenbahngesellschaften ließen ihre Züge außerplanmäßig in Dayton halten, und zum ersten Mal überhaupt in der Geschichte der USA wurde ein Ereignis im Radio übertragen.“³¹³

³¹² Philipp Gassert u.a., High Noon in Dayton, in: Die Zeit, Nr.33, 01.08.2005, S. 80. bzw. <http://www.hca.uni-heidelberg.de>, 20. 6. 06

³¹³ A.a.O..

Der Prozessverlauf und vor allem seine Thematik bieten bis heute nicht nur Stoff für Feuilletons und Dokumentationen. Es erschienen belletristische Bücher, Kino- und Fernsehfilme, Theaterstücke und Monographien.³¹⁴

1950 entstand unter dem Titel *Inherit the Wind* das erste Bühnenstück, das 1955 bis 1957 am Broadway große Erfolge feierte.³¹⁵ Mit dem Titel zitieren die beiden Autoren Jerome Lawrence und Robert E. Lee Vers 11, 29a aus dem alttestamentlichen Buch der Sprüche: „He who troubles his household will inherit the wind“³¹⁶ – „Wer sein eigenes Haus in Verruf bringt, wird – wenn nicht Sturm – Wind ernten“³¹⁷.

J. Lawrence und R. E. Lee inszenierten die Charaktere und Situationen dramaturgisch, ohne dabei eine historische Kopie der inzwischen 25 Jahre zurückliegenden Ereignisse entwerfen zu wollen. Sie nutzten den *Scopes-Trial* als Vorlage, aber in ihrem Stück begegnet keine Figur mit historisch verifizierbarem Namen. Personen fehlen, andere sind hinzugedichtet.

Inherit the Wind brauchte allerdings fünf Jahre, um auf die Bühne zu gelangen.

Diese politische Zeit war für das Thema des Broadwaystückes fast ebenso brisant wie die des Prozesses, die sich z.B. in der Forderungen nach einem so genannten 100 %igen Amerikanismus ausdrückte. Was das im Einzelnen bedeutete, zeigte sich in der von Joseph McCarthy aufwendig und nachhaltig geführten Kampagne gegen angebliche kommunistische Staatsfeinde und unamerikanische Tätigkeiten innerhalb der USA.³¹⁸

Diese Kampagne betraf nicht nur tausende Regierungsangestellte. Zahllose Freischaffende in Pressehäusern und Filmstudios wurden entlassen. Durch die politische Konstellation in der Welt traf J. McCarthys trotz seiner rüden Methoden und seines teilweise die Grundrechte verletzenden Handelns auf ein breites Echo in der Bevölkerung, die in ihrer Angst vor dem Kommunismus sein Handeln guthieß.

In den 50er Jahren wurde der kulturelle und politische Konflikt zwischen dem Norden und dem Süden der USA erneut offensichtlich.

³¹⁴ Auch in den USA ist der Stoff bis heute mehrfach verfilmt worden: 1959 von Standley Kramer mit Spencer Tracy, 1988 von David Greene mit Kirk Douglas, 1999 von Daniel Petrie mit Jack Lemmon, vgl. <http://www.imdb.com/Sections/Years/1999.html>

³¹⁵ Es wurde länger als zwei Jahre gespielt und über 800 mal aufgeführt. Es erhielt 1956 etliche Tony Awards für die Haupt- und Nebendarsteller, die Regie und das Szenenbild. Vgl. <http://www.ibdb.com>, 20. 5. 06.

³¹⁶ Prov. 11, 29a, The Holy Bible, Revised Standard Version, New York u.a. 1971.

³¹⁷ Spr. 11, 29a, Die Bibel nach der Übersetzung Martin Luthers, Stuttgart, 1995.

³¹⁸ W. P. Adams, a.a.O., 86f.

1954, ein Jahr vor der Erstaufführung des Stücks in New York, hatte die amerikanische Bürgerrechtsbewegung einen weichenstellenden Sieg errungen: Die bis dahin offizielle Rassentrennung an öffentlichen Schulen wurde für verfassungswidrig erklärt.³¹⁹

10 Jahre später, als der Spielfilm *Inherit the Wind* in die Kinos kam, hatte sich die politisch-soziale Situation verändert. Das Civil Rights Movement befand sich in den USA auf seinem Höhepunkt. Die Zeit von McCarthy war so gut wie beendet und das Land bereit für einen neuen Präsidenten, J. F. Kennedy. Im Juli 1960 wurde in Dayton, Tennessee, der Stadt des damaligen Scopes Trial, der 21. Juli zum *Scopes Trial Day* ernannt.

Die Zahl der Kinobesucher nahm in den USA in den 50er Jahren ständig ab. Auch die Zahl der in Hollywood produzierten Filme halbierte sich zwischen 1940 und 1950 nahezu. Sie fiel von 550 Filmen pro Jahr vor Kriegsbeginn auf etwa 250 pro Jahr während der 50er Jahre.³²⁰

Unabhängige Produktionen übernahmen jetzt das bis dahin traditionelle Studiosystem und internationale Co-Produktionen nahmen zu. Die Studios in Hollywood fungierten nunmehr als Filmverteiler. Die Jahre 1959 und 1960 waren wichtige Jahre für die Kinoentwicklung. Eine Tendenz zu Kunstfilmen hatte sich etabliert und ein breites künstlerisches Revival startete nicht nur in Hollywood.³²¹

Der Spielfilm *Wer den Wind sät* wurde von der Lomitas Productions, Inc. unter der Leitung von Stanley Kramer produziert. Mit seinen Filmen setzte der 1913 geborene New Yorker sehr erfolgreich starke ethische, politische bzw. theologische Akzente.³²²

³¹⁹ Vgl. a.a.O., 90ff.

³²⁰ ICM Corp. 1999 World Book (Deluxe). CD-ROM, 1999.

³²¹ Vgl. z.B. Hiroshima, Mon Amour (1959), La Dolce Vita (1960), Psycho (1960).

³²² Zu seinen Filmen zählen: 1941: *So Ends Our Night*, Produktions-Assistent; 1942: *The Moon And Sixpence*, Associate Producer; 1948: *So This Is New York*, Produktion; 1949: *Home Of The Brave*, Produktion; 1949: *Champion*, Produktion; 1950: *The Men*, Produktion; 1950: *Cyrano de Bergerac*, Produktion; 1951: *Death of a Salesman*, Produktion; 1952: *My Six Convicts*, Produktion, 1952: *High Noon*, Produktion; 1952: *The Sniper*, Produktion; 1952: *The Four Poster*, Produktion, 1952: *The Member of the Wedding*, Produktion; 1952: *The Happy Time*, Produktion; 1952: *Eight Iron Men*, Produktion; 1953: *The Juggler*, Produktion; 1953: *5.000 Fingers of Dr. T.*, Produktion; 1954: *The Wild One*, Produktion; 1954: *The Caine Mutiny*, Produktion; 1955: *Not As a Stranger*, Regie, Produktion, 1955: *Der Wilde*, Regie; 1957: *Stolz und Leidenschaft*, Regie; 1958: *Flucht in Ketten*, Regie, Produktion; 1959: *On the Beach*, Regie, Produktion; 1960: *Inherit The Wind*, Regie, Produktion; 1961: *Judgment at Nuremburg*, Regie, Produktion; 1962: *Pressure Point*, Produktion; 1962: *It's a Mad, Mad, Mad, Mad World*, Regie, Produktion; 1963: *A Child is Waiting*, Produktion; 1965: *Ship of Fools*, Regie, Produktion; 1967: *Guess Who's Coming to Dinner?* Regie, Produktion; 1969: *The Secret of Santa Vittoria*, Regie, Produktion; 1970: *R.P.M.*, Regie, Produktion; 1971: *Bless the Beasts and Children*, Regie, Produktion;

Stanley Kramer repräsentierte drei Jahrzehnte lang mit beträchtlichem Erfolg eine handfeste, im Einsatz von Pathos und Sentiment bewusst populistische Art von Schauspieler-Kino. Er attackierte Rassismus weißer und schwarzer US-Amerikaner, nahm gegen die nukleare Aufrüstung Stellung und erarbeitete die Zeit der NS-Diktatur auf. Das brachte ihm im Westen den Ruf als linksliberaler Produzent ein. Im Osten führte es dazu, dass Filme wie „*Das Domino-Prinzip*“ in den DDR-Kinos liefen³²³. Den Vorwurf der Kritiker, er mache „Filme mit Botschaften“, so genannte *message-movies*, nahm er als Anerkennung. „If to make a film contemporary and provocative, if to make film drama out of what is already drama, is to communicate a ‚message‘, then I am guilty.“³²⁴

Ihm lag sowohl anfänglich als Produzent, als auch später als Regisseur viel daran, dass seine Grundüberzeugungen seinen Filmen ihr Gepräge gab.

Kritiker brandmarkten ihn in den 50er Jahren als Anti-Amerikaner. „Er machte Filme mit Gewissen, die mehr durch Pathos als durch analytische Schärfe bestachen. Vielleicht lag darin der Grund, dass Hollywood diesen aufgeklärten Liberalen verdauen konnte und viele seiner sozialkritischen Dramen zu Publikumserfolgen wurden.“³²⁵

Seine Werke wurden mit 16 Oskars ausgezeichnet, insgesamt erhielten seine Filme über 80 Oscar-Nominierungen. Stanley Kramer galt als einer der populärsten Vertreter des engagierten Hollywood-Films. Seine eigene Doppelrolle als Produzent und als Regisseur verschaffte St. Kramer eine damals für einen Filmmacher noch sehr ungewöhnliche Unabhängigkeit. Sie ermöglichte es ihm, seine Filmbotschaften ohne Einmischung von Studiobossen zu drehen. Kramer war ein „Independent“, lange bevor es den Begriff gab.³²⁶ „In the land of glamour and glitz, Kramer acted as the Dream Factory's social conscience.“³²⁷ Stars wie Kirk Douglas, Marlon Brando, Sidney Poitier und Maximilian Schell öffnete St. Kramer den Weg zum Ruhm. Neben Spencer Tracy gehörten Gary Cooper, Katherin Hepburn, Grace Kelly und Maximilian Schell zu seinen bevorzugten

1973: *Oklahoma Crude*, Regie, Produktion; 1975: *Judgement: The Court Martial of Lieutenant William Calley*, Regie, Produktion; 1977: *The Domino Principle*, Regie, Produktion; 1979: *The Runner Stumbles*, Regie.

³²³ Dabei wurde nicht die Synchronfassung der BRD übernommen, sondern eigens eine durch das DEFA-Studio für Synchronisation angefertigt. Daher unterscheiden sich auch beide deutsche Titel etwas („Die Domino-Verschwörung“).

³²⁴ David Walsh. Why was Stanley Kramer so unfashionable at the time of his death? in: www.wsws.org/articles/2001/feb2001/kram-f26.shtml, 20.5.2005.

³²⁵ http://www.dfjl.de/entertainment/stars/k/stanley_kramer.html, 10/2004.

³²⁶ A.a.O.

³²⁷ Offstage Inc., Wendsday, June 21. 2006, San Antonio, Texas, in: www.sabear.net/offstage.

Darstellern.³²⁸ Im Jahre 2001 starb der gebürtige New Yorker 87-jährig in Los Angeles. „Stanley Kramer is one of our great filmmakers, not just for the art and passion he put on screen, but for the impact he has made on the conscience of the world”.³²⁹

3.1.3 „High Noon in Dayton”³³⁰ – Thematische Brisanz als Beginn

“Now men come from monkeys, some folks say
But the Good Book don’t quite tell it that way.
Now if you believe that monkey tale like some people do
Then I rather be the monkey – brother – than you.
And that’s all and that’s all.
You better change your way of livin’ for the Good Lord say: That’s all.”³³¹

Die Strophe gehört zu einem Song von Merle Travis³³² und stammt aus der Nachkriegszeit. Sie zeigt die weite Verbreitung und tiefe Verwurzelung der Abneigung gegen die Evolutionslehre in Teilen der US-amerikanischen Bevölkerung. „Inherit the Wind is not history... Only a handful of phrases have been taken from the actual transcript of the famous Scopes Trial. Some of the characters of the play are related to the colorful figures in that battle of giants; but they have life and language of their own – and, therefore, names of their own... The collision of Bryan and Darrow at Dayton was dramatic, but it was not a drama. Moreover, the issues of their conflict have acquired new dimension and meaning in the thirty years since they clashed at the Rhea County Courthouse. So Inherit the Wind does not pretend to be journalism. It is theatre. It is not 1925. The

³²⁸ http://www.dfjl.de/entertainment/stars/k/stanley_kramer.html, 10/2004.

³²⁹ So urteilt Regiekollege Steven Spielberg über Stanley Kramer, vgl. www.dfjl.de/entertainment/stars/s/steven_spielberg.html, 10/2004.

³³⁰ Unter diesen Titel veröffentlichten Philipp Gassert, Privatdozent für Neuere Geschichte an der Universität Heidelberg, und Ole Wangerin, Mitarbeiter des Heidelberg Center for American Studies, einen Artikel über den amerikanischen Kulturkampf, der 1925 mit dem so genannten Affenprozess einen dramatischen Höhepunkt hatte, der aber noch lange nicht zu Ende ist. Vgl. Die Zeit, Nr.33, 01.08.2005, S. 80.

³³¹ Merle Travis, „That’s All“, in: Rich Kienzle, „Merle Travis“. Guitar Rags and a Too Fast Past. Beilage zu 5-CD-Album. Hambergen, 1994, S.17.

³³² M. Travis, 1917- 1983, bekannt durch seinen Hit „Sixteen Tons“ von 1955, erweiterte 1945 den bereits 1941 entstandenen Song „That’s All“ um die zitierte Strophe. Vgl. a.a.O.

stage directions set the time as, not too long ago. It might have been yesterday. It could be tomorrow.

Jerome Lawrence

Robert E. Lee“³³³

Die Autoren des Theaterstücks, das dem Spielfilm und seinen verschiedenen Remakes zu Grunde liegt, sahen sich genötigt, in einem Vorwort zu erklären, dass ihr Stück keine Rekonstruktion des historischen Prozesses sei, sondern in ihm Themen verarbeitet würden, die sich mit Hilfe der damaligen Geschehnisse sehr gut darstellen ließen. Bei der Verfilmung hingegen hielt man sich mit Hinweisen auf eventuelle historische Unkorrektheiten zurück.

Der Film nimmt die tatsächlichen Ereignisse als Metapher und versteht sich wie das in der McCarthy-Ära entstandene Bühnenstück als grundsätzliches Plädoyer für die verfassungsmäßig verbrieft Meinungsfreiheit. Daher sind die Namen der eigentlichen Protagonisten auch künstlerisch abgewandelt worden: H. L. Mencken heißt nun E. K. Hornbeck und wird von Gene Kelley gespielt; Darrow und Bryan wurden zu Drummond und Brady. Das Stück erzählt sein Drama in zwei Akten, wobei der erste aus drei Szenen besteht, *1. Around the Hillborough Courthouse*, *2. The Courtroom. A few days later*, *3. The Courthouse lawn. The same night* und der zweite aus zwei Szenen: *1. The Courtroom, two days later*, *2. The Courtroom, the followig day*.³³⁴

Die Differenz zwischen den historisch realen Ereignissen und den dramatisch erzählten Geschichten bietet kreationistischen Kreisen aber immer wieder Anlass, öffentlich und kritisch zu den Abweichungen Stellung zu beziehen und die Erzählung zu korrigieren. Unter dem Titel *Inherit the Wind: an historical analysis* findet sich z.B. in einer Ende 1996 erschienen Zeitschriftenausgabe neben Hinweisen, wie “the play is not a fair and accurate representation of the great battle of ideas and beliefs that was waged at the Rhea County Court House in Dayton, Tennessee.”³³⁵ und kritische Einschätzungen: “The film and play of the most publicized creation/evolution trial of all time are seriously biased and inaccurate.”³³⁶ auch das folgende Bedauern: „Rarely does a year go by that the Jerome Lawrence and Robert E. Lee play and film *Inherit the Wind* is not pro-

³³³ Jerome Lawrence, Robert E. Lee, *Inherit the Wind*, New York, 1999, S.5.

³³⁴ J. Lawrence, R. E. Lee, *Inherit the Wind*, New York 1999.

³³⁵ David Menton, *Inherit the Wind: an historical analysis*, in: *Creation* 19, 12 / 1996, S. 35-38, hier S. 35f.

³³⁶ A.a.O., S. 35.

duced by a local school, or shown on television somewhere. *Inherit the Wind* is not a documentary, but it is perceived by many viewers to be a documentary–drama of the famous 1925 Scopes ‘monkey’ trial.”³³⁷ Auch wenn es sich hierbei nicht um einen Artikel der *Times* handelt, zeigt es doch zweierlei: Zum einen weist es auf den tiefen Eindruck, den Buch und Film auch ein halbes Jahrhundert nach ihrem Erscheinen in den Schulen nach wie vor hinterlassen. Zum anderen ist es ein Merkmal der Aktualität des vor mehr als 80 Jahren öffentlich verhandelten Themas.

In den Vereinigten Staaten gibt es wie in Deutschland eine verfassungsrechtlich garantierte und formal und institutionell abgesicherte klare Trennung von Staat und Kirche bzw. Religion.³³⁸ Die Religionsausübung soll dem und der Einzelnen selbst überlassen und grundsätzlich frei von jeder staatlichen Regelung bleiben. Es darf keine Staatsreligion geben und weder Bund noch Einzelstaaten dürfen eine bestimmte Kirche, Sekte oder Konfession finanziell, ideell oder auf irgendeine andere Art und Weise begünstigen oder benachteiligen.

Ein Gesetz, das die Lehre der Evolution verbietet, ist nach dieser Interpretation verfassungswidrig. Die juristische Auseinandersetzung um die Zulässigkeit der Evolutionstheorie als Unterrichtsgegenstand gilt nach wie vor als ein Höhepunkt der Konflikte innerhalb der amerikanischen Gesellschaft in den 20er Jahren.³³⁹ „Wenn die Schüler in Tennessee demnächst ihre Biologiebücher aufschlagen, so wird ihnen vermutlich gleich der deutliche Hinweis ins Auge springen, dass die Evolutionstheorie des berühmten englischen Naturforschers Charles Darwin unbewiesen sei. Auch 80 Jahre nachdem der Biologielehrer John T. Scopes in der Kleinstadt Dayton zu einer Geldstrafe von 100 Dollar verurteilt wurde, weil er im Unterricht die Evolution erklärt und gelehrt hatte, hält in Amerikas Klassenzimmern der Kulturkampf um die Frage nach der Entstehung des Lebens an. Dabei haben die Kreationisten, wie sich Darwins Gegner nennen, die an die biblische Erzählung von der göttlichen Schöpfung glauben, seit den achtziger Jahren erneut an Terrain gewonnen. Mit dem Wiedererwachen des christlichen Fundamentalismus ist der alte Glaube im pseudowissenschaftlichen Gewand eines *Intelligent Design* in die Lehrpläne zurückgekehrt. Dieser Vorstellung gemäß gestaltet sich die Welt nach

³³⁷ A.a.O.

³³⁸ Peter Lösche, Die Vereinigten Staaten. Innenansichten: ein Versuch, das Land der unbegrenzten Möglichkeiten zu begreifen, Hannover, 1997.

³³⁹ <http://www.imdb.com/Sections/Years/1999.html>, download 08/2004.

einem großen Plan, der überall den Willen eines intelligenten Schöpfers erkennen lässt. Wichtigster Anhänger des Neokreationismus: der amerikanische Präsident George W. Bush.“³⁴⁰

Exkurs zum Kreationismus der Gegenwart

Der christliche Fundamentalismus hat zugenommen, besonders in den USA. Vor allem hat er sein provinzielles Image verloren. Heute sind Mitglieder der akademisch gebildeten oberen Mittelschicht von der Unwiderlegbarkeit der offenbarten und biblisch bezeugten Schöpfungslehre fest überzeugt.³⁴¹ In über der Hälfte aller Bundesstaaten der USA wird gegenwärtig auf verschiedenen politischen Ebenen ein Kampf um die Evolutionstheorie geführt. Zum Teil ist diese Debatte mit grundlegenden Neufassungen der Bildungsstandards verbunden. In ihnen wird die Wissenschaftlichkeit der Evolutionstheorie massiv in Frage gestellt – nicht aber das *Intelligent Design* der Kreationisten.³⁴² Das letzte Wort über Gottes Wort werden hier wie damals wohl die Gerichte haben. „Christliche Fundamentalisten bringen den biblischen Schöpfungsglauben, getarnt als Intelligent Design, gegen die Evolutionstheorie in Stellung. US-Präsident George Bush hat mit seiner Forderung, Intelligent Design an den Schulen zu unterrichten, eine heftige Debatte ausgelöst.“³⁴³ Vor 80 Jahren hätten wohl nur wenige ernst zu nehmende Beobachter diese atemberaubende Renaissance der Schöpfungslehre für möglich gehalten. Moderne Kreationisten suchen nach den Schwächen der Evolutionstheorie, um einen *Intelligenten Designer*, an die Stelle von Variation, Mutation und Selektion zu setzen. „Kurios ist allerdings, dass es mit den Anwürfen gelingt, die Beweislast zu pervertieren: Biologen sind plötzlich gezwungen, die Evolutionstheorie zu verteidigen, als gäbe es nun einen zweiten, gleichwertigen Ansatz, der die Entstehung des Lebens erklärt.“³⁴⁴ In Deutschland hat ausgerechnet ein ostdeutscher Ministerpräsidenten Vertretern des ID ein politisches Forum gegeben. Der amtierende Thüringischer Dieter Althaus, der bis 1989 als Lehrer für Physik und Mathematik an einer ostdeutschen Schule arbeitete³⁴⁵,

³⁴⁰ Ph. Gassert u.a., a.a.O.

³⁴¹ Vgl. J. Steve Jones, Gott pfuscht auch, in: Die Zeit, Nr.33, 01.08.2005, S. 31, z.B. in: <http://www.diezeit.de>, 20.6.06.

³⁴² Vgl. Ph. Gassert u.a., a.a.O., S. 80. bzw. <http://www.hca.uni-heidelberg.de>, 20. 6. 06.

³⁴³ J. Steve Jones, a.a.O., S. 31. bzw. : <http://www.diezeit.de>, 20.6.06.

³⁴⁴ Patrick Illinger, „Intelligent Design“ ist weder Wissenschaft noch Religion, in: Süddeutsche Zeitung, 08.07.2005.

³⁴⁵ Vgl. www.dieter-althaus.de, 24. 6. 2006.

hatte zu einem der in der Staatskanzlei des Bundeslandes stattfindenden *Erfurter Dialogen* im Januar 2006 zum Thema „Evolution und Schöpfung“ mit Siegfried Scherer einen Anhänger des Kreationismus eingeladen. Der Evolutionskritiker entwickelt u.a. Schulbücher. Das Buch „Evolution. Ein kritisches Lehrbuch“ – das für den Unterricht an deutschen Schulen nicht zugelassen ist – wurde im Jahr 2002 mit dem Deutschen Schulbuchpreis³⁴⁶ geehrt, der seit 1990 vom einem Kuratorium vergeben wird und Werke auszeichnen soll, die „Ehrfurcht vor Gott“ vermitteln.³⁴⁷

Sein Verdienst ist, aufzuzeigen, welche Lücken in der Evolutionsforschung immer noch existieren. Sein Mangel ist, dass es verschweigt, dass die „Studiengemeinschaft Wort und Wissen“, der S. Scherer vorsteht, die Entstehungsgeschichte der Welt ausschließlich mit dem Wortlaut der Bibel gelten lässt. „Bietet Dieter Althaus künftig auch jemanden auf, der uns erklärt, die Welt sei eigentlich eine Scheibe?“³⁴⁸. In der Debatte offenbaren sich die unterschiedlichsten Positionen. So provokant zu fragen wurde dabei als Versuch interpretiert, „jede Anfrage an den Erklärungsanspruch von Evolutionstheorien als unwissenschaftlich und unaufgeklärt zu brandmarken. So urteilen kann nur, wer einen ungebrochenen Wissenschaftsglauben hat, in dem auf die innere Differenzierung in der Wissenschaftskultur und die jeweiligen Grenzen verschiedener wissenschaftlicher Erklärungsansätze kaum mehr reflektiert werden.“³⁴⁹ Wie brisant die Debatte ist, zeigt die von Evolutionsbiologen für notwendig erachtete Gründung einer Arbeitsgemeinschaft Evolutionsbiologie des Verbandes deutscher Biologen, die als Zusammenschluss von über fünfzig in Lehre und Forschung tätigen Wissenschaftlern, die klar und öffentlichkeitswirksam gegen die unwissenschaftliche Lehren des Intelligent Design Position beziehen. „Es kann nicht sein, dass ein Schüler, der für ein Referat recherchiert und *Makroevolution* bei Google³⁵⁰ eingibt, sofort bei den Kreationisten landet. Das Internet ist durchsetzt mit kreationistischen Parolen. [...] Mehr als 1,3 Millionen Deutsche sind evangelikale Christen mit fundamentalistischem Bibelverständnis, die die Evolution

³⁴⁶ Vgl. z.B. www.de.wikipedia.org/wiki/Deutscher_Schulbuchpreis, 24. 6. 2006; Der Spiegel, 21.9.2005.

³⁴⁷ Vgl. www.wort-und-wissen.de/lehrbuch/main.html, 24. 6. 2006.

³⁴⁸ So die Reaktion eines PDS-Abgeordneten im Thüringer Landtag auf die Einladung S. Scherers durch Ministerpräsident. Vgl. <http://www.thueringen.de/de/tsk/veranst/dialog/es/index.html>, 23. 6. 06.

³⁴⁹ Reaktion auf die Einladung S. Scherers durch den thüringischen Ministerpräsidenten D. Althaus, vgl. <http://www.thueringen.de/de/tsk/veranst/dialog/es/index.html>, 23. 6. 06.

³⁵⁰ Tatsächlich gelangt man mit diesem Suchwort als erstes zu site „Die wichtigsten Argumente gegen Makroevolution“. Nur in der weltweiten Suche geht dem der Wikipedia-Artikel voraus. Aber auch hier gelangt man ohne Umschweife zu www.intelligentdesign.de und www.wor-und-wissen.de, 10.10.2006, Anm. der Verfasserin.

kategorisch ablehnen. Dazu kommen die Zeugen Jehovas und andere Sekten.“³⁵¹ In der Auseinandersetzung mit ID bezeichnete der Ministerpräsident Dieter Althaus bezeichnete Evolutionsbiologen Ulrich Kutschera als „evolutionsgläubigen Darwinisten“³⁵². In der Argumentation erscheint die Vorwurf – wie diese Bezeichnung andeutet – die Evolutionsbiologie für sei eine dogmatische Wissenschaft nichthaltbar, ohne dass man ihn auf die Gesamtheit der Naturwissenschaften ausdehnt. „Dann wären Chemiker atomgläubige Daltonisten und Physiker photongläubige Einsteinisten. Es gibt keinen rationalen Grund, sich die Evolutionsbiologie herauszugreifen und dann plötzlich mit biblischen Dogmen zu kommen, als seien sie ein ernsthaftes Konkurrenzmosell.“³⁵³ Doch es gibt keine Sachargumente, mit deren Hilfe man die Religion zu widerlegen beabsichtigte. „Nicht der Glaube ist das Problem, sondern die Tatsache, dass Kreationisten diesen mit wissenschaftlichen Fakten vermischen, zu einer *Art Theo-Biologie*.“³⁵⁴

Konfessorischer Wissenschaftsglaube hat Tradition.

Der *dialektische Materialismus* galt z.B. bis 1989 in der DDR als Inbegriff von *Wissenschaft*. Das illustriert das Jugendweihebuch *Der Sozialismus deine Welt* beispielhaft. Dort wird Lenin zitiert, der bei der Enthüllung eines Denkmals für Marx und Engels am 7. November 1918 verkündet hatte: *Das große weltgeschichtliche Verdienst von Marx und Engels besteht darin, dass sie durch ihre wissenschaftliche Analyse den Beweis erbracht haben, für die Unvermeidlichkeit des Zusammenbruchs des Kapitalismus wie seines Übergangs zum Kommunismus.*³⁵⁵ Heute wird wohl kaum jemand noch so emphatisch die Wissenschaftlichkeit des *dialektischen Materialismus* und seiner Prognosen behaupten wollen. Was vor nicht allzu langer Zeit als Inbegriff von *Wissenschaft* galt, hat sich als sehr begrenzt in seinen Erklärungsmöglichkeiten erwiesen. Die durch den dialektischen Materialismus genährte Wissenschaftsgläubigkeit an das *objektiv Beweisbare* wirkt gleichwohl in vielen Köpfen nach.“³⁵⁶ Diese ostdeutsche Landtagsdebatte zeigt die Brisanz und Aktualität des Themas des Spielfilms *Wer den Wind sät* speziell in dem spezifisch durch die DDR geprägten Kontext.

³⁵¹ Ulrich Kutschera, Götter und Designer bleiben draußen, in: Laborjournal 6/2006, S. 15-21, hier S. 17.

³⁵² Dieter Althaus in: Ulrich Kutschera, a.a.O., S. 20.

³⁵³ A.a.O.

³⁵⁴ A.a.O., S. 19f.

³⁵⁵ Der Sozialismus Deine Welt, Berlin, 1987, S. 54.

³⁵⁶ Vgl. Landtagsdebatte zur Einladung S. Scherers zum Erfurter Dialog unter dem Thema „Evolution und Schöpfung“, hier Prof. Dr. Klaus Tanner, Institut für Systematische Theologie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, in: <http://www.thueringen.de/de/tsk/veranst/dialog/es/index.html>, 24. 6. 2006.

In den unterschiedlichen Gesprächsforen ist gerade unter Nichtfachleuten die folgende Ansicht populär: „Also man sollte an Schulen unterrichten, dass es diese und jene Ansichten gibt, den Kindern eine überlebensfähige Strategie im Zeitalter postmoderner Pluralität auf den Weg mit geben und der heißt Mitmenschlichkeit, Mitgefühl und ethisches Handeln.“³⁵⁷ Die Argumentation ist konsensorientiert. Entscheidungen in der Sache werden nicht getroffen.

„Trau deinem Verstand nicht!“ – Das ist allerdings ein Appell, der heute überall in deutschen Medien begegnet: Es gibt Dinge zwischen Himmel und Erde, die wir nicht verstehen, die aber großen Einfluss haben auf unsere Welt. So werden Dämonenglaube und Hexerein hoffähig. Magische Erlebnisse und X-Akten werden aufgetan. Wahr oder falsch? – Eine Verunsicherung wird inszeniert. Logik und Nachvollziehbarkeit werden als Kriterien von Wahrheit und Wirklichkeit außer Kraft gesetzt.

In vielen Gesprächen und Diskussionsrunden über die Aktualität des Themas in *Wer den Wind sät* sahen gerade junge Erwachsene hier eine gegenwartsbezogene, neue Form des lange währenden Dissens’ zwischen Glauben und Wissen, Religion und Naturwissenschaft. Gerade Jugendliche gehen ja zum Teil so selbstverständlich mit Geistern um wie ein Maurer mit der Kelle. Alte, fundamentalistische Auffassungen bekommen eine neue Fassade, und sie wirken zeitgemäß und modern. „So tief hat das zarte Pflänzchen Aufklärung und auch das helle Licht des Evangeliums noch nicht gewurzelt, dass nicht tiefere Schichten in uns alten Dämonenglauben, Magie und Wunderzauber, Hexerei oder auch einfach irrationale Begründungen und Denkungsart revitalisieren könnten. Noch zwei, drei Generationen mit diesem Unsinn geimpft, und unsere Schulkinder reden und rechnen ganz selbstverständlich in diesen neualten Dimensionen. Schon liest man, dass Verbrecher und Mörder ihre Tat damit begründen, dass nicht sie sondern etwas Dunkles in ihnen sie zu ihrer Tat verleitet habe. Sind sie nun schuldig? Greift hier noch das Strafgesetzbuch, oder ist eher Exorzismus angesagt?“³⁵⁸

Immer wieder gibt die Schulpflicht und die mit ihr verbundene Wissensvermittlung einzelnen Anlass zu vehementer Kritik. In diesen Tagen entschied das Bundesverfassungsgericht gegen den Einwand eines bibeltreuen Christenpaars aus Hessen, das öf-

³⁵⁷ Vgl. exemplarisch dazu: Antwort von *ka_neu* unter 5). am 30.09.05 um 01:01 Uhr, in: <http://forum.fr-aktuell.de/blog/?p=41>, 24. 6. 2006.

³⁵⁸ Vgl. Erkenntnis und Augenschein, 24.1.2006, in: Religion und Evolution, Kommentare zu St. Jones, Gott pfuscht auch, in: <http://www.diezeit.de>, 20.6.06.

fentliche Schulen hartnäckig meidet, um die Kinder zu Hause keusch und rein zu erziehen.³⁵⁹

So alt der Film technisch auch wirkt: Mono-Audiospur, Schwarz-weiß-Kamera, minutenlange Einstellungen – eine soziale Einkesselung von sich auf die Aufklärung berufenden Menschen gewinnt in bestimmten Gegenwartsbezügen eine beklemmend Aktualität.

Lohnend für eine religionspädagogische Arbeit mit dem Film sind die ganz vielfältigen Rezeptionsmöglichkeiten der unterschiedlichen Debatten, die Zuschauer exemplarisch so schilderten: „Innerhalb und außerhalb des Gerichtsaals liefern sich die beiden mit spitzer Zunge furiose Wortgefechte und beide tragen – ohne zu viel vom Film zu verraten – ihre gegensätzlichen Positionen mit bewunderswerter Intensität vor – in diesem Zusammenhang ist noch zu erwähnen, das man sich in beide Personen hineinversetzen kann und die jeweiligen Motive und Handlungen durchaus nachvollziehen kann.“³⁶⁰

Auf den Internationalen Filmfestspielen in Berlin 1960 gewann F. March nicht nur einen silbernen Bären als bester Darsteller, Stanley Kramer erhielt den Jugendfilmpreis für den besten Film für junge Menschen.³⁶¹ Seit 24.5.2004 ist der Stanley-Karmer-Film erstmals als Video in deutscher Sprache erhältlich.³⁶² In seiner deutschen Übersetzung zitiert der Filmtitel mit Hos 8.7 eine andere Bibelstelle als die englische Originalfassung: „*Wer Wind sät, wird Sturm ernten.*“³⁶³ Die deutsche Anfangszeile des biblischen Satzes aus Hos 8.7 eröffnet dramatisch drohender die folgenden Abgründe als die Konstatierung der Folge einer Handlung im englischen Original von Prov 11.29.

Der Impuls, den der Titel im Deutschen vermittelt, wird damit nur unwesentlich verschoben. *Inherit the Wind* wurde in mehr als 34 Sprachen übersetzt und in weit mehr Ländern auf Theaterbühnen inszeniert.³⁶⁴

³⁵⁹ Vgl. Schulpflicht geht vor Religionsfreiheit, 20.6.2006 in: www.spiegel.de/unispiegel/schule/0,1518,422482,00.html, 24. 6. 2006.

³⁶⁰ Rezension und Zuschauermeinung, in: <http://www.amazon.de/gp/product/customer-reviews/B0001YIE62/302-4045583-0952007>.

³⁶¹ Vgl. www.berlinale.de, 20.6.2006.

³⁶² Das TV-Remake aus dem Jahre 1988 mit Kirk Douglas erschien bereits 1995 als deutschsprachiges Video im VHS-Format 1990. Die deutsche Synchronisation ist allerdings derart schlecht, dass die schauspielerisch guten Leistungen kaum als solche ins Gewicht fallen und eine religionspädagogische Arbeit mit diesem Film nicht lohnte.

³⁶³ Hos. 8.7, Die Bibel nach der Übersetzung Martin Luthers, Stuttgart, 1995.

³⁶⁴ Vgl. J. Lawrence, R. E. Lee, a.a.O, S.5.

3.1.4 „Woran glauben Sie!“³⁶⁵ – Das didaktische Vorgehen des Films³⁶⁶

Alltagstheorien, die Kinder und Jugendliche genauso begleiten und prägen wie Erwachsene unterscheiden sich deutlich von wissenschaftlichen Theorien, die auf experimentellen, induktiven oder deduktiven Analyse- und Syntheseverfahren beruhen.³⁶⁷ In der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen stellt die Konfrontation der jeweiligen subjektiven Alltagstheorie mit der zumeist in der Schule vermittelten naturwissenschaftlichen Theorie eine große Herausforderung dar.³⁶⁸ Umfragen zum Weltbild von Kindern zeigen deutlich, dass im Vorschul- und frühen Grundschulalter ein archaisches Stadium der Weltbildentwicklung vorherrschend ist. Eine Polarität von Oben und Unten impliziert nicht selten einen Transzendenzgedanken.³⁶⁹ Das gilt signifikant, wenn die Kinder christlich sozialisiert sind. Diese Jungen und Mädchen werden später ihre Transzendenzphantasien banalisieren. Sie korrigieren ihre Alltagstheorie so, dass sie die Weltentstehung als einen Mix aus Physik und Bibel manifestieren: „Am Anfang geschah ‚von selbst‘ eine große Explosion. Materieklumpen flogen durch das Weltall, das ‚immer schon da war‘. Dann sah Gott einen dieser Klumpen, nämlich unsere zukünftige Erde und fand ihn für seine Zwecke geeignet und schuf auf ihm gemäß der im Sechstageswerk beschriebenen Ordnung an einem Tag die Pflanzen, dann die Tiere und schließlich den Menschen.“³⁷⁰ Die Religionspädagogik spricht vom hybriden Stadium der Weltbildentwicklung.

Die Naturwissenschaft erweist sich vielfach als Einbruchsstelle des Gottesglaubens Jugendlicher. Qualitative wie quantitative Umfragen zur Wissenschaftsgläubigkeit

³⁶⁵ Wer den wind sät, DVD, 2004, 00:57:02.

³⁶⁶ Die folgenden Darlegungen, soweit sie empirische Ergebnisse einschließen, orientieren sich an aktuellsten und zum Teil noch unveröffentlichten Untersuchungen, die anhand von Umfragen die religiöse Einstellung unter dem Aspekt „Naturwissenschaft und Religion“ besonders von Kindern und Jugendlicher speziell in Mecklenburg-Vorpommern exemplarisch aufzeigen wollen. Die Erhebungen, auch allgemeiner zum Thema, fanden etwa in derselben Zeit statt, in der der Film „Hinter dem Horizont“ auf DVD erhältlich war.

³⁶⁷ Vgl. Martin Rothgangel, Gottesbild und Naturwissenschaft – was glauben Kinder, Jugendliche und Erwachsene, in: B. Dressler u.a.(Hg.), Religion EXPOniert sich im Jahr 2000. Mensch-Natur-Technik, Rehburg-Loccum, 2000, 150-161.

³⁶⁸ Vgl. M. Rothgangel, Gott im Weltraum verschollen?, unveröffentlichtes Manuskript, Salem, 20.11.2004.

³⁶⁹ A.a.O.

³⁷⁰ Auszug aus Schülerinterviews in: M. Rothgangel, Gott im Weltraum verschollen?, a.a.O.

erweisen das immer wieder.³⁷¹ Die Wissenschaftsgläubigkeit, so lässt sich diesen Erhebungen entnehmen, hat dabei einen wesentlichen negativen Einfluss auf die Einstellung zum Christentum und zum Glauben. Mit zunehmendem Alter steigt die Wissenschaftsgläubigkeit. Vorherrschend wird die Meinung, dass die moderne Wissenschaft die Existenz Gottes widerlegt hat. Naturwissenschaftliche Theorien gelten als erklärbar, beweisbar und nachvollziehbar. Immer wieder wird die Theodizeefrage gegen die Existenz Gottes ins Feld geführt. Der Beweis wird zu einem Grundparadigma des Glaubens erhoben. Im vermeintlichen Besitz objektiver Theorien wird der Theologie vorgeworfen, so genannte objektive Beweise der Existenz Gottes schuldig zu bleiben.

Die Toleranz atheistischen Denkens beginnt da, wo davon ausgegangen wird, dass sich Glauben und Denken auf verschiedene Bereiche des Lebens und Forschens beziehen.

Erwachsene treffen hinsichtlich ihres Weltbildes, sofern sie Glaube und Naturwissenschaft zu verbinden suchen, verschiedene Vereinbarungsstrategien, die kategorial von einander abgegrenzt und typologisiert werden.³⁷² Sie sind als Beurteilungs- und Klassifizierungskriterien für die Filmkonzeption relevant. Die didaktische Diskussion der Rezeptionsmöglichkeiten nimmt in dieser formalen Analyse ihren pädagogischen Ausgangspunkt.³⁷³ Die Inszenierung des Konfliktes zwischen Naturwissenschaften und Religion in dem Kinofilm *Wer den Wind sät* spiegelt in den verschiedenen Personen die unterschiedlichen Vereinbarungsmuster.

1. Die Transzendenz Gottes

In der Annahme, dass mit uns Menschen die Evolution an keinem Endpunkt angekommen ist, wird davon ausgegangen, dass diese Entfaltung und Höherentwicklung von Welt, Natur und Mensch in einer unbestimmten zeitlichen Dimension ihre Fortsetzung findet. Ein Argument dafür liefert die Tatsache, dass der Mensch mit seinem jetzigen Entwicklungsstand des Geistes und der Sinneswahrnehmung das Wesen Gott(es) weder erfassen noch sprachlich adäquat auszudrücken vermag. Da die Gotteserkenntnis einen Teil der Gottesbeziehung darstellt, braucht die Geschichte von Gott und Mensch die hier beschriebene Fortsetzung.

³⁷¹ Vgl. Umfragen in Schottland, Kenia, Süd- und Ostdeutschland zum Thema. S. a. Anhang: Glaube und Naturwissenschaft – Auswertung einer Umfrage unter Schülerinnen und Schülern in Vorpommern, 11.11.2004.

³⁷² M. Rothgangel, Exkurs: Vereinbarungsstrategien religiös orientierter Erwachsener, unveröffentlichtes Manuskript, Salem 20.11.2004.

³⁷³ Die Reihenfolge der Darstellung hat weder einen quantitativ noch einen qualitativ wertenden Charakter.

2. Grenzen naturwissenschaftlicher Methodologie

Dieses Gedankensystem beruht auf einer Vereinbarkeit von Naturwissenschaft. Ausgangspunkt sind dabei die Grenzen naturwissenschaftlichen Antwortens auf essentielle Fragen des Lebens und seiner Deutung. Naturwissenschaftliche Forschung ist wesentlich lückenhaft, „weil sie immer nur einzelne Gesetzmäßigkeiten der Veränderungen von Materie erklären können wird, nicht aber die Tatsache der Existenz des Menschen, geschweige denn von Bewusstsein und Gefühlen, also existentiellen Grundfragen.“³⁷⁴

Naturwissenschaft, so wird bei dieser Strategie axiomatisch festgelegt, kann *per Definitionem nichts* über den tatsächlichen Verlauf der Weltentwicklung aussagen, denn es gibt immer nur *vorläufige* gültige Theorien und Arbeitshypothesen. Sie werden durch Widerlegung und Präzisierung abgelöst.

3. Naturwissenschaftliche Theorien als Gottesbeweis

Hier ist die innerhalb naturwissenschaftlicher Forschung wahrnehmbare Teleologie das leitende Kriterium dafür, von der logischen bzw. kausalen Abfolge naturgesetzlicher Vorgänge auf einen ersten Verursacher zu schließen. Es wird unterstellt, das z.B. biologische Prozesse, die Phänomene wie Wachstum und Vermehrung in sich bergen, in ihrer Erhaltung auf einen ewigen Bewahrer dieser Sehnsucht des Lebens nach sich selber verweisen. In dieser Argumentation spiegelt sich der so genannte teleologische Gottesbeweis. Seine philosophisch-theologische Diskussion zeigt, dass es sich tatsächlich bei dieser Argumentation nur um eine Vereinbarungsstrategie handelt, mit Nichten aber um einen Beweis.

4. Gott als Schöpfer der Naturgesetze

Dieses Kalkül ordnet die naturwissenschaftlichen Forschungsergebnisse in die Schöpfungserzählung in der Weise ein, als dass sie die wissenschaftlichen Forschungsergebnisse dem Dogma einer Schöpfung unterordnet. Damit wird ein Diskurs über die Richtigkeit bzw. Wahrheit der biblisch belegten Schöpfungserzählung irrelevant, denn diese dient poetisch, zeitbedingt oder kontextgebunden – ganz wie man meint – lediglich der Feststellung des dogmatischen Grundsatzes, der Gott als Schöpfer postuliert.

5. Die Differenz von naturwissenschaftlichen und religiösen Kategorien

Hierbei wird die Unterschiedlichkeit der Kategorien ebenso wie die Verschiedenheit der Bereiche, auf die sie sich beziehen in einer Weise betont, dass spannungsfrei das eine

³⁷⁴ Interviewauszug in: M. Rothgangel, a.a.O.

neben dem anderen existiert. Naturwissenschaft und Gottesbild werden unabhängig voneinander gedacht.

6. Kontextbedingtheit der Bibel

Diese Strategie relativiert die biblischen Aussagen in der Weise, dass man sagen kann, sie werden heute durch moderne Erkenntnisse der Wissenschaften korrigiert bzw. ergänzt. Hier wird die Naturwissenschaft den biblischen Grundaussagen so übergeordnet, dass die biblischen Aussagen nur relevant bleiben, sofern sie sich als in das Erkenntnis-system moderner Forschung integrierbar erweisen.

7. „Gläubige Naturwissenschaftler“

Der Physiker Max Planck beschrieb im Ergebnis seiner Forschungspraxis eine religiöse Sicht der Welt. Er glaubte aufgrund seiner Beobachtungen als Naturwissenschaftler, dass in der Welt „erstens eine von den Menschen unabhängige vernünftige Weltordnung existiert und dass zweitens das Wesen dieser Weltordnung niemals erkennbar ist, sondern nur indirekt erfasst, beziehungsweise erahnt werden kann“³⁷⁵. Diese Auffassung steht dafür, dass Physiker vielfach bekennen, dass hinter allem eine höhere Macht steht. Ausgangspunkt dafür sind zuweilen die Grenzen, an die wissenschaftliche Forschungen immer wieder stoßen und die Einsicht, dass nicht alles naturwissenschaftlich beweisbar sein wird.

Die Rollenverteilung in den Inszenierungen scheint nur oberflächlich betrachtet simpel. Religionspädagogisch birgt die Typologie in ihrer Konzentration auf paradigmatische Problemstellungen eine elementarisierungsdidaktische Herausforderung. Neben jeweiligen erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Aspekten spielen die pädagogisch und theologisch verantwortete didaktische Reduzierung komplexer Verhältnisbestimmungen eine wesentliche Rolle. Konflikt, Unabhängigkeit, Dialog oder Integration – die Beziehungsmöglichkeiten spiegeln vier Verhältnismodelle von Naturwissenschaft und Religion.³⁷⁶ Das zu Grunde liegende Differenzierungskriterium ist die subjektiv vorausgesetzte Relevanz für die verschiedenen Lebens- und Deutungsbereiche.³⁷⁷ In den insze-

³⁷⁵ Max Planck, Religion und Naturwissenschaft, 1937, Auszug in: <http://www.ieap.uni-kiel.de/plasma/ag-piel/vorl/kap45/planck.html>, 24. 6. 2006.

³⁷⁶ Ian Barbour, Religion in an Age of Science, San Francisco 1990, vgl. auch ders., Wissenschaft und Glaube. Historische und zeitgenössische Aspekte, Göttingen 2003.

³⁷⁷ Vgl. im Folgenden auch M. Rothgangel, Naturwissenschaft und Theologie. Wissenschaftstheoretische Gesichtspunkte im Horizont religionspädagogischer Überlegungen, Göttingen 1999 u. ders., Naturwissenschaft und Theologie, in: N. Mette u.a. (Hg.), Lexikon für Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2001, 1398-1403.

nierten Figuren des Dramas werden die vier klassischen Positionen am Beispiel der Kontradiktion Schöpfung – Evolution präsent.

a) Das Konfliktmodell: Ausgehend davon, dass sich Naturwissenschaft und Religion auf identische Bereiche des Lebens und seiner Deutung beziehen, entsteht eine Konkurrenz der Denksysteme. Für Lebensdeutungen und Entwicklungserklärungen steht das eine dem jeweils anderen Gedankengebäude alternativ gegenüber. Das Verhältnis zwischen moderner Wissenschaft und religiösen Glauben wird kontrovers. Bezogen auf die Frage nach der Entstehung der Welt, muss entschieden werden, ob entweder in Abwehr biologischer Evolutionstheorien die Schöpfungsgeschichte die Antwort birgt, oder aber ob die Schöpfungsgeschichte als Deutungshorizont zu Gunsten naturwissenschaftlicher Forschung diskreditiert wird. Entsprechend den Antwortversuchen wird die szientistische, nur im Horizont der naturwissenschaftlichen Forschung argumentierende Variante des so genannten Konfliktmodells von der biblizistischen unterschieden, die in Ignoranz aller akademisch-experimentellen Forschung nur das biblische Wort als historische Wahrheit gelten lässt. Zum ersten zählt der atheistische Fundamentalismus, der in der Ideologie der einstigen DDR wurzelt. Deduktion und Experiment sind ihnen in allen Lebensbereichen Kriterium der Wahrheit. Zum zweiten gehört der Kreationismus in seinen verschiedenen Formen. Innerhalb des biblizistischen Konfliktmodells bewegen sich auch diejenigen Auffassungen, die wissenschaftliche Forschung akzeptieren, sofern sie die eigenen Positionen stützen, d.h., wenn z.B. selektiv archäologische Forschungsergebnisse als Instrumente des Beweises für die historische Richtigkeit der Bibel funktionalisiert werden. In *Wer den Wind sät* steht der Ortspfarrer für die biblizistische Version eines postulierten Antagonismus zwischen Naturwissenschaft und religiösem Glauben. Wie der Anklagevertreter opfert er viel, für seine Position. Beide sind aber nicht nur Vertreter einer vergangenen Epoche. Gleichzeitig sind sie Kämpfer für ihren Glauben, an dem sie trotz Aufbringung nahezu übermenschlicher Kräfte als Opfer scheitern. Als der Reverend seine Tochter opfert, geht er weiter, als Abraham es je vermochte. Der Anklagevertreter überlebt den Wandel im Prozess nicht.

Einen typologischen Gegenspieler haben sie in dem zynischen Szientisten Journalisten. Dramaturgisch ist es keineswegs zufällig, dass sich der Berichterstatter einer renommierten Zeitung als Beobachter der Dinge unbeugsam einer Objektivität verpflichtet fühlt. Für den Zeitungsreporter gibt es keinen zauberhaften Grund des Daseins, der über Abgründe trägt, keine Werte, die ihren Anker im Jenseits haben. Ungebunden und frei von jeglichem Trans-

zendenzbezug lebt er ohne eine Liebe, für die er kämpft und ohne eine Illusion, an die er glaubt. „Sie sind der Geist, der stets verneint,“ sagt ihm der Verteidiger in der Schlusszene des Films, „der immer nur hämisch grinst über alles, was andere Leute empfinden, wonach sie streben. Sie tun mir leid.... Gibt es denn gar nichts auf dieser Welt, was ihr Herz rührt oder was ihnen irgendetwas bedeutet. Jeder Mensch hat doch einen Traum, was haben Sie für einen? Ich möchte wissen, was Sie im Leben suchen. Gar nichts, wie mir scheint, keinen Menschen, keine Liebe, keine Idee für die sie eintreten können. Sie sind ein armer Tropf. Sie sind ganz allein. Wenn Sie einmal im Grab liegen, wird niemand da sein, der das Unkraut auf ihrem Hügel ausreißt. Niemand, der um sie trauert. Niemand, der sich einen Teufel um sie schert. Sie sind ganz allein.“³⁷⁸

b) Im der Verhältnisbeschreibung von naturwissenschaftlicher Forschung und religiösem Bekenntnis als Das Unabhängigkeitsmodell wird der Konflikt zwischen den Thesen der Naturwissenschaft und den Bekenntnissen des Glaubens dadurch vermieden, indem von einer absoluten Autonomie beider Bereiche ausgegangen wird. Naturwissenschaft und Religion sind unabhängig voneinander und beziehen sich auf qualitativ differente Wirklichkeitsbereiche und haben einander ausschließende Deutungsrahmen. Zur Begründung solcher Unabhängigkeit der lebensweltlichen Bezüge, auf die sich die Theologie im Unterschied zur Naturwissenschaft bezieht, wird auf die Ungleichheit der jeweils zur Erkenntnisgewinnung herangezogenen Methoden verwiesen.³⁷⁹ Andere Argumentationen beziehen sich auf die verschiedenen Funktionen, die Naturwissenschaft und Religion erfüllen und schließen daher auf die Autonomie.³⁸⁰

Die Tochter des Reverend, die gleichzeitig als Verlobte des Angeklagten inszeniert ist, verkörpert klassisch das Unabhängigkeitsmodell. Ihr Motiv ist die unterschiedlichen Ansichten versöhnlich zu harmonisieren. Dabei argumentiert sie nicht inhaltlich, sondern ihrer Strategie entsprechend rein formal: „Ein Lehrer ist ein Beamter, der vom Staat bezahlt wird. Er muss tun, was das Gesetz und die Schulbehörde von ihm verlangen.“³⁸¹ Es wird sich aber zeigen, dass sich damit die unversöhnlichen Ansichten nicht harmonisieren lassen. „Seine Kirche oder unser Haus – Du kannst nicht in beidem leben!“³⁸² – Ihr Verlobter, der Angeklagte, bringt es auf den Punkt. Das Unabhängig-

³⁷⁸ Wer den Wind sät, DVD deutsch, ed. 24.5.2004, 2:00:19ff.

³⁷⁹ Vgl. hier z.B. K. Barth, R. Bultmann.

³⁸⁰ Vgl. z.B. G. Lindbeck.

³⁸¹ Wer den Wind sät, DVD deutsch, ed. 24.5.2004, 0:43:53ff.

³⁸² A.a.O, 0:45:10ff.

keitsmodell fordert *tatsächlich* Unabhängigkeit und bedeutet nicht die Herberge in zwei Wohnungen. Das wäre auch eine falsch verstandene Interpretation des Dialoges zwischen Bekenntnis im Glauben und Forschung der Wissenschaft.

c) Das Dialogmodell ist gegenwärtig das populärste, um das Verhältnis Naturwissenschaft und Religion zu beschreiben.³⁸³ Getragen wird der dialogische Gedanke von angenommenen indirekten Interaktionen zwischen Naturwissenschaft und Religion. Der Dialog wird in zweierlei Bereichen möglich:³⁸⁴ zum einen eröffnet er sich im Rahmen der so genannten Grenzfragen, die sich im Bereich der Naturwissenschaft stellen und religiösen Antwortmöglichkeiten Raum geben; zum anderen ist der Dialog dort gut möglich, wo die Parallelität von erkenntnisbringenden Methoden akzentuiert wird und eine interdisziplinäre Anwendbarkeit ermöglicht ist. Um in der Verteidigung einen größtmöglichen Konsens herzustellen, bedient sich der Verteidiger einer Argumentation, die sich mit diesem Modell beschreiben lässt. Die biblisch poetischen Unschärfen nutzend fragt er z.B., wie lange ein Tag gedauert haben mag, der nicht durch Sonne und Mond regiert worden war. Der unter Anklage stehende Biologielehrer fordert dialogfähig zweierlei: Kompromissbereitschaft wie Kompromisslosigkeit – beides in wertschätzender Weise bezüglich der fremden wie der eigenen Position. Seinen Weg suchend scheitert er an Partnern, die sich wenig dialogbereit zeigen. Die väterlich ihn verteidigende Figur des Rechtsanwaltes ist es, der die Situation des Lehrers didaktisch klar skizziert: „Ich weiß genau, wie Bert jetzt Zumute ist. Er hat ein Gefühl trostlosester Einsamkeit. Als wenn man eine endlose leere Strasse entlang geht und hört nichts, als seine eigenen Schritte. Aber Sie brauchen nichts weiter zu tun, als an irgendeine Tür zu klopfen und zu sagen: Wenn ihr mich einlasst, dann will ich so leben wie ihr wollt, dass ich lebe, dann will ich so denken wie ihr wollt, dass ich denke. Und alle Fensterläden werden sich öffnen und alle Türen werden aufgetan und Sie werden nie mehr einsam sein. Nie!“³⁸⁵

d) Henry Drummond, der figurativ das Integrationsmodell repräsentiert, engagiert sich in seinen Plädoyers nachhaltig für die Zusammenführung der beiden unversöhnlichen Gegensätze. Er ist der Ansicht, dass eine Zusammenführung des Gegenstandes der

³⁸³ M. Rothgangel, Naturwissenschaft und Religion im Gespräch, unveröffentlichtes Manuskript, Salem 20.11.2004.

³⁸⁴ Vgl. I. Barbour, Wissenschaft und Glaube. Historische und zeitgenössische Aspekte, Göttingen 2003.

³⁸⁵ Wer den Wind sät, DVD deutsch, ed. 24.5.2004, 0:43:53ff.

Theologie und dem Anliegen der Naturwissenschaft zumindest teilweise möglich ist. In der Religionspädagogik lassen sich mit I. Barbour typologisch drei Varianten von einander abgrenzen:³⁸⁶ So geht erstens die so genannte natürliche Theologie, davon aus, dass die Existenz Gottes z.B. aus der Teleologie und Ästhetik der Natur, die die Wissenschaft mittels ihrer Forschungsergebnisse nachweist, abgeleitet werden kann. Zweitens können naturwissenschaftliche Theorien und Erkenntnisse eine Reformulierung bestimmter theologischer Traktate, wie z.B. der der Schöpfungslehre, bedingen. Die uns vorliegenden Formulierungen sind ein Spiegel ihrer Zeit und würden heute möglicher Weise anders formuliert. Dabei bleibt vorausgesetzt, dass wesentliche Bereiche der Theologie, außerhalb der Naturwissenschaften liegen. Schließlich streben drittens manche prozesstheologischen Entwürfe eine systemische Synthese an, in der die Naturwissenschaft wie die Theologie ihren unverwechselbaren Beitrag zu einer integrierenden Metaphysik leisten.³⁸⁷

Dramaturgisch sinnbildlich integrativ verlässt der Verteidiger auf die Kamera zugehend den Gerichtssaal mit beiden fast gleichformatigen Büchern unter dem Arm: der Heiligen Schrift und Darwins Theorie der Entstehung der Arten.

In der Typologie der dramatischen und filmischen Umsetzung des historischen Stoffes zeigt sich eine wesentlich didaktische Zuspitzung. Sie betrifft sowohl die Konflikte und die Figuren als auch die Atmosphäre, die das Kinoerlebnis prägt. Wollte man diese Vereinfachung in der Darstellung mit manchen Film- und Theaterkritikern als Trivialisierung und Manipulation historischer Umstände diskreditieren, wird man den Vermittlungsimpulsen der Inszenierungen in keiner Weise gerecht.

Die Verhältnisbestimmung von Glauben und Wissen, die sich filmisch nicht auf eine eindimensionale Hierarchie beschränkt, erschöpft sich weder in der Betrachtung des Glaubens als defizitäres Komplement des Wissens noch in der seiner Deutung als alle naturwissenschaftliche Forschung antizipierende Weltaussage.

Die polyvalente Darstellung des theologisch-naturwissenschaftlichen Spannungsfeldes findet durch die Bindung verschiedener Positionen an unterschiedliche Figuren einen zwar reduzierten, aber dennoch didaktisch vermittlungsadäquaten Ausdruck.

³⁸⁶ I. Barbour, *Wissenschaft und Glaube. Historische und zeitgenössische Aspekte*, Göttingen 2003.

³⁸⁷ Vgl. z.B. den Systematischen Entwurf des katholischen Theologen P. Teilhard de Chardin und dessen Rezeptionen wie in: G. Greshake u.a., *Naherwartung – Auferstehung – Unsterblichkeit*, Freiburg, 4. Aufl., 1982. Z.B. in: *Theologisches Jahrbuch* 1985, Leipzig 1985.

Neben der differenzierten und auf theoretischen Axiomen basierenden Typologie, finden sich die verschiedenen Modelle auch in Mischformen vor. Die verschiedenen Figuren treten in ihren jeweiligen Argumentationen exemplarisch für die eine oder andere Position ein. Diese gewissermaßen didaktische Reduzierung dient der Elementarisierung des Konfliktfeldes, das sich zwischen Naturwissenschaft und Glauben aufbauen kann. Der Spielfilm erreicht mit seiner Reduktion der Figuren und Positionen eine enorme Klarheit der Ansichten. Zuschauend nötigt er, selbst eine Position zu wählen und in ihr Stand zu halten. Einen Mittelweg gibt es nicht. Hinsichtlich der Identifikation mit einzelnen Filmfiguren gilt: Gedankliche Nähe gibt es nur, wenn man sich denkend wirklich nahe ist. Das klingt simpel. Angesichts der Figuren, die mit Leidenschaft und Opfern in ihren Höhen und Tiefen agieren, ist es das nicht. Neben den Siegen gibt es viele Niederlagen, die die eine oder andere Figur bzw. Position – emotional ästhetisch betrachtet – durch Unaufrichtigkeit erlebt bzw. – typologisch argumentativ betrachtet – durch logische Inkonsistenz erleidet.

Letztlich sind es der ideologische Fundamentalismus und die taktierende Positionslosigkeit gegen die der Film im Zusammenhang der Entfaltung der konfliktreichen Spannungen um die Frage nach dem Verhältnis von Naturwissenschaft und Glauben Partei ergreift. Das Zustandekommen des Strafmaßes dient dafür dramaturgisch als Beispiel: Der Bürgermeister tritt an den Richtertisch und sagt leise zum Richter: „Ich habe den ganzen Vormittag mit dem Gouverneur telefoniert, die Zeitungsberichte waren nicht sehr günstig für uns und die Brüder im Capitol sind der Ansicht, dass es besser wäre, die ganze Geschichte einfach im Sande verlaufen zu lassen.“ Der Richter ist empört: „Hören Sie mal Jason, ich habe doch eine Verpflichtung dem Gesetz gegenüber.“ Der Bürgermeister weiß: „Selbstverständlich haben Sie die, aber vergessen Sie nicht: Die Wahlen stehen unmittelbar vor der Tür.“ Mit den in zwei Monaten anstehenden Wahlen³⁸⁸ fürchtet der Bürgermeister ebenso um sein Amt wie auch der Richter weiß, dass eine Wiederwahl erfolgen muss.³⁸⁹ In einem Rechtsstreit, in dem Menschen miteinander, gegeneinander und umeinander hart ringen, erscheint ein Strafmaß für das allem

³⁸⁸ Das weiß man aus der Anfangsszene der Stadtratsversammlung, in der es ebenfalls der Bürgermeister ist, der seine Handlungen einem taktischen Kalkül unterordnet und dafür harsche Kritik erntet. Wer den Wind sät, DVD deutsch, ed. 24.5.2004, 0:05:53ff.

³⁸⁹ In zahlreichen Bundesstaaten der USA wird der Richter direkt vom Volk gewählt und muss sich alle vier Jahre zur Wiederwahl stellen. Für einen Richter kann die Art und Weise seiner Rechtssprechung durchaus zu einem wichtigen Bestandteil seines Wahlkampfes werden.

zugrunde liegende Vergehen von 100,- US-\$ lächerlich. Es verhöhnt die Streiter auf allen Seiten.

Dramaturgisch ist damit eine politische Aussage getroffen: Es steht eigentlich nicht ein Mensch unter Anklage, sondern ein Gesetz.³⁹⁰

3.1.5 „Die Verteidigung der Bibel“³⁹¹ – Eine Schlüsselszene³⁹²

In Kapitel 13 kulminiert die Debatte, die die Verhältnisbestimmung von Naturwissenschaft und Glauben dramatisiert. Zuvor verhinderte das formale Kräfteressen vor Gericht die inhaltliche Auseinandersetzung. Dabei klärten sich juristische Termini wie Recht und Macht allgemeinverständlich, kategorisch und inhaltsrelevant. Im Verzicht auf die Macht kommt das Recht zum Zuge. Im Rollenwechsel des Anklagevertreters wird das figurativ deutlich. Dieser Rollenwechsel wendet die Debatte und leitet den dramaturgischen Höhepunkt ein. Er führt zu inhaltlichen Tiefen in der gedanklichen Auseinandersetzung und eröffnet exemplarisch vielfältige thematisch zentrale Zugänge sachlicher und individueller Aneignung.

Dabei begegnen allgemeine Vorurteile ebenso wie gängige Missverständnisse hinsichtlich der Verhältnisbestimmung von Glauben und Wissen didaktisch bzw. dramaturgisch so geschickt, dass die Vielfalt der Ansichten unter den Zuschauenden integrativ zum Ausgangspunkt wird. Verdichtet ist der so inszenierte Höhepunkt des Dramas durch das dialogische Agieren, dass sich wesentlich auf nur zwei Protagonisten bezieht: Spieler und Gegenspieler.

Die ausgewählte Sequenz ist das 13. Kapitel des Films „Die Verteidigung der Bibel“. Nach den erfolglosen Versuchen der Anklageverteidigung, verschiedene Natur- und Geisteswissenschaftler in den Zeugenstand zu rufen, drohten die Verhandlung und der Prozess zu scheitern. H. Drummond beschloss im Gerichtssaal verärgert über das Vorgehen seine Verteidigung niederzulegen. Er hatte dem Gericht Parteilichkeit und Voreingenommenheit unterstellt und vorgeworfen. Darauf reagierte das Gericht seinerseits

³⁹⁰ Wer den Wind sät, DVD deutsch, ed. 24.5.2004, 1:01:49ff.

³⁹¹ Wer den Wind sät, DVD, 2004, Kapitel 13.

³⁹² Ausführliche Darstellung und möglichen Kopiervorlage für Lehr- und Lernkontexte siehe Anhang, A.1.1. Eine ausführliche Sequenzbeschreibung als Arbeitshilfe für unterrichtliche Aneignungsprozesse siehe Anhang, A.1.2.

mit einer Klage gegen den Verteidiger. Selbst zum Angeklagten geworden verließ H. Drummond das Gerichtsgebäude – auf seine Festnahme wurde gegen Stellung einer Kaution verzichtet.

Auf seinem Bett in seinem Zimmer liegend hoffte er auf ein Wunder.

Das schien sich eingestellt zu haben.

Im Folgenden Kapitel nimmt der Prozess eine Wende und legt die didaktische wie theologische Grundlage für die Beurteilung des Konfliktes durch die Zuschauenden im Gericht wie im Kino. Begleitet werden die Zuschauenden dabei durch die Positionen der unterschiedlichen Figuren, die sich hier zumeist nur in kleinen Bemerkungen andeuten.

Handlungsort ist ausschließlich der Gerichtssaal.

3.5.1.1 „Der erste Schöpfungstag, was glauben Sie, wie lang der war?“³⁹³ –

Die dramatische Erzählweise

Die gesamte Szene spielt im Gerichtssaal. Keine einzige Außenaufnahme, kein einziger Raumwechsel scheint von Nöten. Die Szene dauert fast 19 Minuten. Keine Figur verlässt oder betritt den Saal. Dialoge und Kontroversen verdichten sich figürlich und räumlich. Alle konzentrieren sich an dem jetzt gewählten Ort.

Großaufnahmen und Portraits bestimmen visuell das Bild. Kaum mehr als zwei Personen sind gleichzeitig im Bild. Der Hauptteil wird von sehr langen, zwischenschnittfreien Kameraeinstellungen bestimmt: drei Einstellungen dauern fast jeweils zweieinhalb Minuten, zwei weitere sind deutlich länger als eine Minute. Im Vergleich dazu dauern die Einstellungen in Anfangs- und Schlusszene durchschnittlich 12 Sekunden, keine ist länger als 26 Sekunden. Das szenische Gewicht liegt auf den Worten und der sie begleitenden Mimik, denn das gesamte Filmkapitel wird im Bild nicht durch Musik begleitet. Der Ton wird einzig durch die Wortbeiträge und das sie trennende Schweigen bestimmt. Die bewegen sich kaum. Ihre Plätze sind den Rollen im Gerichtssaal entsprechend festgelegt. Alle sitzen. Nur der Verteidiger steht. Gelegentlich macht er ein paar gedan-

³⁹³ Wer den Wind sät, DVD, 2004, 1:38:50.

kenversunkene Schritte zwischen seinem Anwaltstuhl, dem Zeugenstand und dem Richtertisch. Die Abstände zwischen diesen Orten betragen weniger als vier Schritte.

Nur die Fächer der im Zuschauerraum des Gerichtssaals sitzenden Prozessbeobachter wedeln. Ventilatoren drehen sich an der Decke. Es ist sehr heiß. Die Männer tragen mit wenigen Ausnahmen trotz Amt und Anlass kein Jackett. Im Eingangsteil ist der Raum des zweidimensionalen Bildes, an dessen linkem und rechtem Rand die beiden Protagonisten und Gegenspieler fast starr agieren, gefüllt mit dem Publikum auf den Zuschauerbänken des Gerichts. Im Hauptteil wird der Blick auf den Richter gewendet, der graphisch über den Debattierenden sitzt. Zentrale Requisite ist – lässt man die Brille des Verteidigers, die er auf und ab setzt, außer acht – das Buch, die Bibel.

Ihren Ausgangspunkt nimmt die Szene auf ihrem Buchdeckel. Der Protagonist, der gegen die fundamentalistisch mit ihr verbundenen Auslegung zu streiten angetreten ist, nimmt sie fest in seinen Arm. Da er diesen zum Mund führt, bleiben das durch den Titel in der andauernden Großaufnahme zu identifizierende Buch im Bild. Eine gegenständliche Verbindung zeigt eine inhaltliche an. Eine Kontroverse scheint sich aufzulösen.

Die Zuschauenden sind nicht mehr Publikum im Gericht. Jetzt nehmen sie mit der Kameraführung auf dem Richterstuhl Platz. Jede Veränderung dieser Form der Perspektive weist dramaturgisch auf die inhaltliche Gewichtung der Unterbrechung. Die Szene beginnt mit der Entschuldigung des Verteidigers. „Bedauern“ wird in verschiedenen Formen dominierendes Stichwort im ersten mit einem Monolog beginnenden Dialogs. „Einstellen“, „fortfahren“, „durchgehen“, „zurückziehen“, „gehen“, „kommen“, „niederlegen“, „weiter führen“, „wieder aufnehmen“, „ablehnen“, „zulassen“ – diese einander oft entgegen gesetzten Verben der Bewegung spiegeln das Hin- und Her der Kontroverse.

Unterbrochen wird das kameratechnisch zweimal. Beide Male handelt es sich inhaltlich um die Spannung zwischen Freund und Feind, Liebe und Hasse, Gnade und Recht. Thematisch ist damit der Spannungsbogen skizziert, in dem sich die Handlungsläufe in verschiedenste Richtungen bewegen.

Als der Richter dem Kinopublikum die Akzeptanz der vorgetragenen Entschuldigung ins Gesicht spricht, akzentuiert die Kameraführung, dass dem Publikum *selbst* diese Gnade gilt, die dem Recht hier vorangestellt wird. Dramaturgisch eröffnet das den Rezipienten mahnend die neue Verstehensperspektive, die in der visuellen Einheit von

Buch und Protagonist eine Koalition zweier bisher gegeneinander kämpfender Fronten signalisiert.

Bildlich und sprachlich war im Anschluss an das Vorangehende eine emotionale Parteilichkeit für die Verteidigung intendiert. Die dem Thema angemessene Sachlichkeit bedarf aber einer inneren Aufgeschlossenheit die mit kämpferischem Pathos wenig vereinbar ist. Die kurze monologisch Einwilligung des Anklagevertreters in die richterliche Entscheidung, die Gnade vor Recht ergehen lässt, lässt dem überraschten Zuschauern ein wenig Zeit, den durch die Verteidigung entschuldigend angekündigten Perspektivwechsel mit zu vollziehen. Diesem Anliegen dient die Einleitung formal im Bild und sprachlich in den Dialogen. Die Kameraführung präsentiert dabei die Augenhöhe der Kontrahenten ohne Gefälle. Im zweidimensionalen Bild verlaufen sie auf einer Parallelen zum oberen bzw. unteren Bildrand. Diese Parallelität wird auch dann gewahrt, wenn die Perspektivität der Kameraaufnahme die Figuren in unterschiedlicher Größe auf der Leinwand abbildet. Der eine groß in Nahaufnahme links im Vordergrund, der andere zweidimensional rechts daneben klein in der Totalen im Hintergrund – beide haben die gleiche Augenhöhe. Diese bildsprachliche Dimension ist für die Rezeption des Konfliktes wesentlich. Ein Sprecherwechsel impliziert keinen graduellen Blickpunktwechsel der der Zuschauenden vor der Leinwand. Kein Herabsehen auf den Einen, kein Hinaufblicken zu dem anderen wird durch die Bildsprache vorgegeben.

Die Gleichheit des Ungleichen erfährt eine große Wertschätzung. Sie ist die unabdingbare Voraussetzung für alles Weitere.

Dass die Zuschauenden ihre so zugesagene neutrale Betrachtungsweise dem Prozess gegenüber behalten findet im zweidimensional bildlichen darin Ausdruck, das sich auch bei den wenigen Kamerafahrten die Horizontlinie für die Beobachter nicht ändert. Hier wird eine beachtliche Kontinuität filmtechnisch gewahrt und rezipientenbezogen indiziert.

Im Hauptteil bedienen sich beide Kontrahenten eines Requisits: der eine hat neben der Bibel seine Brille, der andere einen Fächer.

Schweißtropfen perlen auf den Stirnen. „Fragen“, „Nachdenken“, „Fortschritt“, „Wissensdurst“, „Neugier“, „Glaube“, „Wissenschaft“ – auf der Seite der Verteidigung sind das tonangebende Schlagworte im Zusammenhang mit den biblischen Zitaten

Der Ankläger und Zeuge dominiert mit Negationen.

Das Wort „Glauben“ bestimmt verbal die Kontroverse – nicht Wahrheit, auch nicht Wissen oder Wissenschaft³⁹⁴. Der Wortstamm von „Glaube“ begegnet auffallend häufiger in der Szene, als der des Wortes „Wissen“. Überraschender Weise ist es nicht die Anklage, die das Wort Glauben so nachhaltig präsentiert. Das Wort „Wissen“ begegnet zentral in der Frage an den Zeugen und Anklagevertreter: „Woher *wissen* Sie, ...?“³⁹⁵ werden die Thesen aus dem Zeugenstand immer wieder hinterfragt.

Denn gefragt wird der im Zeugenstand sitzenden Ankläger nach dem, was er *glaubt*. Die Anklage dagegen, verlangt etwas zu wissen³⁹⁶. Auch das Gericht will Gewissheit haben³⁹⁷.

Im Zusammenhang mit dem zum Streit Anlass gebenden Wort „heilig“, das gleichzeitig subjektiv und subjektübergreifend im Sinne einer theologischen Kategorie verwendet wird, ranken sich positiv Stichworte wie „Vernunft“, „Gedanke“, „Geist“, „Fortschritt“. „Wunder“, „Magie“ und „Zauber“ wechseln in ihrer Bedeutung in Abhängigkeit des Benutzers. Ihr Klang variiert dabei zwischen Poesie und Dogmatismus.

„Preis“ und „preisgeben“, „bezahlen“ und „erobern“ werden Begrifflichkeiten, die zu konfliktlösenden Schlüsseln werden. Sie werden verbunden mit dem des „Rechts“. Recht im Sinne von Recht haben und Recht im Sinne von im Recht von richtig chan- chieren in der Bedeutung. „Irrtum“ wendet die Anklage im Zeugenstand ein, als von „Wissen“ die Rede ist. Die physische Starre aufgrund der szenischen Position überträgt sich auf den Gesprächsinhalt. Beweglich ist allein der Verteidiger. Niemand sonst! „Frei“, „unabhängig“, „eingesperrt“ und „Gefängnis“ reihen sich terminologisch um „Wahrheit“ im Kontext der Bibel.

Macht der Glaube frei oder sperrt er ein? – so lässt sich anhand der dramaturgischen Analyse die Kernfrage stellen. Die Frage nach der Wahrheit ordnet sich hier ein. Damit bekommt sie einen subjektiven Klang. Sie verliert ihre Unabänderlichkeit und Unbarm- herzigkeit.

Die Wahrheitsfrage muss nicht das Trennende sein.

³⁹⁴ Der Terminus „glauben“ begegnet in seinen Substantivierungen und finiten Verformen insgesamt achtundzwanzig Mal, der Ableitungen von „Wissen“, einschließlich „Gewissheit“ etc. neunzehn Mal. Diese Häufungen im Tonalen ist angesichts des nahezu bewegungslosen Bildes und den sehr langen Einstellungen sind von Bedeutung, zumal Zuschauende nach meinen Erfahrungen sie in dieser Konzentration gar nicht bewusst wahrnehmen.

³⁹⁵ Diese Frage begegnet allein fünf Mal.

³⁹⁶ Wer den Wind sät, DVD, deutsch, 2004, 1:39:00.

³⁹⁷ A.a.O, 1:33:59.

Die Art des Glaubens scheidet die Geister und Protagonisten und als Kriterium für die Wahrheit erweist sich implizit: Wahrhaftigkeit.

Die fünfmal gestellte Frage „Woher wissen Sie, ...?“ deutet mit seinem lokalen Fragewort auf den Weg, den eine Erkenntnis in einem selbst nahm. Mehr lässt sich scheinbar nicht verantworten. Kommunikativ lässt sich die Genese unterschiedlicher Erkenntnisse und Wissensstände vergleichen, abwägen, werten. Ableitungen folgen dem Weg der Induktion. Deduktive Aussagen bleiben eine Illusion. Sie geraten zu einem Dogmatismus, der eine Nähe zum Fundamentalismus nicht leugnen kann. Das gilt auch bezüglich der Konsequenzen aus den als wahr angenommenen Thesen.

Anderenfalls gerät ein Mensch in die Versuchung, die Objektivität der Betrachtungsweise subjektiv für sich zu beanspruchen.

Der Film inszeniert das dramatisch in dem tragischen Konflikt des die Anklage vertretenden Protagonisten: Als Anklagevertreter wird dieser zum Verteidiger Gottes. Er ist in der Richtigkeit seiner Auffassungen so gefangen, dass er den ontologisch qualitativen Sprung in der Qualität seiner Aussage nicht bemerkt. Ihre Einordnung in die Reihe derer von Evangelisten und Propheten zeigt das demonstrativ an.

Das Schlussbild unterstreicht das Tragische dieses Versuchs und dieser Szene: Die Gerichtssaaltüren öffnen sich. Das Publikum entschwindet durch die Bildmitte. Zu sehen sind Rücken, keine Gesichter.

Das Evangelium in der Auslegung Brady scheint keine gute Botschaft zu sein. Bildsprachlich wird die Dramatik durch den nun stehenden Protagonisten intensiviert, der beide Arme wie zu einem Segen in der Höhe hält. Die Leute aber gehen weg.

3.1.5.2 Die theologischen Impulse

Der öffentliche Ankläger wechselt für die Verteidigung in den Zeugenstand. In der Auseinandersetzung vollzieht sich durch diesen Rollentausch auf verschiedenen Ebenen ein Perspektivwechsel. Was historisch ein juristisch geschicktes Manöver der Verteidigung gewesen sein mag, wandelt sich in der dramatischen Wendung des Films zu einer Herausforderung für die Zuschauenden. Auch in der pädagogisch angemessenen Arbeit

mit dem inszenierten Konflikt stellt der Spielfilm beträchtliche Ansprüche an Lehrende und Lernende.

Die klassische Aufgabe des Anklägers besteht darin, seine Vermutung über die Rechtsbeugung des Angeklagten durch Befragungen vor dem Gericht als Tatsachen zu erweisen. Dabei sind die Selbstzeugnisse des Angeklagten ebenso erheblich, wie die Aussagen anderer Zeugen.

Indem der Anklagevertreter zum Zeugen der Verteidigung wird, verändern sich die mit der gewohnten Rollenteilung in juristischen Prozess intendierten Machtverhältnisse und Hierarchien. Strukturell spiegelt sich das in überführenden Fragen einerseits, wie im Rede-und-Antwortstehen andererseits.

Der Anklagevertreter *Matthew Harrison Brady* gibt als Zeuge sein Recht ab, Fragen zu stellen und muss nun seinerseits Fragen beantworten. Nicht nur formal wechselt er so auf die Seite des juristischen Kontrahenten. Er, der im Prozess eben noch die Unrechtmäßigkeit des Tuns des Angeklagten öffentlich nachweisen will, ist gerufen, denen dienlich zu sein, die das genaue Gegenteil zu belegen sich mühen.

Die inszenierte Darstellung verweilt im Theaterstück wie im Film an diesem dramaturgisch wichtigen Dreh- und Angelpunkt. Erzähltechnisch geschieht das durch die Einwände und Ausführungen des Richters. Er macht auf den formalen Richtungswandel in den anklagenden Behauptungen und die mögliche Gewichtsverlagerung der Worte im Zeugenstand aufmerksam. Zwischen Gericht und Anklagevertretern entwickelt sich ein Dialog. In ihm wird die Alternative der Aussagen „für etwas“ und „gegen etwas“ sprachlich explizit verdeutlicht. Nachhaltig, d.h. in sprachlichen Wiederholungen wird der inhaltsbezogenen Differenz adäquat Ausdruck verliehen.

Doch Matthew Harrison Brady negiert die Kontextgebundenheit seiner Aussagen. Ob Ankläger oder Zeuge – er weiß sich im Dienste einer *einzigsten, gültigen* Wahrheit: Die Filmfigur präsentiert damit eine leidenschaftliche Sehnsucht nach dem Absoluten, die durch die sachlich operierende Vernunft zu relativieren ist. „Euer Ehren, ich gedenke keine Aussagen gegen irgendetwas zu machen. Ich werde im Namen der lebendigen Wahrheit, der Heiligen Schrift aussagen, wie ich es mein Leben lang getan habe.“³⁹⁸ Mit diesem Statement tut die Figur zweierlei. Zum einen verabsolutiert sie das, was sie als *wahr erkannt* hat. Der eigenen Wahrheit wird der Charakter der Objektivität verliehen.

³⁹⁸ Wer den Wind sät, DVD, deutsch, 1:26:30ff.

Zum anderen negiert sie die Subjektivität in der Präsentation dessen, was jemand für *wahr hält*. Damit ignoriert der Ankläger und Zeuge wesenhafte menschliche Begrenzungen.

Diese Charakteristik wird am Beispiel des Gerichtshofes exemplifiziert, der nicht nur bei I. Kant ein ins Philosophische gewendetes Bild ist. Interessanter Weise ist die Vermischung persönlicher Erfahrungen und personunabhängiger Rechtssprechung an die Figur eines professionellen Juristen gebunden. Gerade ihm als Insider sollte das Chancieren dessen, was sich vor einem menschlichen Gericht als wahr erweist, nicht unvertraut sein.

Näher liegend wäre solche Haltung für die vielen so genannten Laien, die von der an Paragraphen und Konventionen gebundenen Rechtssprechung Gerechtigkeit erwarten. Gerade unter den Nichtfachleuten führt diese Differenzierung von Recht und Gerechtigkeit immer wieder zu Irritationen. Mit dem Lehrer Bertram Cates steht dem Drama eine solche Laienfigur zur Verfügung. Doch nicht er ist es, der in diesem Drama einen solchen Seiten- und Rollenwechsel vollzieht. Er hofft, dass sich die Wahrheit als Gerechtigkeit *von selbst* erweisen wird.

Der Jurist Matthew Harrison Brady begründet die Sorglosigkeit darüber, sich nicht argumentativ zwischen Für und Wider, Anklage und Verteidigung zu verheddern mit der Aufrichtigkeit seiner Überzeugung. Figurativ setzt er damit Aufrichtigkeit, Wahrhaftigkeit und Wahrheit in eins. Sie fungieren in seinem Gedankengebäude wie Synonyme.

Kraft seiner *Überzeugung* wird sich die Wahrheit erweisen – erkenntnistheoretisch grenzt diese Haltung an eine Hypostasierung des philosophisch-theologischen Begriffs Wahrheit. Wahrheit verliert damit sein Maß in der Relation.

Matthew Harrison Brady verlässt die für eine theoretisch praktikable Kategorie so wesentlich relevante Dimension der definitorischen Begrenzung. Aber erst die Ab- bzw. Eingrenzung des Wahrheitsbegriffs machen Interpretation und Interpolation gleichermaßen möglich wie notwendig. Verhandlungen wie die vor dem Gericht von Hillsborough werden nur durch sie sinnvoll. Doch Brady verlässt mit seiner Herangehensweise die argumentativen Wege von Beweisketten. Induktion oder Deduktion – logische Schlüsse stehen hinter Bekenntnissen zurück. Die Aussagen verlassen explizit die Sachebene: „Nein, ich denke nicht darüber nach!“ Diesen Satz gibt der akademisch gebildete

Zeuge mehrfach in ähnlichen Formen zur Antwort³⁹⁹. Er, der angetreten ist, formal die Nichteinhaltung eines Gesetzes ahnden zu lassen, setzt jetzt die Überzeugung und Erfahrungen seines ganzen bisherigen Lebens dafür ein, die inhaltliche Richtigkeit dieses Gesetzes zu erweisen. Dass diese undifferenzierte Haltung tragisch enden muss, zeigt die inszenierte Geschichte im Fortgang.

Letztlich sind es nicht nur seine Überzeugungen und Erfahrungen, die Mr. Brady für die Wahrheit einsetzt, sondern es ist sein Leben selbst, dass er in die Wagschale zu werfen bereit ist. Voller Leidenschaft und ohne Rücksicht auf andere⁴⁰⁰ und sich selbst, will er der Wahrheit zum Sieg zu verhelfen. Dabei übernimmt er sich, wie jeder andere Mensch sich an seiner Stelle damit übernehmen würde. Sein Tod zeigt dies sinnbildlich an.

Im Gerichtssaal stirbt er, inmitten seiner nicht vollendeten Rede.

Erschrecken bleibt zurück. Es war nicht der juristische Gewinn, an dem ihm als Präsidentschaftskandidat karriereorientiert gelegen war. Matthew Harrison Brady kämpfte tatsächlich um sein Leben.

Die Figur des Matthew Harrison Brady eröffnet den Diskurs über viele theologische Impulse. Vorrangig werden durch sie jene Bereiche theologisch-philosophischer Fragen thematisiert, die die Grenzen berühren bzw. überschreiten: zu anderen Fachrichtungen, Wissenschaften, Lebensbereichen und Welten.

Henry Drummond steht für ein anderes Konzept, wenn es um den Erweis von Wahrheit geht. In Abgrenzung zu Wahrhaftigkeit, die nur im Sinne von bekenntnisadäquaten Aussagen relevant ist, dominiert hier die Relativität von Standpunkten, Sachverhalten. In Ermangelung eines höheren und allen Menschen gleichermaßen offenbaren, d.h. zugänglichen Kriteriums ordnet Henry Drummond das, was richtig oder falsch, Wahrheit oder Lüge ist anhand formaler Kriterien. Seine Argumentationen folgen klassisch logischen Schlussverfahren. So greift er keineswegs den Glauben seines Zeugen an. Argumentativ beschränkt er sich auf eine, implizit in der Schöpfungsgeschichte gründende Gleichheit aller Menschen. Kategorisch und ergebnisorientiert ermittelt er Ungleichheiten. Er hinterfragt, warum dasjenige, was der Zeuge und Anklagevertreter als gläubiger Mensch für sich in Anspruch nimmt und verteidigt im Analogieverfahren nicht für alle gilt und deklariert diese Inanspruchnahme als ein Recht aller Menschen.

³⁹⁹ Vgl. z.B. Wer den Wind sät, a.a.O., 1:31:51, 1:36:19, 1:37:09, 1:38:48ff, u.a.

⁴⁰⁰ Brady verrät Rachel, vgl. a.a.O. Kapitel 11 u. 14.

Charles Darwin und Bertram Cates schließt das exemplarisch ein. Damit diskreditiert er den Glauben und die Weltanschauung seines Kollegen in keiner Weise.

Die formale Beweisführung schließt inhaltliche Argumentationen aus. Da diese ohnehin nicht unter der Prämisse einer Gleichheit aller Menschen, aus der sich eine Gleichberechtigung ableitet, zu erbringen ist, nimmt der Verteidiger das in Bezug auf seine Beweisführung billigend in Kauf. Diese Abstriche macht er nicht nur im Rahmen seiner Verteidigung, sondern in Bezug auf sein Weltkonzept. Das erstrebenswerte Absolute ist am Relativen gebrochen. Die eigene Freiheit findet in der Freiheit des Nächsten ein einschränkendes Regulativ. In der Figur des Verteidigers wird im Kontrast zum Ankläger deutlich, dass diese Einschränkung der Freiheit eine Ermöglichung von Freiheit birgt.

Die eigene Verantwortung ist begrenzt durch die Verantwortung eines anderen Menschen für sich selbst. Ins Theologische gewendet bedeutet das: Wenn ich glaube, dass ich ein Geschöpf Gottes bin, dann muss das a priori für meine Mitmenschen gelten. Wenn mir Gott sagt, was Recht und Unrecht ist, kann ich davon ausgehen, dass dies auch andere von sich zu Recht behaupten können. *Wenn etwas für mich gilt, ist das auf andere übertragbar.* Diesen Satz könnten beide Juristen, Ankläger und Verteidiger unterschreiben. Nur interpretiert der Verteidiger diesen Satz in Bezug auf die eigene Wahrheit relativierend: Für mich gilt dasselbe Recht wie für alle anderen. Zentral wird das Verb *gelten*. Das „das“ des obigen Satzes ist auf das Verb „gelten“ bezogen.

Versteht man das „das“ allerdings als einen Platzhalter für einen nicht näher beschriebenen Inhalt, gelangt man zu der weltanschauungsprägenden Deutung des Satzes im Sinne des Anklägers. Er nutzt den Satz, um seine Wahrheitsinhalte zur Wahrheit aller zu erheben: Meine Erkenntnis gilt für alle. Ich weiß, was für andere gut ist. Diese Haltung führt nicht selten zu diktatorisch anmutenden Haltungen, die ihre Nähe zum Fundamentalismus deutlich zeigen.

Zur Vermeidung solcher gedanklichen Entwicklungen bedarf es fixierter Grenzen. Zu ihrer Wahrung existieren formal festgelegte gültige Regelwerke. Solche Reglements fußen auf Konventionen. Sie sind selbst nicht absolut. Ihre Gültigkeit ist aber frei von Beliebigkeit.

In diesem Sinne erscheint es angemessen, dass Justitia auch vor dem Gerichtshaus in Hillsborough mit verbundenen Augen steht, wenn sie Recht und Nicht-Recht abwägend

zu ermitteln sucht.⁴⁰¹ Diese Augenbinde ist es, die sich der Verteidiger argumentativ immer wieder umlegt. Ihm geht es nicht darum, Gründe, Abgründe, Überzeugungen, Erfahrungen einzelner Menschen argumentativ und wertend in die Debatte einzuführen. Festzustellen ist nicht, wessen Überzeugungen die stärkeren, tieferen etc. sind. Die Konsequenz daraus wäre nämlich, dass letztlich einer justiziablen Abwägung die Bewertung verschiedener Menschen zu Grunde läge. Die Bindung der Rechtssprechung an subjektiv aufrechte und persönlich wahrhaftige Überzeugungen würde eine Evaluierung der Menschen selbst nach sich ziehen. Nur so wären Wertehierarchien zu ermitteln und Abwägungen möglich. Menschlich würden solche Analysen und Urteile Sphären betreffen, die *keiner* Überprüfung standhielten. Anhand von Indizien wären interpretativ Schlüsse möglich. Um hier jeglichem Missbrauch zu wehren, bleibt nur der sich selbst beschränkende Versuch, sich anhand von Regeln zu orientieren.

Das setzt voraus neben der eigenen Überzeugung sachlich andere Positionen zur Kenntnis zu nehmen. Das schließt die zum eigenen Standpunkt kontroverse Positionen auf gleicher Augenhöhe explizit ein. „Es ist ein Jammer, dass wir nicht alle so hundertprozentig wissen, was Recht und Unrecht ist wie Sie, Mr. Brady.“⁴⁰² Auch wenn die Wortwahl eine klare Positionierung des Sprechers erkennen lässt, so bleibt bei genauer Betrachtung die Tragik dieser Aussage nicht verborgen. Auch theologisch verbirgt sich dahinter eine profunde Debatte:

Warum wissen nicht alle Menschen das gleiche?

Warum verläuft die Grenze zwischen Recht und Unrecht individuell unterschiedlich?

Es wäre tatsächlich Vieles viel einfacher. Im Glauben an die Geschöpflichkeit des Menschen und seine Gottesebenbildlichkeit wirft die vorfindliche Uneinheitlichkeit beispielsweise in Bezug auf die Normen des Gewissens nicht nur religionspädagogisch Fragen auf, die beantwortet werden müssen.

Die formale Analyse der Figuren beweist, dass der die Relativität von Standpunkten und Ansichten vertretende Verteidiger formal der gesetzestreue Jurist ist. Der so dogmatisch eng gezeigte Ankläger ist derjenige, der Leidenschaft, Individualität und persönliche Überzeugungen stark zur Geltung bringt. Damit solche inneren Einstellungen äußerlich in Rechtsurteilen Niederschlag finden können, muss die eigene Auffassung verabsolutiert werden! Dagegen zieht der Verteidiger zu Felde. Er streitet für ein relatives Recht,

⁴⁰¹ Vgl. z.B. *Wer den Wind sät*, DVD, deutsch, 0:06:18, 0:18:21 u.ö.

⁴⁰² A.a.O., 1:36:58.

was aber absolut unverbrüchlich in seiner Gültigkeit angewendet allen gleichermaßen Raum zum Leben lässt. Diese sicherlich zu bedauernde Relativität nötigt zu *Respekt*. Damit wird sie gute Basis sozialen Zusammenlebens. *Hier ist die Abwehr zum Fundamentalismus entscheidender als der Verzicht auf Absolutes*.

Die Relativität ist ein Preis, so im Duktus des Films gesprochen, der gezahlt werden muss, wenn wir an die Gleichheit aller Menschen glauben und diesem Bekenntnis sozial d.h. in diesem Sinne juristisch Ausdruck verleihen wollen.

Dabei verzichtet auch der zunächst atheistisch anmutende Verteidiger nicht auf die durch die kirchlich-dogmatische Tradition bereitgestellten Kategorien wie z.B. „heilig“ oder „Wunder“. Dass diese Begriffe von beiden Kontrahenten inhaltlich unterschiedliche gefüllt werden, spielt eine untergeordnete Rolle.

Das Wort der Bibel steht in seinem wörtlich zu nehmenden Sinn dabei dem schöpferischen Gedanken eines Menschen gegenüber.

In diesem Sinne liefern beide Figuren unterschiedlichste theologisch und gesellschafts-politisch relevante Impulse für eine religionspädagogische Arbeit. Ob diese primär die Phänomene des Fundamentalismus thematisiert oder sich den philosophiegeschichtlichen Hintergründen der unterschiedlichen Positionen in der Sache widmet, hängt von den jeweiligen Akzenten einer Lehr- und Lerngruppe ab, die vielfältig gesetzt werden können.

Formal lassen sich verschiedene, didaktisch elementare und theologisch weiterführende Fragen, die die Filmszene induziert, thematisch anhand von Stichworten ordnen. Die Grenzen sind hier fließend. Unter den Aspekten von *Glauben* und *Wissen*, und deren *Relation* zueinander wird in unterschiedlichen Facetten die Frage nach *Wahrheit* laut, wie die folgende, skizzenhafte Impulskette beispielhaft zeigt.⁴⁰³

In Bezug auf den *Glauben* lässt sich anhand der Dialoge in der Szene z.B. fragen:

Warum glaubt man etwas?

Muss man seinen Glauben beweisen?

Hat Glauben mit übernatürlichen Dingen zu tun?

Schließt Glauben Denken aus?

Wer kann bei jemandem einen falschen Glauben feststellen?

Woran merke ich, dass mein Glaube richtig ist?

⁴⁰³ Exemplarische Lerngruppenarbeiten zu Themen von Film und Szene sowie zu daraus resultierenden Fragen vgl. Anhang, A.1.4.2 und A.1.4.3.

Können zwei Menschen dasselbe glauben?
Können Millionen Menschen dasselbe glauben?
Führt Glauben zu Fehlern?
Ist Glauben etwas Unsicheres?
Kann man jemanden sagen, was er glauben soll?
Woran erkennt man, dass jemand an etwas glaubt?
Wozu ist Glauben nützlich?
Wovon hängt es ab, dass man jemandem oder etwas glaubt?

Im Blick auf *Wissen* weist die Filmszene u.a. auf Folgendes:

Woher weiß man etwas?
Kann Wissen unlogisch sein?
Ist Wissen immer richtig?
Ist Wissen das, was einem beigebracht wird?
Kann man nur wissen, was man sieht?
Kann man wissen, dass Gott existiert?
Wann ist Wissen falsch?
Können zwei Menschen dasselbe wissen?,
Kann man im Bereich der Phantasie etwas wissen?
Warum tut man manchmal etwas wider besseren Wissens?
Schützt Wissen vor Irrtümern?
Woran erkennt man, dass jemand viel weiß?
Wozu braucht man Wissen?
Wann kann man behaupten, dass man etwas weiß?

Die *Relation* zwischen Wissen und Glauben wird mittels verschiedener Impulse direkt bzw. indirekt theologisch relevant thematisiert. Didaktisch elementar lässt sich das z.B. so formulieren:

Fängt Glauben da an, wo Wissen aufhört?
Ist Wissen sicherer als Glauben?
Sind Träume wahr?
Wann ist etwas ein Beweis?

Gibt es ein Wissen ohne Glauben?

Was hat mehr Kraft: Wissen oder Glauben?

Kann Wissenschaft zum Glauben führen?

Löst Wissen den Glauben ab?

Wenn ich jemanden liebe – weiß ich das oder glaube ich das?

Wenn jemand mir sagt, dass er mich liebt, weiß ich das dann oder glaube ich es?

Wenn man Ideale hat, weiß man das oder glaubt man das?

Können Wissen und Glauben den gleichen Inhalt haben?

Muss man an das glauben, was man weiß?

In den Dialogen der Filmfiguren wird die Frage nach *Wahrheit* drängend. Die Gerichtsszene als solche fordert sie dramaturgisch ein.

Kann Glaube wahr sein?

Muss Wissen immer wahr sein?

Kann eine Religion wahr bzw. falsch sein?

Spricht Gott mit den Menschen?

Kann man Gott missverstehen?

Sagt Gott allen Menschen das Gleiche?

Kann ein Mensch zu Recht behaupten, dass Gott zu ihm spricht?

Ist das, was Gott sagt wahr?

Fragen, die sich den aufmerksam Betrachtenden aufdrängen, werden ursprünglich nicht in einem theologischen Kontext gestellt. Dieser eröffnet sich erst mit der Suche nach Antworten. Die Thesen provozierenden Fragen dienen der Bereicherung vielfältiger Unterrichtsgespräche und Aneignungsprozesse. Auch als Zusammenstellung geben die vielfältigen Fragen Lernenden Anreize, weiter zu fragen und anders zu fragen.⁴⁰⁴ Sie induzieren einen Prozess. In seinem Verlauf lassen sich Antworten suchen und finden, wobei Gefundenes neuer Infragestellung ausgesetzt ist. Lerngruppen wählen sich einen Adressatenbezug hinsichtlich der Person(en) und bezüglich der Themen. Nicht mit jeder Person ist alles zu erörtern. Etliche Fragen haben neben den theologischen auch ethische und pragmatische Dimensionen. Insofern versteht sich die hier vorgenommene Aufrei-

⁴⁰⁴ Vgl. selbst entwickelte Fragen der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Lerngruppe im Anhang vor allem A.2.4.4.

hung der Fragen als Impuls, der kontextbezogen zu verändern sein wird. Der Vorzug im Wechsel von Frage und Antwort liegt im einzunehmenden Perspektivwechsel, der für Aneignungsprozesse unumgänglich ist.

3.1.6 Elementarisierung theologischer Diskurse

Die zentrale theologische Frage nach der Gotteserkenntnis ist eine, die der Spielfilm *Wer den Wind sät* vor Gericht kontrovers debattiert. Mit ihr ist die Erörterung nach der Form der Gültigkeit der Heiligen Schrift ebenso verbunden wie die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen der Begründung dogmatischer Modelle. Berührt werden Probleme der Schriftauslegung und kirchenhistorische Auseinandersetzungen um die zum rechten Schriftverständnis nötige Voraussetzung, verbürgt in Autorität und Amt, Ausbildung oder Erwählung werden aktualisiert. Dabei vertreten die Protagonisten divergente Positionen. Sie entsprechen ihren Rollen als Ankläger und Verteidiger. Mehr als die Hälfte der Spielfilmzeit wird in dieser Konstellation agiert. Die unversöhnliche Standpunktfixierung dominiert und es werden zu Tage tretende Antagonismen ausgeführt. Erst im 13. Kapitel tritt eine Wendung ein. Sie wird auf den unterschiedlichsten Ebenen in Form und Inhalt, in Struktur und Rolle deutlich.

Im Streit um die Rechtmäßigkeit verschiedener Glaubensbekenntnisse und Lehraussagen wird sinnbildlich das kontradiktorische Verhältnis von Anklage und Verteidigung aufgelöst: ein Zeuge tritt auf.

Dieser dramaturgische Impuls heißt thematisch: Der theologische Konflikt ist im Streit zwischen Anklage und Verteidigung absolut nicht zu entscheiden. Die einzige Möglichkeit, die Menschen in Bezug auf Gottesaussagen ontologisch gegeben ist, ist die der Zeugenschaft.

Ein Mensch kann das bezeugen, was er glaubt. Nicht mehr, aber auch nicht weniger. In seinem Zeugnis und seinem Bekenntnis liegen Grenze und Möglichkeit zugleich. Dass diese Relativierung des Absoluten tragische Dimensionen hat, weil sie eine tiefe menschliche Sehnsucht nach Identität und Sicherheit ungestillt lässt, zeigt die Figur des Matthew Harrison Brady.

Dass die Akzeptanz des Vorläufigen und Relativen Werte wie Freiheit und Gleichheit im politischen wie theologischen Sinn stärkt, führt Henry Drummond eindrücklich vor. Obwohl es sich hier um innertheologische Streitfragen handelt, wird nicht nach Antworten gesucht, die gemessen an den Formen allgemeinen akademisch vermittelten Wissens und Forschens die optimalen sein können: Es wird kein Theologe in den Zeugenstand gerufen. Auch dieser stand in der Figur des Reverend Brown zur Verfügung. Die Debatte wird explizit unter Laien ausgetragen. Der Kompetenzausweis wird nicht durch universitäre Positionen und akademische Zeugnisse erbracht, sondern durch die lebensweltliche Relevanz des zu Bezeugenden. In Bezug auf den Beweisversuch hinsichtlich der Richtigkeit der Darwinschen Lehre sollten aber genau die Insignien, auf die jetzt verzichtet wird, die Kompetenz der Zeugen verbürgen.⁴⁰⁵

„Ich habe doch Recht, wenn ich Sie als Autorität in Bezug auf die Bibel bezeichne?“ Der Zeuge Matthew Harrison Brady erweist sich anders als Experte: „Ich glaube es ist nicht überheblich, wenn ich sage, dass ich die Bibel studiert habe, so gut es einem Laien nur möglich ist und ich habe immer versucht, nach ihren Geboten zu leben, Colonel Drummond.“⁴⁰⁶

Da auch Henry Drummond nicht Theologe studierte, versichert dieses akademische Defizit dem Publikum, dass es der Debatte zu folgen in der Lage sein wird. Juristisch mag der Verzicht auf fachwissenschaftliche Koryphäen ungewöhnlich sein. Filmdidaktisch liegt hier ein großer Vorzug, der sich in der religionspädagogischen Arbeit überaus deutlich zeigt. Zuschauende wie Lernende können nicht nur davon ausgehen, dass ihre Sprache gesprochen wird, sondern dass auch ihre Anfragen thematisiert werden. Dieser Impuls ist wie die sich aus ihm entwickelnde Debatte im Sinne einer elementarisierenden Didaktik gravierend.

In der Auseinandersetzung über die Richtigkeit von biblischen Zitaten wird daher weder auf hebräische oder griechische Urtexte zurückgegriffen, noch werden zeitgemäße exegetische Methoden textanalytisch angewandt.

⁴⁰⁵ Vgl. den Versuch des Verteidigers Henry Drummond Professoren der Zoologie, Geologie, Archäologie verschiedenen Universitäten und Colleges unter Verweis auf ihren internationalen akademischen Ruf als Zeugen zu benennen, in: Wer den Wind sät, DVD, deutsch, 1:12:15ff.

⁴⁰⁶ Wer den Wind sät, a.a.O., 1:26:55ff.

Die Bibel, die Henry Drummond in der Schublade seines Hotelzimmers fand, ist die im Konsens zwischen beiden Parteien bestätigte gemeinsame Basis der inhaltlichen Debatte.

3.1.6.1 Die Entdeckung des Religiösen durch Religionslose

Eine Schülerin fragt, ob Gott einen so großen Stein schaffen kann, dass er ihn selbst nicht heben kann. In ihrer Frage wird die Verwicklung von intellektuellem und existentielltem Zweifel anschaulich.⁴⁰⁷ Wenn Lerngruppen sich mit den Herausforderungen von Wissen und Glauben als zwei unterschiedliche Wege zu individueller Sicherheit beschäftigen, gehen schnell die Argumente aus. Unversehens ergeben sich Komplikationen, die nicht selten als Dilemma enden. Bei der Sammlung der theologischen Impulse, die die kulturellen und individuellen Grenzen von Wissen und Glauben ausloten, markiert die Form der *Frage* die zentrale religionsdidaktische Figur des gemeinsamen Lerngesprächs über Religion.

Es geht nicht um die Darstellung einer religionsunterrichtlichen Methode, die auf der Suche nach passenden Formen in den traditionellen Didaktikentwürfen nicht fündig wurde:

Fragend wird nicht in klassischer Weise problemorientiert versucht, das zu Versprachlichen, was die Lernenden an Erfahrungen thematisieren.⁴⁰⁸

Die Antwortsuche zielt auch nicht direkt auf ein Bibelzitat, denn es ist nicht Anliegen, die alltägliche Situation der Lernenden unmittelbar mit einer biblischen Tradition zu verschränken.

Die Form der Frage hat überdies keine vordergründig sozialtherapeutische Funktion für das religionsunterrichtliche Gespräch und keineswegs bedeutet sie, dass konfliktvermeidend die Klarheit von Thesen gescheut wird.⁴⁰⁹

⁴⁰⁷ Vgl. dazu Bernd Beuscher, Glauben und Wissen. Was lernen Schüler im Religionsunterricht?, in: <http://www.user.gwdg.de>, 1.12.2006.

⁴⁰⁸ Vgl. z.B. Klaus Wegenast: Glaube, Schule, Wirklichkeit, Gütersloh 1970; Hans Bernhard Kaufmann (Hg.), Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche, Frankfurt a.M. u.a., 1973.

⁴⁰⁹ Vgl. z.B. Dieter Stoodt, Einführung in das Studium der evangelischen Religionspädagogik, Göttingen 1980.

Wenn man den Fragen, die auf die Differenz von Wissen und Glauben zielen, eine gesellschaftskritische Funktion zuschreibt, so ist das in soweit berechtigt, als dass es fundamentalistische Auffassungen des Atheismus und eine kritiklose Wissenschaftsgläubigkeit hinterfragt.

Die Fragen führen zuweilen in historische Kontexte, wenn sie zur Gegenüberstellung von verschiedenen Epochen einladen, doch sie erschöpfen sich nicht in einer historischen oder sozialgeschichtlichen Dimension.⁴¹⁰ Ihr Transferpotential beschränkt sich aber zunächst auf die Einbeziehung der eigenen Person. In diesem Sinne führen die Religion konturierenden Fragen auch nicht direkt zu historisch-kritischer Bibelanalyse.⁴¹¹

Sie knüpfen zwar in gewisser Weise an allgemeine religiöse Bilder und Vorstellungen an, beziehen sich aber keineswegs auf religiöses Erleben. Der Umgang mit Symbolen und Räumen, sprachlicher und bildlicher Art setzte zumindest partiell eine gewisse religiöse Kenntnis bzw. eine wie immer geartete spirituelle Erfahrung voraus. Zudem würden so zwingend Erfahrungsräume betreten werden, die gerade angesichts einer Religion prinzipiell ablehnenden Haltung unberührt bleiben wollen.⁴¹²

Die Auseinandersetzung mit den aus der Filmszene gewonnenen theologischen Impulsen beginnen bewusst nicht unmittelbar mit der Bibel. Die Fragen resultieren aus einer wie immer gearteten Theologie, die auf der Bibel – in diesem Falle ihrem Beginn – gründet.

In den exemplarisch zusammengestellten Fragen kommen theologische Impulse so zur Sprache, dass sie in atheistischem Kontext auch für religionslos und konfessionsfrei beheimatete Kinder, Jugendliche und Erwachsene Aufbrüche zu neuen Ufern induzieren.

Das gelingt vor allem deshalb, weil sich die Auseinandersetzung auf eine rationale Ebene beschränken lässt. Lernende haben Raum, ihre Gedanken, Vermutungen, Zweifel

⁴¹⁰ Vgl. z.B. Entwürfe des so genannten historisch-kritischen Religionsunterrichtes, G. Theißen, u.a. Der historische Jesus. Ein Lehrbuch, Göttingen, 2. durchgesehene Aufl., 1997. Ders., Der Schatten des Galiläers. Jesus und seine Zeit in erzählender Form, Gütersloh, 2004.

⁴¹¹ Vgl. z.B. Frank Crüsemann, Bewahrung der Freiheit, Das Thema des Dekalogs in sozialgeschichtlicher Perspektive, Gütersloh, 1993, 2. Aufl. 1998. Vgl. auch W. Stegemann, L. Schottroff, Jesus von Nazareth - Hoffnung der Armen. Stuttgart, 3. Aufl., 1990.

⁴¹² Vgl. Hubertus Halbfas, Das Dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf, 1997. Ders., Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrerhandbücher 1-4, Religionshandbuch 1-4, Düsseldorf, 1983-1986. Ders. Religionsunterricht in der Sekundarschulen 5-10, Düsseldorf, 1994-2003; P. Biehl, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen-Vlyn, 1992. D. Steinwede, Religion spielen und erzählen, Gütersloh, 2004.

zu äußern, zu begründen und zu reflektieren. Die Vorstellung, dass Religion eine mögliche Betrachtungsweise der Welt beinhaltet, ist vielen unvertraut.

Als Lernende wählen sie in der Beantwortung selbst die Nähe, in der sie sich den Fragen stellen. Individuell bestimmen sie ihre Distanz zu den Vorstellungen, die sich ihnen fragend präsentieren. Die stilistische Form der Frage schützt weitgehend davor, im Dialog verletzend zu werden. Durch die Erhebung und Verteidigung scheinbar allgemeingültiger Thesen kann das schnell geschehen. Fragen schützt diejenigen, die sich religiös beheimatet wissen vor ressentimentbehafteten Urteilen. Fragen integriert die Unkundigen. Die Frage als kommunikative Form offenbart einerseits ein Interesse und schützt durch den sie prägenden Zweifel vor Festlegungen. Diese Variabilität ist im Erlernen eines Umgangs mit dem Phänomen Religion äußerst hilfreich. Zudem thematisieren die Fragen hier Religion und Glauben als Sphären, die sich mittels Wissen und Beweis nicht erreichen lassen. Diese Fragen, die mittels Antworten persönliche Grenzen markieren und rationale Grenzüberschreitungen ermöglichen sind nicht an einer sich anschließenden Wertediskussion orientiert. Im Zentrum steht in diesem ersten Schritt die Frage nach Wahrheit. „Manchmal wird religiöse Bildung bloß als eine Form der Werteerziehung angesehen. Aus evangelischer Sicht geht jedoch mit dem Bezug auf Gott die *Wahrheitsfrage allen Werten voraus*.“⁴¹³

Die Wahrheitsfrage hat so viele Facetten, dass es den Lernenden unschwer gelingt, eigene Zugänge zu finden. Die Filmszene liefert dafür viele Impulse. Da es in dem Spielfilm wie in der Szene nicht darum geht, die *eine, richtige* Antwort zu finden, sind Lernende animiert, *ihre* Antworten zu suchen und den dafür entsprechenden Rahmen bzw. Partner zu finden. Der Spielfilm ist ein Plädoyer dafür, existentielle Fragen auch dann stellen zu dürfen, wenn die Antworten sich einer Verabsolutierung entziehen. Damit zweifelt er jede Form fundamentalistischen Wahrheitsglaubens an. Im Kontext DDR-geprägter Schulbildung ist das der erste Schritt auf dem Weg der Beschäftigung mit Religionen. Zugleich gewinnt der Spielfilm nahezu tages- und weltpolitische Aktualität in der Auseinandersetzung mit religiösen Formen von Fundamentalismus und Fanatismus.

⁴¹³ EKD, Religionsunterricht, 10 Thesen, in: www.ekd.de, 01.12.2006, hier These 2.

In der exemplarischen Vielzahl der theologisch bedeutsamen Fragen⁴¹⁴ zeigt sich der Umfang der Thematik. Diese Weite ist gegenüber einer Tiefe einzelner Aspekte nicht gering zu schätzen.

Eine begrenzte Zeit in der Unterrichtsstunde sowie ein auch für 12jährige überschaubarer Platz auf einem Antwortpapier helfen hier methodisch (Tafel I).⁴¹⁵

Tafel I Hausarbeit eines Schülers, Klasse 7, 2006, Auszug.

Schützt Wissen vor Irrtümern?
*Nein denn es sammelt
sich immer mehr
Wissen an.*

Führt Glauben zu Fehlern?
*Ja, denn glauben
ist nicht wissen.*

Ist Glauben etwas Unsicheres?
Nur für Ungläubige

Kann man jemanden sagen, was er glauben soll?
*Nein, denn jeder darf glauben
was er will*

Woran erkennt man, dass jemand an etwas glaubt?
An Verhalten.

Woran erkennt man, dass jemand viel weiß?
An Text u. Aufheben.

Wozu ist Glauben nützlich?
*Für jeden Menschen ist
es ein Vorteil u. Leute
mit hohen Ämtern können etwas beeinflussen*

⁴¹⁴ Eine Aufreihung ist beispielhaft unter 3.1.5.1 zusammengestellt.

⁴¹⁵ In der dokumentierten Aufgabenstellung habe ich auf den Zusatz verzichtet, die jeweils gefundene Entscheidung *begründen* zu lassen. Schriftlich wäre das für viele unter Umständen eine zu schwierige Aufgabe gewesen. In der mündlichen, klassenunterrichtlichen Diskussion lag darauf allerdings ein wichtiger Akzent.

Oft macht es den Kindern und Jugendlichen Spaß, ein solches thematisches Profil von sich zu erstellen und über ihre Unterschiedlichkeit in Dialog zu treten. Die Anregung, sich den Fragen wie in einem mit sich selbst geführten Interview zu Hause zu stellen, bezieht nach meiner Erfahrung in den unteren Klassen der Sekundarstufe I allermeist interessierte Eltern mit ein. Für den Religionsunterricht bedeutet das einen großen Gewinn, wie das folgende Beispiel eines absolut atheistisch denkenden Jungen zeigt, der die Fragen zu Hause in Begleitung seiner Mutter beantwortete (vgl. Tafel I).⁴¹⁶

Reflexiv werden die eigenen Grenzen zwischen Glauben und Wissen ausgelotet und verbal markiert. In einem ersten Schritt kann das ganz intuitiv geschehen. Ungewissheiten im Blick auf die eigenen Überzeugungen zeigen sich in Widersprüchlichkeiten. Sie helfen lernend zur gedanklichen Schärfung von Konturen. Wenn ein 12-jähriger schreibt, dass Glauben nur für Ungläubige etwas Unsicheres ist, dann löst sich starre Objektivitätsgläubigkeit. Sie verliert – zumindest einen Gedanken lang – ihren absoluten Anspruch und subjektbezogene Akzente eines Begriffes wie Wahrheit werden vernehmbar. Glaube kann wahr sein und dennoch darf jede(r) glauben, was er bzw. sie möchte. Schon die intuitive Einsicht, dass Wissen nicht vor Irrtümern schützt, fragt jedwede Form von Fundamentalismus an. Das gilt auch, wenn in dem Beispiel des Jungen *Test* und der *Beweis* klar im Sinne absoluter Kategorien benutzt (vgl. Tafel I). So bieten die Fragen beispielhafte Anknüpfungspunkte.

In einer Gruppe von Studierenden, die sich dialogisch im Schreibgespräch aufeinander einlassen (siehe Tafel II), wird um die Frage nach dem möglicherweise falschen Wissen argumentativ gerungen: Ein Gegenbeweis stellt Wissen als falsch heraus meint der eine, wenn Menschen lügen meint eine andere. Die Rückfrage nach dem, was Lügen hier ist, tut sich in dem skizzenhaften Schreibgespräch alternativ auf: das absichtsvolle verkehrte Darstellen des Richtigen oder aber: der Missbrauch des Richtigen.⁴¹⁷

⁴¹⁶ Vgl. die komplette Schülerarbeit im Anhang, A.1.4.2.

⁴¹⁷ Vgl. vollständig beantworteten Fragenkatalog der Studierenden im Anhang, A.1.4.3.

Ist Wissen das, was einem beigebracht wird?

manches von dem + noch anderes
u.a. schon, doch selbst das sollte man verfeinern
unter anderem

Ja aber man weiß es nicht Kann Glaube wahr sein?

Ja, für mich. Aber mein Glaube mag keine
Wahrheit für DICH sein.

Kann Glaube falsch sein? Das Problem liegt eher
in Missinterpretationen der gemeinsamen Grundlage?
und wer bestimmt, was Richtig ist / was wahr ist?

Nein, siehe die Erde ist Muss Wissen immer wahr sein?
eine Scheibe ☺

Sollte es Wissen, so
die Behauptung zu wissen nicht
am Ende schon, aber der Weg dahin ist
steinig also: Schenke an!
Ist eine Idee Wissen oder Glauben?

Für den flüchtigen ist sie Kann eine Religion wahr bzw. falsch sein? ~~Ja~~ Welche
immer richtig und wahr
aber sie ist falsch, wenn sie gemessen an dem Bezugssystem auf das sie
nicht fußt ist und regiert sich gründet: JA
versteht ich denke keine Religion ist falsch, nur was einige
Menschen daraus machen, aber wenn wir Gott alles richtig
macht in den Religionen - was sollen

Wenn man es Zurechtweisung
Zurechtweisung ist das zurecht
richtig falsch ist es wenn es
unwahr ist? Wenn Menschen lügen ist es lüge dann Wissen?
Wenn Menschen mit Absicht falsche
Dinge behaupten, um so ihre Ziele zu bekommen (wenn Du: wenn man weiß, daß
man lügt?)

Wenn ich mich damit Woran merke ich, dass mein Glaube richtig ist?

wohl fühle und
andere nicht
schädige
es geht nur gut mit ihm, das kann man
sich selbst
und ich fühle mich geborgen höchstens vor-
Also daß es mir nicht "unkassliches" abhandelt
Wie ist es mit: Optimalen??

ja

Können zwei Menschen dasselbe wissen?

absolut gedacht: Nein

es gibt Schnittmengen, Aha! und wie
bezeichnen die?

Durch die fragenden Anregungen werden Positionen klar(er) und kommunikative Impulse gesetzt. Personbezogen kommt zum Ausdruck, was die jungen Männer und Frauen für einsichtig, begründbar und notwendig halten.

Tafel III „Wann ist etwas wahr?“ Schreibgespräch einer Lerngruppe, Klasse 7 / 8, 2005.



Die Lernenden provozieren sich untereinander um die Grenzen der anderen deutlicher zu erkennen bzw. in Frage zu stellen. Die folgende schriftliche Antwortsuche auf die Frage der Lerngruppe: „Wann ist etwas wahr?“⁴¹⁸ illustriert das exemplarisch in beachtlicher Klarheit (vgl. Tafel III).

Im Blick auf die gewählte kommunikative Form der Dialoge hat die schriftlich fixierte Antwortsuche den Vorteil, dass sie wie in einem Lernportfolio der Lerngruppe oder auch einzelner aus ihr aufbewahrt werden kann. Ein oder zwei Jahre später ist das für die nun älter Gewordenen eine beeindruckende Herausforderung, sich ihren Gedankengebäuden „von damals“ zu stellen.

In Bearbeitung des anfangs exemplarisch zusammengestellten Fragenkatalogs, entwickeln sich für viele neue Fragen: „Kann Wahrheit objektiv sein oder muss sie immer subjektiv bleiben?“ war der Ausgangspunkt für die collage-artig präsentierte Antwortzusammenstellung eines Schülers der Klasse 9, die ein Schuljahr später die nahezu gleiche Lerngruppe gemeinsam erweiterte (vgl. Tafel IV).⁴¹⁹

In solchen Arbeitsformen liegt ein enormes Potential begleitenden Lernens – nicht nur in Bezug auf Selbstkompetenz und Aneignungsfähigkeit der Lernenden, sondern als Ausdruck für die Weiterentwicklung von Kreativität und der Zunahme der Tiefe im Denkprozess.⁴²⁰ Ein Ausweis dafür ist die beispielhaft formulierte explizite Relativität des so genannten Wahren, das unter Umständen auch mit vermeintlichen Absolutheitsansprüchen verschiedener Religionen kontrastiert wird.⁴²¹

⁴¹⁸ Vgl. weitere Schreibgespräche: Wann ist etwas wahr?, Kl. 7 / 8, Haupt- und Realschule Vitte, Hiddensee, 2005 im Anhang, A.1.4.1.

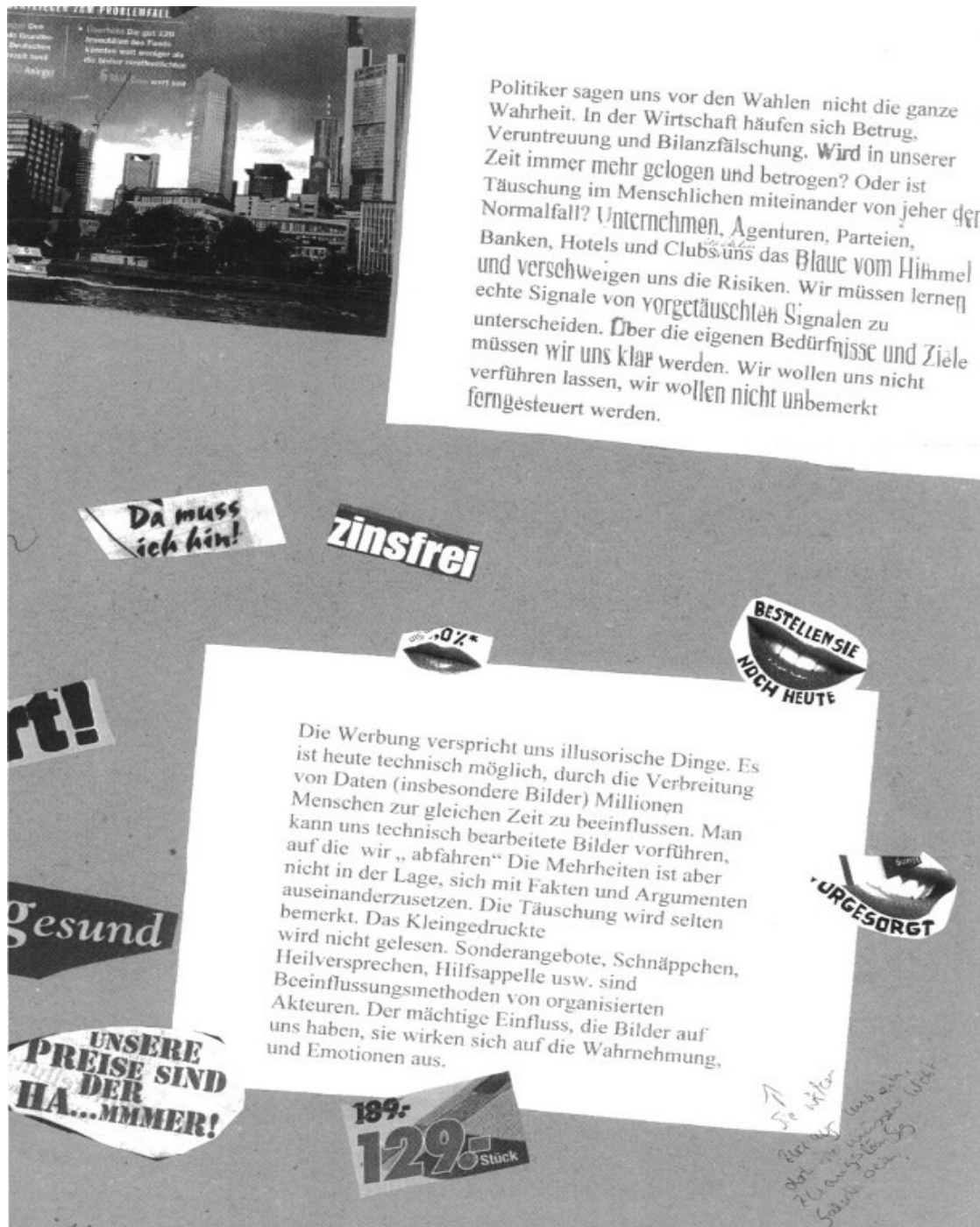
⁴¹⁹ Vollständige Collage und Poster siehe Anhang, A.1.4.4.

⁴²⁰ Vgl. hierzu vor allem die im Anhang vollständige Debatte um Wahrheit als weitergeführtes Schreibgespräch aus Klasse 9 in Klasse 10 mit den Ergebnissen, dass in der 10.Klassenstufe als Kriterien für Wahrheit neben den *Sinneswahrnehmungen* und dem *Beweis* sehr stark reflektiert wird, dass das *Vertrauen*, das ich zu jemandem habe und die *Autorität* die etwas oder jemand hat, die Bewertung der Wahrheit dessen, was er bzw. sie erzählt, enorm beeinflusst. Das führte in der Lerngruppe u.a. zu der Einsicht: „Es kann nie etwas hundertprozentig wahr sein, weil man selbst nie objektiv genug sein kann!“ So gewinnt auch in einer atheistisch geprägten Lerngruppe die Einsicht an Bedeutung, dass *etwas für wahr halten* und *etwas glauben* und *etwas einsichtig finden* oft sehr nah beieinander liegen: „Jeder sollte einmal versuchen einen Tag lang die Wahrheit zu sagen – es wird nicht einfach sein. Versprochen!“ Anhang, A.1.4.4.

⁴²¹ Vgl. Thesenzusammenstellung Klasse 9 / 10 zum Abschluss der schulischen Bearbeitung des Themas „Wahrheit“ an Hand des Spielfilms „Wer den Wind sät“ im Anhang, A.2.4.4.

Tafel IV

Schülerarbeit zum Thema „Wahrheit“, Klasse 9, 2005 mit handschriftlichen Erweiterungen, Klasse 10, 2006, Ausschnitt.



Dass sich im Vertiefen von Fragen und Suchen nach Antworten ein Weg durch die theologiegeschichtliche Tradition und Gegenwart bahnt, ist offensichtlich.

Unabhängig davon, wo fragend begonnen wird, erlangt die *Bibel als Quelle* aller christlichen Tradition und Position in dem sich so entfaltenden Aneignungsprozess einen wichtigen Stellenwert. Auch wenn der Umgang mit ihr zunächst nur argumentativ zu

sein scheint, ist das für viele im evangelischen Religionsunterricht in Ostdeutschland eine Erstbegegnung mit der Schrift. Besonders positiv ist dabei hervorzuheben, dass die so geartete erste Begegnung mit der Bibel zugleich *selbstbestimmt* und *inhaltsorientiert* ist. Die Bibel wird ein *Buch des Lernens*, wenn auch in anderem Sinn als das üblicherweise bibeldidaktisch vorgeschlagen wird.⁴²²

Das Kennenlernen der Bibel wird zum Begleitprozess der Suche nach Wahrheit. Die Frage danach, was wirklich wo in der Bibel steht lässt im lernenden Dialog nicht lange auf sich warten. Der Film macht das vor.

3.1.6.2 Der Beweis – Brady und Objektivität der Wahrnehmung

Der Gedanke, dass ein Wissen des Menschen um die Wirklichkeit Gottes allgemein vorgegeben ist, fußt auf einer langen theologischen Tradition und lässt sich kompandienartig als Lehre von der zweifachen Quelle der Gotteserkenntnis beschreiben: „Durch die Werke der Schöpfung ist der Mensch auf Gott als ihren Urheber hingewiesen; er kann wissen, *dass* ein Gott ist. Durch die Stimme seines Gewissens ist er auf die sittliche Verantwortung vor diesem Gott hingewiesen; er kann wenigstens in elementaren Umrissen wissen, *dass* und was Gott *gebietet*. Er kann damit auch vom *Wesen* dieses

⁴²² I. Baldermann bezeichnet die Bibel als ein Buch des *Lernens* und grenzt sich damit von ihr als einem Buch des *Lehrens*, ab. Seiner Auffassung folgend entsteht bei einem direkten Umgang mit dem Text ein Dialog: Etwas reizt das Interesse der Lesenden, er oder sie fragt zurück und versucht mehr und Genaueres wahrzunehmen. I. Baldermann kritisiert deshalb im Anschluss an P. Freires Bild von der „Container-Methode“ ein *Anhäufen* von Wissen *über* Texte, das von Experten und Autoritäten abhängig macht. Er will zu einem mündigen, selbstständigen Umgang mit der Bibel verhelfen. Vgl. z.B. I. Baldermann, Einführung in die Biblische Didaktik, Darmstadt 1996, und P. Freire, Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Hamburg, 1973.

Darüber hinaus liegt I. Baldermann aber auch daran, dass bei dem direkten Umgang mit der Bibel „ein Funke über springt“ und Lesende auf ihre Hoffnungen, Ängste etc. angesprochen werden. Kontextbedingt wird diese Dimension biblischen Umgangs hier zunächst *bewusst* ausgeschlossen. Ebenso unterscheidet sich der hier eingeschlagene Weg rationaler, fragender Erörterung der Wahrheits- bzw. Gottesfrage von einer anderen wichtigen Intention I. Baldermanns: Er ist der Auffassung, dass die Gottesfrage nicht theoretisch, thematisiert werden kann. D.h. die Wirklichkeit Gottes lässt sich in seinem für den schulischen Religionsunterricht entworfenen Konzept nur wahrzunehmen, wo Gott angeredet, beim Namen genannt, wo nach ihm gerufen wird. Vgl. I. Baldermann, Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, Neukirchen-Vluyn, 5. Aufl., 1995, S. 10-15. In dem in den ostdeutschen Bundesländern, die durch die Volksbildung der vergangenen DDR geprägt sind, würde das auf erheblichen Widerstand treffen. Kinder, Eltern, Schulbehörden u.a. sähen darin eine Verletzung der gebotenen Unabhängigkeit bzw. Distanz von Lehrenden und Lernenden. Im Westteil des Landes sind hier aufgrund der Kontinuität der Tradition anderen Wege denkbar. Vgl. I. Baldermann, Gottes Reich - Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien. Neukirchen-Vluyn, 1991.

Gottes etwas wissen: von seiner Allmacht, Weisheit, Güte und Heiligkeit. Gottes Heilsratschluss und Heilswerk, das den Menschen aus seiner Gefangenschaft in Sünde erlöst und zum ewigen Leben führt, ist jedem allgemeinen Wissen verschlossen“, d.h., „soweit ein Wissen um Gott dem Menschen allgemein möglich ist, wird es durch die Sünde praktisch verstellt, verdrängt, pervertiert. Dann aber im Grunde wider besseres Wissen; auch der Sünder bleibt auf das, was das Wort Gott bedeutet und was er von Gott wissen kann ansprechbar und dabei behaftbar. Gott begegnet ihm in seiner Heilsoffenbarung nicht als völlig fremde Wirklichkeit ohne Beziehung zu seinem bisherigem Bewusstsein.“⁴²³

Matthew Harrison Brady legt den Schwerpunkt seiner Überzeugung so sehr auf die Möglichkeiten der Gotteserkenntnis, dass sie ihm nicht nur zur allgemeinen Gewissheit und Wahrheit werden, sondern dass er – theologisch gesprochen – die Gebundenheit solcher menschlicher Erkenntnis durch die Sündhaftigkeit seiner Natur ausblendet.

Nicht nur sozial auch politisch zeigt das weitreichend Konsequenzen. In der Ausblendung der Unvollkommenheit menschlichen Daseins wurzelt – religiös oder nicht religiös – Fundamentalismus.

Das bezieht sich nicht nur auf die Behauptungen, die die äußere, einen Menschen umgebende Welt betreffen. Ebenso wenig wie subjektiv keine objektiven Aussagen über die Welt zu treffen sind, lassen sich absolut verlässliche Angaben über die Selbsterkenntnis machen. Eine die Identität absolut wahrende und unverbrüchlich Sicherheit gebende Selbst- und Welterfahrung eines Menschen würde ein Wissen voraussetzen, das über jede einfache Lebensgewissheit hinausgeht.⁴²⁴

Wenn ein Mensch sich selbst zum Gegenstand seiner Erkenntnis macht, stellt sich die Frage, wie objektiv und unbefangen das vor sich gehen kann. Um sich selbst zu sehen, bedarf es eines wahrnehmbaren Abstandes zu sich selbst. Doch ununterbrochen in den Lebensprozess verwickelt und unablässig auf das eigene Selbstsein verwiesen, ist ein Mensch sich selbst stets zu nah. Selbst Handlungen und Empfindungen, Gedanken und Gefühle verlangen als Aktionen zu der sie deutenden Reflexion eine zeitliche Differenz. Um die Wahrheit des eigenen Selbst feststellen zu können, brauchte ein Mensch neben

⁴²³ Wilfried Joest, Dogmatik, Bd. 1, Die Wirklichkeit Gottes, Göttingen, 3. Aufl. 1989, S. 21.

⁴²⁴ „Für mich ist die Behauptung einer Wahrheit der Anfang der Lüge.“ Vgl. Elisa, Schülerarbeiten im Anhang, A.1.4.4.

dem emotionalen Abstand eine angemessene lokale und temporale Distanz von und zu sich selbst. Zudem müssten mindestens zwei weitere Bedingungen erfüllt sein:

Einerseits müsste jemand sein eigenes Menschsein auch dort zu durchschauen in der Lage sein, wo er sich explizit seiner nicht bewusst wird.

Andererseits bedürfte es der Möglichkeit, sich unabhängig von der Relativität in der jeweiligen Zeit als Ganzes wahrzunehmen. Das wäre allerdings nur am Ende der eigenen Lebensgeschichte möglich. Diese drei Bedingungen angemessener Selbsterkenntnis – Distanz, Transparenz, Ganzheitsbetrachtung – sind jedoch dem Menschen auch in Bezug auf sich Selbst nicht gegeben. Daraus folgt, dass es eine adäquate Selbsterkenntnis des Menschen nicht geben kann.⁴²⁵

Matthew Harrison Brady formuliert seine Behauptungen unter Missachtung dieser Grundsätzlichkeit. Das führt dazu, dass er seine auf Selbsterfahrung beruhenden Einsichten als allgemein gültige Normen umsetzen will und sich mit diesem Anspruch keineswegs auf sich selbst beschränkt. In der Beurteilung durch seinen Gegenspieler wird diese Hybris elementar deutlich.

Dem nicht ohne Ironie vorgetragenen Bedauern, dass nicht alle Menschen so klar Recht von Unrecht zu scheiden vermögen, folgt die Gleichstellung der Aussagen des Zeugen mit denen der biblischen Propheten. Auch ohne definitorische Erklärungen an das Publikum und sachgemäße wissenschaftstheoretische Differenzierungen hinsichtlich der vorrangig alttestamentlichen Gattung des Propheten ist die anthropologische Grenzüberschreitung hörbar, sichtbar und emphatisch spürbar, wenn Matthew Harrison Brady an die Welt normativ weiterzugeben bereit ist, was er von Gott erfuhr. Erkenntnistheoretisch angemessen, didaktisch mehrschrittig und für das Kinopublikum nachvollziehbar parodiert Henry Drummond unterhaltsam die Konsequenz solchen Denkens. Als der Zeuge zu Protokoll gab, dass er von Gott selbst wüsste, dass der Biologielehrer Bertram Cates auf dem falschen Weg sei, charakterisiert der damit einhergehende Anspruch, den Matthew Harrison Brady damit gegenüber Bertram Cates geltend macht, den Zeugen zu einem „Prophet von eigenen Gnaden“⁴²⁶.

⁴²⁵ Die schriftlichen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zeigen beispielhaft, dass dafür tendenziell eine intuitive Einsicht vorliegt: Selbst- und Weiterkenntnis ist Stimmungsabhängig und eine Vertrauenssache. Ich halte etwas für wahr, „wenn ich in der Stimmung bin, etwas zu glauben“, „wenn ich dem Menschen, der es erzählt, glaube“, „wenn man Gefühle für diese Situation hat“. Vgl. Schreibgespräche Klasse 7/8 im Anhang, A.1.4.1.

⁴²⁶ Vgl. Wer den Wind sät, DVD, deutsch, 1:41:00ff.

Dieser fühlt ebenfalls die Grenzüberschreitung. Er wird seiner Frau später davon erzählen. Zu einer seinen Denkansatz korrigierenden Analyse gelangt er nicht. Ergebnis seiner Reflexion ist, dass die anderen ihn nicht richtig verstanden hätten. Seine Selbstkritik veranlasst ihn nicht, seine Position zu korrigieren, sondern seine Vortragsweise zu verbessern. Im Netz seiner Prämissen verfangen, intensiviert er starr das Begonnene. Eine jetzt vorgenommene Einstellungsänderung hätte sich rückblickend auf die gesamte Bewertung seines bisher gelebten Lebens ausgewirkt. Tragische Einsichten wären damit unausweichlich einhergegangen. Unfähig zu grundlegenden Korrekturen, kämpft er verlierend den Kampf um sein bisheriges Leben. Er stirbt.

Was bleibt ist die unausweichliche Einsicht in die Perspektivität aller Betrachtung und die Reaktivität aller Aussagen. Die Totalität der Wahrheit existiert wie die Welt nur als Forderung ihres Begriffs. Wahrheit ist als Absolutes nicht nur ein Resultat von Bezeichnungen, sondern auch von Ereignissen. Die Wahrnehmung solcher Komplexität der Welt ist anthropologisch unmöglich. Ontologisch erkennt ein Mensch in seiner durch Raum und Zeit begrenzten Wahrnehmung keinen Zusammenhang absolut. Das betrifft seinen Inhalt ebenso, wie seinen Umfang. Jeder Blickwinkel eröffnet – wie der Begriff schon sagt – nur einen Zugang zu einem Teil vom Ganzen. Jedes Teil steht in einer Relation zum Ganzen, präsentiert das Ganze aber niemals absolut. Menschlich erkennbare Wahrheit bleibt also immer relative Wahrheit. Absolute Aussagen sind nicht zu treffen. Jede menschliche Aussage erweist sich per se als unzulänglich und kontextgebunden. Sie bleibt mit Fehlstellen behaftet.⁴²⁷

Die Forderung des Absoluten, Wahren und Ganzen in der Welt spiegelt eine lebensbestimmende Suche nach Sicherheit und Identität. L. Feuerbach sah in dieser anthropologisch unstillbaren Sehnsucht des Menschen, eine existentielle Bedrohung des Menschen in seinem Daseinsvollzug, die dazu führte, dass sich der Mensch Gott schuf.⁴²⁸

Als in uns selbst Gefangene erfahren wir Menschen die Welt. Unser Wissen basiert auf Mitteilung und Deutung dessen, was wir über die Sinnesorgane aufnehmen.

⁴²⁷ Vgl. F.W.G. Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, Vorrede, § 20, Dietmar Köhler, Otto Pöggeler (Hg.), 2. bearbeitete Auflage, Berlin, 2006.

⁴²⁸ Vgl. Ludwig Feuerbach, *Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie*, bzw. Ders., *Das Wesen des Christentums*, Berlin, 1841: Was der Mensch Gott nenne, sei das Wesen des Menschen selbst: *Homo Homini Deus est!*, in: L. Feuerbach, *Das Wesen des Christentums*, Nachdruck 4. Aufl. Berlin 1883, Stuttgart, 2005.

Die äußere und innere, gegenständliche und verbale Kommunikation liefert dafür die Impulse. Diese Relativität konstitutiv integrierende These illustriert der Gerichtsfilm *Wer den Wind sät* explizit durch seine andere Hauptfigur.

3.1.6.3 Das Argument: Drummond und die Wahrheit als Ergebnis einer Kommunikation

„Die Sprache ist oft kümmerlich genug um sich zu verständigen, da sollte man alles benutzen, was einem hilft. Es gibt sowieso verdammt wenig Worte, die jeder versteht.“⁴²⁹

Henry Drummond ist sich der Relativität von Wahrheit bewusst. In seiner Figur exemplifiziert das Gerichtsdrama die verschiedenen Strategien, argumentative Schlussverfahren erfolgreich anzuwenden, ohne die Überzeugungskraft der Argumente an Autoritäten zu binden. Gerade in Bezug auf dogmatische Aussagen und theologische Paradigmen ist diese Art logischer Beweisführung erheblich. Sie gewinnt in einem religionslosen und konfessionsfreien Kontext zunehmend an Bedeutung, da z.B. ein argumentativer Bezug auf Offenbarungsdokumentationen oder Offenbarungserlebnisse hier ohne jede Relevanz erscheint. Gott hat argumentativ keine Autorität in kontroversen Debatten. Dass gilt nicht nur im Zusammenhang mit atheistischen Gesprächspartnern, wie der Film eindrücklich zeigt.

Henry Drummond, der als Verteidiger in dem dramatischen Gerichtsprozess keinen seiner mitgebrachten Zeugen zu Wort kommen lassen darf, kann seine Beweisführung daher qua Gerichtsbeschluss an keine Autorität binden. Dass dies auch der historischen Tatsache des *Scopes Trial* entspricht, zeigt die Gewichtigkeit solcher autoritativen Beweisführung. Sowohl im damaligen Prozess als auch im inszenierten Drama wird damit der Versuch unternommen, die Argumentation der Verteidigung unmöglich zu machen. Dass die Verteidigung dadurch geschwächt ist, zeigt der Film *Wer den Wind sät* nachhaltig, denn als sich zwanzig Minuten vor dem Ende des Zwei-Stunden-Stücks die ihrer Autoritäten beraubte Argumentationsstrategie der Verteidigung neue und andere Wege einschlägt, wendet sich das Drama überraschend. „Also gut, spielen wir auf Ihrem

⁴²⁹ Henry Drummond in: *Wer den Wind sät*, a.a.O., 00:41:05-16.

Sportplatz.“⁴³⁰ Charmant leitet der Verteidiger seine Diskussion ein, denn dass er sich weder auf die Autorität der Heiligen Schrift noch auf die Gottes selbst berufen würde, ist dem bisher dargestellten Konzept der Figur zweifelsfrei zu entnehmen.

Der Sinn seiner jetzt initiierten Diskussionen ist es, mit gezielten und geprüften Argumentationen zu einem gut überlegten und relativ gesicherten Schluss zu kommen. Entscheidend ist dafür die Orientierung an logischen Schlussverfahren.

Ein Argument bildet als Grundelement der kommunikativen Rationalität dafür beste Voraussetzungen. Es begründet formal die Verlässlichkeit einer Aussage und demonstriert seinen inhaltlichen Gehalt. Formal ist diese Vorgehensweise eine an seiner Wirkung orientierten sprachlichen Kommunikation.

Die Diskussion dient dem analytischen Meinungs-austausch ebenso wie dem Meinungsbildungsprozess. Sie appelliert in ihrer Durchführung nicht in jedem Fall an die Zustimmung des Diskussionspartners, ringt aber in höchstem Maße um Logik und Widerspruchslöslichkeit.

Während in der Diskussion bloß der zu behandelnde Gegenstand analysiert, also im Wortsinn zerschlagen wird, schlägt die Debatte auch auf die Person des Gegners ein, der in einer Wortschlacht niedergemacht werden soll. Es kann Ziel einer Auseinandersetzung sein, die Reputation des Gegners zu diskreditieren, d.h. debattierend wird nicht auf die Widerlegung der Argumente gezielt sondern auch auf die Person des Gegners. Diese klassische Differenzierung ist allerdings in den dargestellten Wortgefechten in ihrer Klarheit zuweilen schwierig. Das trifft insbesondere dann zu, wenn sachliche Angriffe persönlich aufgenommen werden. In den Debatten zwischen Anlage und Verteidigung spielt das für Brady selbst als Zeuge noch die entscheidende Rolle. Argumente sind als Engagement *für* etwas, meist fallgebunden und kontextbedingt. In Abwägung einzelner Argumente gibt es verschiedene Stufen des Für-Wahr-Haltens. Meinen, so stellt Henry Drummond es heraus, ist neben Wissen und Glauben die unsicherste Form. Meinen ist ein vorläufiges und im Sinne eines „common sense“-Urteil ohne Beweiskraft, wie sich zeigt.

Zur Überprüfung des Gewichtes von Argumenten bieten sich in der Gerichtsverhandlung verschiedene Möglichkeiten: Zunächst erwägt der Verteidiger und Fragende Antworten seines Kontrahenten anhand kausallogischer Erwägung, apriori. Dann prüft und

⁴³⁰ Henry Drummond, A.a.O., 01:26:53.

erörtert er sie anhand empirisch gewonnener Erkenntnisse und Erfahrungen. Er verzichtet weitgehend darauf, das Gesagte in eine wertende Relation zu dem, was er für wahr hält, zu setzen und vergleicht es nur selten öffentlich mit seiner eigenen Meinung. Argumentationsstrategisch scheint dies geboten, da die eigene Meinung keine intersubjektive Gültigkeit besitzt, wie deutlich herausgestellt wird. Sie mit dem gleichzusetzen, was allgemein für wahr und richtig angenommen wird, führt zu schwerwiegend nachteiligen Konsequenzen.

In der Argumentation des Henry Drummond gibt es also vorrangig die konsequent logische Beweisführung. Zu Beginn der Auseinandersetzung kann sich die Verteidigung auch im Blick auf den sozialen Dialog in keinem Punkt an der herrschenden und im Gerichtssaal präsenten öffentlichen Meinung orientieren.

Das, was allgemein wünschenswert ist, rückt für ihn nicht in den Mittelpunkt. Seine Schlussketten basieren auf der Fassungskraft und dem Verständnis der gegen ihre Vorstellung Angesprochenen. Da sich sein Zeuge, der Anklagevertreter Matthew Harrison Brady, als ein Zeitgenosse erweist, der sich viele Fragen aufgrund des Respekts bezüglich Gott, der Bibel und des Glaubens nicht stellt, verändert sich die Haltung der konservativ Zuschauenden in Hillsboro und im Kino. Die Bewahrung dessen, was der Präsidentschaftskandidat Brady für wahr und richtig hält, gelingt nur mit der Bindung aller seiner Argumente an das offenbarte Wort Gottes, wie es durch Moses und die Propheten in der Heiligen Schrift überliefert ist. Der Preis, den diese Haltung verlangt, ist die Zurückhaltung logischen Denkens und neugierigen Fragens.

Wenn in den Anfangsszenen des Spielfilms der Eindruck entsteht, dass das Eigeninteresse des Anklägers das Gemeinwohl untergräbt, klingt seine scheinbare Argumentation nach Propaganda. Gerade zu Beginn des Dramas kann man unterstellen, dass der bereits zwei Mal gescheiterte Präsidentschaftskandidat nicht die von ihm als sachlich beste erkannte Einsicht vorbringt, sondern die durchschnittlichste und im Hinblick auf die Einsichtigkeit stärkste. So lassen sich Mehrheiten gewinnen und Macht erhalten.

Partiell anders argumentiert Matthew Harrison Brady nur ein einziges Mal. Es ist jene kurze aber gewichtige Filmszene, die den Filmtitel selbst aus dem Munde Bradys zitiert: „He that troubled his own house shall inherit the wind and the fool shall be servant to the wise at heart.“⁴³¹ Salopp gesagt: Wer seine Familie verärgert, wird am Ende mit

⁴³¹ Prov. 11, 29a, The Holy Bible, Revised Standard Version, New York u.a. 1971.

leeren Händen da stehen. Brady versucht mit diesem Bibelzitat den Reverend nach dessen fanatischer Predigt wieder an andere, hier familiäre Kontexte zu binden.

Brady warnt vor dem religiösen Übereifer, der mehr zerstört als rettet: „Reverend Brown, I know it is the great zeal of your faith which makes you utter this prayer! But it is possible to be overzealous, to destroy that which you hope to save – so nothing is left but emptiness. Remember the wisdom of Salomon in the Book of Proverbs: *He that troubleth his own house, shall inherit the wind*. The Bible also tells us that God forgives his children.“

Der Reverend hatte seine eigene Tochter während der Predigt als ungläubig und der Totsünde des Abfalls von Gott schuldig verdammt. Als Folge seiner unnachgiebigen Haltung wird Rachel ihren Vater, den Reverend, am Ende des Filmes verlassen.

In dem Moment, indem die beiden sich auf Gott berufenden Männer unterschiedliche Ansichten zu harmonisieren versuchen, argumentieren sie nach dem Muster, das Henry Drummond stets wählt:

Die Argumente müssen konsensorientiert und logisch dem anderen Diskussionspartner zu einer neuen Meinungsbildung verhelfen. Die Berufung auf fremde Autoritäten hilft den beiden gottesfürchtigen Männern insofern nicht, da sie dieselbe Autorität für ihre differenten Positionen beanspruchen würden. Das setzt entweder die Autorität ins Zwielicht oder zieht die Auffassungsgabe bzw. Bibelkenntnis der Gesprächspartner in Zweifel. Gewinnen müsste letztlich der Frommere, wobei klar ist, dass es für diesen Komparativ kein Messinstrument gibt. Also würde dasjenige Argument das Wichtigste sein, dessen Sprecher die höhere Autorität *für sich* in Anspruch nehmen kann. Dieser patriarchalischen Struktur bedient der aus dem so genannten fortschrittlichen Norden der USA stammende Demokrat und Wissenschaftskundige Rechtsanwalt Henry Drummond nicht.

Gerade im Zusammenhang der aktuellen US-amerikanischen Diskussion um die Relevanz des Kreationismus als Unterrichtsgegenstand in den naturwissenschaftlichen Fächern gewinnt die Unterschiedlichkeit von Diskussionsstrategien an Bedeutung. Wenn die, am Standpunkt des anderen ihren Ausgangspunkt nehmende, rationale und logisch strukturierte Argumentation versagt, bedient man sich gern autoritär höherer Mächte. Der Schritt zum religiösen Fundamentalismus ist nicht groß, da in Konkurrenz aller Autoritäten Gott die höchste ist.

Dass sich in diesem Punkt mit den beiden Hauptfiguren US-amerikanische Traditionen des Nordens und Südens gegenüberstehen, ließe sich in einer entsprechenden Analyse erkenntnisreich aufzeigen. In diesem Kontext spielt auch die sachliche Auseinandersetzung mit dem Kreationismus hinein. Da beide für die hiesigen gegenwärtigen religionspädagogischen Herausforderungen nicht vordringlich sind, wird auf sie nur verwiesen.

3.1.7 Schluss: „Sprach Gott zu Darwin?“⁴³² – Die relative Gültigkeit absoluter Bezüge

Wahrheit und Gewissheit sind Resultate innenorientierter und außengeleiteter Kommunikationen. Kommunikation gründet in Wahrnehmung. Wahrnehmung ist eine Kontaktform zu unserer Umwelt. Sie ist, neben dem Stoffwechsel, die wichtigste Schnittstelle nach außen.

Durch die Wahrnehmung entwickeln sich innere Bilder und Einstellungen. Sie vergewissern uns existentiell unserer Selbst und unserer Umwelt. Das geschieht in der Spannung zwischen Identität und Inszenierung.

Eine genauere Betrachtung zeigt, dass unsere Wahrnehmung so konzipiert ist, dass wir bereits anhand weniger Details auf in unserem Gedächtnis abgelegte Muster zurückgreifen können. Dabei können Objekte umso schneller und mit weniger Eckdaten erkannt werden, umso vertrauter sie sind. Viele Details werden bei bekannten Objekten gar nicht mehr bewusst wahrgenommen. In diesem Sinne sind unsere Wahrnehmungen immer auf Erfahrungen beruhende Hypothesen über unsere Umwelt. Ein Mensch kann die Welt grundsätzlich nicht wahrhaft wiedergeben. Er konstruiert sich kommunikativ, d.h. wahrnehmend, (s)eine Welt und seine Wahrheit.⁴³³ Der daraus abzuleitende Wahrheitsbegriff bleibt auf dialogische Kommunikationsformen angewiesen. Andererseits ist die erkenntnistheoretische Kategorie des Wahrnehmens an die kommunikative Kompetenz der wahrnehmenden, d.h. kommunizierenden Individuen gebunden.

So verstanden geht die wahrheitskonstruierende Erkenntnis über die Grenzen der Sinneswahrnehmung hinaus. Im Mittelpunkt steht der subjektive, und im besten Fall kom-

⁴³² Wer den Wind sät, DVD, deutsch, 1:43:00ff.

⁴³³ Vgl. Gerhard Roth, Das Gehirn und seine Wirklichkeit - kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen, Frankfurt, 1994, S. 20f.

munizierbare Erkenntniszuwachs beim Erfassen von Sachverhalten. Es geht um „das Gewährwerden“, d.h. „um einen qualitativen Bedeutungszuwachs von Sinnorientierung.“⁴³⁴

Angesichts der Differenz zwischen absoluter Realität und relativer Wahrnehmung bleibt jetzt die zu klärende Frage: Wie allgemein verbindlich und kommunikabel kann eine subjektive Wahrnehmung sein?

Wie kann eine hochkomplexe Gesellschaft mit einer detailreichen Arbeits- und Aufgabenteilung entstehen und andauern, wenn jedes Individuum seine ganz eigene Welt wahrnimmt, die sich von der Welt jedes anderen Individuums unterscheidet? Jede Uhr an der Wand ist doch beispielhaft ein Beweis dafür, dass viele Menschen über lange Zeit sehr ähnliche Wahrheiten für richtig hielten, sich über Messverfahren einig waren und in Zusammenarbeit komplexe Maschinen bauen konnten.

Die Frage verweist auf die soziale Komponente von Wahrnehmung und weist auf die soziale Konstruktion von Wirklichkeit. Der Eindruck von der Realität, der Wirklichkeit, die jeder und jede konstruiert, ist zunächst ein völlig subjektiver, der nur wenig mit dem aller anderen Individuen übereinstimmt. Durch Kommunikation, durch den Austausch mit anderen, kann dann ein Konsens darüber hergestellt werden, was wirklich ist. In diesem Sinne stabilisiert Kommunikation die Konstruktion von Wirklichkeit im Gegensatz zu Halluzinationen und Illusionen. „In der Kommunikation mit anderen Menschen entscheidet sich, was zumindest vorläufig als Wirklichkeit gilt und was nicht.“⁴³⁵

In scheinbar einfachen Zusammenhängen erweist sich unsere Kommunikation oft als hinreichend erfolgreich und Wahrheit wird möglich. Gebunden an Dialog und Konsens bleibt sie relativ. Diese Relativität sagt nichts über ihre Verbindlichkeit. Dass Wahrheit nicht absolut ist, relativiert nicht ihre Gültigkeit. So ist es möglich, dass es einen deutlichen und breiten Konsens über vermeintlich einfache Tatsachen gibt. Geglückte Kommunikation wird zu einem Indiz der in bestimmten Bezügen gültigen Wahrheit. Das subjektive Gefühl, richtig verstanden worden zu sein, vermittelt darüber individuell Gewissheit. Es zeigt an, dass aus wenigstens einer dieser Perspektive die Kommunikation erfolgreich war.⁴³⁶

⁴³⁴ Franz J. Röhl, *Mythen und Symbole*, Frankfurt a.M., 1998, S. 62.

⁴³⁵ Bernd Scheffer, *Wie wir erkennen - Die soziale Konstruktion von Wirklichkeit im Individuum*, 5. Kollegstunde im Funkkolleg Medien und Kommunikation - Konstruktion von Wirklichkeit, Hessischer Rundfunk, S. 18.

⁴³⁶ Vgl. Peter M. Hejl, in: B. Scheffer, a.a.O., S. 25.

Über bestimmte Elemente der Wirklichkeit besteht ein Konsens, der die Wahrnehmungsdifferenzen überbrückt, weil das Gemeinsame auf sozialem Weg vielfach durch verbale und nonverbale Kommunikation abgesichert worden ist.

In komplexeren Zusammenhängen sind die individuellen Wirklichkeiten so unterschiedlich, dass Kommunikation vielleicht ausreichend, aber immer nur anteilig gelingt. Kommunikation, und damit der Vergleich der subjektiven Wirklichkeiten, basiert auf dem Wahrgenommenen, der individuell konstruierten Wirklichkeit. Erfolgreiche Kommunikation basiert daher von gemeinsamer Wirklichkeitskonstruktion in einem im besten Falle dialogisch orientierten Sozialsystem. „Die wesentliche Funktion solcher Sozialsysteme ist, dass sie ihren Mitgliedern gestatten, die Kommunikation und Handlungen, die in ihrem Bereich von den Mitgliedern erzeugt werden, sinnvoll interpretieren zu können.“⁴³⁷ So wird der Versuch unternommen, erfolgreiche Kommunikation zu ermöglichen. Dies gilt jedoch nur innerhalb eines Kulturkreises.

Die Stabilität von Wahrheit und Wirklichkeit wächst mit dem Konsens über sie. Dieser entsteht dadurch, dass wir uns über unsere subjektiven, konstruierten Sinneseindrücke austauschen. Andererseits wirkt Wahrnehmung auch auf die Kommunikation zurück, „so dass wir bei einem Wechselverhältnis beider enden, was dazu führt, dass weder das eine ausgelassen werden kann, noch das eine dem anderen vorangestellt werden kann.“⁴³⁸

Aus der Interaktion von Wahrnehmung und Kommunikation und der sich daraus ableitenden Konstruktion von Wahrheit wird deutlich, dass neben den individuellen vor allem die kulturellen Kommunikationsformen in den Wahrheit bildenden Prozess integriert sind.

Was hier theoretisch erörtert wurde, zeigt der Film *Wer den Wind sät* sehr elementar in vielen inszenierten Variationen.

Neben der bereits beschriebenen Differenz der Argumentationsweisen, stehen die beiden Protagonisten in ihren Rollen als Ankläger und Verteidiger in mehrfacher Hinsicht für die unterschiedlichen Kulturen, aus denen sie kommen. Schon die verschiedenen regionalen Traditionen im Norden bzw. Süden der USA markieren kulturell signifikante Gegensätze. Es standen die Fabrikbetreiber des Nordens den Farmern des Südens gegenüber. Den vermeintlich liberalen Norden trennen große Differenzen vom so genann-

⁴³⁷ P. M. Hejl, a.a.O., S. 34f.

⁴³⁸ P. M. Hejl, a.a.O., S. 39.

ten konservativen Süden. Große Teile des Südens der USA liegen im so genannten *Bible Belt*. Umgangssprachlich ist damit eine geographische Region im Süden und in der Mitte der USA charakterisiert, in der große Gruppen fundamentalistisch orientierter Kirchengemeinden leben. Hier liegt auch der Handlungsort des Spielfilms.

Schon vor dem Prozess wird die kleine Stadt im Süden, Hillsboro, von den großen Zeitungen des Nordens auf deren Titelseite attackiert. Der *Baltimore Herald*, das *Indianapolis Journal*, der *Philadelphia Globe*, und das *New York Chronicle* werden sinngemäß mit einer Titelzeile wie „*Heavenly Hillsboro: A return to the Middle Ages*“ zitiert. Die Stadträte von Hillsboro sind zunächst empört. Doch mittels kultureller Abgrenzung löst sich manches: „Was geht es uns an, was ein Haufen Ausländer und Atheisten von uns denkt? Wann hat je jemand aus Hillsboro einen Sack Getreide an einen Fratzen aus New York verkauft?“⁴³⁹ In Anklage und Verteidigung treffen zwei historisch differente und kulturell kontroverse Kulturen ein und desselben politischen Landes aufeinander. Andersartige Kulturen implizieren essentiell verschiedene Kommunikationsformen. Daraus leiten sich ungleiche Ansätze für die Wahrheitssuche ab. Auch die Wahrheitsfindungsprozesse gestalten sich nicht einheitlich.

Die Chiffre *Bible Belt* weist noch auf eine andere Differenz. Die Anklage beruft sich exemplarisch für eine wichtige religiöse Kultur des Südens auf ein Schriftverständnis der Bibel, dass Zweifel an der absoluten Wahrheit der niedergeschriebenen Worte nicht kennt. Ganz im Sinne der kirchlichen Lehre der Verbalinspiration ist Gott eine nicht in Frage zu stellende Instanz. „Der Ursprung der Schrift ist göttlich – menschlich nur in sofern, als die biblischen Autoren einem sich auf jedes Wort erstreckenden Diktat des Heiligen Geistes als Schreiber dienten, nicht sie, sondern Gott selbst ist der eigentliche Autor der Heiligen Schrift. Sie ist, weil solch göttlichen Ursprungs, das in jeder Hinsicht ihrer Aussagen irrums- und widerspruchsfreie Wort Gottes und also das sicher, keiner menschlichen Ergänzung bedürftige Fundament kirchlicher Lehre.“⁴⁴⁰ Setzt man diese Zusammenfassung als Glaubensbekenntnis der Anklagevertreter voraus, verdeutlicht sich das die potentielle Gotteslästerung, die die Darwinsche Entwicklungslehre religiös in diesem Glaubenssystem zu bedeuten vermag. Matthew Harrison Brady – der selbst gegen den religiösen Fundamentalismus eintritt – bezieht sich in seiner Argumentation auf die Autorität Gottes und der Bibel nicht aus Mangel an eigenen Gedanken.

⁴³⁹ Wer den Wind sät, DVD, deutsch, 05:30ff.

⁴⁴⁰ W. Joest, a.a.O., S. 53.

Für ihn ist es ein Sakrileg, Gottes Wort anzuzweifeln. Als Präsidentschaftskandidat und Jurist kann man unterstellen, dass er klug zu tiefgründigen Gedanken und zweifelnder Analysen in der Lage ist. Er denkt über die Herkunft von Mrs. Kain nur deshalb nicht nach, weil sein Gottvertrauen das nicht notwendig werden lässt. Welche dramatische Tragik es für einen denkenden und gebildeten Menschen bedeutet, Neugier und Forschergeist mit dem Blick in die Bibel auszublenden, illustriert nicht nur der Spielfilm. Daher kann *Wer den Wind sät* durchaus als ein Plädoyer für das Recht zu Denken gesehen werden, dass Henry Drummond so nachhaltig verteidigt, denn die Frage nach der gesuchten Wahrheit ist untrennbar mit der Problematik der subjektiven Gewissheit verbunden.

Auch wenn das Denken nicht zur absoluten Erkenntnis einer objektiven Wahrheit führen kann, ermöglicht es doch subjektive Gewissheit, die im sozialen Konsens wahrheitsadäquate Gültigkeit hat. Die Suche nach der Wahrheit ist damit nicht obsolet. Nur der Wahrheitsbegriff als solcher hat eine kategorische Einschränkung erfahren. Im Kontext atheistisch geprägter Gesprächskulturen, die in Bezug auf Religion fundamentalistische Züge aufweisen, ist die Analyse verschiedener Strategien der Kommunikationsformen religionspädagogisch ebenso relevant wie die Differenzierung der sich auf Gott beziehenden Erkenntnismöglichkeiten.

So unzeitgemäß die Argumentationen eines Matthew Harrison Brady erscheinen mag, so stringent und in sich geschlossen ist doch sein Gedankengebäude. Problematisch ist nicht das, was er glaubt. Im Gegenteil: Sein Mut öffentlich für sein Bekenntnis einzutreten ist hervorzuheben.

Gefahrvoll wird seine Glaubensüberzeugung als er die Freiheit und die Unabhängigkeit, die er explizit jedem Menschen zubilligt, eine Grenze bei der Auffassung von Bertram Cates hat. „Jeder Mensch ist frei und unabhängig.“ Diese These Bradys löst die Wirklichkeit nicht ein. Drummond weiß das. „Warum ist Bertram Cates dann im Gefängnis von Hillsboro eingesperrt?“⁴⁴¹ Nun gibt es nur zwei Möglichkeiten: *Bradys These ist unwahr* oder sie *muss in die Tat umgesetzt werden*. Die postulierte Freiheit bezieht Bertram Cates entweder ein, oder ist eben doch *keine* Freiheit für jedermann.

⁴⁴¹ Wer den Wind sät, DVD, deutsch, 1:40:15ff.

Brady vermag nicht zu leben, was er verkündet. Er kann auch sein Bekenntnis nicht korrigieren. Das Graben des Widerspruchs zwischen Wahrheit und Wirklichkeit versucht Brady durch die Inanspruchnahme göttlicher Autorität zu überspringen.

Er fällt dabei tief.

Darin liegt seine Tragik.

Als Drummond seinen Zeugen bei dessen Bekenntnissen behaftet, gewinnt er, wenn auch nicht den Prozess, so doch die öffentliche Meinung.

Matthew Harrison Brady steht dabei nicht explizit für die Gläubigen, die Christen oder die Kreationisten.

Sein Dilemma ist in dem Moment exemplarisch für jeden und jede von uns, wenn wir in Ermangelung eigener Korrekturen Autoritäten für unsere schon nicht mehr sicher Position zu suchen bereit sind; wenn wir statt im Dialog zu bleiben und die gemeinsame Kommunikation zu erhalten demonstrativ neben scheinbar unbestreitbare Größen ordnen; wenn wir dasjenige, was wir für uns selbst als richtig erkannt haben, anderen als das für sie Beste diktatorisch verordnen.

Der 1960 gedrehte Spielfilm *Wer den Wind sät* hat mannigfaltige Bezüge zu einem wesentlichen Ziel des gerade etablierten evangelischen Religionsunterrichts. In den durch das DDR-Milieu geprägten Schulen der so genannten neuen Bundesländer bietet die an den geisteswissenschaftlichen, philosophisch-theologischen wie psychologisch-kommunikationstheoretischen Diskursen auch heute noch zeitgemäß orientierte Konflikt auf der Suche nach Wahrheit viele wesentliche Impulse.

In seiner cineastischen Entfaltung gelingt es, die kulturellen Differenzen von Vergangenheit und Gegenwart ebenso zu thematisieren, wie die damit einhergehenden ideologisch-politischen Prämissen. Fundamentalismus wird als scheinbar typisch religiöses Phänomen kommunikationstheoretisch auf einen atheistischen Kontext übertragbar. In dem als typisch ostdeutsch beschreibbaren religionspädagogischen Kontext, in dem viele ihr Wissen über die Kirche aus solchen oder ähnlichen Bildern ableiten, präsentiert sich damit eine für den mit Ressentiments belasteten Religionsunterricht an den Schulen eine hervorragende Basis zur Thematisierung von diesen die Kirche nicht bejahenden und Religion ablehnenden Einstellungen. Die Kirche wird in *Wer den Wind sät* auch in dogmatischen und menschlichen Engführungen skizziert. Da bricht ein Vater die Kommunikation zu seiner Tochter ab, um sich betend an Gott zu wenden. Bigotterie? Unfä-

higkeit? Ein falsches Amtsverständnis? Vielfach tut es gut, Fehlentwicklungen oder solche die man dafür hält, exemplarisch an inszenierten Geschichten gegenständlich werden zu lassen.

Auch in sehr individuellen und zwischenmenschlichen Bezügen wird der Begriff der Kultur ein Schlüssel zum Verständnis der unterschiedlichen Kommunikationsformen. Die Wahrheit beginnt eben nicht nur im therapeutischen Sinne zu zweit⁴⁴². Diese Einsicht gilt vor allem erkenntnistheoretisch, d.h. philosophisch⁴⁴³. In dieser Überzeugung liegt viel Potential für die Stärkung von Wertvorstellungen, die auf dem *Respekt* gegenüber anderen Lebens- und Denkweisen ihren Ausgangspunkt nehmen: Antidiskriminierung und Gleichstellung im Gegensatz zu Rassismus, Fundamentalismus, Gewalt, Diktatur oder Ideologisierung.

Etwas für wahr halten und es durch das eigene Verhalten nicht Lügen zu strafen, ist eine Herausforderung, die wie Vieles von dem Genannten nicht auf religions- und bekenntnisfreie ostdeutsche Schulklassen beschränkt wäre.

In dem 1960 von Stanley Kramer inszenierten Spielfilm wird wie in der 35 Jahre älteren Bühnenstück-Vorlage und den aus den Jahren 1988 und 1999 produzierten Remakes mit Kirk Douglas bzw. Jack Lemmon werden Glauben und Denken *als Widerspruch und als Einheit* zur Diskussion gestellt. Auch wenn gerade die späteren Filmfassungen hinter dem preisgekrönten Werk zurückbleiben, wird auch dort die in den USA zunehmend an Aktualität gewinnende Auseinandersetzung zwischen Naturwissenschaft und Glauben exemplarisch anhand der Frage analysierbar: Evolution oder Schöpfung. Aber auch exegetische Fragen, die unter Einbeziehung der historisch-kritischen Methode geisteswissenschaftliche Forschungsergebnisse theologisch integriert, kann als Untersuchungsgegenstand für die Kooperation von Religion und Wissenschaft dienen.

Die Fragen der anwaltlichen Verteidigung, wie die nach der Herkunft Mrs. Kain leiten in einem nicht nur kindliche Phantasie anregenden Sinn religionspädagogische Unternehmungen auf die Lehren über den Schriftsinn der Bibel. Ob die religionspädagogische Suche nach Erkenntnissen bei Origenes mit seinem Entwurf vom dreifachen Verständnis der Schrift – dem buchstäblichen, dem moralischen und dem allegorisch-mystischen

⁴⁴² Vgl. Michael Lukas Möller, Die Wahrheit beginnt zu zweit – Das Paar im Gespräch, Hamburg, 1988.

⁴⁴³ „Einmaleins – Einer hat immer Unrecht: aber mit zweien beginnt die Wahrheit. – Einer kann sich nicht beweisen: aber zweie kann man bereits nicht widerlegen.“ Friedrich Nietzsche, Die fröhlichen Wissenschaft, Drittes Buch, Nr. 260.

– seine Ausgangspunkt nimmt, oder aber das mittelalterliche Ringen um die Inspirationslehren zum zentralen Gegenstand macht, hängt von Lehrenden wie Lernenden selbst ab. Die wesentliche Frage der Hermeneutik, ob es sich bei der Bibel um ein historisches Dokument, eine Sammlung wesentlicher Lebensweisheiten oder die Offenbarung göttlichen Willens handelt, ist fast so alt, wie die Bibel selbst. An Aktualität hat diese Frage nie verloren: Enthält die Bibel in ihrer Gesamtheit das Wort Gottes, oder trifft diese Charakteristik nur auf Teile von ihr zu oder enthält sie am Ende gar kein per se heiliges Wort? Katholische verbindliche Dogmatisierungen und evangelisches Sola Scriptura – viele anregende Impulse gehen von den Protagonisten, ihren Fragen, Antworten und Ausweichmanövern aus.

Eine Zurückhaltung in der religionspädagogischen Arbeit mit dem Spielfilm aus Sorge vor der undifferenzierten Einstimmung in eine, oberflächlich betrachtet, den Glauben ablehnende Position, ist angesichts der Dramatik des Spielfilms entbehrlich.

Obwohl vielfach vereinfacht, ist *Wer den Wind sät* nur im Blick auf das Filmmaterial eine Geschichte in schwarz-weiß.

3.2 „Hinter dem Horizont“ – 17 Kapitel in 01: 41':25''

3.2.1 Träumen, weil es die Augen öffnet – Ein Plädoyer für die Auswahl

Jeder hat ein anderes Paradies im Kopf – einen eigenen Himmel im Herzen und eine unvergleichliche Hölle im Bauch.

Hinter dem Horizont ist ein Film der Möglichkeiten.

Gerade waren auch in den Universitätsstädten Mecklenburg-Vorpommerns die neuen Kinos eingeweiht⁴⁴⁴, als dieser Film mit dem Untertitel *Das Ende ist nur der Anfang* in Deutschland zu sehen war. Nach Volkstrauertag und Totensonntag lief der Film unmittelbar zum Ende des Kirchenjahres am 26.11.1998 in den deutschen Kinos an. *Hinter dem Horizont* thematisiert das Leben nach dem Tod. Dabei wird das jenseitige Leben zum diesseitigen in Beziehung gesetzt. Das Thema und die Dramatik der Filmerzählung bieten Anlass und Stoff für theologische Diskurse. 1998 galt das im Nordosten Deutschlands für manchen evangelischen Religionsunterricht in der Oberstufe ebenso unmittelbar wie für Gesprächskreise in der Kirchengemeinde.

Dass dieser Film sowohl in der Kirche als auch in der Schule ein Thema sein konnte, kann und immer noch ist, liegt m.E. daran, dass die cineastische Erzählung mit unterschiedlichsten, ja geradezu gegensätzlichen traditionellen Einstellungen bricht. Erstaunlicherweise gilt das für konfessionsgebundene Jugendliche und Erwachsene innerhalb der Kirche ebenso, wie für konfessionsfreie, die ihren Platz erklärtermaßen in großer Distanz zu religiösen Institutionen beschreiben.

Die einen, die sich innerhalb der Gemeinde verorten, sind angeregt, angesichts ungewohnter Mischungen verschiedener philosophischer wie religiöser Denksysteme aus unterschiedlichen Zeiten und Gegenden die gewohnte Interpretationen der traditionellen Entwürfe der Kirche neu zu überdenken. Die anderen, die ohne jegliche christlich-religiöse Sozialisation außerhalb der Kirche beheimatet sind, sehen sich sehr modern

⁴⁴⁴ „CineStar“ erwarb 1991 fast alle Kinos in Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen und Sachsen, die alle renoviert und auf den technisch neuesten Stand gebracht wurden. Die Kinokette löste nach und nach flächendeckend die alten Filmtheater ab, die sukzessive alle geschlossen hatten. 1995 eröffnete der erste „CineStar-Filmpalast“ in Wismar. In den ostdeutschen Hansestädten Greifswald eröffneten die Kinos 6.11. 1997, in Stralsund 31.8. 2000 und die Kinos in Rostock 1996, 1993 und 2000 in Güstrow am 2. 12. 1999. Neubrandenburg 1999, Waren 1999, Jena 1998. Von den 91 Kinos in Deutschland betreibt „CineStar“ 45 in Mecklenburg-Vorpommern bzw. den neuen Ländern. Daraus wird ersichtlich, dass erst um die Jahrtausendwende eine wirkliche Kinokultur in den Ländern entstehen konnte. vgl. www.cinestar.de, 12.6.06 bzw. <http://de.wikipedia.org/wiki/CineStar>, 12.6.05.

mit der Idee der Existenz einer jenseitigen Welt konfrontiert und werden zur Auseinandersetzung mit vorgestellten Konsequenzen solcher Sinn- und Weltdeutungen für das diesseitige Leben ermutigt.

Der schulische Rahmenplan in Mecklenburg-Vorpommern für die Sekundarstufe II benennt unter dem eschatologischen Thema „Tod und Leben“ die Inhalte Strebehilfe, Tod als Strafe, Suizid, christliche Auferstehungshoffnung, buddhistische Reinkarnation.⁴⁴⁵ Alle aufgezählten Themen inszeniert der Film und stellt angesichts des poetisch bildhaften Titels *Hinter dem Horizont* die implizite Frage nach dem Dasein diesseits des Horizontes.

Damit trifft der Film die ausgewiesenen Lernziele des beispielhaft zitierten Rahmenplans im Kern. Der Schwerpunkt erstreckt sich auf die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen religiösen und metaphysischen Entwürfen in verschiedenen Kulturen, Theologie und philosophischen Systemen. Gerade hinsichtlich der Reinkarnation ist zu erwähnen, dass die schulpädagogische Anforderung an der Auseinandersetzung mit der Problematik der westlich-europäisierten Reinkarnationslehre orientiert ist, die der Film benutzt.⁴⁴⁶

Der Kinoerfolg *What Dreams may come – Hinter dem Horizont* ist ein Erlebnis der besonderen Art. Die Geister und Geschmäcker scheiden sich am Gebotenen krass: Die einen erleben es als unerträglich bunten Kitsch. Die anderen sind ergriffen angesichts der Tragik von Liebe, Tod und Leben.⁴⁴⁷

In seiner Erzählung und Visualisierung bedient sich der Film verschiedener mythologischer und religiöser wie philosophischer und theologischer Versatzstücke. Zur Darstellung und Interpretation einer jenseitigen Welt, zur Frage der Kommunikation zwischen Diesseits und Jenseits wie auch zum Thema der sich einstellenden Herausforderungen in jener jenseitigen Sphäre reichen die Entwürfe, die der Roman wie das adaptierte Drehbuch benutzen, von der griechischen Mythologie bis zu modernen christlich-dogmatischen Skizzen zeitgenössischer katholischer Theologie. Ohne Mühe kann die erzählte und verfilmte Geschichte diese Zugänge mit buddhistischen Traditionen der Wiedergeburt verbinden. *Hinter dem Horizont* ist ein Konglomerat aus antiken Ideen,

⁴⁴⁵ Vgl. Rahmenplan Gymnasium, Evangelische Religion, Sekundarstufe II, Klasse 11 – 13, Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.), Schwerin, 1999.

⁴⁴⁶ A.a.O., S. 23.

⁴⁴⁷ Vgl. Wolfgang Hübner, Wo bitte geht's zur Hölle?, Hollywoods Jenseits-Romanze, Kritik in AP / 11/1998, in: <http://rhein-zeitung.de/magazin/kino/galerie/h/hinterdemhorizont/kritikap.html>.

christlichen Endzeitvisionen und neuzeitlichen Esoterikvorstellungen. „Die Hölle schwankt zwischen Mad Max’schen Endzeitvisionen und Dante Alighieris Inferno, der Himmel kann sich nicht entscheiden zwischen venezianischen Rokokoträumen und den Bildmotiven Caspar David Friedrichs.“⁴⁴⁸

Der Film spielt hauptsächlich im Jenseits. Wie in Ovids Metamorphosen bekanntem Mythos von Orpheus und Eurydike wird ein Liebespaar durch einen tragischen Zwischenfall getrennt. Diese Trennung wird zur Prüfung.

Einen Kerngedanken entwickelt der aus Hollywood stammende Spielfilm in jener Phase, als der verstorbene Protagonist sich noch nicht ganz darüber im Klaren zu sein scheint, ob er tot ist. Liebend bleibt er noch immer an seine gewohnte Welt gebunden und kann sich nicht lösen. Seiner geliebten Frau will er bei der Bewältigung ihrer Trauer helfen. Die Witwe erlebt seine Kommunikationsversuche tatsächlich als Augenblicke einer speziellen Anwesenheit des Toten. Allerdings deutet sie diese als abwegige und pathologisch zu diagnostizierende Halluzinationen, wodurch sie den Verlust ihrer Liebe nur noch schmerzlicher spürt.

In seinem Leben nach dem Tod, in dem Zeit und Raum keine Dimensionen mehr sind, findet sich der Filmheld in einer Welt wieder, in der – wie in Dante Alighieris *Divina Commedia* – die Distanz zwischen Können und Wollen aufgehoben scheint. Der Phantasie des Toten entspringt die Sphäre, die er vorfindet. Mit Adaptionen der romantischen Bilderwelt Claude Monets, Caspar David Friedrichs und Antonio Gaudis ist sein persönliches Universum inszeniert.

Die auf der Erde zurückgelassene Ehefrau, die für ein Museum Bilder restauriert und auch eigene Bilder malt, schlägt durch eben diese Bilderwelt eine Brücke zu ihm, dem Kunstliebhaber. Über den Tod hinaus erreichen sich die beiden bewusst und unbewusst in gemalten Farben und vertrauten Motiven.

Der Tote findet in seiner Welt hinter dem Horizont seine zuvor auf tragische Weise ums Leben gekommenen Kinder wieder. Das Wiederfinden nach dem Tod birgt eine Möglichkeit der bedingungsfreien Versöhnung durch gegenseitiges Annehmen. Beides verdankt der Gestorbene dem Gefühl der Liebe. Sie ermöglicht und erweitert seine Wahrnehmungs- und Erkenntnisfähigkeit in der Differenz von Schein und Sein – denn

⁴⁴⁸ Vgl. Stefan Gnad, Kritik aus den Nürnberger Nachrichten, 11.12.1998, in: www.nordbayern.de/film_ausgabe.asp?art=4806&an=3, 12.7.2006.

nicht alles ist so, wie es den Anschein hat. So haben z.B. die Kinder im Jenseits ihres Vaters ein ihm – wie dem Publikum – unvertrautes anderes Äußeres. Solange er sie nicht wirklich erkennt, gibt er ihnen seine eigenen Bilder. Fast könnte man meinen, hier spiegelt sich in der Dialektik von Verblendung und Erkenntnis die Geschichte des Herrn Keuner von B. Brecht. Herr K., gefragt nach dem, was er tut, wenn er einen Menschen liebt, antwortet: „Ich mache einen Entwurf. Und sehe zu, dass er ihm ähnlich wird.“⁴⁴⁹

Wie Orpheus um seine Eurydike kämpft, so macht sich der Protagonist nach dem selbst verursachten Tod seiner Frau auf den Weg, die Geliebte zwischen Himmel und Hölle zu finden. Da er wie Orpheus den Kampf gegen den Tod im Tod gewinnt, darf er seine Geliebte wieder mit auf die Erde nehmen.

Der Weg durch das Land *Hinter dem Horizont* birgt gefährvolle Herausforderung, die der Held nur mit Rat und Begleitung meistern kann.

In der Divina Commedia war er der römische Dichter Vergil, der Dante auf seiner Reise durch das Jenseits führte. Hier ist es ebenfalls eine frühere Vorbildfigur, die dem Protagonisten als Spurenleser zur Seite steht. Seine Worte: „Ich brauche keine Brille. Meine Augen sind nämlich das Produkt meiner Phantasie“⁴⁵⁰ ähneln dem Aphorismus Antoine de Saint-Exupérys: „Man sieht nur mit dem Herzen gut. Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar.“⁴⁵¹ und bilden einen roten Faden des Films.

Dieses innere Sehen braucht der Held, um seine Frau an dem Ort zu finden, den man gemein hin Hölle nennt. Dort enden Menschen nicht, weil sie unmoralisch sind. Hölle meint in diesem Film eher den Zustand als den Ort, in dem die Menschen leiden, die sich selbst nicht verzeihen können. Hölle ist nicht mit physischer Gewalt verbunden. Höllisch ist vielmehr die Gefahr, aus psychischem Schmerz heraus den Verstand zu verlieren. Orpheus war es untersagt, zurückzublicken, als er Euridyke aus der Unterwelt befreien wollte. Der Protagonist im Film riskiert es, in die Gedankenwelt seiner Frau einzutauchen und wie diese wahnsinnig zu werden. Der Spurenleser warnt: „In der

⁴⁴⁹ Bertold Brecht, Geschichten vom Herrn Keuner: Wenn Herr K. einen Menschen liebte „Was tun Sie“, wurde Herr K. gefragt, „wenn Sie einen Menschen lieben?“ „Ich mache einen Entwurf von ihm“, sagte Herr K., „und Sorge, daß er ihm ähnlich wird.“ „Wer? Der Entwurf?“ „Nein“, sagte Herr K., „der Mensch.“ in: <http://www.yolanthe.de/stories/brecht01.htm>, 12.6.2006.

⁴⁵⁰ *Hinter dem Horizont*, DVD, 00:57:57.

⁴⁵¹ „Und hier ist mein Geheimnis“, sagte der Fuchs, „es ist ganz einfach. Man sieht nur mit dem Herzen gut, das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar.“ Antoine de Saint Exepury, *Der kleine Prinz*, Düsseldorf, 1980, S. 51.

Hölle sind Sie ernsthaften Gefahren ausgesetzt: Sie können den Verstand verlieren“⁴⁵². Der bildgewaltige Film findet eine Furcht einflößende Bebilderung des Jenseits. Sein Titel zitiert im Original William Shakespeare. *What dreams may come* entstammt Hamlets Monolog To be or not to be: “For in that sleep of death what dreams may come, When we have suuffled off this mortal coil, Must give us pause”⁴⁵³. Angesichts dieses literarischen Kontexts drängt sich eine Ambivalenz des Filmtitels auf, die in der deutschen Übersetzung verloren ging. Hamlets Motiv, aus Angst vor dem, was nach dem Tod folgen könnte, am Leben zu bleiben, spiegelt sich kontrastreich in der weiblichen Hauptfigur des Films.

Buchstäblich ins Auge sticht die Konzeption des Films, sprachliche Metaphern in gewaltige Bilder umzusetzen. Die Hölle bildet in ihrer bildlichen Darstellung einen beklemmenden Kontrast zum phantastischen Farbenrausch im Paradies. Den Eingang zum Reich der „seelischen Wracks“ deuten gespenstische, graue Schiffsrüden an. Ohne Schrecken kommen weder der Filmheld noch die Zuschauenden weiter. Über ein Meer von klagenden Totenschädeln muss der Protagonist laufen. Ungewollte Schläge ins Gesicht versetzt er harrenden Seelen. Mit einer Spinne im Netz der Vergangenheit kämpfend findet der Liebende seine Frau an einem verwelkten Ort zu Grabe getragener Illusionen.

Auch die sprachliche Definition des Films von der Hölle gibt zu denken: „Bei jedem sieht die Hölle anders aus. Sie besteht nicht nur aus Feuer und Qualen: Es ist die Erkenntnis, was alles schief gelaufen ist“⁴⁵⁴. In der Hölle können wir uns folglich schon im zeitlichen Diesseits befinden. In der Retrospektive des Films besteht sie in nichts anderem als im Leiden an der eigenen Unzulänglichkeit. Sie zeigt sich beispielsweise in dem Verhängnis der zu einer Realität gewordenen Resignation.

Die biologisch fixierte Grenze zwischen Tod und Leben verschwimmt und gewinnt als philosophisch-religiöse Kategorie an Bedeutung.

Gott wird in diesem Film nur am Rande erwähnt. Auf seine Frage „Wo ist Gott in dieser Welt?“ erhält der Filmheld die Antwort: „Er ist da oben. Er liebt uns. Er schreit es uns regelrecht zu und wundert sich, warum wir ihn nicht hören“. Letztlich ist es diese göttli-

⁴⁵² Hinter dem Horizont, DVD, 00:58:21.

⁴⁵³ W. Shakespeare, Hamlet, Prinz von Dänemark, 3. Akt, 1.Szene, in: Klose, D. (Hg.), Stuttgart, 2. Aufl. 1990, 54f. Vgl. Suan L. Schwartz, I Dream, therefore I am: What Dreams may come, in: www.unomaha.edu/~wwwjrf/IDream.htm, 2.5.00.

⁴⁵⁴ Hinter dem Horizont, DVD, 00:52:57.

che Liebe, die bewirkt, dass noch über den Tod hinaus die Menschen, die uns wichtig sind und waren, uns auf unserer Reise begleiten, uns weiter verweisen und uns auf der Suche nach dem für uns bestimmten Glück zur Seite stehen.

Im Film eine tröstliche Idee. Die Macht der Liebe und der Glaube an sie kann ein wirkungsvoller Gegenspieler zur Verzweiflung sein. Am Ende sehen wir die beiden Protagonisten als Kinder wiedergeboren, die sich über ein gemeinsames Motiv beim Spiel wiedererkennen.

Dass es am Ende gut ausgeht, erscheint beruhigend. Von ihrem Tiefgang verliert die schauspielerisch gut besetzte Produktion m.E. dabei nichts.

Die dramaturgische Zusammenstellung verschiedenster religiöser, literarischer und mythologischer Motive mag die theologische Analyse hinsichtlich der religionspädagogischen Herausforderung von einer Distanz während der Vermittlung in der Schule nicht nahe liegend erscheinen lassen. Doch der Film präsentiert gerade in seiner eklektischen Vielfalt ein charakteristisches Phänomen gelebter religiöser wie nicht religiöser Weltanschauungen der Gegenwart: Bedarfsorientiert und nach Geschmack und Neigung werden Einzelteile aus Philosophie, Religion und Psychologie zu einem neuen Ganzen zusammengefügt. Das gilt innerhalb gelebter und formaler Kirchenmitgliedschaft genauso, wie für diejenigen, die außerhalb dessen ohne ein traditionell religiöses Bekenntnis Sinnentwürfe und Weltdeutungen für ihr eigenes Dasein vornehmen.

Es ist, als ob die kulturelle Globalisierung hier allgemein nachhaltige Wirkungen zeigt. Innerhalb und außerhalb traditioneller Bindungen entsteht ein suchendes zuweilen fast touristisches Verhältnis zu den unterschiedlichen weltanschaulichen Systemen. Man orientiert sich, wählt aus und legt sich unverbindlich fest. Die zeitliche Dimension, für die so eine Entscheidung gilt, mag ein Lebensabschnitt sein. Entsprechend der Auffassung, dass das Individuum selbst autoritativ maßgebend ist, werden eigene Normen entwickelt, private Lebensphasen entworfen und persönliche Verantwortung übernommen.

Für die pädagogisch-theologische Vermittlung folgt daraus, dass sie nicht an die Entfaltung subjektunabhängiger Thesen zu binden ist. Sie muss zeitgemäß ihren Ausgangspunkt bei der Individualität der Person nehmen und von dort z.B. die Relevanz dogmatischer Kategorien in Geschichte und Gegenwart entwickeln. Der Film geht dramaturgisch diesen Weg.

Er unterstützt dieses Vermittlungsverfahren nicht nur formal als Medium, sondern auch inhaltlich durch seine Thesen:

1. Die Identität der Person im Sinne einer Selbigkeit von zeitlicher und ewiger Person ist gewahrt. Der Tod ändert das nicht. Ich bin ich und bleibe ich. Von dem Kontinuum des Seins ist die Wahrnehmung des zu betrachtenden Scheins zu unterscheiden.
2. In der jenseitigen Welt erscheint jeder und jede in der Gestalt, die sie im Auge des Betrachters haben möchte bzw. hat. Das bedeutet, dass Erkenntnis nicht zuerst an die äußere körperliche Erscheinung gebunden ist.
3. Selbstzerstörer leben in einer desolaten Welt, weil ihre Gedanken kein Paradies erschaffen können. Die Verknüpfung von Schuld und Strafe erfolgt nicht moralisch, sondern als Folge im Sinne von Ursache-Wirkung. Diese Kausalität birgt keine Strafe, sondern eine logische Konsequenz.
4. Das Maß für das Himmlische ist die gelebte Liebe zu sich selbst wie zu anderen. Der Himmel kann zur Hölle werden, wenn ein geliebter Mensch in ihm fehlt. Bei dem Versuch, jemanden aus seiner Hölle zu befreien, kann man selbst in den Bann dieser höllischen Gedankenwelt hineingezogen werden.
5. Wenn die Liebe zu dem oder der Verlorenen größer ist, als die Angst vor dem eigenen Untergang, ist die gemeinsame Rückkehr ins Paradies möglich. Die Liebe überwindet die Verlorenheit im selbst verschuldeten Tod und erwacht zu neuem Leben. Die Liebe ist die Basis für mögliche Kommunikationen zwischen den verschiedenen Welten und Sphären.

Mit seinen unterschiedlichen Figuren und den mit ihnen verbundenen Handlungsmustern fragt der Film *Hinter dem Horizont* nach zeitgemäßen, d.h. im Individuellen ihren Ausgangspunkt nehmenden eschatologischen Konzeptionen. Dabei verlangt der Film einerseits bestimmte theologische Voraussetzungen und entwickelt andererseits verschiedene eschatologische Interpretationen. Zu den dogmatisch zu klassifizierenden Voraussetzungen gehören die Annahme der personalen Identität nach dem Tode, die Erwartung eines so genannten Gerichts sowie die Kommunikation zwischen den verschiedenen Welten – diesseits und jenseits.⁴⁵⁵

⁴⁵⁵ Vgl. Wilfried Härle, Dogmatik, Berlin u.a., 1995, S. 600-649. Außerdem: Ders., Menschsein in Beziehungen. Studien zur Rechtfertigungslehre und Anthropologie, Tübingen, 2005. Sowie: W. Trillhaas, Dogmatik, Berlin 1962, S. 441-501.

Im dramatisch inszenierten Diskurs wird die immerwährende Frage nach schuldbefreiender Erlösung und der ewigen Seligkeit gestaltet.

Die Entscheidung der weiblichen Hauptfigur, ihr Leben selbst zu beenden, löst diesen Diskurs aus. Ihr Suizid wird im Rahmen der Filmhandlung zunächst als nachvollziehbar und bemitleidenswert inszeniert. Vor allem legt die filmische Erzählung im Moment ihrer Selbsttötung überhaupt nicht nahe, dass hierauf jenseitige Konsequenzen höllischen Ausmaßes folgen. Der Ehemann, der sich ja bereits in einem himmlischen Jenseits befindet, ist sichtlich zu keiner Zeit an keinem Ort für Getanes oder Unterlassenes zur Rechenschaft gezogen worden. Dabei ist davon auszugehen, dass auch das diesseitige Leben des Protagonisten nicht frei von Verfehlungen war. Gleiches gilt für die Tochter. Auch hier ist in keiner Weise von einer der Erlösung vorangehenden Verantwortungsübernahme o.ä. die Rede. Dass selbst eine Hündin, vergnügt durchs Paradies tobt, bestärkt das Moment des Selbstverständlichen und Normativen des Paradiesischen im Jenseits. Ein Tier wäre in keinem Fall und keiner Weise für eine diesseitige Tat oder Untat jenseitig zur Rechenschaft zu ziehen.

Erst im Dialog zwischen dem Filmhelden und seinem himmlischen Boten offenbart sich das Drama, das nun theologisch entwickelt wird: Suizid gehört zu den Todsünden. Selbsttötung zieht ewige Verdammnis nach sich. Die Seele tritt weder in den Himmel ein, noch kann sie im Fegefeuer gerettet werden. Sie nimmt den Weg in eine Hölle, aus der es keine Rettung gibt. Hinter diesem Urteil verbirgt sich eine lange christliche Tradition. Suizid ist ein Teufelswerk,⁴⁵⁶ und so genannten Selbstmördern wird fast 1500 Jahre lang die kirchliche Bestattung innerhalb der Friedhofsmauern versagt.⁴⁵⁷ Es gibt wenige theologische Plädoyers für einen nachsichtigen Umgang mit Menschen, die ihrem Leben selbst ein Ende setzen.⁴⁵⁸

Die christliche Tradition von der Sündhaftigkeit der Selbsttötung bleibt bis ins eben angebrochene Jahrtausend hinein theologisch bestimmend. Eine Regelung, die aus dem 7. Jahrhundert stammt und besagt, dass beim Versuch der Selbsttötung mit einer Strafe

⁴⁵⁶ Darin waren sich Augustin als Wegbereiter, Thomas von Aquin und Martin Luther einig. „quia sie thun es nit gern, sed superantur Diaboli potentia, wie einer yn eim walt von einem latrone ermordet wurdt“, Luther, M.: Tischreden Nr. 222.

⁴⁵⁷ Vgl. z.B. in der Greifswalder Landeskirche, Ordnung des kirchlichen Lebens der EKV, Berlin, 1955.

⁴⁵⁸ Einer von ihnen ist Jochen Klepper. Die kirchliche Verurteilung des Suizids als „Sünde wider den heiligen Geist“ weißt er ab. Er plädiert für die Einsicht, dass der Selbstmord eines zutiefst geängstigten Menschen entschuldbar sei. J. Klepper selbst wählt mit seiner jüdischen Frau und Stieftochter 1942 den Freitod.

gerechnet werden muss, fand Eingang in viele heute noch geltende juristische Strafgesetzzordnungen.⁴⁵⁹

Die filmische Inszenierung der Konstruktion eines himmlischen Boten scheint argumentativ wie dramatisch genau hier ihren theologiegeschichtlich konservativen Ausgangspunkt zu nehmen. Auch wenn der Bote die Interpretation verneint, dass es sich um moralische Verurteilungen durch eine höher stehende Macht handelt, ist die Verweisung an den höllischen Ort erzähltechnisch an dieser Stelle des Films kaum anders zu deuten. Mit den jenseitigen Konsequenzen für das irdische Tun wird explizit klar, was vorher nonverbal Ausdruck fand: Die Biographie ist und bleibt Teil des Lebens. Im Film gilt diese These sogar inklusiv des jenseitigen Lebens, da sich auch hier ein Teil der Biographie ereignet, nämlich die Erlösung.

Eine implizite Voraussetzung der nun folgenden Debatte ist, dass die Person aus dem Diesseits im Jenseits mit sich selbst identisch ist und es ein Kontinuum des Daseins und Soseins gibt! Traditionelle Jenseitsvorstellungen gehen nicht selbstverständlich davon aus. Dualistische Vorstellungen des Todes als Trennung des Leibes von der Seele bestimmen zu weiten Teilen nicht nur das christliche Verständnis.⁴⁶⁰ Doch hinter dem Horizont bleiben die Figuren in der ihnen zu diesseitigen Zeiten vertrauten „Hülle“. Sie erscheinen und agieren im selben Körper.

Dass am Ende die Entscheidung zur Wiedergeburt getroffen werden kann, sprengt zwar jeglichen christlichen Rahmen, spielt aber für die Deutung und Aneignung einzelner theologischer Topoi keine maßgebliche Rolle. Strukturell lässt sich damit die biographische Entwicklung und die maßgebliche Bedeutung für einen Werdungsprozess, der mit dem Tod nicht endet, plausibel machen. Abgesehen davon verbirgt sich dahinter eine Anfrage an die christliche Heilsvorstellung, die ein strafendes jüngstes Gericht einschließt: Der Glaube an eine Verurteilung im eschatologischen Gericht zieht neben

⁴⁵⁹ Bereits 693 auf dem 16. Konzil von Toledo wurde die Strafbarkeit, weil Gottlosigkeit des Suizids kanonisiert.

⁴⁶⁰⁴⁶⁰ Das christliche Verständnis ist davon geprägt. Vgl. exemplarisch W. Breuning, Auferweckung der Toten, in: *Mysterium Salutis*, Bd.5, Zürich, 1976, S. 864ff. Der Glaube an die natürliche Unsterblichkeit der Seele impliziert beispielsweise die Trennung des Leibes von der Seele im Tod. So auch anima-corporis-Lehre des Thomas von Aquin, die später in die Lehraussage der katholischen Kirche Eingang fand, vgl. *Enchiridion Symbolorum – Definitionum et Declarationum de rebus fidei et mortum*, Freiberg u.a. 1973, 1440.

Vgl. auch M. Luther, „...der Tod selbst dienet dazu, dass er des sundigen Fleisches ein Ende mache.“ Da M. Luther davon ausgeht, dass die Seelen bis zur Auferstehung „schlafen“ (so z.B. EG 520), kann er davon ausgehen dass wir in der Auferstehung „verneuert aufstehen“. *Apologie der CA*, XII, *Benennisschriften der Evangelisch-lutherischen Kirche*, Göttingen, 1992, 285, 54.

einem kausalen Warum? unweigerlich die finale Frage Wozu? nach sich. Jeder pädagogische Wert von Strafe diskreditiert sich selbst, wenn eine zukünftige persönliche Entwicklung ausgeschlossen ist. Strafe ohne diesen futurischen Aspekt reduziert sich auf den juridischen: die Tilgung von Verfehlungen im Sinne einer durch Ausgleich herzustellenden Gerechtigkeit.

In der Erklärung des Jenseits bleiben der Film wie auch die Romanvorlage in einem ersten verstehensrelevanten Vermittlungsschritt stark an populär vertraute, konventionelle Entwürfe und Worte gebunden. Traditionelle Kategorien wie Himmel, Hölle, Fegefeuer dienen als elementare Interpretationsvorlagen, die sich im dramaturgisch Folgenden inhaltlich erweisen müssen:

Ein Dialog aus der Romanvorlage, die der Film visuell inszeniert, belegt das exemplarisch: Zum Filmhelden, der im Jenseits Orientierungshilfen braucht, sagt sein himmlischer Begleiter: „Ich weiß, es ist schmerzlich, zu lernen, dass jeder Gedanke, den wir denken, eine Form annimmt, der wir uns irgendwann einmal stellen müssen.’

„Hast Du das auch erleben müssen?’ Er nickte. „Das muss jeder.’

„Ist dein Leben auch vor dir abgelaufen?’ “

Der Bote bestätigt das und dem Helden bleibt die Verwunderung, das irgendwie zweimal erlebt zu haben: „Beim ersten Mal war es nicht so schlimm; ich habe ganz einfach nur zugesehen. Aber beim zweiten Mal habe ich jeden Augenblick noch einmal erlebt.’

„Nur in deinen Gedanken’, lenkte er ein. „Du hast ihn nicht wirklich noch einmal erlebt.’

„Mir schien es aber so.’

„Ja, es scheint sehr wirklich zu sein’, stimmte er zu.

„Und schmerzlich.’

„Noch schmerzlicher, als es in Wirklichkeit war’, erklärte er, „weil du keinen physischen Körper besessen hast, der den Schmerz deiner wieder erlebten Erfahrung gelindert hat. Das ist die Zeit, wo Menschen erfahren, was sie wirklich sind. Es ist ein Moment der Läuterung.’ ... „Ist es das, was die Katholiken mit dem Fegefeuer meinen?’

„Im wesentlichen schon.’ Er nickte. „Eine Zeitspanne, in der die Seele gereinigt wird durch eine selbst auferlegte Erkenntnis der vergangenen Taten – und Untaten’

„Selbst auferlegt, ... Dann gibt es also keine Beurteilung von außen?’

„Welche Verdammnis könnte wohl härter sein als die, wenn es nicht mehr möglich ist, sich selbst etwas vorzumachen“⁴⁶¹

Die katholisch dogmatisierten und im Volksglauben sehr präsenten Vorstellungen werden hier pädagogisch wie theologisch zu Deutungsmustern, die ein Verstehen ganz anderer Art ermöglichen sollen. Ganz im modernen Trend der individuellen Normsetzung ist es das Ich selbst, das die Verurteilung vornimmt, die die Erlösung sooft verhindert.

Martin Luther scheint für die zustimmende Einwilligung des Ich zu seiner Erlösung ein starkes Empfinden gehabt zu haben. Daher konnte er u.a. auch für die Beichte kein Sakramentsverständnis des *ex opere operato* gelten lassen. Er forderte von den Beichtenden das Bekenntnis, daran zu glauben, – d.h. unerschütterlich darauf zu vertrauen und die Gabe des Heiligen Geistes anzunehmen, – dass die gebeichtete Schuld von Gott vergeben sei. Nichts vollzieht sich unabhängig von uns, was uns selbst betrifft.

Analog wird die Frage nach dem Phänomen des Todes gestellt:

Ist er der Sünde Sold?

Ist er Strafe?

Darf er Strafe sein?

Ist er Teil des Lebens?

Hat er überhaupt eine nachhaltige Bedeutung beim ewigen Wandel zwischen den Welten?

Ist er nicht doch das Ende allen Seins und das Jenseits nur Ausdruck einer Sehnsucht?

Ist er Erlösung?

Wie auch immer man sich positioniert, folgt im zweiten thematisch analytischen Schritt die Frage nach dem Zusammenhang der diesseitigen und jenseitigen Welt.

Welcher Art sind Kommunikationsformen?

Sind sie Autosuggestion?

Gegenwärtig werden diejenigen, die transzendente Welten kontaktieren, argwöhnisch betrachtet und betrachten sich u.U. auch selbst so. Bestenfalls ist solche Kommunikation ein Indiz einer realitätsignorierenden Lebenseinstellung. Der Freitod der Protagonistin und die Reaktion der (im Spielfilm inszenierten) Gesellschaft, die ihr eine psychiatrische Behandlung verordnet, sind dafür ein zeitgemäßes Beispiel. Jenseits des wissen-

⁴⁶¹ Robert Matheson, *Hinter dem Horizont*, München 1998, 96f.

schaftlich Beweisbaren und experimentell Messbaren lassen wir kaum etwas gelten. Das gilt außerhalb wie innerhalb von Kirchenmauern. Die Kommunikation mit dem Nicht-Diesseitigen soll ritualisierten Vorstellungen folgen: Dahinter steckt sowohl Sehnsucht nach Objektivität, das Verlangen nach Sicherheit und die Abwehr von Missbrauch. Doch all dies lässt sich nicht normativ herstellen oder rituell garantieren.

Der Film fragt mit der vorausgesetzten Möglichkeit einer Kommunikation zwischen den Welten ebenfalls nach einem eschatologischen Problem. Utilitaristisch lässt sich sagen: Letztlich wird die Existenz eines Jenseits irrelevant, wenn man

- a) aus ihm nicht „besser“ zurückkehrt oder
- b) nicht wenigstens der diesseitigen Welt Impulse zu Heil und Heilung übermitteln kann. Mit vertrauten elementaren und gewissermaßen populär-dogmatischen Begriffen operierend ergibt sich diskursiv theologisch und pädagogisch folgerichtig die fundamentale Frage:

Was ist die eigene Erlösung ohne die anderer geliebter Menschen, Tiere und Dinge wert? In der Kirchen- und Dogmengeschichte gibt es lange Auseinandersetzungen um dieses Thema, das sich mit dem Stichwort *αποκαταστασις παντων* verbindet. Die Hauptfigur des Romans bittet als er seine Geliebte endlich findet: „Laß diese Hölle unsern Himmel sein.“⁴⁶²

Auf diese diskursive Weise vermittelt der Film seine eschatologischen Themen. Dabei integriert er verschiedene religiöse und philosophische Thesen in eine dramaturgisch schlüssige Erörterung. Da der positive Held in dem Film keinen negativen Antihelden hat und die Dramaturgie die Figuren nicht simpel in ein Schwarz-Weiß-Schema presst, werden durch die Bindung von Positionen an Figuren Argumente wertschätzend zur Sprache gebracht.

Das Publikum kann sich reflektiert und analytisch mit den inhaltlich unterschiedlichen Argumentationsstrategien auseinandersetzen.

Die verschiedenen Auffassungen zu unterschiedlichen Themen werden differenziert und anerkennend behandelt, da der Film selbst keine Einstellung diskreditiert.

Die Figuren selbst entwickeln sich und verändern nachvollziehbar Einstellungen:

Der himmlische Bote, der zunächst nicht daran glaubte, dass der ihm anvertraute Held den Weg zwischen Himmel und Hölle zurücklegen konnte, wurde durch die Geschichte

⁴⁶² R. Matheson, *Hinter dem Horizont*, München 1998, 284.

eines besseren belehrt. Die so genannte Selbstmörderin wurde tatsächlich nicht fremdbestimmt und autoritär bestraft, wie ihr Mann es lange unterstellte. Der Held lernt erlösend Schritt um Schritt die „Regeln des Jenseits“ kennen, ohne einen Teil seiner vorangegangenen Auffassungen tendenziös abwerten zu müssen.

Der Untertitel *Das Ende ist nur der Anfang* schließt wie ein Programm auch die Bezugnahme alles jenseitig Gültigen auf das Diesseits ein: Ist es nicht auch gegenwärtig möglich, dass allein die eigene Vorstellungskraft eine lebbare Realität erschafft? Lebt nicht jeder in der Welt, an die er glaubt? Selbstvorwürfe und Selbstverachtung können eine angemessene Erkenntnis der Realität unmöglich machen – eine Erfahrung, die viele teilen.

Liegt nicht tatsächlich eine der größten Gefahren darin, sich selbst zu verlieren?

Wenn man sich versteckt, hat man sich da nicht schon zum Teil verloren? und: Ist nicht gerade diesseitig einzig die Liebe stärker als der Tod?

In der Vielfalt der Interpretationsmöglichkeiten liegt eine Stärke des Films.

Gemessen an den Themenvorschlägen der schulischen Sekundarstufe II bietet der Film *Hinter dem Horizont* eine Fülle inhaltlicher und methodischer Grundlagen. Die Erkenntnis, „dass die Haltung dem Tod gegenüber mit der Einstellung zum Leben zusammenhängt“⁴⁶³, wird unabhängig von der individuellen Stellungnahme mehr als deutlich. Christliche wie nichtchristliche Positionen werden in ihrem Spannungsfeld zwischen Selbstbestimmung und Vereinnahmung vergleichend diskutierbar.⁴⁶⁴ Unterschiede wie Gemeinsamkeiten werden deutlich und aus dem jeweiligen Selbstverständnis verstehbar.⁴⁶⁵ Theoretische und mit dem Problem der Theodizee zusammenhängende Fragen leuchten auf, wenn von Tod als Erlösung die Rede ist und Erlösung mit der Hoffnung auf ausgleichende Gerechtigkeit verknüpft wird.

In der theologischen wie pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Film ist es nicht das Ziel, dem Film in all seinen Facetten zu entsprechen. Die Botschaft des Films ist von einer theologisch-pädagogischen Analyse zu trennen. Ziel der theologisch-pädagogischen Arbeit ist es, die mit dem Film gebotenen Versatzstücke innerhalb der Spannung geltender traditioneller Dogmatik einerseits und moderner religiöser Einstellungen andererseits zur Geltung zu bringen. Der pädagogische Effekt, der sich daraus

⁴⁶³ Rahmenplan Gymnasium, Sekundarstufe II, a.a.O., S. 10.

⁴⁶⁴ A.a.O., S. 15.

⁴⁶⁵ A.a.O., S. 11.

ergibt, ist vielfach. Durch die cineastischen Inszenierungen rücken die eigenen Vorstellungen ins Bewusstsein. Auf der analytisch reflexiven Ebene werden zudem anhand der präsentierten Darstellungen die eigenen Vorstellungen reflektiert. In dieser reduzierten Konfrontation mit dem christlich Verbindlichen und dogmatisch Möglichen wird die vereinfachte Erarbeitung theologischer Debatten in Historie und Gegenwart diskursiv geführt.

Da die religionspädagogische Betrachtung im Blick auf eine theologische wie pädagogisch angemessene Reduzierung der Inhalte im Zentrum der Betrachtung steht, bedarf es einer detaillierten Betrachtung der inszenierten theologischen Debatten. D.h. neben der beschreibenden Darstellung dessen, *was* dargestellt ist, gilt das Interesse der Arbeit mit dem Spielfilm zu klären, *wie* es dargestellt wird. Da sich Romanvorlage wie Spielfilm stark linear auf populär-theologisches Wissen beziehen, wird die beschreibende und ergänzende Betrachtung von Film und Buch der pädagogischen Analyse vorangestellt.

Eine Beschränkung auf nur wenige Beschreibungen der Inszenierung theologische Exkurse ist dabei unumgänglich. Die Auswahl orientiert sich an den genannten Schwerpunkten.

3.2.2 Das Ende ist nur der Anfang“ – Motive des Romans (1977) und sein Weg ins Kino

Der Film basiert auf dem bereits 1977 erschienenen Roman *What dreams may come* des us-amerikanischen Schriftstellers und Drehbuchautors Richard Matheson.

R. Matheson, der 1926 geboren wurde, zählt zu den bedeutenden science-fiction-Autoren in den USA. Sein schriftstellerisches Werk umfasst etliche Kurzgeschichten und viele Romane, die u.a. in die Genres science fiction, Horror und Western angesiedelt sind, und zahlreiche Drehbücher⁴⁶⁶. Der Autor entwickelte dabei nicht nur für eigene Romanvorlagen die filmische Umsetzung, sondern inspirierte mit seinen literari-

⁴⁶⁶ So schrieb er 1960 und 1961 - für „Verfluchten“ (House of Usher) und „Pendel des Todes“, die Verfilmungen von Stoffen von E.A. Poe, 1957 für die Verfilmung seines eigenen Stoffes „Der grauenvolle Mr. X“, 1975 – „Mit der Nacht kommt der Tod“, in dem u.a. Horst Buchholz mitwirkte, 1980 – „Reise zum Mars 1. + 2. Teil“, 1980 – wieder unter Produktion und Regie von St. Spielberg „Unheimliche Schattenlichter“, der Verfilmung eines eigenen Romans, vgl. www.fimevona-z.de, 25.1.05.

schen Arbeiten auch andere Drehbuchautoren und Filmproduzenten.⁴⁶⁷ Manche seiner Stoffe gaben sowohl der Literatur- als auch der Kinofilmentwicklung wichtige Impulse.⁴⁶⁸ Sowohl R. Mathesons Romane als auch die auf ihnen basierenden Verfilmungen gewannen mehrfach renommierte Preise.⁴⁶⁹ Für seinen Roman *Bid Time Return* wurde R. Matheson 1976 mit dem World Fantasy Award geehrt⁴⁷⁰. Unter dem Titel *Somewhere in Time* wurde dieser Stoff 1976-78 von Stephen Simon verfilmt.⁴⁷¹

In dieser Zeit entstand der Roman *What dreams may come*. Von der Romanvorlage begeistert, plante St. Simon schon Ende der 70er Jahre, den Stoff zu verfilmen.⁴⁷² Größte Herausforderung, so der Produzent, war bei der im Jenseits spielenden Geschichte, die Inszenierung des Problems der einer Be- bzw. Verurteilung des zuvor im Diesseits gelebten Lebens, die mit gängigen christlichen Metaphern wie „Jüngstes Gericht“ verbunden sind.⁴⁷³ Zum zweiten reizte ihn die von R. Matheson entworfene Kosmologie des Jenseits, die ja wesentlich mehr ist, als eine Skizze vom Licht am Ende eines Tunnels. Eine dritte Herausforderung bestand in der Frage der Kommunikation zwischen den Welten, die bestimmten Regeln folgt, sich aber uns Diesseitigen nur marginal erschließt.⁴⁷⁴

Die Liebesgeschichte dient dabei als Hintergrund, vor dem sich die Erzählung konfliktreich inszenieren lässt. Die Liebe wird dabei ein metaphorischer Schlüssel, mit Hilfe dessen die sich auftuenden Abgründe schließen und theologische Debatten eröffnet werden.

⁴⁶⁷ So schrieb R. Matheson z.B. 1972 das Drehbuch zu St. Spielbergs erstem größerem Werk „Das Duell“, einer us-amerikanischen TV-Produktion; vgl. R. M. Hahn u.a., in Lexikon des Horrorfilms, 1985/89 in: www.epilog.de/Film/Dr_Dz/Duell_USA_1972.htm, 25.1.05.

⁴⁶⁸ So gilt R. Mathesons Roman „I am Legend“ seit seiner Erstveröffentlichung im Jahr 1954 als einer der in seinem Genre wichtigsten und einflussreichsten Vampirromane. R. Matheson wendet sich hier von den traditionell-religiösen Motiven ab und sprengt die Fesseln des Stokerschen Vampirs. Mit seiner Geschichte stellt der Autor erzählend die essentielle Frage: Wenn ein Einzelner gegen eine Gesellschaft vorgeblich grässlicher Wesen kämpft, wer ist hier der wirkliche Aussätzige?

Im Jahre 1963 erschien das Buch unter dem Titel *Ich, der letzte Mensch* auch in deutscher Übersetzung. Zudem wurde der Stoff vielfach verfilmt, erstmals 1957 unter dem Titel *Last Man on Earth*. 1964 gelang die bislang originalgetreueste Filmfassung unter dem Titel *L'ultimo uomo della Terra*. Als Kurzfilm wurde der Stoff mit dem Titel *Soy Legenda* 1967 inszeniert. Die kommerziell erfolgreichste Version, *The Omega Man*, stammt aus dem Jahr 1971. 1997 war ein weiteres Remake des Stoffes geplant. Vgl. www.netzsherriff.de/buecher/literatur.php, 25.1.05.

⁴⁶⁹ Vgl. www.randomhouse.de/author/author.jsp?per=52751, 25.1.2005.

⁴⁷⁰ www.bibliothek-phantaстика.de/misc/fraggewinner.htm, 25.1.05.

⁴⁷¹ Es ist übrigens der einzige Film, den St. Simon unter seinem bürgerlichen Namen St. Deutsch produzierte; vgl. www.tor.com/sites/what_dreams/afterword.html, 29.1.05.

⁴⁷² Vgl. St. Simon, www.tor.com/sites/what_dreams/afterword.html, 29.1.05.

⁴⁷³ A.a.O.

⁴⁷⁴ Vgl. a.a.O.

Dass das Thema fast 20 Jahre brauchte, um in die populären Kinos zu kommen, wertet St. Simon nachträglich, als ein Indiz dafür, dass R. Matheson mit dem Stoff seiner Zeit voraus war. „*What Dreams May Come* is then a truly visionary novel written by a visionary author at the top of his powers. ... he wrote a novel that was way ahead of its time. We need remember that the self-examination and consciousness of the '90s didn't exist twenty years ago when Richard wrote the book.“⁴⁷⁵ St. Simons fand seinen Partner B. Barnet. Mit ihm gründete er Metafilmics und gewann schließlich in Kooperation mit Interscope Communications nicht nur gute Schauspieler, sondern auch den Drehbuchschreiber Ron Bass, der für *Rainman* das Drehbuch geschrieben und inzwischen einen Oscar gewonnen hatte, sowie den jungen neuseeländischen Regisseur Vincent Ward.⁴⁷⁶ Der 42jährige Neuseeländer hat mit seiner Umsetzung von *What Dreams may come* eine neue, eigenständige Bildsprache entwickelt. Er schuf nach klassischen Vorbildern großer Meister wie Vincent van Gogh, Hieronymus Bosch oder Caspar David Friedrich bis dato einzigartige visuelle Leinwandwelten. In einer Mischung von computeranimierten und realen Bildern entwickelte er eine Filmgeschichte, in der Realität und Illusion verschmelzen. Unter der Leitung von Oscar-Preisträger Joel Hynek begann man im Oktober 1996, die zweidimensionalen Gemälde in eine dreidimensionale Welt zu verwandeln. „Schon nach unserem allerersten Gespräch mit Vincent war uns klar, dass wir Bilder entwickeln mussten, wie man sie im Kino noch nie gesehen hatte.“⁴⁷⁷ Ziel war es, eine „bewegte Malerei“ zu schaffen. *What Dreams may come* wurde Anfang 1999 mit einem Oscar für die besten visuellen Effekte ausgezeichnet.⁴⁷⁸ Erst zeitgleich mit der Filmpremiere erschien die deutsche Übersetzung des inzwischen 21 Jahre alten Romans. Der deutsche Titel „*Hinter dem Horizont – das Ende ist nur der Anfang*“ schwächt die Ambivalenz des Originals deutlich ab. Zudem verliert sich der Bezug zu W. Shakespeares Werk, von dem der Roman stark geprägt ist. „What Dreams may come“ ist eine Zeile aus dem berühmten Monolog „To be or not to be“⁴⁷⁹, in dem Hamlet Möglichkeit und Konsequenz von Tod und Selbsttötung erörtert und über das Leben nach dem Leben nachdenkt.

⁴⁷⁵ A.a.O.

⁴⁷⁶ Vgl. a.a.O.

⁴⁷⁷ So Nick Brooks in: www.cinema.de, 29.5.06.

⁴⁷⁸ Vgl. www.cinema.de.

⁴⁷⁹ W. Shakespeare, Hamlet, Prinz von Dänemark, 3. Akt, 1.Szene, übers. v. F. Schlegel, in: Klose, D. (Hg.), Stuttgart, 2. Aufl. 1990, 54f.

„Sein oder Nichtsein, das ist hier die Frage:
Ob's edler im Gemüt, die Pfeil' und Schleudern
Des wütenden Geschicks erdulden, oder,
Sich waffnend gegen eine See von Plagen,
Durch Widerstand sie enden. Sterben – Schlafen –
Nichts weiter! – und zu wissen, dass ein Schlaf
Das Herzweh und die tausend Stöße endet,
Die unsers Fleisches Erbteil ist – ein Ziel,
Auf innigste zu wünschen. Sterben – Schlafen –
Schlafen! Vielleicht auch träumen! – Ja, da liegt's:
Was im Schlaf für Träume kommen mögen,
Wenn wir den Drang des Ird'schen abgeschüttelt,
Das zwingt uns stillzustehn. Das ist die Rücksicht,
Die Elend lässt zu hohen Jahren kommen. . . .“⁴⁸⁰

W. Shakespeares Vorstellungen und Beschreibungen des Todes begegnen im Roman vielfach. Auch die im Fortgang jenes Monologs dargestellte Entscheidung Hamlets, sich aus Angst vor dem, was auf das irdische Leben folgen kann, nicht selbst zu töten, erhält im Verlauf der Erzählung eine tiefe Bedeutung.

Im Vorwort zu seinem Roman verweist der Autor auf die Literaturstudien, die in dieses Werk eingeflossen sind: „Nur ein Aspekt ist fiktiv – nämlich die Protagonisten und ihre Beziehung zueinander. Mit wenigen Ausnahmen ist jede andere Einzelheit das Ergebnis gründlicher Recherche.“⁴⁸¹ Hierzu ist dem Roman ein Literaturverzeichnis mit weit über 80 aufgeführten Titeln zum Thema Tod und Streben, Nahtodeserfahrungen und den Grenzbereich von Tod und Leben aufgeführt.⁴⁸²

In diesen Rahmen fügt sich ein weiterer: Im Gegensatz zum Film hat die Romanvorlage eine Rahmenhandlung. Der Bruder des Roman- und Filmhelden erhält von einer ihm unbekannten Frau einen Brief. Dieser Brief enthält die Geschichte eines Lebens nach dem Tod. Sie erzählt von einem Dasein jenseits des Horizontes des Todes und gliedert sich erzählend in vier große Abschnitte mit weiteren Kapiteln: I. Schlaf des Todes mit 6

⁴⁸⁰ W. Shakespeare, Hamlet, Prinz von Dänemark, in: Klose, D. (Hg.), Stuttgart, 2. Aufl. 1990, S. 54f.

⁴⁸¹ R. Matheson, Das Ende ist nur der Anfang, München 1998, 7.

⁴⁸² Vgl. a.a.O., S. 312ff.

Kapiteln, II. Sommerland, 15 Kapitel, III. Die Mühen des Irdischen, 14 Kapitel und IV. Hinter dem Horizont – das Ende, 4 Kapitel.

„Verändert sich die Existenz eines Menschen in irgendeiner Weise, wenn er seinen Mantel auszieht? Genauso wenig verändert sie sich, wenn der Tod ihm den Mantel des Körpers nimmt. Er ist immer noch die gleiche Person. Nicht weiser. Nicht glücklicher. Nicht in einer besseren Situation. Er bleibt genau der gleiche Mensch. Der Tod ist nur die Fortsetzung auf einer anderen Ebene.“⁴⁸³ Diese These steht im Zentrum des Buches, das damit den Kern verschiedener philosophischer wie religiöser Weltentwürfe berührt. Die Rahmenhandlung setzt am 17. Februar 1976 in New York ein und erweist sich sogleich als Rückblick aus den Januartagen des Jahres 1978.

Eines Tages steht vor Robert Nielsens Haus eine fremde Frau. Sie überreicht ihm einen Umschlag mit einem Manuskript und behauptet, Christopher Nielsen, der Bruder, hätte es geschrieben. Das skurrile ist: Chris starb vor über einem Jahr bei einem Autounfall. Voller Skepsis beginnt Robert Nielsen zu lesen.

Kann es eine Antwort auf die Frage geben, was uns nach dem Tod, hinter dem Horizont, erwartet? Dramatisch, emotional und beklemmend schildert Chris sein Sterben, und liest Robert die verzweifelte Weigerung, den Tod zu akzeptieren, und das Ringen um eine Erklärung für den merkwürdigen, traumartigen Schwebezustand, in dem sich sein Bruder zunächst befindet.

Robert Nielson wird mit dem Manuskript in der Hand zu einer Nebenfigur. Sein gestorbener Bruder Chris rückt als Protagonist in den Vordergrund.

Mit der Akzeptanz seines Todes betritt Chris ein paradiesisches Sommerland – eine wundervolle Welt, die von eigenen Gedanken als Traumwelt kreiert wird und deren Grenzen einzig seiner Vorstellungskraft unterliegen. Hier trifft er seinen Cousin Albert, der ihn in diese neue Welt einführt.

Es beginnt eine Zeit voller Möglichkeiten und neuer Erfahrungen.

Doch eins lässt Chris nicht los: die Sorge um seine geliebte Frau Ann. Sehnsüchtig versucht er immer wieder mit ihr in Kontakt zu treten. Fast ergebnislos. Einzig seine Träume scheinen einen Kontakt herzustellen. Doch jedes Mal, wenn er sie im Traum sieht, muss sie sterben. Kann das eine Vorahnung sein? Chris sehnt sich nach einer Kommunikation zwischen den Welten. Das gilt in mehrfacher Hinsicht, wie sich zeigen

⁴⁸³ A.a.O., S. 83.

wird: Zum einen sucht er nach einem direkten Austausch zwischen den beiden Sphären, die der Horizont sinnbildlich trennt: „Bei Gott, ich wünschte mir, es gäbe eine direkte Kommunikation. Nur ein paar Worte zwischen uns, und das Problem wäre gelöst.“⁴⁸⁴ Chris Wunsch bezieht sich einerseits auf seine trauernde Frau und andererseits hat diese Sehnsucht eine allgemeine Komponente, denn es würde die Mühsal des Irdischen um vieles erleichtern. Letztlich findet Chris ein Medium zur Kontaktaufnahme in diese Welt. Damit überschreitet er auch auf dramaturgischer Ebene eine Weltengrenze. Jene Frau, die innerhalb der Rahmenhandlung dem lebenden Robert Nielson die Botschaft seines toten Bruders aus dem Jenseits überbringt, verbindet damit nicht nur formal Rahmen- und Kernhandlung. Sie ist als Medium die kommunikative Verbindung zwischen Diesseits und Jenseits.

Die andere Kommunikation, nach der Chris im Fortlauf der Geschichte verzweifelt suchen wird, ist die zwischen den jenseitigen Welten. Damit verbindet sich für den Protagonisten die Frage, die ihm zum Weg wird: Wie kann man im himmlischen Glück mit den Abgründen der Hölle kommunizieren?

Ann's Selbstmord führt im Roman zu einer 24 Jahre dauernden Abschiedszeit.⁴⁸⁵ Chris will das als geltendes Gesetz nicht hinnehmen. So entscheidet er sich für ein gefährliches Wiedersehen. Um in das Reich des Grauens und des Todes zu gelangen, in dem Ann auf Grund ihres Selbstmordes gefangen ist, muss er Sommerland verlassen.

Allen Warnungen zum Trotz überschreitet er die Grenze. Er muss feststellen, dass Ann, in diesen höllischen Gefilden der Nacht, rettungslos gefangen ist. Chris trifft einen Entschluss, der den verhängnisvollen Bann bricht. Er will bei ihr bleiben, gemeinsam mit ihr leiden: „Lass diese Hölle unseren Himmel sein.“ Denn der Sommerlandhimmel ohne die Geliebte kann für ihn kein Himmel sein.⁴⁸⁶

Im letzten Buchabschnitt mit dem Titel „Das Ende ist erst der Anfang“ wird unvermutet ein Kreislauf beschrieben: „Obwohl die Liebe zu einem nahe stehendem Menschen gelegentlich die Seele nach Sommerland hinauf heben kann – bei Selbstmord habe ich das allerdings noch nie erlebt – ist diese Seele selten – wenn überhaupt – imstande hier zu bleiben.“ – so erklärt es der himmlische Führer dem Protagonisten, als dieser seinen

⁴⁸⁴ A.a.O., S. 166.

⁴⁸⁵ Vgl. a.a.O., S. 183f.

⁴⁸⁶ A.a.O., S. 284.

Ort an der Seite seiner Geliebten weiß.⁴⁸⁷ W. Shakespeare beschreibt den Tod als: „Das unentdeckte Land, von dessen Gefilden kein Wanderer je zurückkehrt.“⁴⁸⁸ Davon explizit ausgehend bricht R. Matheson sogleich nachhaltig mit dieser eindimensionalen Vorstellung und lässt seinen Protagonisten andere Erfahrungen machen.

Als sich in der Schlusskonstellation herausstellt, dass Ann wiedergeboren wird, ist Chris überrascht. Er findet den Gedanken der Reinkarnation abseitig. Seine Jenseitsvorstellungen basieren auf christlichen Fundamenten. „Ich gestehe Dir, Robert, dass ich gegen die Wiedergeburt eine starke Abneigung empfand.“⁴⁸⁹ Dies als Argument nutzend, verleiht der Autor stilistisch den nun folgenden Einsichten und Erinnerungen, Erkenntnissen und Vorhaben seiner Hauptfigur sehr viel Gewicht: Als Ann wieder auf der Erde ist, informiert sich Chris in seiner Welt über Reinkarnation. Er wird eingeweiht und beschließt ebenfalls auf die Erde zurückzukehren. „Und wenn den Liebenden im Jenseits keine Vereinigung beschieden ist, so vielleicht bei einem neuen Versuch, hier auf Erden...“⁴⁹⁰

Eine Mischung der Religionen wird versucht, die die jeweiligen Wurzeln ebenso relativiert wie respektiert. Integrativ hinsichtlich des Neuen, bleibt Chris auch seiner Tradition treu: Er beschließt sein für Robert entworfenes Manuskript mit einem Bibelzitat in dessen Auslegung für ihn alle Wahrheit und Erkenntnis kulminiert: „*Was der Mensch sät, wird er ernten*. Menschen werden nicht *für* ihre Taten bestraft sondern *durch* sie.“⁴⁹¹ Und Chris ergänzt seine Botschaft abschließend: „Wenn nur jeder Mensch daran glauben könnte. Wenn nur jeder Mann und jede Frau auf Erden ohne den geringsten Zweifel wüssten, dass sie sich den Folgen ihres Lebens zu stellen haben. Die Welt könnte sich von einem Tag auf den anderen verändern. Gott segne Dich.“ Sein Weg geht weiter.

Das Skript endet.

Parallel zu diesem dramaturgischen Konzept zeigt die Rahmenhandlung einen Wandel von Robert Nielson. Der, der sich zunächst als religionsfrei bezeichnet, wendet sich

⁴⁸⁷ A.a.O., S. 291.

⁴⁸⁸ W. Shakespeare, Hamlet, Prinz von Dänemark; übers. von F. Schlegel, in: Klose, D. (Hg.), Stuttgart 1990, 55. So zitiert in: R. Matheson, a.a.O., S. 296.

⁴⁸⁹ A.a.O., S. 305.

⁴⁹⁰ A.a.O., S. 297f.

⁴⁹¹ Hier klingt ein Zusammenhang zur Tradition des Tun-Ergehen-Zusammenhangs an. Angedeutet ist er mit der Frage nach den Formen der *Abhängigkeit des Ergehens vom Tun* – unabhängig, ob dies eine Kausalität oder Finalität darstellt, die sich sprachlich an die Nuancen zwischen den Präpositionen „durch“ und „für“ binden können.

unter dem Einfluss der erzählten und gelesenen Geschichte religiösen Lebensdeutungen zu.⁴⁹² Einem vermeintlich unmerklichen Transport jenseitiger Erfahrungen in eine Diesseitigkeit i.S. von Realität, scheinen der Epilog des Autors und seine Literaturliste im Anhang sowie Handlung und Rahmen zu dienen. Alles ordnet sich unter das Ziel, eine erleuchtende – wenn auch ungewöhnliche Erfahrung zu vermitteln über unsere Vorstellungen von einem Leben nach dem Tod.⁴⁹³ Ausgangspunkt bleibt dabei eine fast klassisch zu nennende Theologie, mit der Chris versucht, das Jenseits zu deuten. Doch er wird erfahren, dass es dem dogmatisch Mitgebrachten und formal Richtigen nur unter bestimmten Voraussetzungen entspricht.

Die Erzählstruktur des Buches geht dabei an verschiedenen theologisch relevanten Stellen ähnlich vor: Ein Chris – und dem Publikum – bekannter Bibelvers wird zitiert und gegen seine mitgebrachte Vorstellung jetzt neu und zum Teil ungewöhnlich durch den himmlischen Boten interpretiert. „*In meines Vaters Haus sind viele Wohnungen*, Chris’, sagt er. ‚Zum Beispiel wirst Du im Jenseits den ganz besonderen Himmel jeder Theologie finden.‘ ‚Aber welche davon ist die richtige?‘ fragte ich ihn, ich war jetzt vollkommen verwirrt. ‚Alle‘, antwortete er, ‚und keine. Buddhisten, Hindus, Moslems, Christen, Juden – jede einzelne Religion hat eine ganz besondere Erfahrung des Lebens nach dem Tod, das den eigenen Glauben widerspiegelt. Die Wikinger hatten Walhalla, die amerikanischen Indianer ihre ewigen Jagdgründe, die Zeloten ihre goldene Stadt. Alle sind Wirklichkeit. Du wirst sogar diejenigen hier finden, die behaupten, dass ein Weiterleben nach dem Tod Unsinn ist.‘ ... ‚Ich fühlte einen eisigen Hauch, als er das sagte‘.⁴⁹⁴

Dieser eisige Hauch wird sich auf dem Weg des Protagonisten der Geschichte legen. Der Autor selbst scheint durch Studium und Schreiben auch zu neuen, unvermuteten, überraschenden Einsichten gekommen zu sein, die er im formalen Rahmen persönlich weitergibt: „Ich rate Ihnen dringend weiter zu lesen. Es wird für Sie zu einer erleuchtenden – und ungewöhnlichen – Erfahrung werden.

Richard Matheson

Calabasa, Kalifornien, August 1977“⁴⁹⁵

⁴⁹² A.a.O., S. 12 u. S. 310f.

⁴⁹³ Vgl. a.a.O., S. 7.

⁴⁹⁴ A.a.O., S. 117f.

⁴⁹⁵ A.a.O., S. 7.

3.2.3 „Ist Gnade Willkür?“ – Exemplarische Rezeptionen am Beginn

„Die Toten sind tot. Wie wir sie gekannt haben, wie wir unser Leben mit ihnen gelebt haben, wie sie ihre Beziehungen mit uns gestaltet haben, lässt sich nicht fortsetzen. Ihre gesellschaftlichen Rollen in Beruf, Hausarbeit oder Arbeitslosigkeit, ihre Zugewandtheit als Vater und Mutter, als Kind oder Geschwister, als Freundin oder als Nachbar: all das ist so nicht mehr da. Wir müssen uns trennen. Wir müssen den Tod als Grenze des Lebens anerkennen. Als Grenze für das Leben eines uns lieben Menschen, auch als Erinnerung daran, dass wir selber sterben müssen.“⁴⁹⁶

Dass diese Einsicht nur aus der irdischen Perspektive gilt, illustrieren Film und Buch gleichermaßen. „Hinter dem Horizont“ – „What dreams may come“, experimentiert mit traditionell theologischen Vorstellungen. Dabei verzichten weder Buch noch Film auf die durch Theologie und Volksfrömmigkeit zur Verfügung gestellten Kategorien. Die zum Teil sehr konservativen und mit langer Tradition behafteten dogmatischen Grundentscheidungen werden neu und sehr modern interpretiert. Gegenwärtige soziologische wie kommunikative Gesellschaftsstrukturen der westlich geprägten Welt finden sich in der Erzählung wieder. Auf diese Weise referieren beide, Roman und Kinofilm wichtige theologische Grund- und Lehrentscheidungen. Der Film gründet in seiner Erzählstruktur auf dogmatisch klaren Positionen, die im Folgenden anhand ausgewählter Topoi exemplarisch dargelegt werden.

Das betrifft neben der selbstverständlich vorausgesetzten Existenz einer jenseitigen Welt zum einen die Frage nach der Identität der Person im ewigen Leben und zum anderen die Kommunikation der Toten, sei es mit den Lebenden, sei es untereinander.

In der Umsetzung des Romanstoffes ist der Film seiner Vorlage relativ treu. Wie aufgezeigt, nutzt er stilistisch die gleiche Erzähltechnik in den inszenierten theologisch-philosophischen Debatten: Von Vertrautem ausgehend werden neue Deutungsweisen erschlossen.

Der Film ist in der allgemeinen Kritik vor allem aufgrund seiner kosmologischen Inszenierungen beachtet und gelobt worden. Diese positive Bewertung erstreckt sich zunächst auf die inhaltliche Konzeption, die Himmel und Hölle nicht als etwas Fernes

⁴⁹⁶ H.-M. Gutmann, *Mit den Toten Leben*, Gütersloh, 2002, S. 8.

darstellt, sondern beides tief im Innern des Protagonisten anzusiedeln scheint.⁴⁹⁷ Größtes Echo fand jedoch die technische Umsetzung der illusionierten jenseitigen Welten, wofür der Film auch prämiert wurde.

An der erzählten Geschichte selbst scheiden sich die kritischen Meinungen. Ein kurzer Blick auf exemplarische Zuschauermeinungen zeigt aber, welches Potential des Filmes neben der bildgewaltigen Inszenierung in der Darstellung und Erarbeitung der theologisch-philosophischen Konflikte liegt.⁴⁹⁸ Anerkennung und Diskussionsstoff findet sich in dem thematisch theologischen Entwurf, der aus verschiedenen weltanschaulichen Positionen erörtert, was Tod bedeuten mag und was sich hinter einer Erlösungserwartung verbergen kann. In Fortsetzung begonnener Filmdiskurse fragt mancher weiter, welche Lösung es für Menschen gibt, die ihr gesamtes Leben lang durch die Hölle gingen, sich das Leben nahmen und auf die im Jenseits niemand mit der großen Liebe im Herzen wartet. Was ist, wenn sich die diesseitige Einsamkeit jenseitig fortsetzt? Hier zeigt sich in der Rezeption, welcher sozialen Muster der Film sich implizit aber unmissverständlich bedient.

Andererseits überrascht in den nichtprofessionellen kritischen Diskussionsrunden die Suche nach objektiven Gültigkeiten und kausalen Zusammenhängen. Die Filmgeschichte versucht gerade diese zu durchbrechen. Das folgende Zitat aus einer Diskussion verdeutlicht dies beispielhaft: „Was das Leid von Selbstmördern angeht – hm, es ist nur emotional und verständlich, dass man ihnen wünscht, es möge ihnen nicht so schlecht gehen. Schließlich hat man diese Menschen geliebt, egal wie sie aus dem Leben geschieden sind.

Wenn man es aber »sachlich« oder »gesetzmäßig« betrachtet, leben diese Menschen quasi in der weitergeführten Depression, in dem Tunnelblick und der Isolation weiter, die sie vor ihrem Tod durchlebten und mit ihrem Suizid »unterstrichen«. Denn so ein Akt ist immer auch Alleinsein. Es wurde im Buch wie auch im Film betont, dass man Hilfe auch *annehmen* muss. Annie sah vieles nicht, wollte ihren Mann nicht erkennen, ähnlich wie Chris erst nicht wahr haben wollte, tot zu sein.... natürlich ist das ein hart erscheinendes Modell. Aber ich finde es gut, dass der Film das nicht geleugnet und

⁴⁹⁷ Vgl. Christian Mückel, in: http://www.nordbayern.de/film_ausgabe.asp?art=4806&man=3, vom 11.12.1998.

⁴⁹⁸ Vgl. beispielsweise das Chatforum zum Film im Internet www.nachwelten.de.

völlig umgeschrieben hat.⁴⁹⁹ Aus dieser Äußerung wird exemplarisch deutlich, dass mit der Voraussetzung scheinbar gesetzmäßig geltender Regeln, die Verantwortung für das gelingende Leben im Diesseits auf das Jenseits erweitert wird. Damit entfällt ein fundamentales Moment dessen, was Erlösung theologisch meint: Das Moment der Gnade. Das Jenseits gerät in solcher Beurteilung zur „Quittung“ für das Diesseits. Interessanter Weise hat bei dieser beispielhaften Schülerargumentation das emphatische Potential des Kritikers keinerlei Einfluss auf die so genannte „sachliche“ Bewertung. Wohingegen der Film selbst eine völlig andere Strategie nahe zu legen scheint: Die Liebe und das sie einschließende Gewolltsein ist eine hinreichend große Macht, Gnade vor Recht ergehen zu lassen. Erlösung ist eben gerade nicht selbst herstellbar. Sie ist ebenso wenig kalkulierbar. Erstaunlicher Weise regiert diese nach meiner Erfahrung sehr typischen Rezeptionsweise, die Angst vor der Willkür der Gnade. Argumentationsbestimmend ist die Vorstellung von der Unkalkulierbarkeit der Gnade, die die religiöse Kategorie in die Nähe von Beliebigkeit rückt. Ist Gnade Willkür? Nach dem Zufallsprinzip erscheint die Möglichkeit von einer einen selbst ausschließenden Willkürlichkeit der Gnade sehr real.

Diese Sorge ist anscheinend sehr viel größer und weiter verbreitet als das Vertrauen in die Möglichkeit unverdienter Erlösung.

Hier zeigen sich exemplarisch die Ansatzpunkte für theologische Diskurse in schul- oder gemeindepädagogischen Zusammenhängen.

3.2.4 „Vielleicht bin ich ja nicht in Deinem Himmel, sondern Du in meinem!“⁵⁰⁰ – Das didaktische Vorgehen des Films⁵⁰¹

Weitererzählen heißt nie unverändert wiedergeben. „Wie das Gottesbild wandelt sich auch die ‚Dogmatik‘, welche die Menschen in den Köpfen haben. Was die Menschen über Glaubensdinge denken, unterscheidet sich deutlich vom Inhalt der Lehrbücher. Die

⁴⁹⁹ Vgl. Alyander 28.8.2002, in: <http://www.nachwelten.de>.

⁵⁰⁰ Chris Nielson, *Hinter dem Horizont – das Ende ist nur der Anfang*, DVD, 00:57:02.

⁵⁰¹ Die folgenden Darlegungen, soweit sie empirische Ergebnisse einschließen, orientieren sich an Untersuchungen, die anhand von Umfragen die religiöse Einstellung Jugendlicher und Erwachsener exemplarisch aufzeigen wollen. Die Erhebungen fanden etwa in derselben Zeit statt, in der der Film „Hinter dem Horizont“ in die Kinos kam und auf Video erhältlich war.

Prägung durch die christliche Kultur ist jedoch deutlich vorhanden. Grundgedanken christlicher Theologie wurden bewahrt, jedoch mit wissenschaftlichen Erkenntnissen in Einklang gebracht und mit neuen Inhalten gefüllt. Sie sollen helfen, die Welt zu deuten und das Leben zu bestehen. ‚Überflüssiger Ballast‘ wird abgestreift.“⁵⁰²

Nicht nur im Kontext der einstigen DDR haben sich Form und Inhalt der Deutungssysteme, die den Lebenssinn bestimmen, gewandelt.

Auch der innerkirchlich beheimatete christliche Glaube hat sich vielerorts traditioneller Vorgaben entledigt und sich unter Aufnahme ihm ursprünglich fremder Elemente gewandelt.⁵⁰³ Auch wenn beide Traditionsabbrüche einen anderen Weg nahmen, die Entfremdung gegenüber der von Theologie und Kirche geprägten Dogmatik ist hier wie da weit fortgeschritten. „Die kirchliche Lehre ist längst in eine Fülle schwer vereinbarer, nur mit theologischer Begriffsartistik noch systematisch fügbare Fragmente zerfallen.“⁵⁰⁴ Der einst institutionell verankerte Glaube löst sich von der Tradition.

Beispielsweise drücken sich Kinder und Jugendliche, die mehrheitlich in Familien aufgewachsen sind, „die offensichtlich von religiöser Indifferenz oder offenem Atheismus geprägt waren und in denen sie sich in religiöser Hinsicht weitgehend sich selbst überlassen blieben ... ihre[n] bildlichen Vorstellungen, Materialcollagen und sprachlichen Äußerungen zum Thema *Gott* und zu ihrem eigenen Leben ziemlich anders aus. Die uns bekannten kirchlichen Aussageweisen sowie erst recht theologische *Sprachspiele* stehen den Kindern ganz fern.“⁵⁰⁵ Doch auch wenn sich dabei zuweilen unkonventionelle Gottesbilder und Glaubensformen ergeben, kann nicht grundsätzlich von einer Religionslosigkeit ausgegangen werden.⁵⁰⁶

Individualisierung, Traditionsabbau und Autoritätsverlust der Kirche sind die Schlagworte, mit denen sich die religiöse Entwicklung der Gegenwart grob skizzieren lässt. „Theologie und Kirche sollten die Entwicklung aufmerksam verfolgen und daraus Handlungsperspektiven ableiten.“⁵⁰⁷ Als Wahrnehmungswissenschaft bietet die Praktische Theologie in ihrem Kern Reflexionen, Handlungswissen und Wahrnehmungspers-

⁵⁰² F.W. Loewe, Glaube in Stadt und Land, in: K.-P. Jörns u.a. (Hg.), Was Menschen wirklich glauben, Gütersloh, 1998, S. 183.

⁵⁰³ Vgl. Ordnung des kirchlichen Lebens der EKK, Berlin, 1955 und Ordnung kirchlichen Lebens der EKK, Berlin 1999, hier besonders: S. 5f.

⁵⁰⁴ M. Wermke, Jugend&Kultur&Religion, Theologische und religionspädagogische Annäherungen an die Alltagskultur Jugendlicher, Loccum, 2000, S.5.

⁵⁰⁵ A.-K. Szagun, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. A.a.O., S. 12.

⁵⁰⁶ Vgl. a.a.O., S. 65ff.

⁵⁰⁷ F.W. Loewe, a.a.O., S. 192f.

spektiven für diejenigen an, die in Kirche und Schule tätig sind. Im Zusammenhang der theologisch-religiösen Fragestellungen, die die Filmerzählung birgt, drängt sich im Blick auf die Vermittlung in der Kontextverschiedenheit von Atheismus und Kerngemeinde eine pastoraltheologisch orientierte Frage auf: Wie kann die verantwortungsvolle religiöse Rede von der individuellen Existenz jenseits des Todes so verheißungsvoll und gegenwartsrelevant kommuniziert werden, dass sie einerseits der zuweilen brutalen Unausweichlichkeit des Sterbens angemessen ist und andererseits die Hoffnung auf ein jenseitiges Dasein der Toten eine befreiende Wirklichkeit sein lässt?⁵⁰⁸ Unter dem Aspekt religionspädagogischer Aneignung im breiten Kontext von Konfessionsfreiheit und Bekenntnistreue heißt das: „Wie kann die Verheißung der Auferstehung von den Toten mit den Vorstellungen und Hoffnungen ‚versprochen‘ werden, die die Menschen in der Perspektive auf ein Weiterleben nach dem Tode in den Köpfen und Herzen haben?“⁵⁰⁹

Den Ausgangspunkt zur Beantwortung jener Fragen, bilden neben dem Inhalt diejenigen, die diese Fragen im Aneignungsprozess lernend vorhandenen und bekannten Systemen zuordnen. Religionsdidaktische Überlegungen integrieren die Lebenspraxis derer, denen die Bildungsarbeit gilt, ebenso wie die zur Diskussion gestellten theologischen Grundgehalte.

Im dialektischen Bezug aufeinander wird beides ein didaktisch elementarisierendes Kriterium. Das gilt vornehmlich im Blick auf den Film. Die am theologischen Inhalt orientierte Kommunizierbarkeit erweist sich als Bestimmungskriterium für das Wesentliche, das Fundamentale, das – didaktisch gesprochen – exemplarisch Elementare.

Elementarisierung betrifft als Vereinfachung im Film die inszenierte Darstellung in seinen Verschränkungen von Form und Inhalt. Orientiert an der Einsicht, dass das theologisch Elementare im kommunizierten Inhalt sichtbar wird, kann die Leinwandinszenierung als filmische Kommunikationsebene betrachtet werden. So gesehen stellt ein Spielfilm ein Kommunikationsangebot dar, das zuschauend in der selbst bestimmten Mischung zwischen Nähe und Distanz partiell oder komplett angenommen oder abgelehnt wird. Der Film bietet in seiner Darstellung die verschiedenen Themen kommunikativ an und bearbeitet sie auf der Leinwand nicht nur dramaturgisch, sondern auch stilistisch, d.h.: dialogisch, bebildert und musikalisch untermalt.

⁵⁰⁸ Vgl. H-M. Gutmann, *Mit den Toten leben*, Gütersloh 2002.

⁵⁰⁹ H-M. Gutmann, a.a.O., S. 53.

„Vielleicht bin ich ja nicht in Deinem Himmel, sondern Du in meinem!“⁵¹⁰ Filmisch tritt an die Stelle eines objektiv gegebenen Fixums eine subjektiv entworfene Variable. Hinter dem Horizont ist das Leben nicht unveränderliches Resultat diesseitigen Lebens. Dem durch den Tod veränderten jenseitigen Dasein bleibt das diesseitige Moment der Freiheit essentiell erhalten.

Allgemeingültige Objektivität wird durch perspektivische Subjektivität ersetzt.

Was da nur ein dramaturgisch effektvoller Austausch zu sein scheint, korrespondiert erstaunlich gut mit modernen Einsichten über Objektivität und Subjektivität von Sehen, Wahrnehmen und Wissen. Nicht nur im Kontext der einstigen DDR, in der ausschließlich die Objektivität an Richtigkeit gebunden war und als alleinige Kategorie für adäquate Wahrnehmung galt, verändert das gewohnte Sichtweisen.

Das Sehen, als eine Funktion der menschlichen Wahrnehmung, lässt sich im Kontext der natur- und geisteswissenschaftlichen Erkenntnisse an subjektunabhängige physikalische Gesetzmäßigkeiten binden, die allein an die Technik des Instruments Auge gebunden sind. Gerade die Neurobiologie hat darauf aufmerksam gemacht, dass die Wahrnehmung eines Menschen, die natürlich Instrumentarien braucht, sehr viel stärker ein auf Impulsen beruhender Prozess einer subjektiven Konstruktion im Gehirn eines Menschen darstellt.

Eine Objektivität ist subjektiv nicht abbildbar.

Diese Einsicht wird in dem Film auf scheinbar objektive Grundaussagen der Theologie übertragen, die nun unter dem Paradigma des subjektiven Entwurfes neu konstruiert werden. Somit werden z.B. scheinbar personunabhängig beschriebene Kategorien wie Himmel und Hölle, Tod und Jenseits subjektiviert, ohne dass auf ihre dogmatische Schärfe und theologische Dimension verzichtet wird. Diesem Duktus folgt die gesamte Erzählung des Films.

Hinter dem Horizont experimentiert mit traditionell theologischen und volksskirchlichen Vorstellungen ebenso, wie mit gegenwärtigen Versuchen der Zusammenstellung verschiedener Teile unterschiedlicher Religionen und Kulturen. Er jongliert mit den durch Theologie und Volksfrömmigkeit zur Verfügung gestellten Kategorien. Die zum Teil mit langer Tradition behafteten dogmatischen Grundentscheidungen interpretiert er auf diese Weise spielerisch neu und zuweilen sehr modern. So referiert der Film wichtige

⁵¹⁰ Chris Nielson, *Hinter dem Horizont*, DVD, 00:57:02

theologische Grund- und Lehrentscheidungen und kombiniert sie eigenen Gesetzen folgend mit Anleihen aus der gegenwärtigen Kultur und fernöstlichen Religionen. Damit spiegelt der Film neben den religiösen Diskursen gegenwärtige soziologische wie kommunikative Gesellschaftsstrukturen der westlich geprägten Welt. Seine Erzählweise entwickelt im zufällig Alltäglichen das religiös zu Deutende und führt so zu den verschiedensten weltanschaulichen Deutungssystemen.

Der christliche Glaube weist in eine Wirklichkeit, die durch die biologischen Grenzen nicht abgebrochen wird.⁵¹¹ Allerdings verbindet die Kirche mit dem Tod eine theologisch Konnotation, die ins Diesseits weist. Die Wurzeln dafür sind aus dem biblischen Zeugnis abgeleitet, in dem es heißt, dass der Tod eine Konsequenz der menschlichen Sünde ist.⁵¹² Damit birgt er dezidiert den Charakter des Gerichtes⁵¹³. Das trifft auch dann noch zu, wenn daneben von der Überwindung des Todes die Rede ist und durch ein aus Gnade gewährtes ewiges Leben in Jesus Christus eine Hoffnung für den Menschen jenseits des Todes besteht.⁵¹⁴ Die Vorstellung des Todes als Akt eines Gerichts und Resultat einer Verfehlung hat das kirchliche Verständnis des Todes bis an die Schwelle der Moderne in seiner Gesamtheit bestimmt. Sprachlich spiegelt sich das u.a. in dem Begriff der Todsünde wieder. Dass der Tod der „Sünde Sold“ sei, wie Paulus schreibt, scheint heute gänzlich aus dem Deutungshorizont verschwunden zu sein. Eigene Erfahrungen in Schule und Gemeinde belegen, dass nur wenige Jugendliche annehmen, „dass es einen ursächlichen Zusammenhang von menschlicher Sünde und Sterblichkeit gibt.“⁵¹⁵ Die Sterblichkeit des Menschen ist heute analog zum Tod aller anderen Lebewesen ein zu seiner Natur gehörendes Phänomen. Mit dem Tod drückt sich seine Endlichkeit aus.⁵¹⁶ Diese Auffassung zeigt den Einfluss gesellschaftlicher

⁵¹¹ Vgl. H.-M. Gutmann, a.a.O., S. 93.

⁵¹² Vgl. Gen 2,17; Gen 3,3; Dtn 24,16 (Dieser Satz wird in 2. Chr 25,4 zitiert.); Jer 31,30. Vgl. Apologie der Konfession, XII. Von der Beicht und Genugtuung, in: Die Bekenntnisschriften der Evangelisch-lutherischen Kirche, Göttingen, 1992, 285, 53.

⁵¹³ Rm 6,23. Vgl. Apologie der Konfession, XII. Von der Beicht und Genugtuung, in: Die Bekenntnisschriften der Evangelisch-lutherischen Kirche, Göttingen, 1992, 285, 55f.

⁵¹⁴ Rm 5,12ff. Vgl. Apologie der Konfession, XII. Von der Beicht und Genugtuung, in: Die Bekenntnisschriften der Evangelisch-lutherischen Kirche, Göttingen, 1992, 285, 56.

⁵¹⁵ J.-M. Lischka u.a., Glaube von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, in: K.-P. Jörns u.a. (Hg.), Was Menschen wirklich glauben, Gütersloh, 1998, S. 151.

⁵¹⁶ Als ein Argument gegen die Natürlichkeit des Todes wird mit 1 Kor 15,52ff die christliche Zukunftshoffnung angeführt, die ein Leben ohne Tod erwartet. Vgl. z.B. W. Pannenberg, Anthropologie, Göttingen 1983, S. 310; F. Mildenerger, Biblische Dogmatik, Bd. III, Stuttgart 1992, S. 324ff.

Entwicklungen, die mit der Etablierung der Naturwissenschaften und der Medizin Weltanschauungen veränderten.

Die Vorstellung des Todes als Akt eines Gerichts und Resultat einer Verfehlung hat das kirchliche Verständnis des Todes bis an die Schwelle der Moderne in seiner Gesamtheit bestimmt. Bis zum 18. Jahrhundert wurde an der Auffassung festgehalten, dass der leibliche Tod der Menschen eine Folge der Sünde ist. Das Liedgut des Evangelischen Gesangbuches belegt das exemplarisch⁵¹⁷. Für M. Luther und seine Zeitgenossen war der Tod klar eine Folge der Sünde – „denn wenn nicht sunde were, so were auch keyn tod nicht“⁵¹⁸. Fest gebunden an die eigenen theologischen Deutungssysteme seiner Zeit, stand die jenseitige Existenz des Lebens nach dem diesseitigen Tod außer Frage. Sein eigenes Bekenntnis bezeugt die Hoffnung, dass Gott den Menschen nach dem Tod neuschaffen wird: „Stirbt einer, so ist's eben so viel, als wenn ein Samenkörnlein in die Erde gelegt wird. Warum? Weil Gott ihn viel herrlicher zum Leben hervorwachsen lassen will.“⁵¹⁹ Sola fide erhält der Mensch Anteil an dem Sieg, den Jesus Christus über den Tod errungen hat.⁵²⁰ Dieser Glaube überdauert den Tod.

Dem folgend trennt der Film Schuld und Tod ausdrücklich.

Der Tod wird thematisch mehrfach als jäh hereinbrechendes Lebensende in Folge eines unverschuldeten Unfalls eingeführt. Für keine Filmfigur ist ihr jähes Ende auf individuell zu erkennendes Versagen zurück zu führen. Unterstützt wird diese Auffassung im

⁵¹⁷ Vgl. z.B. EG exemplarisch 364,3: „Drum muß ich Sünder von der Welt hinfahrn nach Gottes Willen“, aber auch 76, 79, 82, 112, 113,115, 144, 234, 320, 341, 351, 364, 327 u.a. sowie die Luther-Lieder 519, 520. Evangelisches Gesangbuch, Ausgabe für die Evangelisch Pommersche Evangelische Kirche u.a., Berlin, 1993.

⁵¹⁸ M. Luther, Leichenpredigt für Kurfürst Friedrich den Weisen über 1.Thess 4,13f. am 10.05.1525.

Zitiert nach

WA 17/I,206,4f.

⁵¹⁹ M. Luther, Predigt am Sonntag vor Jacobi über Röm 6,3-6 am 23.07.1525, zitiert nach E. Ellwein (Hg.), D. Martin Luthers Epistel-Auslegung. 1. Band. Der Römerbrief, 1963, S. 56. Vgl. WA 17/I,340,30-32.

⁵²⁰ 1519 verfasste M. Luther in der Tradition der mittelalterlichen ars moriendi die Schrift „Ein Sermon von der Bereitung zum Sterben“. In dieser Schrift geht es um den praktischen Umgang mit den Ängsten im Sterben. Mit Bildern werden drei Bereiche benannt, die den Menschen im Blick auf das Sterben Angst machen: „das erschreckende Bild des Todes, ... das grauenhafte, mannigfaltige Bild der Sünde, ... das unerträgliche und unausweichliche Bild der Hölle und ewiger Verdammnis.“ Angesichts dieser Ängste empfiehlt M. Luther den Menschen auf Jesus Christus zu blicken. „Er ist das lebendige und unsterbliche Bild wider den Tod, den er erlitten und doch mit seiner Auferstehung von den Toten überwunden hat in seinem Leben. Er ist das Bild der Gnade Gottes wider die Sünde, die er auf sich genommen und durch seinen unüberwindlichen Gehorsam überwunden hat. Er ist das himmlische Bild: Er, der verlassen ist von Gott als ein Verdammter und durch seine allermächtigste Liebe die Hölle überwunden hat, bezeugt, dass er der liebste Sohn sei und dass uns allen dies zu eigen gegeben, wenn wir es glauben.“ M. Luther, Ein Sermon von der Bereitung zum Sterben, in: K. Bornkamm u. G. Ebeling (Hg.), Martin Luther. Ausgewählte Schriften, Bd. 2, 1982, S. 18ff.

Film dadurch, dass auch die Hündin, die altersschwach stirbt, an jenem jenseitigen Ort landet, den Chris später Himmel nennen wird. Auch als Annie beschließt, ihrem Leben ein Ende zu machen, schwingt in der filmischen Darstellung zunächst keine wahrnehmbare Verfehlung mit. Gemäß moderner theologischer wie naturwissenschaftlicher Auffassungen, wird der je individuelle Tod als zum Leben dazugehöriges Phänomen erzählt, das mit der damit einhergehenden Möglichkeit der Selbsttötung ethisch die Ambivalenz individueller Freiheit einschließt.

Erst mit den Entwicklungen von Naturwissenschaften und Medizin gepaart mit den philosophischen Denksystemen der Aufklärung wurde der Tod als ein Phänomen des Menschen betrachtet, der analog zum Tod aller anderen Lebewesen zu seiner Natur gehöre und ein Ausdruck seiner Endlichkeit sei.⁵²¹ Prägend für weite Teile dieses evangelischen Verständnisses des Todes ist die auf die dialektische Theologie K. Barths gründende Auffassung von E. Jüngel geworden, die gerade im ostdeutschen Raum den theologischen Kontext in Pfarrhäusern, Gemeinden und Hochschulen prägte⁵²²: „Das biblische Verständnis des Todes enthält einerseits eine Feststellung über das Wesen des Todes: der Tod ist das Ereignis, der die Lebensverhältnisse total abbrechenden Verhältnisslosigkeit. Als dieses Ereignis der Verhältnisslosigkeit ist er das Ende einer Lebensgeschichte, das Ende der Geschichte einer Seele und ihres Leibes, das Ende also der ganzen Person und eben darin Ausdruck der Endlichkeit des menschlichen Lebens. Der Mensch ist, wenn er gestorben ist, nur noch das, was er war.“⁵²³ Nichts bleibt. Zurückgelassene werden Hinterbliebene. Sie müssen als Überlebende lernen, mit der neuen Situation diesseits zu leben.

Eine theologisch moderne und das Jenseits ein- statt ausschließende Perspektive entwickelt H.-M. Gutmann, wenn er begründet: Auch die Toten müssen wie in einem Wechsel der Daseinsformen „lernen, dass sie tot sind, und sie sollen für sich die Verheißung

⁵²¹ Als ein Argument gegen die Natürlichkeit des Todes wird mit 1 Kor 15.52ff die christliche Zukunftshoffnung angeführt, die ein Leben ohne Tod erwartet. Vgl. z.B. W. Pannenberg, *Anthropologie*, Göttingen 1983, S. 310; oder F. Mildenerger, *Biblische Dogmatik*, Bd. III, Stuttgart 1992, S. 324ff.

⁵²² Vgl. exemplarisch Vorlesungsverzeichnisse und Gastvorlesungsdokumentationen des Sprachenkonviktes, Theologische Ausbildungsstätte der Brandenburgischen Kirche, dem Ort, an dem E.Jüngel ersten theologisches Lehramt beheimatet war und dessen theologische Tradition mit dem Namen W. Krötke unauflöslich verbunden ist.

⁵²³ Eberhard Jüngel, *Tod*. Bibliothek Themen der Theologie, Bd.8, Stuttgart, 1971.

annehmen, dass sie auferstehen werden.“⁵²⁴ Zwischen Toten und Lebenden existiert eine wechselseitige Beziehung, die vielfältige Ausdrucksformen braucht.

Die Existenz jenseits der Grenze des Todes ist für die Hauptfigur der Filmerzählung keine Selbstverständlichkeit. Auch Chris wird *lernen*, dass er tot ist und dass gleichzeitig sein Tod weder das Ende seiner Existenz noch ein Wechsel seiner Identität bedeutet. Die wie immer geartete Fortsetzung des Daseins erfordert neue Orientierung in neuen Systemen, die anderen Gesetzmäßigkeiten folgen.

Der Film widmet dieser theologischen Anschauung viel Raum und inszeniert die fremde Welt in phantasievollen Bildern.

Deutungsoffen bleibt neben der religiös-transzendenten Interpretation des Todes als Wechsel in eine andere Welt die biologisch-medizinische Deutung als eine die Wirklichkeit des Lebens beendende Dimension. Die Voraussetzung der Existenz eines Daseins nach dem Tod erscheint dramaturgisch wie ein Axiom, das weder an ein personalisiertes Gottesverständnis, noch an die Existenz einer höheren Macht gebunden sein muss. *Hinter dem Horizont* setzt diskussionslos jenseits dieser theologisch-philosophischen Diskussion ein. Sein deutscher Titel ist hier Programm. Damit folgt die Filmerzählung weit mehr als die Romanvorlage in größtmöglichem Maß dem Vorverständnis, das beim Publikum angetroffen werden kann. Die These, dass nach dem Tod ein Weiterleben in einer anderen Welt erfolgt, präsentiert zwar statistisch eine erwartungsgemäß vorhandene Publikumsmeinung. Für viele Menschen im atheistischen Umfeld ist das aber nicht unstrittig. Dennoch bilden *Himmel* und *Hölle*, *unsterbliche Seele* und *Jüngstes Gericht* u.v.a. Begriffspaare nach wie vor in Ost und West Begriffe, die nicht nur in einem religiösen Kontext als Existenzräume für die kommende Daseinsform jenseits des Horizontes des Todes präsent sind. Sie markieren einen populären Umgang mit dogmatisch-theologischen Begriffen.⁵²⁵

Fest im so genannten Volksglauben verankert sind sie Teil allgemeinen Kulturgutes geworden. Sie bilden mit anderen „eine Art „*kultureller Tapete*“⁵²⁶, welche die Vorstellungswelt von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit beeinflusst. Die Lehre von

⁵²⁴ H.-M. Gutmann, a.a.O., S. 214.

⁵²⁵ Vgl. B. Dieckmann, Glaube und Geschlecht, in: K.-P. Jörns u.a. (Hg.), a.a.O., S. 42f, 48 u. a.a.O., S.324f.

⁵²⁶ A.-K. Szagun, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. A.a.O, S. 51.

der Unsterblichkeit der individuellen menschlichen Seele gehört seit dem Mittelalter zu den amtlichen und daher verbindlichen Lehraussagen der katholischen Kirche.⁵²⁷

„Die Kirche hält an der Fortdauer der Subsistenz eines geistigen Elementes nach dem Tode fest, das mit Bewusstsein und Willen ausgestattet ist, so dass das ‚ICH des Menschen‘ weiter besteht, wobei es freilich in der Zwischenzeit seiner vollen Körperlichkeit entbehrt. Um dieses Element zu bezeichnen, verwendet die Kirche den Ausdruck ‚Seele‘, der durch den Gebrauch in der Heiligen Schrift und in der Tradition sich fest eingebürgert hat.“⁵²⁸ Mit der Voraussetzung einer unzerstörbaren, unsterblichen Seele wird der Tod ein Durchgang zu einem neuen Modus der Existenz. So gesehen lassen sich in der theologischen Tradition zwei eschatologische Vorstellungen finden, die im populären Kulturgut präsent sind: Das Leben nach dem Tod als eine zweite *creatio ex nihilo* – weil trotz Anknüpfung eines jenseitigen Lebens an das diesseitige es keinen wie immer gearteten stofflichen Garanten einer Kontinuität im Sinne einer unsterblichen Seele o.a. gibt, oder aber eine *creatio ex creatione* – die das jenseitige Leben aus dem diesseitigen entstehen lässt, weil es etwas gibt, dass dessen Kontinuität und Identität wesentlich verbürgt.⁵²⁹

Daneben findet die Vorstellung einer Wiedergeburt zunehmend religiös und kulturelle Akzeptanz.⁵³⁰ Diese reicht z.B. in Mecklenburg-Vorpommern bildungspolitisch so weit, dass die Wiedergeburt neben der Auferstehung die religionsunterrichtliche Thematisierung dessen, was nach dem diesseitigen Leben folgt, wesentlich ausmacht.⁵³¹ Scheinbar problemlos lässt sich hier die Wiedergeburt als eine, wenn auch kulturfremde Form der *creatio continua* interpretieren.

Konsequent inszeniert der Film eine Grundannahme: Es gibt ein Leben nach dem Tod, dass die Individualität der bzw. des Gestorbenen ganzheitlich wahrtr.

Mit der populären Interpretation theologischer Fachbegriffe ändert sich deren inhaltliche Bedeutung und verlässt mit dem Kontextwechsel nicht selten das dogmatische

⁵²⁷ „...cum illa (sc. anima) ...verum et immortalis, et pro corporum quibus infunditur multitudo singulariter multiplicata, et multiplicanda sit.“, H. Denzinger u. A. Schönmetzer, *Enchiridion Symbolorum – Definitionum et Declarationum de rebus fidei et mortum*, Freiberg u.a. 1973, 1440.

⁵²⁸ Vgl. W. Ernst, u.a., (Hg.), *Theologisches Jahrbuch*, Leipzig 1985, 288.

⁵²⁹ Vgl. z.B. Horst Georg Pöhlmann, *Abriss der Dogmatik*, Gütersloh, 5. verbesserte und erweiterte Auflage, 1990, S. 374.

⁵³⁰ Esoterikangebote, die auf diesem Weltbild fußen, spiegeln das exemplarisch wieder, was J.-M. Lischka u.a., *Glaube von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten*, in: K.-P. Jörns u.a. (Hg.), *Was Menschen wirklich glauben*, Gütersloh, 1998, S. 154f. empirisch belegt hat.

⁵³¹ Vgl. *Rahmenplan Gymnasium, Sekundarstufe II, Evangelische Religion, Klasse 11 – 13*, Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.), Schwerin, 1999.

System, aus dem der Begriff ursprünglich stammte: War die unsterbliche Seele für weite Bereiche christlicher Theologie ein sich der Gottesebenbildlichkeit verdankendes Charakteristikum allein des Menschen,⁵³² so erscheint es heute sehr vielen Menschen plausibel, dass auch Tiere eine Seele haben, ohne dass der dogmatische Begriff sein spezifisches Gepräge verlieren würde.⁵³³ Die so vorgenommene Uminterpretation des Begriffes deutet im Gegenteil eine neue Geschwisterlichkeit mit den anderen Geschöpfen und der Natur an, die außerhalb theologischer Entwürfe und Lehrmeinungen viel eher als insgesamt beseelt gedacht und vorgestellt werden kann.⁵³⁴ Die Filmfiguren entsprechen zu einem großen Teil den zeitgemäßen populären theologischen Überzeugungen und Voreinstellungen: Chris wundert sich, in den Himmel zu kommen. Vielleicht hat er nie an ihn geglaubt, vielleicht hat er ihn sich ganz anders vorgestellt. Beide Interpretationen, die zu weltanschaulich konträren Systemen gehören, sind möglich. Man mag angesichts der Modernität religiöser Auffassungen mit Chris verwundert zögern oder aber der farbgewaltigen Konzeption der Inszenierung amüsiert zustimmen – einen passenden Platz finden in dem angedeuteten Spektrum viele.

Die vorgefundene Existenz jenseits der Grenze des Todes ist jedenfalls für die Hauptfigur der Filmerzählung keine Selbstverständlichkeit. Chris wird *lernen*, dass er tot ist und dass sein Tod nicht das Ende seiner Existenz und Identität bedeutet. In der Filmerzählung nimmt dies einen nicht unerheblich breiten Raum ein.

Die Filmfiguren zeigen sich in ihren eigenen Zweifeln und Überraschungen deutungs offen. Didaktisch ist das eines ihrer großen Vorzüge. Damit dienen sie einander als Interpreten für emotionale Wahrnehmungen und rationale Konzeptionen, die sie auslösen. So agieren die Protagonisten vorrangig aus eigenen Überzeugungen. Sie vermeiden durchgängig den Bezug auf Autoritäten.

Trotzdem sind die traditionellen Entwürfe präsent. Als Chris auf die Hündin Katy trifft, wird eben diese neue Interpretationsdimension in seiner freudig fragend inszenierten Verwunderung thematisiert: „Ich glaub, ich hab mich geirrt. Ich bin im Hundehimmel gelandet.“ Zwar nicht ohne Zögern aber doch ohne ein weiteres Wort schließt er. „Vielleicht bin ich ja nicht in Deinem Himmel, sondern Du in meinem!“⁵³⁵ In Bezug auf die

⁵³² Vgl. M. Luther, in: Bekenntnisschriften der Evangelisch-lutherischen Kirche, Göttingen, 1992, .

⁵³³ Vgl. B. Dieckmann, a.a.O., S. 17.

⁵³⁴ Vgl. A. Rademacher u.a., Antworten von Pfarrerinnen/Pfarrern und Theologiestudierenden, in: K.-P. Jörns u.a. (Hg.), a.a.O., S. 203 u. 209.

⁵³⁵ Chris Nielson, Hinter dem Horizont – das Ende ist nur der Anfang, DVD, 00:54:03 – 07.

Kommunikation mit den Zuschauenden mag diese kleine Unterbrechung im Redefluss des Protagonisten reichen, um eine Gewichtung zu unterstreichen. Gewiss aber gibt sie den Rezipierenden Zeit, sich auf die Gedanken einzulassen, die in diesen beiden Sätzen eine fundamentale theologische Debatte bereithalten, die auch gegenwärtig nicht frei von Kontroversen ist.

Ausgelöst durch den Suizid der Protagonistin stellen sich angesichts eines sich fortsetzenden Daseins rückblickend die Fragen nach dem Sinn des diesseitigen Lebens und vorausschauend die nach jenseitiger Gerechtigkeit. Annie nimmt sich das Leben, weil sie die Beziehungslosigkeit, in die sie der Tod ihrer Familie stürzte nicht leben will bzw. kann. Ihre Entscheidung ist nachvollziehbar. Eine praktisch-theologische Untersuchung zeigt, dass den Beziehungen zu nahen Menschen im Leben eine Bedeutung zukommt, die der Verknüpfung mit dem Begriff „heilig“ entspricht.⁵³⁶ Die Vorstellung vom Sinn des Lebens hängt stark mit personalen Beziehungen zusammen.⁵³⁷ Das trifft für Kirchenmitglieder ebenso zu wie für Konfessionsfreie.⁵³⁸ Dementsprechend ist auch die religiöse Praxis besonders auf diesen Bereich bezogen.⁵³⁹ Die Rettung naher Menschen ist heute noch eins der wenigen konsensfähigen Ideale, für das viele Menschen – wie Chris – ihr Leben geben würden.⁵⁴⁰

Annie vertritt in ihren Auffassungen sehr klar, dass der Sinn ihres Lebens an die Liebe und die geglückten Beziehungen in der Familie gebunden sind. Dass sie damit auch ein Klischee bedient, spielt insofern keine Rolle, als das sehr viele Zuschauende diese Position teilen⁵⁴¹. Hier ist die ästhetische Kategorie der Vereinfachung wesentlicher, als die realistische Darstellung eines gelebten Lebens, dass in jeder Beziehung neben den Höhen auch die Niederungen des Alltags zu bewältigen hat.

Dennoch wird der scheinbar einsichtige, wenn auch tragische Gang der Dinge aus der jenseitigen Perspektive völlig anders sichtbar. Die Frage, wie Selbsttötung angemessen zu beurteilen ist, stellt für viele eine Herausforderung dar. Sie ist nicht allein dadurch beantwortet, dass man Suizid als eine Verzweiflungstat versteht, die Mitgefühl verlangt.

⁵³⁶ Vgl. C. Großholz, Glaube und Lebensform, in: K.-P. Jörns u.a. (Hg.), a.a.O., S. 91.

⁵³⁷ K.-P. Jörns u.a. (Hg.), a.a.O., S. 330.

⁵³⁸ Vgl. K.-P. Jörns, Vergleichende Beobachtungen zu Menschen ohne Religionszugehörigkeit, in: ders., a.a.O., S. 123.

⁵³⁹ F.W. Loewe, Glaube in Stadt und Land, in: K.-P. Jörns u.a. (Hg.), a.a.O., S. 184f.

⁵⁴⁰ Vgl. C. Großholz, Glaube und Lebensform, in: K.-P. Jörns u.a. (Hg.), Was Menschen wirklich glauben, Gütersloh, 1998, S. 91. u. a.a.O., S. 303.

⁵⁴¹ Vgl. B. Dieckmann u.a., Glaube und Geschlecht, in: K.-P. Jörns u.a. (Hg.), Was Menschen wirklich glauben, Gütersloh, 1998, S. 45.

Eigenen Erfahrungen zufolge, ist Religionslosen der Gedanke nicht fremd, dass jeder Mensch an Suizid denken und ihn als letzten Ausweg erwägen kann. „Die ganzen negativen Verbindungen von Suizid mit Mord oder einer Belastung der Familie weisen sie eher als Christen zurück, ... Denn ihnen geht es um die Verbindung von Suizid und Freiheit.“⁵⁴² Die Zustimmung zu Suizid als ethische Möglichkeit, die jenseits moralischer Wertung liegt, ist bei Jugendlichen heute viel größer, als beispielsweise bei der ihnen vorangehenden Generation.⁵⁴³

Erfahrungsgemäß verknüpft sich mit der Annahme der Existenz eines Jenseits die Vorstellung einer herzustellenden Gerechtigkeit.⁵⁴⁴ Das gilt unabhängig von der Bewertung dieses Konzeptes. So teilen Zeitgenossen des Protagonisten vielfach seine Empörung über die mittelalterlich anmutende Verurteilung seiner Frau. Chris rebelliert gegen die seines Erachtens schreiende Ungerechtigkeit der Verbannung der Selbstmörder in die Hölle. Der Film kann in seiner reduzierten Erzählung aber auf alle theologische Diskussion und säkulare Herausforderungen, die solcher Position vorausgehen, verzichten.

Kriterium der Darstellung ist die Nachvollziehbarkeit auf zweierlei Ebenen: zum einen innerhalb des Entwurfes einer jeden Figur, zum anderen innerhalb der anzutreffenden Gedankengebäude des Publikums. Daher hat die Position, im Himmel Gerechtigkeit zu verlangen, zwei mögliche Grundlagen: eine theologisch verankerte, nicht an Werke gebundene und mit Gott dem Allmächtigen und Allgütigen verbürgte⁵⁴⁵; und eine nahezu säkulare, die wenn sie schon ein Jenseits annimmt, dann damit auch die Garantie einer ausgleichenden Gerechtigkeit und des inneren Friedens verbindet.⁵⁴⁶ Diese Entfaltung des Gedankens einer individuellen Verantwortung im Jenseits für das gelebte Leben im Diesseits wird in ihrer Voraussetzung so reduziert, dass sehr unterschiedliche Positionen dem Diskurs folgen können.

Dramaturgisch auffällig ist, dass der himmlische Bote relativ jung ist. Das inszeniert eine Spannung zu dem zunächst sehr konservativ erscheinenden theologischen Konzept der Polarität von Himmel und Hölle.

⁵⁴² K.-P. Jörns, Vergleichende Beobachtungen zu Menschen ohne Religionszugehörigkeit, in: ders., Was Menschen wirklich glauben, Gütersloh 1998, S. 123.

⁵⁴³ Vgl. B. Dieckmann u.a., a.a.O., S. 69.

⁵⁴⁴ Vgl. A.a.O. und öfter.

⁵⁴⁵ Vgl. Apologie der Konfession, XII. Von der Beicht und Genugtuung, in: Die Bekenntnisschriften der Evangelische-lutherischen Kirche, Göttingen, 1992, 222, 210.

⁵⁴⁶ Vgl. B. Dieckmann u.a., a.a.O.

Parallel begegnet dieses Muster in der Debatte um Sterbehilfe für den Hund, die sich zwischen Mutter und Tochter entwickelt. Hier vertritt ebenfalls die sehr viel Jüngere die vermeintlich alten Ideen. Die Tochter versucht in der Diskussion die argumentativ aufrichtige Position der Mutter mit konservativ kirchlich klingenden Einwänden zu entkräften.

Es schärft die Aufmerksamkeit für die tradierte Positionen erheblich, wenn sie wie hier von den jugendlichen Protagonisten vertreten, erklärt und verteidigt werden. In jenen Sequenzen dominieren die Dialoge. Worte bestimmen mehr als das Bild das theologische Thema und seinen Diskurs.

In dem Film von Vincent Ward wird ein Leben nach dem Tod thematisiert, ohne dass es einer begrifflichen oder szenischen Einführung in die Welt der übernatürlichen Mächte bedarf. Gott wird nirgends thematisiert. Daraus resultiert, dass die ehemals vertraute Vorstellung von Himmel und Hölle als Wohnsitze der unterschiedlichen Mächte, für die jüngere Generation so nicht mehr wichtig zu sein scheint. Die Hölle als nachtodlicher Ort ist als Idee zwar erfahrungsgemäß nach wie vor präsent, aber die einst damit verbundene Vorstellung wird heute nur von wenigen geteilt. „Auf der einen Seite besteht die Tendenz zu einem starken Individualitätsbewusstsein, von dem aus das eigene Leben einen einmaligen Wert bekommt, auf der anderen Seite besteht zumindest Unsicherheit darüber, ob die individuelle Existenz nicht vielleicht doch nur ein Glied in einer Lebenskette ist.“⁵⁴⁷

Die Idee einer Existenzform jenseits des Todes, wird – wenn überhaupt – individueller verstanden. Die Existenz einer Hölle wird dabei sehr viel konsequenter in Frage gestellt, als die Existenz des Himmels, der zunehmend ein Ort für alle wird.⁵⁴⁸

Auch wandeln sich die Vorstellungen vom Bösen. Neben den kulturell tradierten, theologischen Entwürfen gewinnen soziologische und psychologische Erklärungsmodelle wie die von K. Marx oder K. Lorenz an Kraft. „Wenn die Vorstellung vom Bösen sich wandelt und Sünde kaum mehr eine Rolle im Bewusstsein der Menschen spielt, muss das auch Auswirkungen auf die Frage der Erlösung haben.“⁵⁴⁹ Für viele Menschen ist

⁵⁴⁷ J.-M. Lischka u.a., Glaube von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, in: K.-P. Jörns u.a. (Hg), a.a.O, S. 156f.

⁵⁴⁸ Vgl. B. Dieckmann u.a., a.a.O., S. 65.

⁵⁴⁹ F.W. Loewe, a.a.O., S. 180.

Himmel zu einem gleichnishaften Ausdruck für das Wunderbare im Leben geworden, wie der Begriff Hölle für das Schreckliche steht.⁵⁵⁰

Die Frage danach, wer oder was für Gerechtigkeit sorgt, ist für die Generation der Gegenwart nicht mehr an religiöse Maßstäbe gebunden. Es ist das eigene Gewissen, das normsetzende Kraft gewinnt.⁵⁵¹ Hier spiegelt sich die Individualisierungstendenz deutlich, die mit einer hohen Verantwortungsbereitschaft für das eigene Handeln gepaart ist. Das gilt nicht nur für die konfessionsfrei und religionslos Lebenden. D.h., auch im kirchlich religiösen Bereich hat das Individuum eine starke Stellung eingenommen. Autoritäten außerhalb des eigenen Ich werden kaum mehr akzeptiert.⁵⁵² Darin ist der Traditionsabbruch gegenüber Leitvorstellungen der Interpretationen monotheistischer Religionen am deutlichsten spürbar.⁵⁵³ „Auffällig ist, dass die eigene Person und die subjektive Befindlichkeit insgesamt stärker im Mittelpunkt stehen und auch die ‚Gottes‘beziehung prägen. So geht es bei den Kontaktaufnahmen mit der höheren Wirklichkeit häufiger um die eigenen Ängste als um die Beziehungen zu anderen Menschen. Die Beziehung zum Transzendenten hat einen stark selbstreflexiven Charakter.“⁵⁵⁴ Glaube und Religion nehmen so ausdrucksvoll am gesellschaftlichen Individualisierungsprozess teil. Hinsichtlich des sprachlichen Repertoires lässt sich bei christlich geprägten Kindern und Jugendliche nicht eruieren, „ob sie gelernte christliche Formeln nachsprechen oder ob sie sich auf etwas beziehen, was sie sich wirklich angeeignet haben. Auch die bildlichen Vorstellungen der konfessionslosen Kinder weichen ab. Der übliche Antropomorphismus tritt bei ihnen zurück.“⁵⁵⁵ Daher werden die religiösen Eindrücke, Gefühle, Vermutungen, Gedanken oder Imaginationen oft originell in unverwechselbar eigene Bilder und Worte gefasst.⁵⁵⁶ „Das eigene Ich ist in religiöser Hinsicht die eigene Autorität. Dabei spielen inhaltlich die personalen Beziehungen eine große Rolle. Wenn diese Beziehungen festlich begangen werden, ist häufig Religion mit im Spiel. Im Alltag scheint der Glaube dagegen

⁵⁵⁰ A.a.O., S. 182.

⁵⁵¹ K.-P. Jörns, a.a.O., S. 37 u. a.a.O., S.316.

⁵⁵² F.W. Loewe, a.a.O., S. 185.

⁵⁵³ J.-M. Lischka u.a., a.a.O., S. 139ff.

⁵⁵⁴ Vgl. C. Großholz, Glaube und Lebensform, in: K.-P. Jörns u.a. (Hg.), Was Menschen wirklich glauben, Gütersloh, 1998, S. 103.

⁵⁵⁵ A.-K. Szagun, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. A.a.O., S. 12.

⁵⁵⁶ Vgl. a.a.O.

zurückzutreten.“⁵⁵⁷

Eine Konsequenz, die aus dem Zurücktreten eines personalen Gottesglaubens folgt, ist, dass theologische Kategorien wie *Sündenvergebung*, *Heil* oder *Wegweisung* an Kraft verlieren, denn sie sind nur im Zusammenhang mit einem Glauben an einen personalen Gott sinnvoll. In religionslosen Kontexten gilt dies in besonderem Maße.⁵⁵⁸

Da Kinder und Jugendliche z.B. in der Regele „keine *Lernorte* des Glaubens außerhalb des Religionsunterrichts besuchen, ist von einer vorhandenen Gottesbeziehung nicht fraglos auszugehen, eher von emotionaler Gleichgültigkeit bzw. negativer Voreingenommenheit aufgrund der Prägung, die sie nicht nur in ihren Familien, sondern auch in den vorschulischen Betreuungsinstitutionen erfahren.“⁵⁵⁹

Der Entwurf *Hinter dem Horizont* knüpft in hohem Maße konsequent an das an, was mit dem Stichwort „kulturelle Tapete“⁵⁶⁰ beschrieben ist: Jugendliche und Erwachsene begegnen unabhängig vom familiären Kontext „Elementen einer durch die Wirkungsgeschichte von Christentum und abendländischer Philosophie geprägten Gotteslehre.“⁵⁶¹ Ausgeweitet auf eschatologische Dimensionen religiöser Weltanschauungsentwürfe entwickelt der Film eine spezielle Form zeitgemäßen theologischen Fragens.

Einzelne Figuren vertreten nicht nur unterschiedliche Positionen, die sich so zum Diskurs zusammenfügen, sie sprechen auch durch ihren dramaturgisch entworfenen Rahmen. Zuschauend hat man die Möglichkeit, sich vertiefend mit der einen oder anderen Position zu identifizieren. Solche Art der Identifikation mit einzelnen Figuren bzw. deren Auffassungen wird im Kino vordergründig als spontane Sympathie oder Antipathie auf der emotionalen Reaktionsebene geleistet. Identifikationen spiegeln daher oft die eigenen, zuweilen unbewussten Haltungen und Einstellungen im Zusammenspiel von Zustimmung und Ablehnung.

Für eine rationale Analyse lässt der Film erst in einer „Nachbehandlung“ Raum. Hierin liegt sein unschätzbarer Vorteil für die pädagogische und theologische Arbeit. Mancher Grundgedanke erschließt sich erst nach der Analyse, anderes rückt bei mehrfacher

⁵⁵⁷ F.W. Loewe, a.a.O., S. 185f.

⁵⁵⁸ Vgl. S. Dievenkorn, Vom Unterricht zum Projekt – Konfirmandenarbeit in Mecklenburg. Eine Dokumentation des Theologisch-Pädagogischen Institutes der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Mecklenburgs, Ludwigslust, 2003, S. 4.

⁵⁵⁹ A.-K. Szagun, a.a.O., S. 49.

⁵⁶⁰ A.a.O., S. 51.

⁵⁶¹ A.-K. Szagun, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufgewachsen, Jena, 2006, S. 51.

Betrachtung in ein anderes Blickfeld. Einzelne Filmszenen sind thematisch erstaunlich tiefgründig und auch in ihrer Kürze in sich sinnvoll begrenzt.

Die Vielfalt der vorgetragenen Positionen und Argumente – auch wenn sich diese nur in Handlungen und nicht vordergründig in diskursiven Dialogen zeigen – erleichtert das Abwegen von gegensätzlichen Positionen und die Auseinandersetzung mit Bedingungen für das Ergreifen der einen oder anderen Position.

Dass die im Film präsentierten Antworten Versuche bleiben, liegt auf der Hand.

Die Polyvalenz der einzelnen diskursiven Sequenzen, die nicht durch die schillernde Argumentation, sondern durch die Vielgestaltigkeit der unterschiedlichen Figuren präsentiert wird, ist der pädagogische Ausgangspunkt für die sich ergebenden oder allem zu Grunde liegenden theologischen Erörterungen. Daher tut es dem Film als Ganzem in seiner religionspädagogischen Auswertung keinen Abbruch, dass er ein Ende präsentiert, dass mit den gängigen christlichen Überzeugungen nur schwer vereinbar ist, zumal er damit auch ein in der westlichen Welt zunehmend populäres Paradigma benutzt.

3.2.5 „Das Ende der Schmerzen“⁵⁶² – Eine Schlüsselszene

Auf der DVD wird der Spielfilm in 18 Kapitel unterteilt. Die jetzt dargestellte theologische wie pädagogische Schlüsselszene ist in der deutschen Ausgabe mit „das Ende der Schmerzen“ überschrieben. Es ist das 11. Kapitel. Die Handlung spielt an zwei Orten, die gleichzeitig in den zwei Sphären liegen: diesseits das ist Annis Wohnung wobei die Handlung hier zwei Schauplätze umfasst a – Annis Badezimmer, b – ihr Schlafzimmer. In der diesseitigen Wohnung wird die Einleitung arrangiert. Der Hauptteil ist vor der jenseitigen Wohnung angesiedelt. Die Szene spielt hier wie im Schluss vor dem Traumhaus – c.

Am Ort a wird die Szene in den Einstellungen 1-8 entwickelt, am Ort b in einer einzigen.

Die Einleitung dauert 1'20''. Der Hauptteil umfasst 50 Einstellungen, wobei nur etwa 10 wirklich von einander verschieden sind. Sein Zeitumfang beträgt 3'20''. Der Schluss

⁵⁶² Chris Nielson, Hinter dem Horizont – das Ende ist nur der Anfang, DVD, 0:52:33.

wird in 16 ebenfalls sich wiederholenden Einstellungen über eine Dauer von 1'10'' erzählt.

D.h., insgesamt umfasst das Kapitel eine Zeit von 5'30'', die bis auf die Ausnahme im Szenenwechsel von der Einleitung zum Hauptteil als Echtzeit gelten kann.⁵⁶³ Es gibt keine Rückblenden oder andere Schnitte in der Zeit. Die Kamerawechsel sind Perspektivwechsel und setzen im Wesentlichen Akzente hinsichtlich des Gesagten oder der Sprecher.

Das Kapitel 11 inszeniert den Konflikt, der sich im Zusammenhang mit Tod und Selbsttötung, Himmel und Hölle sowie diesseitiger und jenseitiger Gerechtigkeit entfaltet. Damit wird das Kapitel Ausgangspunkt einer klassischen Heldenreise. Impulsgebend und exemplarisch eignet es sich daher als fiktiver Beginn eigener Erfahrungen, Gedankenspiele oder Glaubensüberzeugungen. Dramaturgisch ist der Konflikt dialogisch auf zwei Protagonisten fokussiert. Sie erweisen sich allerdings nicht als Held und Antiheld. Ihre dramaturgisch inszenierte Suche nach Wahrheit und Wahrhaftigkeit religiös dogmatisierter Grundsätze und Lehren hat kontroverse Ausgangspunkte. Dennoch erweist sie sich in Teilen als ein gemeinsamer Weg. Beispielhaft wird die Notwendigkeiten sprachlicher Bilder und dogmatischer Festschreibungen einsichtig. Gleichzeitig eröffnet sich die Weite individueller interpretatorischer Möglichkeiten. Aufgrund der kontroversen Standpunkte beider Dialogpartner bezieht sich die Debatte auf Kriterien, die sich jeder missbräuchlichen Beliebigkeit widersetzen.

Damit ist ein Spielraum eröffnet, der religionspädagogische Impulse setzt, theologisch Dogmatisches individuell und phantasievoll zu bebildern. So gewinnen die traditionellen Kategorien eine Modernität, ohne das sie an Gültigkeit bzw. Klarheit verlieren.

3.2.5.1 „Selbstmörder kommen in die Hölle. Das nennst Du Realität!“ – Die dramatische Erzählweise

In der Einleitung, die im Diesseits spielt, begegnen nur Innenaufnahmen, wohingegen sowohl im Hauptteil als auch im Schluss – beide im jenseits angesiedelt – nur draußen vor dem Haus agiert wird.

⁵⁶³ Der Wechsel von a zu b erfolgt ohne die dafür benötigte Zeit des Ortswechsels. Das scheint aber insgesamt vernachlässigbar.

Durchgängig dominieren Großaufnahmen der handelnden Figuren. Bis auf wenige Ausnahmen sehen wir ihr Portrait, sei es im Spiegel, der das eigene Bild zurückwirft, so in der Einleitung, oder aber im Spiegel der auf die eigenen Worte reagierenden Figur, so im Dialog der beiden Figuren im Hauptteil bzw. im Schluss.

Stilistisch ist damit auf die Ortlosigkeit der Handlung verwiesen, die keine Orientierung im realen Raum, d.h. in der Umwelt erforderlich zu machen scheint. Die geforderte Orientierung ist die in den Gedanken der jeweiligen Figuren und ein so ermöglichtes Zurechtfinden in der Welt der Protagonisten.

In der Einleitung hält die Protagonistin in der ersten Szene zunächst einen Monolog mit sich selbst. In der zweiten Szene, in der sie unter dem Bild des Hieronymus Bosch zwischen Himmel und Erde sitzt, spricht sie mit ihrem Geliebten.

Ihr Monolog macht ihre lebensgefährliche Situation deutlich. „Anstalt“, „Einweisung“, „Rechtssystem“, „Sicherheit“, „Misstrauen“, „Psychiater“ sind die Stichworte, die zumeist dem amtlich behördlichen Sprachgebrauch entstammen, mit denen die äußere Wirklichkeit der Figur durch sie selbst beschrieben wird.

„Wahrheit“, „vorbei“, „Lebensfaden“ und „durchtrennt“ sind die bildsprachlich starken Charakteristika mit denen die Figur ihr eigenes Inneres beschreibt: „Tod“, „Schuld“, und zweimal „Auf Wiedersehen“, bevor unter Miranda wie „weit“, „entfernt“ und „Liebe“ ein Wechsel der Szenen stattfindet, wobei „Liebe“ das letzte Wort ist, bevor die Bilder unter Begleitung leiser Musik über weiß⁵⁶⁴ vom Diesseits ins Jenseits wechseln. Die Protagonistin kommuniziert mit ihrem Geliebten, den sie offensichtlich an einem guten Ort weiß, nonverbaler Art. Ihre Sprache ist nicht akustisch hörbar. Das Leinwandbild zeigt die Figur schweigend. Es waren ihre Gedanken, die mittels ihrer Stimme dem Publikum hörbar gemacht wurden.

Wie in einem Austausch der agierenden Personen erscheint Chris im zweidimensionalen Bild dort, wo Anni eben zu sehen war. Auffällig ist die gleiche Größe der Portraitaufnahmen beider Figuren, wie die farblich ähnliche Gestaltung beider Handlungsräume mit den durch braun dominierten Bildern. Später kehrt auch das Fliederfarbene des Nachthemdes in den Blüten und Blütenblättern rund um das bewachsene Traumhauses wieder. Zudem sehen beide wie ausgetauscht erscheinende Figuren an ein und densel-

⁵⁶⁴ Das Ende der Sequenz blendet die Bilder über schwarz aneinander.

ben Punkt im Zweidimensionalen aus. Etwa in die Mitte der unteren Bildbegrenzung der Leinwand befindet sich ihr imaginärer gemeinsamer Punkt.

Dass das Erfassen der realen Welt als Summe von Elementarereignissen dennoch zu einer subjektübergreifenden Einheit führt, liegt an der Erfahrung, die das menschliche Hirn der zu erstellenden Konstruktion zu Grunde legt. Dabei spielt – unabhängig welcher der dargestellten Thesen man letztlich folgt – die Vorerfahrung des kognitiven Systems, die aus der stammesgeschichtlichen Entwicklung unseres Gehirns resultiert ebenso eine Rolle, wie die “neu erworbenen Erfahrungen im Umgang mit der Welt und mit uns selbst.”⁵⁶⁵

Die Frage nach den präkognitiven, automatisierten Wahrnehmungsgesetzen wurde ebenfalls von der Gestaltpsychologie untersucht, die bezeugt – für die gute Gestalt ist nicht die Summe der Teile entscheidend, sondern ihre Beziehung zu einander. Dort wurden verschiedene Gesetze formuliert, denen unsere Wahrnehmung folgt. In diesem Zusammenhang lautet eine zentrale Frage: „Wie werden lokale Details zu einem sinnvollen Ganzen zusammengestellt?“ Ergebnis ist: Wir nehmen z.B. Punkte, die räumlich nahe beieinander liegen als zueinander gehörig war, auch wenn wir über den tatsächlichen kausalen Zusammenhang nichts wissen. Das Ganze hat immer die Tendenz zur guten Gestalt.

Dies gilt bildsprachlich sehr wohl im übertragenen Sinn: Vielleicht mag sie vermuten, dass er die Zeilen liest, die sie schrieb, vielleicht gibt es ihn für beide, jenen gemeinsamen Ort, an dem Blicke sich treffen und Kommunikation ihren Ort hat.

Auch im Hauptteil der Sequenz sind vor verschwommenen Hintergründen die Portraits der Figuren das Zentrum der Bilder. Nur wenige Male spielt die Handlung in der wiederkehrenden Kulisse von Haus und Himmel. Der Dialog ist auch hier ohne Bilder verstehbar. Das Wort dominiert. Fast spiegelbildlich scheint es zu beginnen: „weit weg“ ist das erste Stichwort, das Hinweis für die Orientierung ist. Positive Wort bestimmen den Beginn: „danken“, „gefunden“, „gut“ und seine Steigerung „sehr gut“ und in „wieder sehen“ wird durch die Wiederholung des Terms aus der Einleitung das Thema benannt, dass Chris mit Anni verbindet. Dann folgt der Bruch, der „schwere Schlag“: „tot“, „umgebracht“ und immer wieder fallen die Namen der Figuren. Die Hauptfigur wird mehrfach angesprochen, und statt in Familienrelata wird namentlich über die Personen

⁵⁶⁵ G. Roth, Das Gehirn und seine Wirklichkeit - kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen, Frankfurt, 1994, S. 246.

gesprochen, Marie zu Beginn, Anni jetzt. Der Dialog benutzt durchgängig die direkte Anrede. Das wird auch da durchgehalten, wo argumentativ anderes denkbar wäre wie die indirekte Rede oder die passive Ausdrucksweise. Im Dialog dominieren jetzt die Negationen wie „Niemals“ und „nicht“. Kein Satz, der sie nicht mehrfach beinhaltet. Die Bilder wechseln fast im 2-Sekundentakt. Unter den Verben sind es die des „Verstehens“, „Wissens“, „Begreifens“, und „Erkennens“, die den Dialog bestimmen. Eingebettet in sie werden die Themenanzeiger wie „Hölle“, „Selbstmörder“ bzw. „Selbstmörderin“, „Bestrafung“, Ungerechtigkeit“.

„Seelenverwandt“ ist der Faden, den im sprachlichen Bild, Chris zu Anni aufrechtzuerhalten versucht gegen alle „nos“ und „nevers“ der englischen Originalfassung.

„Verstecken“ und alles was mit seinem Begriffsumfeld zu verbinden ist, steht dem „Verstehen“ gegenüber. An dieser Dialektik wird sich der theologische Diskurs entzünden, da keine Kenntnis zu haben, das ist, was mit Hölle verbunden wird.

Erstaunlicher Weise wird auch Chris durch seinen Boten in all den Momenten, in denen er sich empört und sich wehrt, sich auflehnt und tobt dieses höllische Nicht-Verstehen attestiert, das sich in den Gesichtszügen des Protagonisten evident ablesen lässt. Im Ton des Gesagten und in den Handgreiflichkeiten des zu Sehenden wird die Not, in der der Protagonist steckt, deutlich.

Erstaunlicher Weise ist es nicht der Bote im Jenseits der das theologisch-dogmatische und in der Volksfrömmigkeit gut verwurzelte Vokabular von Himmel und Hölle benutzt. Chris ist es, der mit diesen Normativen, seine Realität zu beschreiben versucht, um sie für sich handhabbar zu machen. Sein Gegenüber ist es, der diese Interpretamente aufzulösen versucht und mit den schon zitierten „Neins“ und „Niemals“ abzuwehren versucht. Dieses jenseitige Gegenüber, dass sich später als Projektionsfläche für seinen eigenen Sohn herausstellen wird, ist es auch, dass immer wieder alle juristischen, moralischen oder anderweitig wertenden Kategorien zu durchbrechen versucht und das, was jener Hölle nennt, mit Erkenntnis und Verstehen in Zusammenhang bringt. Damit kann diese Figur ohne Herablassung und Arroganz eine würdebewahrende Ruhe ausstrahlen. Das setzt sich – trotz des neuen erzählerischen Impulses, den die gesamte Filmgeschichte im Schlussteil dieser Sequenz bekommt – fort.

„Seelenverwandtschaft“ ist erneut das terminologische Band, dass Chris zu Anni hält. Von hierher scheint er Kraft zu finden, dem manifest aufgerichteten Nein zu widerste-

hen. Chris kehrt es um. Zwar bleibt erzähltechnisch das „Nein“ auf der Seite des Boten, nun betrifft es aber ihn selbst und seine Realitäten. „Ich kann’s nicht wissen, nicht sagen, nicht beweisen“ ist der in Variationen wiederkehrende Satz auf alle Anfragen des Liebenden, der seine Frau nicht in der Hölle wissen will. Kämpfen wird sein Motto und „Nicht aufgeben!“ seine Parole.

Aus dem vorangegangenen Kapiteln des Films wird deutlich, dass sich hier ein Lebensmotto wiederholt, das die Person des Chris auch zu seinen diesseitigen Lebzeiten charakterisierte. Zudem wiederholt sich in der Ansage, dass es darum ginge, nicht aufzugeben, eine Situation zwischen Vater und Sohn, in der die Rollen ähnlich verteilt waren. D.h. Chris bleibt sich hier treu und bleibt auch für das Publikum nachvollziehbar derselbe, der er immer war. „Wundern“ ist das Stichwort, das die Wende verbal einleitet. Und als wäre der Wille des Menschen Himmelreich, bekommt Chris daraufhin eine Chance. Ein Spurensucher, was auch immer sich dahinter verbergen mag – wird zu Hilfe geholt. Eine neue Figur wird auftreten.

Erzähltechnisch hat die Einleitung die Funktion der Einführung in das Geschehen. Annis selbst bestimmt gewähltes Ende ihres Lebens wird innerhalb der Komposition der Figur nachvollziehbar dargestellt. Sie hatte alles und hat alles verloren. *Übrig geblieben* will sie nicht weiter leben, was sie leben soll. Ihr Vokabular ist ein Indiz für die Spannung äußerer Anforderungen und innerer Empfindungen.

Das, was Chris im Hauptteil erfährt, ahnt die Zuschauende bereits vor ihm. Damit wird bewusst eine Distanz zwischen die Figur des Chris und den Zuschauenden gesetzt. Erzähltechnisch bietet das die Chance, den im Hauptteil folgenden, theologisch relevanten Diskurs nicht nur monoperspektivisch wahrzunehmen. Das Publikum hat mit so einem erzähltechnischen Schritt nicht nur einen Informationsvorsprung, sondern erhält auch die vermeintliche Position derer, die die Zusammenhänge überblicken. Für den Dialog ist das nicht unwichtig, da die Neigung, sich rebellisch mit Chris gegen die Verbannung seiner Frau zu empören, so nahe liegt. Genau mit diesem Vorverständnis göttlicher Justiz und religiöser Tradition wird der Dialog versuchen zu brechen. Dies geschieht nun aber nicht auf diese Weise, dass die Figur des Chris ins Unrecht gesetzt wird – sondern ganz im Gegenteil: Seine Argumente werden gehört und sein Weg wird es sein, den die Filmerzählung weiter beschreitet. Doch die Gegenargumente stehen im Raum, wenn auch nicht unangefochten. Die sich stetig wiederholende Logik, dass das,

was Chris unter Hölle versteht mit einer Nicht-Erkenntnis von Zusammenhängen einhergeht, ist einsichtig. Es spiegelt eine evidente Erfahrung. Ob das nun im Speziellen auf Anni zutrifft und essentiell an Suizid geknüpft werden muss, lässt der Dialog offen. Unstrittig bleibt, dass die Selbsttötung Annes als Resultat von Resignation, auch als eine Nicht-Erkenntnis neuer sich für sie bietender Möglichkeiten interpretierbar ist. Jede moralische Wertung ihres Tuns soll mit dieser sachlichen Darstellung ausgeschlossen sein. Daher ist die Ewigkeit, die Annie bevorsteht, kein Urteil, das von Dritten über sie zu fällen wäre. Das, was sich Annie im Jenseits bietet, ist das, was sie aus dem Diesseits mitbringt. Das Leben war für sie offensichtlich die Hölle, sonst hätte sie es nicht gewaltsam beenden müssen. Der Logik dieses Denkens kann man sich schwerlich entziehen. Erstaunlicher Weise hält es die Lehre vom doppelten Ausgang des Gerichtes jetzt auf eine sehr moderne Weise aufrecht. D.h., beide, sowohl Chris, der diese Kategorien normativ mitbringt, als auch sein Gegenüber lösen diese christlichen Fundamentalia der Eschatologie nicht auf. Interessanter Weise wird auch Chris nie zugesprochen, dass er im Himmel sei. Er selbst verwendet für den Ort seines Daseins diesen Begriff. Sicher zunächst beim Zusammentreffen mit seinem verstorbenen Hund sehr spielerisch, hier in der Antipode jedoch sehr ernsthaft. Er ist es, der sein Glück und die Fülle, die sich in der Farbenpracht, der Freiheit und in all den Möglichkeiten, die er neu in sich spürt, himmlisch findet. Sein Lebensgefühl überträgt sich, denn auch als Kinderarzt war Chris jemand, der die Fülle genießen konnte und der Tragik des Lebens auf diese Weise etwas entgegen zu setzen hatte.

3.2.5.2 Theologische Impulse

Mit jeder der Figuren in der Szene sind bestimmte theologische Impulse verbunden. Zuschauend erschließen sie sich als Fragen und skizzenhaft werden Antworten angedeutet.

Annie fragt als die im Leben zurückgelassene Mutter und Ehefrau den Sinn des Lebens an. Dabei reflektiert sie die Gedankenkette von kausalem Anlass – ethischer Verantwortung – religiöser Schuld, denn ihre Bitte an Chris war der ursächliche Anlass seiner tödlich endenden Autofahrt. Daraus leitet Annie eine Verantwortung ab. Durch die mit

dem Tod ihres Mannes verbundenen Depressionen thematisiert die Figur ihr Gefühl der Zuständigkeit für diesen Tod. Sie hätte es verhindern müssen oder wenigstens können – ist eine Facette der Botschaft, die sich mit ihren Selbsttötungsversuchen verbindet. Das gilt für sie, selbst wenn sie – wie die Zuschauenden – weiß, dass es mehrere und viele von ihr unabhängige Umstände waren, die zusammen zu diesem tragischen Unfall führten.

Geleitet von einem religiösen Gefühl der Vorherbestimmung, deutet sie ihr glückliches Leben in der Liebe der Familie, als das für sie bestimmte Glück. Ein Geschenk, das ihr gemacht wurde und das sie nicht am Leben zu erhalten in der Lage war. Ihre Deutung dessen hat religiöse Bezüge auch wenn diejenige Macht, die hier schenkte und etwas für sie bestimmte, nicht näher erklärt wird. Solche Tendenzen stehen durch die passiven Formulierungen im Raum, da die kulturell wie kirchlich tradierte Konzeptionen von Vorherbestimmung damit ausreichend präsent sind.

Mit dem Selbsttötungsvorhaben von Annie wird die gesellschaftlich-institutionelle Reaktion der Gegenwart demonstriert. Annie quält sich nicht mit dem Gedanken ihrer eigenen jenseitigen Verwerfung als Selbstmörderin, sondern beschreibt die Sicht- und Urteilsweise der Medizin. Suizid und das Vorhaben sind eine medizinische Indikation der Klinikeinweisung. Sie wird folglich mit so einem Schritt heute nicht aus einer religiösen Gemeinschaft ausgeschlossen, sondern Annie weiß sich als Ausgestoßene aus dem Kreis der Gesunden unserer leistungsorientierten Gesellschaft. Das bedeutet: auch wenn die religiöse Bewertung der Selbsttötung in der Gegenwart nicht mehr unter dem ausgrenzenden Urteil der Kirche zu stehen scheint, so ist denjenigen, die dies für sich erwägen, auch heute ein gesonderter Raum der Gesellschaft vorbehalten, der durchaus nicht nur mit positiven Konnotationen verbunden ist, wie die Figur das Publikum wissen lässt.

Getragen wird Annie von dem Gefühl und dem Glauben, dass ihre Liebe den Tod überdauert. Hieraus entwickelt sie in ihrem Abschied von dieser Welt die Reden an und mit ihrem gestorbenen Geliebten. Den Ort des Jenseits, an dem sie ihren Mann glaubt, wird nur sehr allgemein als weit, weit weg beschrieben und hat im Zusammenhang ihrer ihr Leben beschließenden Rede jetzt fast poetischen Charakter. Damit kommt sie dem Impetus des Filmtitels nahe. Das anthropologisch nicht Erlebbare entweicht in die

Grenzen von Dichtung und Phantasie, um thematisch glaubwürdig und relevant zu bleiben.

Mit der Figur des *Chris* verbinden sich in dieser Szene zunächst Fragen nach dem Tod. Für ihn ist der Tod – unabhängig davon, ob es sich um einen selbst herbeigeführten Tod oder einen Unfall handelt – das Ende des Leidens. Das Jenseits, in dem er sich selbst befindet, deutet er unabhängig von Taten und Untaten als den Ort der Erlösung. Daher kann er sich auf Annie freuen, er wird sie wieder sehen. Die individuelle Existenz über die Grenze des Todes hinaus ist dabei eine klare Voraussetzung für die so dargestellte Figur. Die Beschaffenheit des scheinbar objektiv existierenden jenseitigen Ortes als Resultat eines subjektiven Verhaltens zu deuten, liegt außerhalb des Denkmodells, dessen Chris sich bedient. Er vertritt damit die ziemlich populäre These, dass das Jenseits den ewigen Frieden einschließt. Sein himmlischer Bote wird hier zu seinem Gegenspieler. Dieser verweist nahezu dogmatisch die Selbstmörderin an einen anderen Ort und differenziert damit das Jenseits subjektabhängig.

Für Chris stellt sich damit sofort die klassische Frage nach Tun und Ergehen. Er sieht in der Zuweisung des anderen Ortes, die ja von dem himmlischen Boten zunächst in keiner Weise qualifiziert wird, eine Verurteilung und Bestrafung, vor allem aber eine Ungerechtigkeit.

Unabhängig von den theologischen Konzeptionen, die die einzelnen Figuren vertreten, tritt damit die Frage nach der *αποκαταστασις παντων* auf den Plan. Das heißt: verliert Chris seinen Zustand des Glücks mit seinem Wissen um das Unglück eines geliebten Menschen. Die Liebe und die Zuneigung bindet ihn an das Widerfahrnis seiner Frau. Er wird rebellisch, ja sogar handgreiflich. Keineswegs ist er frei von Emotionen, die er wie wir aus dem Diesseits kennt.

Innerhalb der Konzepte für das Jenseits unterscheiden sich Chris und sein Gegenspieler deutlich anhand der mitgedachten Autorität. „Wofür wird sie bestraft?“ fragt Chris und impliziert damit in Himmel und Hölle eine richtende Macht, eine urteilende Instanz.

Ebenso thematisiert er das Leiden als Strafe, indem er jenseitiges Leiden für Annie nicht gelten lassen will, angesichts des vielen Leids, das sie diesseitig ertragen musste. „Sie hat mehr als genug gelitten!“ schreit er widerspruchsvoll, denn im selben Moment, indem er diesen Zusammenhang auflösen will, bedient er sich argumentativ seiner. Chris hält an seiner Idee des Jenseits als einem Ort fest, der Gerechtigkeit herstellt und

verbürgt, der auch zuvor erlebtes Leiden ausgleicht. Bis zum Schluss der Sequenz argumentiert Chris sehr handlungsorientiert innerhalb dieses klassisch katholischen Gedankengebäudes.

Erkenntnis als Quelle von Erlösung und Verdammnis. Damit ist mit dieser Figur die Frage thematisiert, ob für die Toten etwas getan werden kann, das sie nicht selbst tun, d.h., inwieweit können andere Lebende für die Toten erlösend tätig werden.

Der *himmlische Bote* argumentiert im Gegensatz zu Chris nicht mit genannten oder ungenannten Autoritäten, sondern mit seiner Erfahrung. Für ihn hat der Ort, an dem Annie sich befindet, Züge des Fegefeuers. Damit kann er sagen, dass Annie auf einem Weg ist, der sie möglicher Weise das Richtige erkennen lässt und lehren wird. Mit dieser Figur wird die Ewigkeit etwas Dynamisches. Ewigkeit verliert alle Starre. Sie ist kein Ziel an sich, sondern der Weg durch die Ewigkeit führt zu einem Ziel. Damit ist die Figur der These nahe, dass die Hölle nicht leer ist. Aber die Hölle ist kein subjektunabhängiger Ort. Bei jedem sieht die Hölle anders aus. Statt Feuer und Qualen, die folterähnlich von anderen überbracht werden, ist es der Mangel an Erkenntnis und Klarheit, der eine Existenz zur Hölle ausmacht. Damit ist das negative Bild der Hölle zwar erhalten, aber die klassische dogmatische Kategorie wird mit zeitgemäßen und populären Vorstellungen gefüllt. Dass die Erkenntnis von Verfehlungen auch im Diesseits höllisch sein kann, ist eine Erfahrung, die dem Kinopublikum nicht fremd sein dürfte. Sein Ausgangspunkt ist nicht die Argumentation des himmlischen Boten. Dieser argumentiert analog zur klassischen Lehre der Verwerfung derer, die sich selbst töten und das Gebot missachten, dass sie ihre Lebensreise nicht eigenmächtig beenden dürfen. Allerdings entwickelt er daraus nicht eine statische Zuordnung, sondern verweist auf die subjektive Ebene der Wahrnehmung von Leben. D.h., ein Leben, das einem Menschen nur noch als beendenswert erscheint, ist per se die Hölle. Diesen Gedanken entfaltet die Figur nun in den verschiedenen Weisen. Im Zentrum steht dabei die Aussage, dass dabei die Hölle unauflöslich die Erkenntnis der je eigenen Verfehlungen bedeutet. Das Kriterium hierfür bleibt offen. Schillernd gipfelt die Erklärung des höllischen Jenseits in dem Satz: „Es ist die Erkenntnis dessen, was alles schief gelaufen ist!“

Für Chris sind die beiden jenseitigen Sphären wie Himmel und Hölle nicht absolut getrennt. Daher kann er sich auf den Weg machen wollen. Der himmlische Bote stimmt diesem Gedanken letztlich zu, auch wenn alle seine Erfahrung dagegen spricht. Chris

bleibt sich selbst treu und damit auch identisch mit sich, indem er sich argumentativ den Weg bahnt mit seinem Motto: „Es kommt darauf an, nicht aufzugeben!“ Die Erkenntnis von eigenen Verfehlungen hat für ihn damit eine nachgeordnete Position. Er wird folgerichtig für die Erlösung seiner Frau kämpfen.

Die Positionen der widerstreitenden Protagonisten sind bereits in der hier dargestellten Ausschnitthaftigkeit vielfältig und sehr unterschiedlich. Im Blick auf beabsichtigtes religionspädagogisches Arbeiten lassen sich die unterschiedlichen Ansichten daher sinnvoll als Fragen formulieren. Zudem wird gerade *fragend* die in konfessionsfernen und religionsfreien Zusammenhängen so unverzichtbar notwendige Distanz gewahrt. Durch die Variabilität der Antwortmöglichkeiten hat der bzw. die Antwortende selbst ein Regulativ in Bezug auf die thematische Nähe zu Verfügung, das autonom handhabbar ist und sich einer Fremdbestimmung weitgehend entzieht. Zudem sind Fragen eine wesentliche intellektuelle Form der thematischen Annäherung an Unbekanntes.

Das zeigt die exemplarische Zusammenstellung der zu großen Teilen aus Lerngruppen selbst hervorgegangenen Fragen, die die Filmsequenz Zuschauenden stellt:

Anhand verschiedener und hier exemplarisch differenzierter Themen, lassen sich theologische Sachzusammenhänge z.B. an Hand der religionspädagogisch relevanten Stichpunkte: Zusammenhang von *Tun und Ergehen*, *Gericht*, *Erlösung*, *Hölle*, *Liebe* sinnvoll ordnen.

Zum *Tun-Ergehen-Zusammenhang* lässt sich mit der Filmszene z.B. fragen:

Darf man sich selbst töten?

Wo endet das Recht auf Selbstbestimmung?

Wird man in Himmel für sein Tun oder für seine Einstellung verantwortlich gemacht?

Kann man im Jenseits diesseitige Fehler wieder gut machen?

Ist Leiden eine Strafe?

In Bezug auf ein jenseitiges *Gericht* induzieren die Dialoge beispielsweise Fragen wie:

Gibt es eine richtende Instanz im Jenseits?

Können die Kriterien für jenseitiges Gericht außerhalb der zu beurteilenden Person liegen?

Wenn man etwas verursacht, ist man für die Folgen verantwortlich?

Was sind Kriterien für Gerechtigkeit?

Ist Gerechtigkeit notwendig mit Strafe verbunden?

Können tatenabhängige Kriterien gerecht sein bei der Beurteilung eines Menschen, oder muss man immer nach seinen Absichten fragen?

Welchen Sinn hat eine jenseitige Gerechtigkeit, wenn sie zu keinem diesseitigen Resultat führt?

Erlösung thematisieren der Film und die ausgewählte Szene u.a. unter den Aspekten:

Ist der Tod eine Erlösung?

Was ist Erlösung?

Gibt es eine Instanz, eine höhere Macht, die mich erlöst?

Kann ich mich selbst erlösen?

Gibt es Erlösung nur im Jenseits?

Ist der Himmel die Erfüllung meiner Träume?

Kann ich in meine Träume die anderen ungefragt integrieren?

Gerade Jugendliche fragen nach meiner Erfahrung oft sehr tiefsinnig nach Himmel und *Hölle*, wie z.B.:

Was bedeutet die Unterscheidung von Himmel und Hölle?

Kann man im Himmel glücklich sein, wenn ein Mensch, den man liebt, in der Hölle ist?

Ist die Hölle eine Konsequenz ethischen Fehlverhaltens?

Wo beginnt die Hölle?

Wer bestimmt, was die Hölle ist?

Ist Hölle ein Ort oder ein Zustand?

Das Motiv der *Liebe* bestimmt den Film und die analysierten Dialoge wesentlich. Die Analyse der mit ihr verbundenen Macht schlägt sich exemplarisch in den folgenden Fragen nieder, die klare theologische Implikationen haben:

Welche diesseitige wie jenseitige Grenze hat der Satz: Ich brauche Dich zu meinem Glück?

Ist die Liebe stärker als der Tod?

Ist die Liebe ein Schutz vor Verdammnis?

Worin erweist sich die Liebe?

Ist Liebe real, wenn ich an sie glaube?⁵⁶⁶

3.2.6 Elementarisierung theologischer Diskurse

3.2.6.1 Eine theologische Alphabetisierung⁵⁶⁷

Für die didaktische Arbeit mit den exemplarisch skizzierten theologischen Impulsen ist ihre kontextuelle, religiöse und konfessorische Vielfalt eine große Herausforderung. Meinungen und Anfragen sowie Überlegungen und Entscheidungen der agierenden Figuren bedienen sich unterschiedlicher gedanklicher Systeme. Sie entstammen diversen ethischen, religiösen, philosophischen und kulturellen Zusammenhängen. Nur induktiv lässt sich z.B. von einer These im streitbaren Dialog von Chris und dem himmlischen Boten auf die jeweilige religiöse Grundhaltung der Figuren schließen. Allein der Konflikt ist das stilistische Mittel, dass die den jeweiligen Argumenten impliziten Grundhaltungen konturiert. Eine detaillierte theologische Analyse, die tiefgründig in biblischer und dogmatischer Klarheit auf historisch wissenschaftlicher Theoriebildung fußt, ist auf Grund der präsentierten Fülle von Positionen gar nicht zu leisten. Was aus theologischer Sicht hier zu bedauern sein mag, erweist sich im pädagogischen Arbeiten als ausgesprochene Chance. Die religiöse Vielfalt, die ohne systemzuordnende Tiefgründigkeit theologisch oberflächlich zu werden scheint, eröffnet in seiner großartigen Weite Perspektiven, die auch die theologisch und konfessionell Unkundigen auffordert, sich in das theologische Fachgespräch einzubringen. Freilich geschieht es sehr elementar. Aber gerade im Kontext von atheistischen, kirchenfernen und religionsunkundigen und in jeder Hinsicht pluralistischen Lerngruppen liegt hier eine besondere pädagogische Möglichkeit. Sie ist für den religionspädagogischen Kontext in dem sich der evangelische Religionsunterricht in den Bundesländern, die aus der DDR hervorgegangen sind, heute verortet, unverzichtbar.

⁵⁶⁶ Die Fragen benennen Themen, die z.B. die schulische Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit dem Film „Hinter dem Horizont“ exemplarisch widerspiegeln, vgl. Material dazu im Anhang.

⁵⁶⁷ Der Begriff ist in Anlehnung an die pädagogische Basisarbeit Paulo Freires gewählt. Vgl. dazu z.B. Paulo Freire, Pädagogik der Unterdrückten, Hamburg, 1973. Zur Didaktik, Methodik und Form der Fragen exemplarisch auch 3.1.6.1 der vorliegenden Arbeit.

Durch ein religionsfernes und oft Religion ablehnendes Umfeld geprägt, lebt der überwiegende Teil derer, die am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen, in großer kultureller wie individueller Distanz zu Kirche, Christentum und Bibel.

Das Unvermögen, christliche Symbole zu verstehen, in kirchlichen Ritualen zu kommunizieren und religiöse Sprache zu handhaben, ist eine deutliche Folge davon. Die Entfernung führt(e) zur Entfremdung. Religiöse Sprachlosigkeit wird zum Charakteristikum für eine Barriere. Sie markiert einerseits die Unfähigkeit vieler Menschen, Religion in einem Bezug zu ihrem Leben zu sehen, und trennt diese andererseits fast unüberwindlich von den religiös Sprachfähigen, gemeindlich Beheimateten und biblisch Kundigen. Ohne eine gemeinsame Sprache ist ein kommunikativer Umgang miteinander sehr begrenzt. Analytische Tiefen der Theologie bleiben hier ebenso unberührt wie religiöse Deutungshorizonte von Erfahrungen. Fast lässt sich in Anlehnung an den Begriff der Parallelgesellschaften von Lebenswelten reden, die so gut wie keine kommunikativen Berührungspunkte haben. Der schulische Religionsunterricht ist der einzige verbindende Ort.

Eine unverzichtbare Voraussetzung für sein Gelingen ist das ihm innewohnende Potential, jemanden da abzuholen, wo er sich befindet. Dies wird zu einer großen inhaltlichen Herausforderung, sofern es sich um religiöses Niemandsland handelt, in dem der evangelische wie katholische Religionsunterricht seinen Ausgangspunkt zu nehmen sich zum religionspädagogischen Ziel gesetzt hat.

So wird der *Dialog* im Sinne einer Beziehung die den Lernprozess bestimmende didaktische Kategorie und *Alphabetisierung* bestimmt die primär zu leistende gemeinsame inhaltliche Aneignung.⁵⁶⁸

D.h. für den religionspädagogischen Erkenntnisprozess, dass der erste theologisch sprachliche Schritt im Fragen vollzogen wird.⁵⁶⁹ Der Dialog, der sich aus den Fragen derer ergibt, die im systematisch fachlichen die Lernenden sind, bestimmt den inhaltlichen Gang des Vermittlungsweges. Dieser kann sich jetzt didaktisch folgerichtig im

⁵⁶⁸ Auch wenn der Kontext der Befreiungspädagogik Paulo Freires politisch, ökonomisch und sozial ein ganz anderer als der hier vorliegende ist, können doch die zentralen Begrifflichkeiten angewendet werden: Der Dialog schließt die mittels Defiziten definierte, hierarchische Differenz von Lehrenden und Lernenden aus. Die Alphabetisierung meint einen selbstbestimmten, reflexiven Prozess, der „kritischen Bewusstseinsmachung“, den die Handhabung des Wortes: Vgl. Paulo Freire, Donaldo Macedo, *Literacy: Reading the word & the world*, South Hadley, Massachusetts, USA, 1987.

⁵⁶⁹ Paulo Freire, Antonio Faundez, *Learning to question: a pedagogy of liberation*, New York, USA, 1989.

Dialog vollziehen, wobei Dialog hier nicht auf ein so genanntes Lehrer-Schüler-Gespräch begrenzt ist. Wirkungsvoll eruieren Lernende Begriffsinhalte und Begriffsumfänge vor allem untereinander. In verschiedenen methodischen Formen, wie z.B. einem Schreibgespräch, wird ein Dialog hergestellt, der die verschiedenen vorhandenen Vorstellungen und Kenntnisse aufeinander bezieht und reflexiv erweitert. Wenn – wie in dem folgenden Beispiel – die unterschiedlichen Fragen mit einem relativ begrenzten Zwischenraum aneinandergereiht sind, so visualisiert diese formale Begrenzung auch die inhaltliche Begrenzung. Gerade Unkundigen macht dies nach meiner Erfahrung Mut, sich zu äußern. Da eine komplette Antwort auf so einer Vorgabe ohnehin nicht realisierbar ist, vermittelt sich nonverbal der wichtige Impuls das zunächst auch Weniges, Unvollständiges, Angedeutetes und Assoziatives hier einen Ort haben kann.

Die Reihe der Fragen signalisiert eine Vielfalt, die zunächst in ihrer Weite ermessen wird, bevor partiell Tiefendimensionen ausgelotet werden. Dabei ist es gruppenabhängig, ob sich zunächst nur zwei von einem Fragenkatalog anregen lassen – wie im Beispiel hier – oder ob die Fragen in anderer Weise die Runde machen.

Sichtbar wird in jedem Fall eine Theologie, die die Lernenden in ihren Aneignungsprozess mitbringen. Mit ihr erschließen sie sich zunächst weitere theologische Zusammenhänge. Sie drücken zunächst ihr tatsächlich vorhandenes Wissen und ihre daraus abgeleiteten Hypothesen aus. Außerdem werden sich Lernende auf diese fragende Weise reflexiv ihrer eigenen Theoriemodelle bewusst. Im Dialog präsentiert sich unmittelbar die Vielfalt der unterschiedlichen Konzeptionen. Damit steht für Lernende schnell außer Zweifel, dass es kein „richtig“ oder „falsch“ in Bezug auf die Antworten geben kann. Lehrende, die diesen Prozess initiieren, arbeiten in dieser Prozessstufe gewissermaßen als Koordinierende.⁵⁷⁰

Nur so gelingt es Lernenden Grenzen von verschiedenen theologischen Chiffren wie Himmel und Hölle wagemutig aufzulösen und neu zu definieren. Traditionelle Unterschiede werden bei dem gedanklichen experimentellen Spiel mit den Begriffen schillernd und weisen auf neu gefundene Klarheiten. So eruieren Schülerinnen und Schüler beispielsweise Himmel und Hölle nicht in analytisch distanzierter Weise, sondern erproben selbstbewusst dasjenige als Maßstab, was ihnen nahe liegt. So führt die Frage nach der Unterscheidung von Himmel und Hölle im Beispiel der Jahrgangstufe 9/ 10

⁵⁷⁰ Paulo Freire, Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Hamburg, 1973.

einer Haupt- und Realschule zu der These, dass der Himmel die Hölle sein kann, wenn man in ihm nicht sein will – und umgekehrt. „Selbst der Himmel kann die Hölle sein“, schreibt eine Schülerin.⁵⁷¹ Kontrovers wird beurteilt, ob die Kriterien für die Beurteilung einer Person außerhalb ihrer selbst liegen können. Das führt einen Schüler zu dem Gedanken, dass die richtende Instanz im Jenseits nur man selbst sein kann, denn „es geht nur um *deine* Person“ (vgl. Tafel V).

Tafel V Lerngruppenarbeit, Klasse 9 / 10, 2006, Auszug.

Darf man sich selbst töten?

Nein, weil man andere Leute damit verletzt mit dem Verlust das ein Freund oder Verwandter nicht mehr klar kam und sich umgebracht hat.
Wenn man sich selbst umbringt muss man dafür büßen.

Wo endet das Recht auf Selbstbestimmung?

Ich finde auch, dass das Recht auf Selbstbestimmung nie aufhört. Man kann nur nicht Selbstbestimmen wenn man noch ein Baby oder Kleinkind ist.
Selbst als Baby tut man das was man denkt, für ja, denn wenn man zu müssen sich selbst umbringt wenn es nach und nach für den Eltern ist.

Wird man in Himmel für sein Tun oder für seine Einstellung verantwortlich gemacht?

Nein, weil wenn man eine falsche Einstellung oder etwas falsches gemacht hat würde man ja in die Hölle kommen, und selbst morder, auch die Eltern, das stimmt nicht.

Gibt es eine richtende Instanz im Jenseits?

Ja, denn der Erdscheidet ob man in den Himmel oder in die Hölle kommt.
Kein, dass es die Hölle sein kann, wenn man unglücklich stirbt.

Können die Kriterien für jenseitiges Gericht außerhalb der zu beurteilenden Person liegen?

NEIN!
Es geht nur um deine Person.
Ja, weil im Jenseits darüber gerichtet wird was man im Leben getan hat.
Es ist keine direkte Belohnung oder Bestrafung, es soll mehr Meinung nach wie ein wagnisse sein.

Was bedeutet die Unterscheidung von Himmel und Hölle?

Im Himmel findet man das sogenannte Paradies und ist glücklich. Aber in der Hölle muss man für Sachen die man getan hat büßen und wird vernichtet/verzehrt den Vorstand.
Das man in seinem Leben mit einer glücklichen oder traurigen Stimmung und Seele (oder auch Gemütszustand) die Erde verlässt.
Wenn man in die Hölle will ist die Hölle der Himmel für diese bestimmte Person.
Da hast du recht, weil es kommt darauf an was einen in der Hölle gut oder schlecht gefällt.

IN MEINEM HERZEN
dann wenn ich aufstehe

Selbstbestimmung!!!
Jeder soll tun was er für richtig hält.
Wenn man keine Lust mehr hat auf Leben dann viel Spaß beim Selbstmord.

Wo endet das Recht auf Selbstbestimmung?
niemals, weil man dich in der Hölle oder im Himmel tun sollte was man für richtig hält.

Wird man in Himmel für sein Tun oder für seine Einstellung verantwortlich gemacht?
Man wird für seine Einstellung verantwortlich gemacht, denn das entscheidet ob man in Himmel oder Hölle kommt.
aber warum sollte man das tun, das ist ja wieder die Sache mit der Selbstbestimmung.

Gibt es eine richtende Instanz im Jenseits?
Ja, denn der Erdscheidet ob man in den Himmel oder in die Hölle kommt.
Kein, dass es die Hölle sein kann, wenn man unglücklich stirbt.

Können die Kriterien für jenseitiges Gericht außerhalb der zu beurteilenden Person liegen?
NEIN!
Es geht nur um deine Person.
Ja, weil im Jenseits darüber gerichtet wird was man im Leben getan hat.

Was bedeutet die Unterscheidung von Himmel und Hölle?
Im Himmel findet man das sogenannte Paradies und ist glücklich. Aber in der Hölle muss man für Sachen die man getan hat büßen und wird vernichtet/verzehrt den Vorstand.
Das man in seinem Leben mit einer glücklichen oder traurigen Stimmung und Seele (oder auch Gemütszustand) die Erde verlässt.
Wenn man in die Hölle will ist die Hölle der Himmel für diese bestimmte Person.
Da hast du recht, weil es kommt darauf an was einen in der Hölle gut oder schlecht gefällt.

⁵⁷¹ Sie Schülerarbeit von Elisa, Klasse 9, die den Problemen des Spielfilms nachgeht, im Anhang, A.2.4.4.

In einem anderen Schritt auf dem Weg der Aneignung theologischer Begrifflichkeit, als einem systematischen Instrumentarium zur Beschreibung unseres Lebens beschreiben die Lernenden eigene wesentliche Fragen, die für sie im Dialog mit dem Film und seinem Ausschnitt präsent sind.⁵⁷² Im Sinne einer problemformulierenden Didaktik thematisieren Lernende *ihre* Probleme, stellen *ihre* Fragen (Tafel VI).⁵⁷³ Wie das gelingt zeigt die folgende Skizze exemplarisch: Nach der individuellen schriftlichen Feststellung des zentralen Themas der Filmsequenz beschrieben Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I einer Haupt- und Realschule eine *für sie* ersichtliche, wesentliche Fragestellung der Sequenz, die sie im Diskurs der Lerngruppe erörtern wissen wollen. Dabei bildet z.B. das relativ lang andauernde Nicht-Erkennen-Wollen bzw. Nicht-Erkennen-Können des Sohnes durch den Vater einen dramaturgischen Aspekt, der zu der Frage führt, wie das Bild, was jemand von mir hat, mit mir selbst zusammenhängt.

Tafel VI Themenreflexion und eigene, neue Fragen einer Schülerin, Klasse 9, 2006.

Christy:
 Warum muss Annie in der Hölle leiden, obwohl sie schon
 soviel Leid erfahren musste und genug Qualen erlitten
 hat. (Tot von ihren Kindern und von Chris)
 Wie kann Jan sagen das alle in der Hölle gleich sind?
 Warum denkt Jan dass Anni nur an sich dachte?
 Warum hat sich Anni überhaupt umgebracht?

Jan
 Warum erkennt ihn sein Vater nicht?
 Warum hat Chris seine Tochter erkannt, aber nicht
 Jan?
 Jan wollte anders sein, so wie er dachte ~~wie~~ wie
 Chris sich seinen Sohn wünscht.

Madlen Wenstlaff
 Klasse 9

↓

Hat das Bild, was ein anderer
 von mir hat, wirklich mit mir zu tun?

⁵⁷² Vgl. exemplarische Arbeiten aus den Schulklassenstufen 9 / 10 im Anhang, A.2.4.4.

⁵⁷³ Vgl. Paulo Freire, Erziehung als Praxis der Freiheit, Berlin u.a., 1974, S. 66 ff.

Es ist schon erstaunlich, mit welcher Nachhaltigkeit Jugendliche in der Auseinandersetzung mit dem Spielfilm nach Sinngehalten von Schein und Sein, Existenz und Realität, Selbst- und Fremdbestimmung, Gerechtigkeit und Jenseits suchen (Tafel VII).⁵⁷⁴ Nur wenn Lehrende sich den Fragen der Lernenden öffnen, erfahren sie etwas über deren generative Themen. Das diese zeit- und ortsgebunden sind, steht außer Zweifel. Zudem spiegeln sie Entwicklungspotentiale und -richtungen der Lernenden und offenbaren sie den von ihnen oft im Generationenabstand getrennt lebenden Lehrenden. Darüber, was der nachwachsenden Generation wichtig ist, „wissen viele Pädagogen überhaupt nichts, weil sie zu wenig auf die direkten und indirekten Mitteilungen der Schüler achten. Wer als Lehrer diesen dialogischen Bildungsprozess außer Acht lässt, macht die Schüler zu Objekten der Beschulung. Darauf reagieren sie empfindlich und oft eben mit der von Lehrern gefürchteten Gleichgültigkeit oder gar Sabotage im Unterricht. Kinder werden zu oft nur als defizitäre Wesen gesehen, die der belehrenden Erziehung bedürfen. Ihre Fähigkeiten und Potenziale, die das Fundament ihrer eigenen Bildung sind, werden nicht erkannt.“⁵⁷⁵

Die Fragen Lernender, die als Indiz intrinsischer Motivation weit über ein beabsichtigtes Einprägen von festgelegten Wichtigkeiten hinausgeht, weisen Lehrenden einen Weg. Wissen wird in solchen Bildungsprozessen zum notwendigen Begleitumstand eines Verstehenwollens. Schule bereitet in diesem Fall nicht auf das Leben vor sondern ist Teil seiner selbst. „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 nicht als statische Wirklichkeit, sondern als eine Wirklichkeit im Prozess sehen, in der Umwandlung.“⁵⁷⁶ Exemplarisch wird dies an den Lerngruppenarbeiten deutlich, die gerade in der Entwicklung, Verteidigung und Verwerfung eigener Ideen, ihre Wirklichkeit neu beschreiben.⁵⁷⁷

⁵⁷⁴ Vgl. exemplarische Arbeiten der Schulklassenstufen 9 / 10, die eigene Fragen zum Film formulieren, Anhang, A.2.4.4.

⁵⁷⁵ Vgl. Johannes Beck, Kinder werden oft nur als defizitäre Wesen betrachtet, Ein Interview, in: Psychologie Heute, 03 / 2005, S. 53.

⁵⁷⁶ Paulo Freire, a.a.O., S. 67.

⁵⁷⁷ Vgl. exemplarische Lerngruppen- und Einzelarbeiten im Anhang, A.2.4.1ff. Im Folgenden besonders A.2.4.2.

Im Sinne eines entdeckenden Lernens wird unter Zuhilfenahme verschiedener theologischer Konzepte festgestellt, dass Begriffe wie Himmel, Hölle, Erlösung, Diesseits, Jenseits, Schuld, Strafe etc. in verschiedenen Gedankengebäuden unterschiedliche Bedeutungen gewinnen. Dabei kommen unterschiedliche Auffassungen aus dem Verlauf der Kirchengeschichte ebenso zu Wort wie diverse aktuelle Auffassungen der unterschiedlichen Konfessionen und Gruppierungen.

Dass die Vielfalt der theologischen Ableitungen *vor* dem sie begründenden biblischen Zeugnis thematisiert wird, gewinnt seine Einsichtigkeit aus der Lebenswelt der Lernenden in ihrem durch die DDR geprägten Kontext. Religion begegnet im Alltag eines Flächenlandes wie Mecklenburg-Vorpommern – sieht man von der Welt der Medien einmal ab – durch die an der Tür klingelnden Zeugen Jehovas ebenso wie durch die zeitweilig in den Einkaufspassagen umliegender Kleinstädte missionierenden Mormonen oder aber durch die Wahl eines deutschen Papstes. Dass hier Unterschiede zu machen sind, muss erst erkannt werden. Vorauszusetzen ist das nicht.

Der Spielfilm bietet sich als Medium deshalb zu allererst inhaltlich für die Arbeit des Lernens an. Denn vergleichbar mit dem Erlernen einer Fremdsprache erschließt sich Unkundigen vieles über erzählte und visuell inszenierte Verknüpfungen und Abgrenzungen.

Der Weg zur Bibel wird auf diese Weise geebnet. Sie erweist sich letztlich argumentativ als Ausgangspunkt aller Theologie. Auch die eigene Theologie wird sich am biblischen Zeugnis messen lassen. In solcher Weise begegnen gerade diejenigen, die die Bibel als relevantes Zeugnis religiöser Erfahrungen ablehnen, der biblischen Botschaft in einer ihrer Voreinstellung angemessenen und respektvollen Distanz. Aber sie begegnen ihr. Und das in einem von ihnen selbst initiierten Dialog.

Die Voten aus den unterschiedlichen Lerngruppen sprechen hier eine deutliche Sprache.⁵⁷⁸ Wenn ein 12jähriger Schüler, der als einziger seiner Lerngruppe in einem Beziehungsumfeld zur evangelischen Kirchengemeinde des Ortes lebt, auf die Frage: *Ist Liebe ein Schutz vor Verdammnis?* deshalb mit *Nein* beantwortet, weil Adam und Eva, die sich auch mochten, dennoch verdammt worden sind, demonstriert das exemplarisch die Fülle der Denkipulse. Und wenn eine weitere Schülerin unter dieses nein ein *Ja*

⁵⁷⁸ Vgl. Exemplarische Dokumentationen im Anhang, A.2.4.2, 5. Blatt.

reicht mit der Begründung, weil man liebend sehr glücklich ist und somit scheinbar immun, zeigt das beispielhaft, wie die Lerngruppen von ihrer Unterschiedlichkeit profitieren.⁵⁷⁹ Weitere Gespräche schließen sich an. Ein solches Unterrichtsszenario entwickelt sich zu einer engagierten philosophisch-religiösen Diskussion, die eine kritisch reflexive Haltung aller Beteiligten stärkt. Durch den so geführten Dialog entwickeln Lernende und Lehrende in partiell wechselnden Rollen Potentiale aneignungsrelevanter Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Diese Didaktik der Ermöglichung, wie P. Freire sie nennt, gelingt, wenn sie „einen intensiven Glauben an den Menschen, einen Glauben an seine Macht, zu schaffen und neu zu schaffen, zu machen und neu zu machen, Glauben an seine Berufung, voller Mensch zu sein“ ausgelöst ist.⁵⁸⁰ Der Lehrende bestimmt die Lehrinhalte nicht allein. Sie erwachsen in der Entdeckung des thematischen Universums der Lernenden.

Das Angebot der Spielfilmszene bietet dafür als Impuls ein großes Potential. Scheinbar thetisch reduziert bilden die Figuren in ihrem Zusammenspiel ein didaktisches Material, mit dem in der Rezeption eigene Geschichten illustriert und persönliche Positionen expliziert werden.

3.2.6.2 Annie und die Selbstbestimmung im Sterben

In der Eingangsszene wirbt die Erzählung einfühlsam für eine Sympathie mit der Protagonistin. Annies Entschluss, sich das Leben zu nehmen, wirkt nachvollziehbar, wenn auch bemitleidenswert. Ihr Motiv zu sterben liegt in ihrer Einsicht, dass mit dem Tod der Familie, der Sinn ihres Lebens verschwunden ist. Ihr Motiv ist nicht, sich mit ihrem Tod auf den Weg zu ihrem Geliebten zu machen. Annie scheint sich eines absoluten Abschieds bewusst zu sein, den ihr Schritt bedeutet. Sie verabschiedet sich von ihrem Geliebten, obwohl sie ihn in einer anderen Welt weilend vermutet. Ein Wiedersehen zwischen beiden spielt für sie keine Rolle.

Auf die Darstellung von Annies sozialem Umfeld verzichtet der Film zugunsten der Verdeutlichung ihres Selbsttötungsmotivs. Weder ihre Arbeit in der Galerie, noch ihre

⁵⁷⁹ Vgl. Exemplarische Dokumentationen im Anhang der Arbeit, Vorbereitung zum Spielfilm „Hinter den Horizont“, Kl. 7 / 8, Blatt V.

⁵⁸⁰ P. Freire, a.a.O., S. 74.

weitere Familie spielt eine Rolle. Inszeniert wird einzig die Perspektive der psychiatrischen Anstalt, die hier für eine Form nicht gewollter Fremdbestimmung steht. Annie verbindet keine ethische oder religiös zu nennende Schuld mit ihrem Vorhaben. Selbstbestimmung ist für sie ein ausreichendes Kriterium.

Annie war es auch, die etliche Szenen zuvor dem todkranken Hund beim Sterben helfen wollte. D.h., ihr Verhältnis zu aktiver Tötung war auch in jener Szene ein sehr liberales. Ihr Tun an sich selbst wurde damit in der Figur konsequent vorbereitet. Hier äußert sie auch ihrer Tochter gegenüber ihre Jenseitserwartungen. *Das Leben ist mit dem Tod nicht vorbei*. Ein Hund kommt dahin, wo wir alle hinkommen – und das kann doch nicht schlecht sein. So argumentiert sie fragend. Ob das nun mütterlicher Trost oder eigenes Bekenntnis war, spielt eine sehr untergeordnete Rolle.

Annie steht als Filmfigur für Selbstbestimmung. Das steht aber in keinem Gegensatz zu einer theologischen Konzeption positiver Jenseitserwartungen.

Für die Masse des Publikums mag die Figur damit im Trend zeitgemäßer Erwartungen liegen.

Viele werden ihr zustimmen können und ihr Verhalten nachvollziehbar deuten.

Erst mit dieser Voraussetzung gewinnt der Hauptteil dramaturgisch an Schärfe, denn hier wird ihr Verhalten einer diskursiven Beurteilung und antithetischen Analyse unterzogen.

Im Hauptteil der Sequenz bietet der Dialog des Protagonisten mit seinem himmlischen Gegenpart nicht nur cineastisch eine gute Möglichkeit der Entfaltung eines Diskurses. Durch zwei unterschiedliche Figuren lassen sich zwei unterschiedliche Positionen nachhaltig darstellen. Zudem werden Betrachtende durch die konfliktreichen Argumente als auch durch die antithetische Form, in der sie vorgebracht werden, dazu animiert, sich selbst zu positionieren. Der Film setzt in Präsentation und Vermittlung der komplexen theologischen Lehre von den letzten Dingen sehr nah am Publikum und seinen Voreinstellungen bzw. seinem Vorwissen ein. Er knüpft an erwartungsgemäß präsente Vorstellungen von Himmel und Hölle an. Wo die Grenzen zwischen beiden liegen und ob die eine leer und der andere der einzige jenseitige Ort sei – all dies mag hinter dem Grundwissen um die Existenz der traditionellen Lehre, dass es beide Orte der Ewigkeit gibt, zurücktreten. Der hier gestaltete Dialog im Jenseits findet vor dem Auditorium der Kinozuschauer statt. Daher sind auch die Kulisse und die Ansiedlung der Handlung in

Ort und Zeit im Detail nachrangig. Es ist das öffentliche Forum, das sich vor den eigenen Träumen entfaltet. Das Traumhaus ist das einzige und damit das wesentliche Gebäude, das Jenseits charakterisiert. In seinem Garten findet kämpferisch der Dialog statt.

3.2.6.3 Chris – Der Tod an sich ist keine Erlösung

Chris ist über Annies Ankunft im Jenseits nach einem kurzen Schock erfreut. Er will sie sehen. Dass Annie an einem anderen Ort ist vermag Chris nur mit den Kategorien Himmel und Hölle zu belegen. Er erwägt in keinem Moment, dass Annie möglicherweise „nur“ an ihrem Ort ist, nicht aber an seinem.

Dagegen, dass Annie an einem ihm unzugänglichen Ort weilt, rebelliert er und wird Opfer seines engen kategorialen Denkens. Annie ist in der Hölle. Er sieht im Leben Annies keine Verfehlung, dass so ein Urteil rechtfertigen würde. Damit geht Chris von der Existenz einer subjektunabhängig richtenden Instanz aus. Mit seiner Figur wird auf diese Weise gleichzeitig das konservativ religiöse Modell entfaltet gegen das die Figur rebelliert. Pädagogisch geschieht so zweierlei: Zum einen werden alle Zuschauenden im wahrsten Sinne beteiligend ins Bild gesetzt, da Chris seine Sicht der Dinge – wenn auch fragend – explizit darstellt. Jeder seiner gedanklichen Schritte ist innerhalb seines Denksystems nachvollziehbar und logisch. Zum anderen wendet er gegen das von ihm entfaltete sehr traditionelle Gedankengebäude moderne inhaltsbezogene evidente Gegenargumente ein. Hier liegt das Identifikationspotential der Figur für die Zuschauenden. Chris kontrastiert die traditionelle Theologie mit den Anschauungen des modernen westlichen Mannes. Die Figur, die sich auf das ihm vertraute Rechtssystem beruft und sich der in ihr herrschenden Logik bedient, hat somit ein hohes Identifikationspotential.

3.2.6.4 Der himmlische Bote und das Gericht

In der Abwehr der von Chris präsentierten modernen und wissenschaftsorientierten Positionen durch sein himmlisches Gegenüber wird deutlich, dass nicht die theologischen Kategorien an sich das Problem sind, sondern ihre absolut juristische, personu-

nabhängige und werkorientierte Interpretation. Wie brauchbar die alten Worte für das neu zu Denkende sind, zeigt sich am Widerspruch der Figur des Boten, die Cuba Gooding Jr. spielt. Sein vehementes, unnachgiebiges Nein gegen jede fremdbestimmte Interpretation und Verurteilung Annies, wird unüberhörbar. Seine Figur ist es, die die Subjektivität in die scheinbar objektiv geltenden Kategorien einträgt und ihnen so zu einem angemessen modernen Verstehen verhilft. Kein Gremium, keine von Annie unabhängige Macht oder Justiz verurteilt sie, sondern ihr Dasein selbst. Es ist Teil von ihr – hier wie dort. Diese These des sicher nicht zufällig von einem jungen Schwarzen gespielten, birgt didaktisch die Chance des Transfers und der damit neuen Erkenntnis. Inhaltlich wird seine Erklärung dadurch notwendig kurz und eindringlich redundant. Er argumentiert weder erkenntnistheoretisch noch psychologisch. Er entwickelt auch keine langen Argumentationsketten. Er stellt gegen die Position von Chris schlicht die These, dass es die Hölle ist, wenn man spürt, was alles schief gelaufen ist und nichts mehr daran ändern kann. So sieht die Hölle bei jedem und jeder anders aus. Kein gemeinsamer Ort im gemeinsamen Feuer, das da irgendwo schon auf einen wartet. Hölle ist so verstanden keine Strafe, die auf ein Vergehen folgt, sondern eine Konsequenz, die ein Tun unweigerlich mit sich bringt. Damit wird es nicht entsubjektiviert, wie es die blinde Justitia sich zur Voraussetzung machte, damit sie angemessen urteilen konnte. Auf eine Tat steht nicht eine Strafe. Nur ein Mensch selbst, kann sich in seinen Entwürfen in höllische Zusammenhänge bringen – ein Unglück, das sich ewig nicht mehr ändern lässt. Das Jenseits wird damit zu einem selbstbestimmten Ort und nicht zu dem für einen und unabhängig von einem vorgehaltenen Bestimmungsort, fremdbestimmten Zwecken dienend. Der scheinbar simple Satz für diese komplexe Eschatologie ist, dass es die Hölle ist, wenn man erkennt, was alles schief gelaufen ist.

Nur mit der Voreinstellung, die die Figur des Chris entfaltet, bekommt dieser Satz seine theologische Dimension. Der Handlungsort, die Vehemenz der Figuren und die Zerbrechlichkeit von Anni sind Exemplaria für diese Konstruktion, die sich vom Konkreten ins Allgemeine entwickeln lässt und nur so ihre Gültigkeit bekommt.

Die klassische katholische Theologie hat im Zusammenhang mit der Gerichtsvorstellung die Lehre vom Fegefeuer als dem Ort der Läuterung und von der Hölle als dem Ort der Verdammnis entwickelt. Das Feuer der Läuterung will verstanden werden als eine

„existentielle Bereitung der einzelnen auf die Gesinntheit des Reiches Gottes hin.“⁵⁸¹ Die geforderte Gesinntheit ist die der vollkommenen Selbstlosigkeit. Das begegnet in modernen psychologisch verstandenen Worten etwas subjektiv Zeitgemäßes. Dabei bedeutet Selbstlosigkeit, Verzicht eigener Wünsche, Sehnsüchte zugunsten anderer und Bedingungslosigkeit aller Hilfsangebote keineswegs den Verlust des Ichs. Dieses Moment macht die Figur des himmlischen Boten stark. Er argumentiert jenseits von Moral und Sittlichkeit, aber in höchsten Maße den Lehrmeinungen der katholischen Kirche folgend: Die Selbstkonstitution des Ichs muss gereinigt werden, d.h., das Werk muss von der Person getrennt werden. Ziel der Läuterung ist es, rein genug zu sein, um in die Gemeinschaft der Heiligen eingehen zu können.⁵⁸² Unabhängig davon, ob man diese postmortale Reinigung als sittliche Reifung, als einen nach dem Tode fortgesetzten Prozess der Buße oder als über den Tod hinausreichenden Akt der Rechtfertigung versteht, bleibt doch in allen Fällen der Tod in seiner Radikalität ebenso in Frage gestellt, wie die Totalität des Freispruches Gottes im Gericht.

Exkurs zum Gerichtsgedanken

Sieht man in der Position des Boten die katholische Auffassung einer Auferstehung im Tod, so wird das traditionelle reinigende Fegefeuer zum „prüfenden Feuerblick Gottes“ im Moment des Gerichts. Die Reinigung wird in das Gerichtsgeschehen integriert und kann als Selbsterkenntnis verstanden werden, doch Selbsterkenntnis in einem Licht, das nicht aus uns selbst kommt.⁵⁸³ Das Urteil im Gericht wird dem Menschen daher nicht in völliger Fremdheit von außen zugesprochen. „Die Begegnung mit dem lebendigen Gott im Gericht ist der Ort der Vollendung.“⁵⁸⁴ Die Vollendung im Tod ist ein Integrationsprozess, der die Identität der Person mit sich selbst im irdischen Leben herstellt. Der Film lässt sich als ein Entwurf verstehen, der dieser Vollendung eine zeitliche Erstreckung zubilligt. In dieser Konzeption einer Auferstehung im Tod ist die Diastase von Unsterblichkeit der Seele und Auferstehung des Leibes überwunden. Ohne die Lehre von der Unsterblichkeit der Seele abzulehnen, macht sich die Annahme eines leiblosen

⁵⁸¹Hans Urs v. Balthasar, Eschatologie im Umriß, in: Theologisches Jahrbuch, 1985, Leipzig 1985, S. 239.

⁵⁸²Vgl. a.a.O., S. 239.

⁵⁸³Vgl. z.B. K. Lehmann, Was bleibt vom Fegefeuer, in: Theologisches Jahrbuch, 1985, Leipzig 1985, S. 321.

⁵⁸⁴A.a.O.

Zwischenzustandes überflüssig. Der Film braucht dieses nicht eigens zu thematisieren. Er kann darauf verzichten, ohne das Problem ausklammern zu müssen. Das Jenseits wird damit zu einem Weg, der uns Begreifen lehrt. Die Grenzen zwischen Himmel und Hölle verlieren ihre Absolutheit und ihre Starre.

3.2.6.5 Die Hölle als Zustand oder als Ort

In der Aufnahme der klassischen christlichen Bilder und Kategorien von Himmel und Hölle erweist sich der Film zunächst als konservativ. Nicht nur die katholische Kirche, sondern auch die evangelische Theologie kennt den doppelten Ausgang des Gerichtes.⁵⁸⁵ Die Lehre eines postmortalen Reinigungsaktes vor dem Gericht lehnt die protestantische Theologie aber schon seit ihren Anfängen ab.⁵⁸⁶ Hinfällig wird diese Lehre mit der Ablehnung einer leiblosen Seelenexistenz. Versteht man den Tod wie oben skizziert als totale Verhältnislosigkeit des Menschen, dann kann dies allein schon als Kennzeichen eines Gerichtes über den Menschen verstanden werden: der Tod als der Sünde Sold.

Nur Ansätze moderner katholischer Entwürfe, die die Hoffnung auf eine leere Hölle⁵⁸⁷ thematisieren oder Fundamentalia der dialektischen Theologie, die davon ausgehen, dass Jesus Christus in das Reich des Todes hinab gestiegen ist und die dort Verdammten ein für allemal erlöste, finden Aufnahme in das theologische Grundkonzept dieser Sequenz. Eine ewige Verdammnis ist theologisch mit der Erwählung des Menschen in Jesus Christus allerdings fraglich.⁵⁸⁸

Das Gericht und erst recht eine in Aussicht gestellte ewige Verdammnis bekommt durch eine Verstehensweise von individueller Verantwortung im Gericht als Auf- und Abrechnung der getanen und unterlassenen Werke des Menschen ethische Implikationen und wird zum Damoklesschwert über jeden Vollzug irdischen Lebens.

⁵⁸⁵Vgl. Confession Augustana 17, Bekenntnisschriften der Evangelisch-Lutherischen Kirche, a.a.O., S. 72.

⁵⁸⁶Vgl. Schmalkaldische Artikel, AS 2, Bekenntnisschriften der Evangelisch-Lutherischen Kirche, a.a.O., 420.

⁵⁸⁷H.U.v. Balthasar, a.a.O.

⁵⁸⁸Vgl. K. Barth, Kirchliche Dogmatik II/2, Zürich, 1953, z.B. 182ff.

In katholischem Verständnis will die Rede von der Hölle als dem Ort der ewigen Verdammnis die Möglichkeit anzeigen, dass der Mensch als Geschöpf, das zur Gottebenbildlichkeit bestimmt ist, diese seine Bestimmung verfehlen kann. D.h., der Mensch setzt Gott sein Nein als endgültig und unrevidierbar entgegen.⁵⁸⁹ Die Vorstellung der Hölle markiert den Ernstfall des einen, uns gegebenen irdischen Lebensvollzuges.⁵⁹⁰

Der Film versucht hier eine Vereinfachung, indem er innerhalb der Dramaturgie die verschiedenen Personen unterschiedliche Konzeptionen vortragen und entwickeln lässt. Die Durchlässigkeit der Grenze zwischen Himmel und Hölle, die es Chris ermöglicht, seine Frau zu suchen, ist ein Beispiel dafür, dass die Verdammnis keinen Ewigkeitscharakter haben soll.

Ebenso ist die Aggression des Chris kein genuines Attribut für ein himmlisches Leben. Die Filmsequenz benutzt die traditionellen Bereiche des Jenseits und löst ihre Antithetik auf. Das Jenseits bleibt ein Ort, der in direkter Beziehung zum diesseitigen Leben steht, ohne dass es eine Abrechnung einzelner Taten impliziert.

Es ist die im psychologisch verstandenen Sinne Seelenwelt, die mit zunehmender Erkenntnis Höllisches auszulösen vermag. Die Liebe wird in dieser Sequenz wie im gesamten Filmgeschehen zu der Brücke, die himmlisches Dasein ermöglicht. Sie wird letztlich auch der Grund für Chris Unmut über die Unerlöstheit seiner Frau. Durch seine Liebe zu ihr, fühlt er sich an sie gebunden und erfährt darin ebenfalls Unerlöstheit.

Exkurs zur αποκαταστασις παντων

Die Frage, die sich hinter diesem Problem verbirgt, ist die nach dem Verhältnis von individueller Erlösung und Welterlösung. D.h., kann von ewiger Seligkeit die Rede sein, solange noch Unerlöstes existiert? Die katholische Theologie ist an die lehramtliche Ablehnung einer αποκαταστασις παντων gebunden. Verworfen wird die Auffassung, dass am Ende der Zeit alle bzw. alles zur ewigen Seligkeit gelangt.⁵⁹¹ Es gibt einen doppelten Ausgang für die Schöpfung bzw. die Geschöpfe. Die Seligkeit des einzelnen ist nicht von der Seligkeit eines anderen abhängig – so das Postulat. Diesem wider-

⁵⁸⁹Vgl. K. Rahner, Hinüberwandern, S. 325.

⁵⁹⁰Vgl. J. Ratzinger, Eschatologie, S. 170ff.

⁵⁹¹Heinrich Denzinger, Adolf Schönmetzer, Enchiridion symbolorum definitionum et declarationum de rebus fidei et morum, Freiburg u.a., 34. Aufl. 1967, DS,411:“Εἰ τις λεγῇ ἡ ἐχει, προσκαιρον εἶναι τὴν τῶν δαιμονων καὶ ἀσεβῶν ἀνθρώπων κόλασιν, καὶ τέλος κατὰ τινὰ χρόνον αὐτὴν ἐξεῖν, ἡγουν ἀποκαταστασιν εἶσεσθαι δαιμονων, ἡ ἀσεβῶν ἀνθρώπων ἀναθεμα εἶσθαι.“

spricht der Film in seiner Erzählung im Ganzen wie im Detail und macht evident, dass diese Auffassung angesichts des Elends und des Leids nicht bar jeder Form von Zynismus vorstellbar ist. Theologisch wurde hier der Versuch unternommen die Vorstellung der Erlösung von aller Zeitlichkeit zu lösen. Aber auch diesem Versuch wehrt der Film, wenn er die Frage nach der Erlösung der Geliebten aber Verdammten in ein Jenseits verlagert, in dem die Grenzen von Zeit ohnehin irrelevant werden.⁵⁹²

Die evangelische Theologie fühlt sich an die Lehrverurteilung aus dem Jahr 534⁵⁹³ nicht gebunden. Zwei Aspekte bezüglich der ewigen Verdammnis des Bösen gibt es zu bedenken: 1. Gott hat sich in Jesus Christus selbst zur Verdammnis bestimmt. „So ist nun aber niemand – weil niemand außer und neben ihm erwählt ist zum Träger der göttlichen Verwerfung – verworfen außer und neben ihm.“⁵⁹⁴ 2. Die ewige Verwerfung in Jesus Christus ist seiner ewigen Erwählung untergeordnet, denn Jesus Christus ist in seiner Person die Wirklichkeit und Offenbarung der Versöhnung der wegen ihrer Sünde Verworfenen.

Das Heilige ist theologisch mit P. Ricoeur nicht nach dem Vorbild der Reinheit, sondern nach dem der Beziehung zu bestimmen. Ebenso ist die Macht des Bösen, der Teufel, der in der Hölle wacht, nicht aus der Vorstellung der Beschmutzung und Befleckung zu entwickeln. Sie muss ebenso einer Sozialität erwachsen: z.B. als Einbindung in die Gemeinschaft des Reiches dieser Welt.⁵⁹⁵ Diesem Gedanken folgt der Entwurf, den der himmlische Bote präsentiert und der letztlich die Suche des Liebenden möglich und sinnvoll macht.

⁵⁹² In der neueren Diskussion der katholischen Theologie vertreten G. Lohfink und andere diese Position, dass der Mensch jenseits des Todes „nicht mehr der *irdischen* Zeit mit ihrem Vorher und Nachher unterworfen sein wird. ... Deshalb erlebt der im Tod Auferstandene 'zugleich' die Auferstehung aller übrigen Menschen - derer, die vor ihm gelebt haben und derer, die jemals nach ihm gelebt haben werden.“, so. G. Lohfink, in: G. Greshake u.a. 195f. Hier wird der Verwerfung der *αποκαταστασις παντων* entsprochen, da die Materie in Anschluss an K. Rahner als das ewig Unvollendete gedacht wird. So G. Greshake in G. Nachtwei, 124. Vgl. auch J. Ambaum, Leere Hölle, 38ff.

J. Ratzinger u.a. halten dem entgegen, dass sich die Auferstehung der Toten am Ende der Zeit zusammen mit der Vollendung der Materie ereignen wird.⁵⁹² Die unsterbliche Seele bleibt bis dahin leiblos. Ihre Vollendung steht noch aus. Sie ist aber unabhängig von der ewigen Verdammnis anderer Seelen. Beide Auffassungen der katholischen Theologie halten am doppelten Ausgang des Gerichtes für die Schöpfung fest. Die Differenz besteht erstens in der Interpretation des „*παντων*“ – meint es „alle“, d.h. *παντες* oder „alles“, d.h. *παντα*? Beides ist möglich – und zweitens in dem angenommenen Zeitpunkt für den „Eintritt“ in das Ewige.

⁵⁹³ Vgl. DS 411, a.a.O.

⁵⁹⁴ K. Barth, a.a.O., S. 465f.

⁵⁹⁵ Vgl. P. Ricoeur, Symbolik des Bösen. Phänomenologie der Schuld, Bd. II, Freiburg, 1971, S. 13ff.

3.2.7 Schluss: „Meine Welt ist mein Entwurf!“ – Subjektive Widerspiegelung oder objektive Realität

Gemessen an wissenschaftlich-theologisch Debatten erscheint der eschatologische Diskurs in dem Film *Hinter dem Horizont* vereinfacht und vielfach reduziert und elementarisiert. Auf diese elementarisierende und zugleich populäre Weise entfaltet er viele Grundgedanken christlicher Theologie. Diese theologischen Grundgedanken werden mit modernen Einsichten anderer Lebensbereiche und Fachwissenschaften in Beziehung gebracht. Damit gewinnen sie neue Konnotationen. Inhalte verändern sich. Die geistes- und naturwissenschaftlichen Erkenntnisse verschieben die hermeneutischen Rahmen, die Welt zu deuten und das Leben zu verstehen. Mit solcher Integration wandeln sich auch die Glaubensauffassungen. Auf alten Traditionen aufbauend werden sie auch mittels dieses Films neu entwickelt. Das Resultat unterscheidet sich deutlich vom Inhalt mancher Lehrbücher. Eine spürbare Distanz und teilweise Entfremdung von der von Theologie und Kirche ist unübersehbar. Doch solche Modifizierungen sind soziologisch wie theologiegeschichtlich nicht unüblich.⁵⁹⁶ Populärer Volksglaube und akademische Dogmatik waren in der Geschichte zu keiner Zeit dauerhaft deckungsgleich. Immer prägte der Zeitgeist Auffassungen und Auslegungen des Glaubens. Wissenschaftliche Erkenntnisse und Historische Einsichten verändern die kirchliche Lehre bis in die Gegenwart. Heute sind Individualisierung, Traditionsabbau und Autoritätsverlust die Termini, mit denen sich die religiöse Entwicklung der Gegenwart grob skizzieren lässt.⁵⁹⁷

An Hand des Verständnisses von dem Begriff und dem Phänomen der Wahrnehmung lässt sich das exemplarisch beschreiben. Dabei spielen Begriff wie Phänomen für den ostdeutschen Kontext eine bedeutsame Rolle. Die Begriffsdeutung und seine erkenntnistheoretischen Qualifizierung prägte in der DDR die Weltanschauung fundamental. Auch jenseits politisch-diktatorischer Zusammenhänge bleibt das Begriffsverständnis weltbildprägend und daher bedeutsam. Basierend auf der vergangenen Ideologie sind nachhaltig mit der Individualität und subjektiven Unterschiedlichkeit der Wahrnehmung Zweifel an ihrer Richtigkeit verbunden. Einheitlichkeit wurde hier zum erkenntnistheoretischen Paradigma. Unter der Voraussetzung der Widerspiegelung wurde eine bestimmte Subjektunabhängigkeit von Wahrnehmungsinhalten postuliert. Die objektive

⁵⁹⁶ F.W. Loewe, a.a.O., S. 183.

⁵⁹⁷ A.a.O., S. 192f.

Realität schien in allen subjektiven Widerspieglungen wesentlich Gleiches zu hinterlassen. Ideologisch überhöht birgt dieser Gedankengang die Basis eines unguten Kollektivismus und eines der Freiheit beraubten Einheitsdenkens.

Der Film löst die hier klassische Alternative auf. Subjektive Widerspiegelung oder objektive Realität – in Bezug auf das im Jenseits Inszenierte verliert das diametrale Begriffspaar seine Gegensätzlichkeit. Das Bezugssystem löst die kontroversen Kategorien scheinbar auf. Es verändert sich dadurch, dass sich die zunächst objektiv erscheinende Realität als Entwurf des Subjektiven erweist. Dabei ist die Zeitverzögerung ausreichend groß, die Realität als objektiv zu deuten und gleichzeitig kurz genug, dieses Axiom als ungültig festzustellen.

Klassischerweise gehören Fragestellungen rund um unsere Wahrnehmung in die Philosophie und dort in den Kontext der Erkenntnistheorie. Zu klären ist der Zusammenhang zwischen unseren Sinneseindrücken, unserer Wahrnehmung und der tatsächlichen Außenwelt.

Platons Höhengleichnis gibt fragend Antworten und zeigt Paradoxien. Als in uns selbst Gefangene erfahren wir Menschen die Welt vermittelt. Unser Wissen basiert auf dem, was die Sinnesorgane uns mitteilen und hängt davon ab, wann und wie diese Mitteilungen gedeutet werden.

Die rigorose Trennung von Beobachtung und Beobachter ist nur auf der Ebene der Reflexion und Selbstreflexion von Bedeutung. In dem im Film dargestellten Jenseits als einem subjektiven Bezugssystem verliert der Begriff der Objektivität zusehends seine kategoriale Bedeutung. Angesichts der Zuordnung räumlich jenseitiger Ort zu seelisch inneren Zuständen ist die grundlegende Frage, ob der Mensch passiv wahrnimmt, was außerhalb seiner selbst sein kann. Oder: Ob und wie der oder die Beobachtende eine Beobachtung beeinflusst. „Bin ich vom Universum getrennt, d.h. sehe ich wie durch ein Guckloch auf das vor mir sich entfaltende Universum?“ oder „Bin ich ein Teil des Universums, d.h. wenn immer ich vom Universum spreche, spreche ich auch von mir?“⁵⁹⁸ Lange Zeit galt die biophysikalische optische Apparatur nicht nur im materialistisch-marxistischen Weltbild als Garant von Wahrheit und Wirklichkeit. Der Zusammenhang von Auge und Bild, Sehen und Wahrnehmen wurde als ein weitgehend entpersonalisierter Vorgang gesehen. Schon in den frühen Darstellungen des 17. Jahrhun-

⁵⁹⁸ Heinz von Foester, Wahrnehmen, in: Ars electronica (Hg.), Philosophien der neuen Technologie, Berlin, 1989, 30.

derts findet man die Anschauung, dass das Auge einer Linse gleich wäre, die als optische Apparatur ein Original zum Abbild macht.⁵⁹⁹

Das Auge scheint ein bloßes Instrument zur mechanischen Bilderzeugung zu sein. Der Vorgang des Wahrnehmens erfolgt von der Existenz der oder des Sehenden unabhängig. Damit vollzieht sich eine kopernikanische Wende: Der Mensch wird aus dem Mittelpunkt der Welt verdrängt. „Die Entanthropomorphisierung des Auges impliziert, dass der menschliche Maßstab relativiert und der Mensch gezwungen wird, von sich zu abstrahieren.“⁶⁰⁰ Das Licht und die Linse, die mit und durch ihren Brennpunkt Abbilder herstellt, ermöglichen diese Projektionen von der Welt. Diese Wiedergabe mittels Objektiv vollzieht sich nach den Gesetzen der Zentralperspektive. Das objektive Bild folgt ihren geometrischen Gesetzen und nicht dem Entwurf eines sehenden Subjektes. Die Zentralperspektive wird etabliert und mit ihr die Ideologie einer objektiven Wahrnehmung. Subjektiver Seheindruck wird mit objektivem Weltwissen gleichgesetzt. Mediale Vermittlung wird von einem Vertrauen in objektive Abbildungsqualität begleitet.⁶⁰¹ Der wiedergegebene Inhalt hat Vorrang vor dem Betrachter. Jedwede optischen Geräte erscheinen als Verbesserung des körperlichen (Un)Vermögens seiner Benutzer. Sichtbares und Reales werden folgeschwer gleichgesetzt.⁶⁰²

⁵⁹⁹ Vgl. z.B. Zeichnungen von René Descartes. Auffällig und allen Darstellungen gemein ist die Tatsache, dass das Auge immer vom Betrachter und seinem Körper losgelöst gezeichnet und gezeigt wird. J. Kepler lenkte seine Aufmerksamkeit als Astronom auf den Mechanismus des Beobachtungsinstrumentes selbst, das ihm nicht abweichungs- d.h. fehlerfrei zu funktionieren schien. Es vollzog sich insofern mit ihm die Wende von der Astronomie zur Optik. Die optischen Gesetzmäßigkeiten der camera obscura übertrug J. Kepler auf die Apparatur des Auges und stellte fest, dass auf der weißen, quasi unberührten Netzhaut ein umgekehrtes, seitenverkehrtes Bild vom Original sich abbildet, was der Mensch in seiner Betrachtung wieder wendet und auf die Füße stellt. J. Kepler argumentierte mit optischen Gesetzmäßigkeiten von Strahlenbündelung und Dispersion.

⁶⁰⁰ Ulrike Hick, Die optische Apparatur als Wirklichkeitsgarant, in: montage, 3/1, 1994, S. 88.

⁶⁰¹ Die Camera obscura gilt zwei Jahrhunderte lang als das Modell des Wahrnehmens, wobei diese Formulierung hier wörtlich zu nehmen ist, da das optische Gerät als Vermittler zwischen Mensch und Wirklichkeit den wahren Blick garantierte. Die im zufälligen Ausschnitt erscheinende Welt ist Teil eines großen Ganzen und weist über sich hinaus. Das Sehen und Wahrnehmen basieren so gesehen auf theoretisch-rationaler Konstruktion. Sie sind nicht unmittelbar und sinnlich. Wahrheit und Wirklichkeit werden nicht durch trügerische Sinne verklärt. Vgl. U. Hick, Die optische Apparatur als Wirklichkeitsgarant, in: montage, 3/1, 1994, S. 84.

⁶⁰² Erhalten hat sich bis heute die landläufige Überzeugung der Objektivität der Abbildung von Kamera und Objektiv. Doch die Welt wird mittels zentralperspektivischer Objektive anders wiedergegeben, als Menschen sie subjektiv in geometrisch gekrümmten Räumen wahrnehmen. Das führt zum Beispiel dazu, dass wir die Sonne horizontal beim Sonnenuntergang viel größer wahrnehmen als vertikal am Tage hoch am Himmel. Doch der objektiven Darstellung wird in der Weise der Vorrang gegeben, dass wir unseren menschlichen Sehapparat defizitär deuten, da wir ja wissen, dass die Sonne nicht „wirklich“ all abendlich größer wird bzw. näher an der Erde ist.

Schon in Platons Ontologie bekommt das Bild seinen Ort im Gegenüber zu Sprache und Denken.⁶⁰³ Damit ist der Dualismus von Sein und Schein, Lüge und Wahrheit, Täuschung und Wirklichkeit manifestiert. Die mit dem Bild korrespondierenden Begriffe wie Darstellung, Nachahmung, Abbildung, Ähnlichkeit, Reproduktion, Simulation bestimmen unser okzidentales Denken bis heute. Dem Bild haftet etwas Defizitäres an. Es ist eben nur Bild und leider nicht Original.

Der Wirklichkeitseindruck der Welt beruht aber nicht allein auf dem ikonographischen, d.h. wirklichkeitsabbildenden Charakter seiner Bilder. Sehen ist wie wir heute zunehmend wissen keine Reproduktion von Wirklichkeit.

“Politisch gesehen entbindet die Zuflucht zur Objektivität den Beobachter von Verantwortung, denn er ist nur passiver Registrator eines Abbildungsprozesses.”⁶⁰⁴

Die Illusion der Objektivität hat für die Theologie und insbesondere für den Bereich der Eschatologie folgenreiche Konsequenzen im Hinblick auf Schuld und Erlösung, Verantwortung und Gericht.

Bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass die orthodoxe Betrachtungsweise des erkenntnistheoretischen Begriffs der Wahrnehmung diesen durch den mathematisch-geometrischen Begriff der Abbildung ersetzt.⁶⁰⁵ Damit wird ein komplexes Problem auf ein einfaches reduziert und unzulässig verkürzt, da sie zu einem Zirkelschluss führt. Das Erklärte ist also zugleich das Vorausgesetzte, denn wenn Wahrnehmung die Abbildung der Realität in unserem Geist ist, wer nimmt das Abgebildete dann wie wahr?

Erklärt man also Wahrnehmung als Abbildung der Realität, so erzwingt dies eine unendliche Rekursion von Abbildungen.

Selbst wenn der Abbildungsbegriff geeignet sein sollte, um Wahrnehmung zu beschreiben, so erklärt er doch nichts. Diese Einsicht erscheint gerade in einem typisch ostdeutschen Kontext als Herausforderung. Traditionell wurde hier konsequent etwas anderes gelehrt und wird ausschließlich Gegenteiliges für richtig gehalten. Gerade im Zusammenhang mit dem schulischen Bildungsbereich, in dem sich das DDR-Milieu am resis-

⁶⁰³ Vgl. Platon, *Politeia*, Frankfurt, 1975.

⁶⁰⁴ H. v. Foester, a.a.O., S. 32.

⁶⁰⁵ Die Trennung von Beobachter und Beobachtetem ist das Rückgrat aller Wissenschaften, in denen die so genannte objektive Beobachtung eines Experimentes der zentrale Erkenntnisgewinn ist, wobei hier die Wiederholbarkeit unter gleichen Bedingungen das gleiche Ergebnis hervorruft. Die Vorstellung von Wahrnehmung als Abbildung der Realität in unseren Geist ist damit, meist ohne dass dies explizit gesagt wird, eine Grundthese aller naturwissenschaftlichen Erkenntnisse und gilt oft als fundamentales Indiz für Wissenschaftlichkeit.

tentesten gegen gedankliche Veränderungen erwiesen hat,⁶⁰⁶ bedeutet das Umdenken an dieser Stelle eine Veränderung der Sicht des Menschenbildes. Das zieht eine Wandlung im Weltbild nach sich, die zunächst mit Öffnung angemessen beschrieben ist. Diese Öffnung der Sicht auf die Welt, die bildlich gesprochen nicht mehr die Totale beansprucht, sondern individuelle Perspektiven für zulässig und richtig anerkennen kann, ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zum Ziel, religiöse Perspektiven und Lebensweisen nicht auf Grund der Religiosität als defizitär zu bewerten. Die Inszenierung im Film liefert dazu einen Beitrag, da sich der Perspektivwechsel nicht an politische Systeme, ideologische Konzeptionen oder ökonomische Kontexte bindet. Spielerisch lässt sich mit der Hauptfigur in einer im Reich der Phantasie angesiedelten Welt, das Neue erwägen und erproben: *Meine Welt ist mein Entwurf!*

Dabei ist die Infragestellung der objektiven Realität, die unabhängig von den Betrachtenden existiert und von ihnen adäquat widergespiegelt wird, nicht im Raum der Religionen beheimatet. Die Naturwissenschaft selbst wies hier erkenntnistheoretisch die Wege. Die These, dass Beobachter und Beobachtung prinzipiell voneinander trennbar seien, erlitt ihre erste Krise durch die Ergebnisse der Quantenmechanik⁶⁰⁷ Durch sie war festgestellt, das Ergebnis der Beobachtung eines Objekt ist von dem beobachtenden Subjekt nicht zu trennen. Das Subjekt bestimmt die Wahrnehmung des Objektes mit.⁶⁰⁸ Die moderne Neurologie beschreibt den Stellenwert von Wahrnehmung noch präziser: „Wahrnehmung ist in erster Hinsicht das Orientieren an Umweltmerkmalen zum Zweck des Lebens und Überlebens.“⁶⁰⁹ Nicht richtiges Erkennen der Umwelt ist folglich nicht nur überlebensnotwendig, sondern umweltangemessenes Verhalten.⁶¹⁰

⁶⁰⁶ Vgl. R. a.a.O., S. 1f.

⁶⁰⁷ Im Rahmen der Quantenmechanik zeigte W. Heisenberg, dass ein Beobachter durch seine Beobachtung das beobachtete Objekt immer wesentlich verändert. Beobachtungen von Ort bzw. Geschwindigkeit eines Elektrons sind im Experiment nicht ohne Einfluss des Beobachters auf Geschwindigkeit bzw. Ort des Elektrons messbar, das sagt die nach ihm benannte Heisenbergsche Unschärferelation. Im Rahmen der Quantenmechanik gibt es also durchaus Experimente, d.h. Beobachtungen, die durch die Beobachtung selbst beeinflusst werden. Vgl. W. Heisenberg, Physik und Philosophie, Frankfurt, 1990.

⁶⁰⁸ Vgl. Paul Watzlawick, Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen, München, 1976.

⁶⁰⁹ G. Roth, a.a.O., S. 72.

⁶¹⁰ Ernst v. Glasersfeld beschreibt den Zusammenhang zwischen Anforderungen der Umwelt und Lösungsstrategien sehr eindrücklich mit folgender Metapher: „Ein blinder Wanderer, der den Fluss jenseits eines nicht allzu dichten Waldes erreichen möchte, kann zwischen den Bäumen viele Wege finden, die ihn an sein Ziel bringen. Selbst wenn er tausendmal liefe und alle die gewählten Wege in seinem Gedächtnis aufzeichnete, hätte er nicht ein Bild des Waldes, sondern ein Netz von Wegen, die zum gewünschten Ziel führen, eben weil sie die Bäume des Waldes erfolgreich vermeiden. [...] Von den Hindernissen, zwischen denen all diese erfolgreichen Wege liegen, sagt das Netz ihm nichts, als dass sie eben

Die orthodoxe, d.h. auf der Basis scheinbarer Objektivität argumentierende Wahrnehmungsinterpretation spiegelt – positiv interpretiert – die Sehnsucht nach subjektunabhängiger Sicherheit und weltimmanenten Orientierungssystemen. Doch „Gehirne können die Welt grundsätzlich nicht abbilden; sie müssen konstruktiv sein, und zwar sowohl von ihrer funktionalen Organisation, als auch von ihrer Aufgabe her, nämlich ein Verhalten zu erzeugen, mit dem der Organismus in seiner Umwelt überleben kann.“⁶¹¹

Spielerisch setzt der Film *Hinter dem Horizont* das in Szene. Diesseits und Jenseits werden zu Sphären ähnlichen Vermögens.

Der Wahrnehmungsbegriff, der aus diesem Standpunkt folgt, ist ein konstruktivistischer. Wahrnehmung ist demnach ein subjektiver, konstruierender Prozess, d.h., ebenso wenig wie das eigene Selbst ist dem Menschen die Welt als Ganzes gegenwärtig. Die Totalität der Welt existiert nur als Forderung ihres Begriffs. Die Welt als Ganzes ist nicht nur ein Komplex von Dingen, sondern auch von Ereignissen. Die Wahrnehmung dieser Totalität der Welt ist jedoch unmöglich. In unserer zeit- und standortbedingten Zugangsweise erkennen wir die Welt stets nur ausschnittsweise und perspektivisch. Jeder Aspekt ist – wie der Begriff schon sagt – nur ein Teil vom ganzen Bild. Im Teil ist das Ganze als solches jedoch nicht gegenwärtig. Der Komplex unserer perspektivischen Weltwahrnehmung ist unvollständig und in sich vielfältig inkohärent. Die Vielzahl möglicher Aspekte impliziert die Unvollständigkeit der jeweiligen Zugangsweise. Die Frage der Angemessenheit gewisser Betrachtungsweisen erhöht die Fraglichkeit unseres Bildes vom Ganzen.⁶¹² Aus der Gestalttheorie ist bekannt, dass das menschliche Denken im Wahrnehmen, Erkennen etc. stets die Tendenz zur guten Gestalt, d.h. zur Vollkommenheit hat. Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile, entscheidend ist die Beziehung der Teile untereinander.

Auf diese Weise wird deutlich, dass unsere Erkenntnis immer fragmentarisch, vorläufig und defizitär ist. Was wir über uns und die Welt wissen, wissen wir nicht wirklich, nicht

sein Laufen hier und dort behindert haben. In diesem Sinn 'passt' das Netz in den 'wirklichen' Wald, doch die Umwelt, die der blinde Wanderer erlebt, enthält weder Wald noch Bäume, wie ein außen stehender Beobachter sie sehen könnte. Sie besteht lediglich aus Schritten, die der Wanderer erfolgreich gemacht hat, und Schritten, die von Hindernissen vereitelt wurden.“ So E. v. Glaserfeld, Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität, in: H. Gumin u.a. Einführung in den Konstruktivismus, München, 1985, S.55f.

⁶¹¹ G. Roth, Das Gehirn und seine Wirklichkeit - kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen, Frankfurt, 1994, S. 21.

⁶¹² Vgl. Walter Dietz, Wahrheit - Gewißheit - Zweifel. Theologie und Skepsis im Widerstreit. Eine theologisch-philosophische Untersuchung, München, 1993.

definitiv. Die Wahrheit unserer Selbst wie die des großen Ganzen bleiben Fiktion. Gerade wenn das Ganze das Wahre ist.⁶¹³

Die Filmerzählung macht sich diese Thesen vielfach zu eigen. Damit folgt sie konsequent moderner natur- bzw. geisteswissenschaftlicher Erkenntnisse und integriert diese in die traditionellen Denksysteme der Dogmatik. Das Aufgeben des Paradigmas scheinbarer Objektivität wird nicht nur für die diesseitige Welt vollzogen, sondern auch in das Jenseitige übertragen. „Vielleicht bin ich ja nicht in deinem Himmel, sondern du in meinem!“ – so wird durch die Hauptfigur Chris jener eschatologische Ansatz skizziert. Die Subjektivität des Jenseits findet darin einen ersten spielerischen Ausdruck. Auch der Protagonist ist sich nicht sofort im Klaren darüber, dass es sein Weltentwurf ist, der sein und nur sein Jenseits charakterisiert.

Hier bleibt der Film erstaunlich konsequent. Weiterführend wäre zu fragen, ob Annie wirklich in der Hölle ist, oder ob der Geliebte seine Frau dort angesichts ihrer unsagbaren Trauer selbst verortete. Ich sehe Dich in Deiner Hölle – diese Aussage bleibt eine Sichtweise, die unauflöslich mit mir verknüpft ist. Rettete Chris dann letztlich seine Frau oder seine Liebe? Erlöste er Annie oder sich selbst? Die Tiefe, in der Antworten zu suchen sind, wird nicht aufgehoben. Es verschieben sich die Perspektiven: Kann ich überhaupt jemanden von seiner Welt und Vorstellung (er)lösen? Wo sind Grenzen von Individualität einerseits und Machbarkeit andererseits?

Wer kann wem wie von seiner Welt berichten? Ist nicht jede Teilhabe an gemeinsamen Welten Indiz einer Sehnsucht und Ausdruck einer Illusion?

Der philosophische Horizont des Films kann weit hinausgeschoben werden.

Träumen, weil es die Augen öffnet – so paradox das auf den ersten Blick klingen mag, es legt die Spur zu einer Welt, die uns wesentlich beschreibt und mancher Grenzen entbindet.

Poetisch ausgedrückt könnte das theologisch heißen: Träume sind die Sprache Gottes mit uns. Träume und das Reich der Phantasie lässt uns andere Welten, die jenseits unserer Alltäglichkeit liegen, betreten.

Immer wenn ich eine Aussage über die Welt mache, mache ich auch eine Aussage über mich.

⁶¹³ Vgl. F. W. G. Hegel, Phänomenologie des Geistes, Vorrede, § 20 in: Dietmar Köhler, Otto Pöggeler (Hg.), G.W.F. Hegel, Phänomenologie des Geistes, 2. bearbeitete Aufl., Berlin, 2006.

Im Kontext öffentlicher schulischer Zusammenhänge in der einstigen DDR hat diese Sichtweise keine Tradition. Schüler, Lehrer und Eltern sind geprägt von einem weltanschaulichen Denksystem, das das subjektive Bewusstsein als Widerspiegelung der objektiven Realität postuliert. Der nicht schadlos zu lösende Widerspruch, dass Objektives nicht subjektiv erkannt werden kann ohne dabei seine Charakteristika zu verlieren, wurde nicht thematisiert. Der Antagonismus wurde verborgen, in dem man die Objektivität per Definition an die Materie gebunden hat. „Materie ist eine philosophische Kategorie zur Beschreibung der objektiven Realität, die unabhängig und außerhalb unseres Bewusstseins existiert und von diesem widergespiegelt wird.“⁶¹⁴ Dabei wird betont, dass ein materielles Ding an sich die Empfindung als subjektive Reaktion des Organismus auf diesen objektiven Reiz hervorlockt: „Ist die Farbe eine Empfindung in Abhängigkeit von der Netzhaut (was die Naturwissenschaft auch anzuerkennen zwingt), so erzeugen also die Lichtstrahlen, indem sie auf die Netzhaut fallen, die Empfindung der Farbe. Es existiert also außerhalb und unabhängig von uns und unserem Bewußtsein eine Bewegung der Materie, sagen wir Ätherwellen von bestimmter Länge und bestimmter Geschwindigkeit, die, auf die Netzhaut einwirkend, eine bestimmte Farbeempfindung beim Menschen erzeugen [...] Eben das ist Materialismus, die Materie wirkt auf unsere Sinnesorgane ein und erzeugt die Empfindung.“⁶¹⁵ D.h., nach damaliger physikalischer Vorstellung sind die Ätherwellen die primären, die Farben die sekundären Qualitäten. Die letzteren sind wahrnehmbar. Andererseits soll aber die Empfindung auch „Widerspiegelung der Qualität“ sein.⁶¹⁶

Die Verbindung von Objektivität und Materie führt bei oberflächlicher Betrachtung zu einer vorschnellen Interpretationskette, die der Definition bei genauerer Betrachtung aber nicht gerecht wird. Mit der philosophischen Kategorisierung wurde der Versuch unternommen Materie und Bewusstsein voneinander abzugrenzen. Es ist nicht der Versuch, die Objektivität zu definieren. Die Definition besagt nicht, dass das Objektive das Materielle ist. Erkenntnistheoretisch ist das von großem Belang. Politagitorisch

⁶¹⁴ So die Materiedefinition von W.I. Lenin, Materialismus und Empirio-kritizismus, Lenin Werke, Bd. 14, Berlin, 1972, S. 124. Die Materie ist eine philosophische Kategorie zur Bezeichnung der objektiven Realität, die dem Menschen in seinen Empfindungen gegeben ist, die von unseren Empfindungen kopiert, fotografiert, abgebildet wird und unabhängig von ihnen existiert.“, zu oben angegebenen Text vgl. Lehrbuch der Politischen Ökonomie, Klasse 12, Berlin 1987, S. 124.

⁶¹⁵ W.I. Lenin, Materialismus und Empirio-kritizismus, Lenin Werke, Bd. 14, S. 46f.

⁶¹⁶ A.a.O., S. 304.

verschwimmen hier die Grenzen schneller, als sie erkannt worden sind. Zu nahe liegend ist außerhalb philosophischer Debatten, dass damit das Objektive das Sichtbare ist.

Polit-agitatorisch verwandelt sich damit die erkenntnistheoretisch-philosophische Kategorie der Widerspiegelung in die der Abbildung. Für letztere ist nun das Modell der Mathematik das nahe liegende. In abgeschlossenen Systemen wie den alltäglichen Räumen stößt diese Betrachtung nicht sofort auf Widersprüchliches. Die Abgrenzung des eigenen Ich von seiner Umwelt leuchtet hier ein. Die Illusion, dass alle Subjekte die Objektivität gleich abbilden wird in der philosophischen Definition nicht unterstellt. Unter Einbeziehung des mathematischen Modells ist aber alles Andere ausgeschlossen. Diese Voraussetzung hat zur Folge, dass eine Egalität in der Wahrnehmung von Wirklichkeit unterstellt wird, in die sich individuelle Differenzen nicht problemlos einordnen lassen. Unterschiedliche Wahrnehmungen bergen so zu sagen irgendwo einen Fehler. Der Vorwurf „Du siehst das nicht richtig!“ wird damit zu einer defizitären Feststellung. Das Postulat der Objektivität, die in ihrer Wahrnehmung subjektiv widergespiegelt wird, gerät zu einem scheinbar personenunabhängigen Kriterium und Maß für eine Richtigkeit von Wahrnehmung und Darstellung von Wirklichkeit. Individualität in Bezug auf Wirklichkeitsdeutung kennzeichnete in diesem Kontext tendenziell einen Mangel innerhalb jeder sozialen Gruppe.

Dieses Denksystem verinnerlicht, wird jeder Außenseiter zur Anpassung genötigt, da jede andere Perspektive eine falsche Perspektive ist.

Für Prozesse persönlicher Entwicklung und Bildung, für jedwede Lehr- und Lernprozesse ist diese weltanschauliche Begrenztheit ein Dilemma. Auch wenn es bei den maßgebenden Philosophen des dialektischen Materialismus nirgends explizit zu finden ist, so wird doch die Menge von Menschen, zum Kriterium für die Wahrheit, d.h. für die so genannte richtige Widerspiegelung der objektiven Realität. Den Begriff der Wahrnehmung verkürzt man auf diese Weise unzulässig. Die eigene Einsicht in die Vielfalt der Perspektiven wird reduziert.

Wie richtig eine subjektive Widerspiegelung objektiver Gegebenheiten sein kann oder muss, ist eine Frage, deren Beantwortung nach Kriterien zu suchen hat, die mehr aufweisen, als die Menge gleicher Meinungen.

Innerhalb der existierenden DDR war das ein politisch favorisiertes Denksystem. Mit ihm ließ sich das Einheitliche, das dem Differenzierten überlegen zu sein schien, gut

etablieren. Eine politische Meinung, einer politischen Partei bei einem gemeinsamen Ziel. Das die Fusion von KPD und SPD in der damaligen DDR zur Sozialistischen Einheitspartei, der SED, führte, ist in diesem Sinne nur folgerichtig. Das Wort Einheit hatte so lange die DDR existierte diesen, das Individuum und seine Anschauungen vereinheitlichenden Charakter.

Die vielen Fußballclubs aller Ligen der DDR mit dem Namen Einheit zeigen das beispielhaft an. Plätze der Einheit, Straßen der Einheit, Lieder der Einheit – all dieses bekam erst in den Novembertagen 1989 einen deutsch-deutschen Klang. Wer heute an dem vergoldeten Denkmal August des Starken am Dresdner „Platz der Einheit“ steht, mag stutzen. Wenn er den Platz samt seinen Namen nicht aus früherer Zeit kennt, wird eine Neubenennung des Platzes nach 1990 eher vermuten, als das er ein politisches Statement eines untergegangenen Systems vor sich zu haben meint. Wer Namen und Platz aus den Zeiten vor 1989 kennt, ist verblüfft über die semantische Kapazität und politisch Elastizität einspurig dimensionierter Parolen.

Die theoretische Analyse dessen lässt sich den philosophisch Interessierten akademisch vermitteln. Im täglichen Dasein und miteinander Leben orientieren sich die gelebten Einsichten am Pragmatischen.

Ausgeführt wurden die Gedanken zur Einheit und Einheitlichkeit von Erkenntnis und Wahrheit, damit im Kontext der einstigen DDR eine gleichermaßen spezifische wie wesentliche Dimension einer pädagogischen Arbeit mit Spielfilmen binnenperspektivisch ersichtlich wird.

Auf politisch fernem Terrain lassen sich ästhetische Wahrnehmungsdifferenzen als geschmackliche Unterschiede beschreiben. Wie gezeigt ist das erkenntnistheoretische Potential ein sehr viel höheres. Der Film als Medium birgt ein in vielfacher Hinsicht Grenzen überschreitendes Potential. Für den Film *Hinter dem Horizont* gilt das in spezieller Weise.

Die Konstruktion einer Objektivität wird konsequent und ohne Pathos, zuweilen sehr spielerisch und voller Überraschungen am Subjektiven gebrochen. Dass es sich hierbei thematisch um das Jenseits handelt, macht den Zugang leichter. Es wird eine Welt thematisiert, von der niemand eine Richtigkeit der Darstellung beweisen kann. Für den Romanschriftsteller, die Filmproduzenten, den Regisseur und die Rezipienten gilt die gleiche Unverfügbarkeit der Mittel zum Maßnehmen.

Die Figuren selbst agieren in der literaturtheoretisch als phantastische Geschichte zu klassifizierenden Erzählung aus der Position der Nichtwissenden. Damit ist die gemeinsame Basis gegeben, von der aus eigene Erkenntnisse gewonnen werden können. Ob man zuschauend nun den Einsichten der Filmfiguren folgt, oder seine eigenen Wege findet, spielt dabei eine untergeordnete Rolle. In Bezug auf die Wahrheit präsentierter bzw. gewonnener Erkenntnisse bietet dieser Film wie andere auch die Möglichkeit die eigene Position in der einer Filmfigur zu erproben. Durch spontan emotionale Identifizierung mit einzelnen Figuren geschieht das ebenso wie in der nachträglich rationalen Analyse ihrer Perspektiven.

Dass das Jenseits ein subjektiver Entwurf des bzw. der Einzelnen ist, setzt phantasievoll Gespräche in Gang, die letztlich um philosophisch-theologische Erkenntnisse ringen. Die Modernität des theoretischen Ansatzes und die Zeitgemäßheit vieler Aussagen scheint auch den Unkundigen adäquat in die theologische Debatte einzubeziehen. Da es nirgends im Film Rückbezüge auf theologische Voraussetzung gibt, die zum Verständnis des Ganges der Handlung notwendig wären, kann der Kundige in die Tiefe vieler Sätze und Debatten eintragen und den Unkundigen wird seine fachwissenschaftliche Unkenntnis nicht zum Hindernis.

Diese Integration der Verschiedenen macht ein wesentliches Potential des Films hinsichtlich seines religionspädagogischen Angebotes aus.

Für theologisch Wissende wie für Nichtwissende ist vieles überraschend.

Der nachträgliche Diskurs schärft die Sichtweise auf die eigene Haltung. Ob das Jenseits dabei ein Reich der Phantasie bleibt oder ein zu erwartender Ort entfaltet bereits eine Debatte auf der Metaebene. Um sich an inhaltlichen Diskussionen z.B. in der Schule beteiligen zu können, muss der Glaube an die Existenz eines Jenseits nicht Voraussetzung sein. Mit der Hauptfigur ist das vielleicht nicht einmal nahe liegend.

Die didaktischen Reduktionen der unterschiedlichen Themen sind in jeder Hinsicht angemessen. Dass die Spielräume, die manch inszenierte Idee nicht abzustecken vermag, vielfältig sind, muss nicht negativ sein. Auch klassenunterrichtlich ist letztlich kein einheitliches Ergebnis anzustreben.⁶¹⁷

⁶¹⁷ Zu DDR-Zeiten gaben die Lehrpläne in Deutsch beispielsweise bei Gedicht oder Romaninterpretationen das zu erreichende Ziel als Ergebnis inhaltlich vor. Vgl. z.B. Reinhard Rudolf, Besprechungen zur Gegenwartsliteratur - für Deutschlehrer der Klassen 5 bis 7 - Band 1 - Kinder- und Jugendliteratur, Berlin 1986; oder auch : Unterrichtshilfen Deutsch – Literatur, Klasse 5ff., Berlin, 1983ff..

Die Annahme einer jenseitigen Existenz und ihre Entfaltung bleibt damit ein Axiom für den Film, nicht mehr. Aber auch nicht weniger. Dieses Postulat glaubend zu teilen, wird niemand genötigt.

In diesem Sinne hat der unchristliche Schluss schulpädagogisch den Vorteil, dass auch diejenigen, die sich traditionell in der Gemeinde verorten, Differenzpunkte ausmachen. Diejenigen, die in einer traditionsignorienden und kulturübergreifenden Beliebigkeit eine eigene religiöse Weltanschauung bausteinartig aus östlichen, westlichen und anderen Systemen entwickeln, finden ebenso integrative Momente, wie diejenigen, die schlicht den dramaturgischen Gang der Dinge verfolgen.

Als Vorzug erweist sich, dass es in dem Film keine Helden gibt, an dem eine erkenntnistümliche Richtigkeit gebunden wäre. Held oder Gegenspieler haben nicht die Konnotationen von Recht und Unrecht, richtig oder falsch.

Das kreative Potential der beispielhaft besprochenen Szene reicht von den vielfältigen Ebenen auf denen sich sprachlich Diskussionen anstoßen lassen, über die Anknüpfung an filmisch Inszeniertes mit eigenen Erfahrungen, die farbenprächtig phantasievolle Bebilderung regt zu eigenen Bildern an, die ebenfalls in einer Mischung aus Phantastischem und Wirklichem zusammengefügt sind. Grenzen sprengend können eigene und fremde Ansichten erprobt werden.

Diesseits und Jenseits, Gerechtigkeit und Strafe, Himmel und Hölle, Tod und Selbstmord, Liebe, Rettung und Erlösung werden zu Miranda, die jeweils Welten eröffnen. Jedes Stichwort wird ein Fenster in eine besondere Welt der Gedanken und Phantasie. Einen Anhaltspunkt haben sie ausnahmslos alle in der Theologie – der klassischen wie der modernen, der evangelischen wie der katholischen.

Dass im theologisch fachwissenschaftlichen Kontext sich die einen Auffassungen als plausibel und die anderen als haltlos erweisen mögen, spielt für den religionspädagogischen Diskurs zunächst keine Rolle. Erst in der tiefer greifenden Analyse wird das das Thema sein. Die Tiefe der Analyse lässt sich im schulischen Unterricht wesentlich durch die Lernenden bestimmen. Theologische Vorlieben und hermeneutische Abneigungen der Lehrenden mögen hier ebenso mitbestimmend sein. Im Vertrauen auf eine gewinnbringende gemeinsame pädagogische Arbeit liefert der von Vincent Ward inszenierte Film viele kreative Impulse.

4 Schlussbetrachtungen

4.1 „In deinem Licht sehen wir das Licht, denn bei dir ist die Quelle des Lebens.“⁶¹⁸

„The mind is insatiable for meaning, drawn from, or projected, into the world of appearances, for unearthing hidden analogies, which connect the unknown with the familiar, and show the familiar in an unexpected light.“⁶¹⁹ Herz und Verstand suchen unablässig nach Bedeutungen. Diese erschließen sie sich entweder aus Welt der Erscheinungen oder sie tragen sie einfach in die Welt der Erscheinungen hinein. Versteckte Analogien werden gesucht und gefunden. So verbindet sich das Unbekannte mit dem Bekannten und das Vertraute erscheint in einem unerwartet neuen Licht.

Direkte, sinnliche Erfahrungen verändern das Welt- und Selbstverständnis des Einzelnen leidenschaftlich und nachhaltig. Historisch fand diese Verwandlung in den mittelalterlichen, kirchenarchitektonischen Inszenierungen des Lichts ihren stärksten Ausdruck. Der Entstehungsmoment der gotischen Kathedrale war jener Augenblick, in dem der Abt von Saint-Denis, Abt Suger, nach der lux nova zu suchen begann⁶²⁰. Seine Vision war es, beides, das innere wie das äußere Licht, zur Einheit gebracht zu sehen. Seine großartige Raumerfindung, in der die Menschen und Gegenstände in die von Farben getränkten Lichtspiele getaucht eine völlig neue Erscheinung wahrnahmen, illusionierte nichts Geringeres als eine „neue Schöpfung“⁶²¹. Auch in den Lichtspielen des Kinos wird die Welt noch einmal erschaffen, die Schöpfung noch einmal erfunden. Das entstehende Lichtspiel wird geboren aus der Vision eines Filmemachenden und dem Material, aus dem die erste Schöpfung besteht.⁶²² In der Illusion zwischen Schein und Sein eignen wir uns diese Vision an. Wir ergänzen die Bilder im Kopf zu unserer eigenen Geschichte. Das Gesehene bringt Licht in unsere eigenen Angelegenheiten. Es transzendiert Hoffnungen, Sehnsüchte, Ängste. Das Erzählen von Geschichten gehöre zur

⁶¹⁸ Vgl. Ps 36,10.

⁶¹⁹ Koestler, Arthur, *The Act of Creation*, New York, 1964, S.37. Vgl. auch ders., *The Ghost in the Machine*, New York, 1967.

⁶²⁰ Vgl. Christoph Marksches, *Gibt es eine Theologie der gotischen Kathedrale? Nochmals: Suger von Saint-Denis und Sankt Dionys vom Areopag*, Heidelberg 1995.

⁶²¹ Volker Demuth, *Topische Ästhetik*, Würzburg 2002, S. 140.

⁶²² Inge Kirsner, *Erlösung im Film*, Vortrag im Rahmen der Theologischen Woche 2004 zur Religiösen Bildung in einer pluralen Welt an der Theologischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg am 15.1.2004.

schönsten Art und Weise, dem Herrgott Konkurrenz zu machen, bekannte Federico Fellini.⁶²³

Den phänomenologisch vielfältigen und selbst errichteten Sinnwelten der Menschen wenden sich auch verschiedene pädagogisch-psychologische Wissenschaftsbereiche und religionswissenschaftlich-philosophische Forschungszweige immer stärker zu. Die Ergebnisse analysierter Visionen, Illusionen und Weltanschauungen weisen eine Tendenz zu dem auf, was gängigerweise mit Begriff Religion charakterisiert ist.

Die vielschichtig orientierte Sinnsuche des modernen Menschen ist mit Schlagworten wie „subjektivistische Selbstbedienungsmentalität“ oder „postchristliche Privatreligion“ nur sehr partiell beschrieben. Weltanschauungsentwürfe, egal ob konfessionsfrei säkular oder eklektisch religiös „Cafeteria-Religion“ sind gerade im Blick auf das, sich dem phänomenologisch Vorfindlichen stellende religionspädagogischem Handeln, nur ungenügend differenziert.⁶²⁴

Entwirft die Religionspädagogik handlungs- bzw. wahrnehmungsorientiert ihre Impulse aus der Perspektive der Beteiligten, bringt sie vor dem dialektischen Hintergrund sprachlich-kulturell vermittelter und selbst mitgeprägter Informationen und Phänomene in der Auswertung je eigene, subjektive und demzufolge individuelle Erfahrungen einerseits zum Ausdruck und andererseits ins Gespräch. So werden die zuweilen kritisierten „Sinnmenüs“ der Moderne als Gegenstand engagierter religionspädagogischer Debatten theologisch ernst genommen. Entsprechend ihres Selbstverständnisses legen Glaube und Theologie Zeugnis über bestimmte Einstellungen zur Wirklichkeit ab.

Doch weder der in unterschiedlichen Kirchen und verschiedenen Konfessionen existierende christliche Glaube noch die facettenreiche evangelische Theologie sind dadurch ausreichend charakterisiert, dass der Mensch Gott als eine alles bestimmte Wirklichkeit versteht, beschreibt und glaubt. Die theologischen Entwürfe und Glaubensbekenntnisse beinhalten ein Ensemble komplexer und komplizierter Zeichen- und Sprachsysteme. Viele Menschen sehen sich angesichts dieser Fülle nicht in der Lage, innertheologische Debatten zu verstehen und innerkirchliche Differenzen nachzuvollziehen. Das Potential

⁶²³ Vgl. Inge Kirsner, Film und Theologie, Ergänzungen zum Impulspapier, in:

τα κατοπτρισόμενα, Magazin für Theologie und Ästhetik, 6/2000, in: www.theomag.de/06/ik1.htm.

⁶²⁴ Vgl. Ingolf Ulrich Dalferth, „was Gott ist, bestimme ich!“ Theologie im Zeitalter der „Cafeteria-Religion“, ThLZ 5, Leipzig 1996, 415-430, hier und im Folgenden Frank Th. Brinkmann, Comics und Religion. Das Medium der „Neunten Kunst“ in der gegenwärtigen Deutungskultur, Stuttgart 1999, 19ff.

des Nicht-Verstehens nimmt da noch zu, wo der eigene Standort kirchenfern liegt oder in Steigerung dessen kirchenabgewandt zu beschreiben ist.

Nur wenige sind heutzutage gerade in der durch die ehemalige DDR dominierte Kultur bereit, eine personunabhängig festgelegte und von der Institution als rechtmäßig deklarierte Auffassung von Gott nachzuvollziehen, zu akzeptieren oder zu teilen. Damit stellt sich inhaltlich in Bezug auf die Theologie und kommunikativ in Bezug auf die Religionspädagogik die Frage, wodurch ein modernes und in vielerlei Hinsicht angemessenes Religions- und Gottesverständnis charakterisiert ist und wie adressatenorientiert, modern und kontextrelevant ein Glauben an Gott kommuniziert wird. Dabei darf die innere Fülle theologischer Varianten und konfessioneller Möglichkeiten nicht den äußeren Blick für das Grundlegende verstellen. Im Blick auf den an lebensweltlich relevanter Kommunikation interessierten pädagogischen Versuch theologisch verantworteter Vereinfachung steht mit dem religionsdidaktischen Konzept der Elementarisierung ein handhabbares Kriterium zur Verfügung, das eine Orientierung an einer Elementartheologie pflichtgemäß einschließt. Elementarisierend wird der Versuch unternommen, die beispielsweise in schulischen Zusammenhängen zwingend erforderlichen Reduktionen didaktisch und theologisch zu legitimieren.

Daher spielt es eine untergeordnete Rolle, dass die analysierten Filme und ihre Figuren nur skizzenhaft die eine oder andere Glaubensform repräsentieren. Dass sich der Film *Wer den Wind sät* exemplarisch an einem bestimmten, im hiesigen Kontext als evangelikal zu beschreibenden Amtsverständnis und Lebensvollzug orientiert, ist in Konzentration auf den Konflikt, sekundär. Primär bleibt die Debatte über die Vermittlung des Glaubens und seine argumentative Verteidigung. Die religiösen wie persönlichen Weisenszüge, die sich in den Protagonisten spiegeln, sind kommunikabel – der Spielfilm wäre sonst kein Publikumserfolg. Die Impulse, die die Figuren, ihre Konflikte und Konstellationen liefern, sind zuschauerorientiert und elementar. Sie verzichten deshalb aber keineswegs auf didaktische wie theologische Tiefe. Das gilt auch für den Spielfilm *Hinter dem Horizont*. Hier lassen sich konfessionelle Zugehörigkeiten der Protagonisten mit keiner ortsgemeindlichen Chiffre beschreiben. Der religiöse Entwurf der Protagonisten setzt sich aus verschiedenen Konfessionen und Religionen patchworkartig zusammen. Dabei wird allein nach subjektiven Kriterien gewählt. Doch das ist für die religionspädagogische Arbeit mit den Inhalten kein Hindernis. Er spiegelt eine nicht untypi-

sche Entscheidung wider. Getaufte und Ungetaufte verfahren zuweilen nach dem Grundsatz: „Wenn ich nur über eine Akzeptanz der Summe aller kirchlich-christlichen Glaubenslehrsätze meine glaubende Einstellung zur Wirklichkeit rechtmäßig artikulieren darf und soll, dann bin ich ‚draußen‘ und muss mir ein ‚Menü basteln‘!“⁶²⁵

Religionspädagogisch ist zu fragen, welche Antworten moderne Menschen suchen, finden und sich selber geben, wenn sie heute auf der Basis einer von christlichen Vorstellungen geprägten Kultur leben. Vielleicht sind es in dem Abschied von allgemeingültigen Antworten vor allem die *Fragen*, die hier impulsgebend an Bedeutung gewinnen.

Religion lässt sich daher phänomenologisch sinnvoll und religionspädagogisch ertragreich als Prozess und Resultat von zeitlich nicht begrenzten Welt- und Selbsterschließungsvorgängen bzw. Welt- und Selbstdeutungsvorgängen beschreiben, die sich gerade angesichts eines Transzendenzbezuges in einem möglichen Ersten und Letzten, vor dem Hintergrund und unter Zuhilfenahme verschiedenster Formen, Medien, Vorgaben und Ereignisse im Modus einer Welt-, Sinn- und Selbstbewusstwerdung vollziehen können.

626

Ein kommerzieller Kinofilm wird heute nicht mehr von einigen wenigen Leute produziert, sondern durch eine umfangreiche technische Industrie hergestellt. Daraus folgt, dass sich Produktionen vorrangig mit ökonomisch profitablen Interesse an dem orientieren, woran Menschen glauben und worauf sie hoffen. Daher steht neben aller kulturellen Würdigung des Mainstreamfilms auch ideologische Kritik. Am Beispiel des Produzenten Stanley Kramer und dem ihm gemachten Vorwurf der *message movies* wird das signifikant deutlich.

Der populäre Kinofilm ist als binnen- und transkulturelle Kommunikation und Interpretation demnach auch mit seinen weniger geglückten Produktionen nicht vorschnell auf seine, durch bestimmte industrielle Produktionstechniken geformte und ökonomisch diktierte Form populären Konsums zu reduzieren.

Ideologiekritisch betrachtet, lässt sich der populäre Spielfilm samt der ihn produzierenden kommerziellen Industrie auch als Teil eines hegemonialen Diskurses des Gesellschaft verstehen, der ultimativ den *Status quo* der Klassen-, Rassen- und sexistische

⁶²⁵ I. U. Dalferth, a.a.O., S. 423.

⁶²⁶ Vgl. F. Th. Brinkmann, a.a.O., S. 21.

Ideologien unterstützt – um nur die signifikantesten zu nennen.⁶²⁷ Das geschieht gewöhnlich dort, wo figurative Typologien in einem Maße vereinfacht sind, dass sich die inhaltliche Tiefe in der visuellen Oberfläche erschöpft.

Auch beim Publikum gehen die kritischen Meinungen hinsichtlich der Güte eines Films oft auseinander. Allgemeine Kriterien für die eindeutige Beurteilung der Qualität eines Films stehen weder im medienpädagogischen noch im religionsdidaktischen Bereich bereit. Der Wert eines Spielfilms und sein Gehalt bleiben in gewisser Weise subjekt- und personabhängig, auch wenn es kulturelle, politische, oder pädagogische Klassifikationen gibt, die analytisch hilfreich sind.

In der religionsdidaktischen Arbeit scheint es abwegig, eine Analyse darzustellen, die eine Basis dafür liefert, für oder gegen einen Film theologisch Stellung zu beziehen. Sinnvoll wird ein Beitrag, der exemplarisch untersucht, wo und wie populäre Filme im Blick auf die Aneignung theologischer Inhalte, Formen und Fragen kontextspezifisch funktionieren. Damit tritt die Frage in den Hintergrund, ob es überhaupt möglich ist, theologische Themen in einem Filmgenre, das aus Hollywood stammt, pädagogisch angemessen zu bearbeiten. Das ideologische und auch kritikwürdige Potential eines Films wird in seiner gesellschaftlichen Bedeutung dabei nicht marginalisiert. Eine Unterteilung in Kunst und Kitsch wird dem Anliegen und der Ausdrucksform des Mainstreamfilms nicht gerecht. Der populäre und kommerzielle Film ist unauflöslich mit dem Werturteil der Unterhaltung verbunden, das synonym für das nicht wirklich Ernst-zu-nehmende zu stehen scheint. Die thetisch als eine der Kunst gleichwertige Kulturform ausgewiesene populäre Kultur macht die wissenschaftstheoretischen Forschungsergebnisse und Analysemethoden anderer Kulturwissenschaften transferierbar, auch wenn sie einer medienspezifischen Modifikation bedürfen.

Da der Spielfilm und das Kino ein Medium bilden, das sein Publikum stark berührt, bezieht es Zuschauende als Mitwirkende ein. Gestaltend werden gewisse Wahrnehmungsinhalte hinzugefügt, weil Inhalt und Form des Mediums zu bestimmten Erfahrungsformen und Deutungen anregen. Die exemplarische Analyse der Spielfilme skizziert verschiedene Wahrnehmungsinhalte. Dabei wertet sie theologische Rezeptionsweisen aus, die durch intersubjektive Erfahrungsformen kommuniziert und mittels individueller Erschließungszusammenhänge ermöglicht wurden. Die gelungenen Produktionen aus

⁶²⁷ Vgl. John Lyden, To Commend or To Critique? The Question of Religion and Film Studies, in: Journal of Religion & Film, Vol. 1, No. 2, 1997, <https://www.unomaha.edu/jrf/tocommend.htm>, 5.7.06.

der Traumfabrik „Hollywood“ erschöpfen sich dabei weder in einer schlichten Reduktion theologischer Ansprüche noch in der simplen Verkürzung mediendidaktischer und damit im weitesten Sinne pädagogischer Lehr- und Lernbemühungen.

An den Filmen *Wer den Wind sät* und *Hinter dem Horizont* zeigte sich gleichermaßen, dass weder ein kritischer Hinweis auf das Niveau der us-amerikanischen Hollywoodproduktionen als seichtes Medium der Unterhaltungsindustrie noch eine mit der lutherischen „sola-scriptura“-Formel gestützte Erkenntnistheorie dem hier verfolgten theologischen und pädagogischen Interesse gerecht wird.⁶²⁸ Zwischen beiden Produktionen liegt zeitlich mehr als eine ganze Generation. Politisch trennt sie ein globaler Umbruch, der mit dem Bau und dem Fall der Berliner Mauer angedeutet ist. Mit den Themen Schöpfung und Eschaton stellen sie zwei essentielle, den mathematischen und Naturwissenschaften aber entzogene systemische Bezüge her.

Es ist sowohl für die Theologie als auch für die Pädagogik eine Herausforderung, sich dem inhaltlichen und formalen Wandel religiöser Ausdrucks- und Kommunikationsformen zu stellen. Das schließt die pädagogisch und theologisch verantwortliche Auseinandersetzung mit den individuellen und intersubjektiven Wahrheitsfindungsprozessen ebenso ein, wie das Ringen um die Klarheit angesichts der Bedeutungsverluste institutionalisierter Religion einerseits und den religionsgemischten Deutungen und konfessionsfreien Diskursen andererseits.

Die hier thematisierten Spielfilme bieten auch in den analysierten Ausschnitten dafür gehaltvolle und sinnstiftende Anhaltspunkte. In *Hinter dem Horizont* ist die eklektische Zusammenstellung verschiedener Grundsätze aus unterschiedlichen Religionen und Kulturen beispielhaft inszeniert. Für die religionsdidaktische Betrachtung der ausgewählten Szene war das von untergeordneter Bedeutung.

Die Prozesse von Welt- und Selbstdeutung und Welt- und Selbsterschließung sind an Sinnwelten gebunden. Verschiedenste Ereignisse und unterschiedlichste Erlebnisse prägen als soziale und biographische Kontexte situative Bestimmtheiten und inventarisierte Wissens- und Erfahrungsvorräte. Sie spielten für die individuellen Deutungs- und Erschließungsvorgänge eine beachtliche Rolle.⁶²⁹ Ergebnisse dieser Prozesse sind Integrations- und Auslegungsakte menschlichen Bewusstseins. Sie lassen sich charakterisieren als (er)klärende Bedeutungszuschreibung. Damit werden sie zu einem Versuch

⁶²⁸ Vgl. u.a. F. Th. Brinkmann, a.a.O., 22.

⁶²⁹ Vgl. Alfred Schütz, Thomas Luckmann, Strukturen der Lebenswelt, Bd. 1, Frankfurt, 1979, 133ff.

der Wirklichkeitsbewältigung und gewinnen die Funktion identitätsstabilisierender Selbst-Einordnung. Da Sinnzusammenhänge individuell durch eine Aneinanderreihung von Einstellungen aufgebaut werden, die sich den Erfordernissen der jeweiligen Lebenslage im Sinne einer Unter- Über- oder Einordnung anpassen können, ist die Lebenswelt der alles entscheidende Rahmen in dem Fragen gestellt, und Antworten gesucht und gefunden werden.⁶³⁰ „Die Lebenswelt ist der Inbegriff einer Wirklichkeit, die erlebt, erfahren und erlitten wird. Sie ist aber auch eine Wirklichkeit, die im Tun bewältigt wird“.⁶³¹

Die religiös deutende und Sinn suchende Auseinandersetzung mit Welt- und Selbstwahrnehmung, die sich während eines zweistündigen Kinoerlebnis vollziehen kann, hat tiefe Wurzeln. Nicht erst im modernen Kino findet die sinngebende und -suchende Wort-Bild-Verknüpfung einen modernen und populären Ausdruck. Die Geschichte der Menschheit verfügt hier über archaische Wurzeln. „Ever since the Stone Age, when drawings were made on the walls of caves, people have communicate with visual images. In ancient Egypt hieroglyphs were used as captions on paintings, thus combining the narrative and pictorial modes. The Greek, Roman and Norse mythology all used the illustration to augment the epic tales“⁶³². Höhlenmalerei und Hieroglyphen, Reliefs und Holzschnitte, die mit dem Begriff graphischer Kommunikation beschreibbar sind, wären also als eine Vorstufe jener modern, auditiv angereicherten Form visualisierter Kommunikation zu betrachten, ohne dass man die gesamte Geschichte der bildnerischen Hochkunst in diesen Dienst stellte.

Im audiovisuellen Medium Film wird mit piktoralen und tonalen Signets etwas zur Darstellung gebracht, dessen Eigentlichkeit in dem individuellen und bewusst vollzogenen Arrangement jener Signets zum Ausdruck kommt. Den Rezipierenden fällt die gleichermaßen spannende wie unterhaltsame Aufgabe zu, sowohl die einzelnen Zeichen oder Zeichenketten an sich als auch ihren Zusammenhang bzw. ihr Auf-einander-bezogen-sein deutend zu erfassen. So wird das Dargestellte entschlüsselt und erschlossen.

⁶³⁰ Vgl. Th. Luckmann, Das Problem der Religion in der modernen Gesellschaft, Freiburg 1963, 74.

⁶³¹ A. Schütz, Th. Luckmann, a.a.O., 11.

⁶³² Peter S. Calhoun, 100 Years. A Century of Commics. From the Stone Age to the Comic Age, in: R.M. Overstreet, The Overstreet Comic Book Proce Guide. 25th Ed., New York 1995, A107.

Alle wahrgenommenen Informationen werden so zusammengefügt und geordnet, dass sich zuschauend im Ergebnis ein plausibles Ganzes erkennen lässt. Der Mainstreamfilm beruft sich auf ein Zeichensystem, das in seinen Elementen allen Beteiligten leicht zugänglich ist, schnell verständlich wird und klar erschließbar bleibt. Analytierte Wahrnehmungen und Erfahrungen von Autoren, Produzenten und Rezipienten sind dafür eine gute Basis.

Der Film kommuniziert mit Wort und Bild. Er vereint die beiden Grundkommunikationsformen, die dem Menschen zur Verfügung stehen. Die Tatsache, dass Worte und Bilder nicht nur rational auf ihren Informationsgehalt befragt werden, sondern auch eine sinnliche Erschließung fordern, ist auch den Hochkulturen von Malerei und Literatur hinlänglich bekannt.⁶³³ So wie sich der vollständige Gehalt eines Wortes oder Textes nicht allein über den Inhalt erschließt, sondern immer die Informationen braucht, die die Form liefert, so erschöpft sich der Sinn eines Bildes nicht ohne die Dialektik von Inhalt und Form, Darstellung und Anordnung. Bei der Wahrnehmung spielen Bewusstsein und Unbewusstes zusammen. Aufgrund gemeinsamer kultureller Erfahrungsvorräte, Sprach- und Symbolkenntnis, der Beherrschung von Wortbedeutung und Klangassoziationen, Begreifen anatomischer und perspektivischer Formen, Wissen um Licht und Farbe, Dunkel und Schatten, Einblick in Gerätefunktion, Schwerkraftgesetze sowie in die stofflichen Beschaffenheiten bestimmte Objekte – findet eine Kommunikation mit dem Publikum statt, die im pädagogischen Kontext zu Interpretation und Analyse drängt. Wahrnehmungen sind nicht nur rational wirksam. Sie haben hohe emotionale Anteile. Gerade das bewegte und vertonte Bild zeigt sich in besonderer Weise dazu in der Lage, Gefühle nicht nur einfach darzustellen, sondern Gefühle vor allem kommunikativ hervorzurufen. Es gehört zum Wesen des Mediums Films, Stimmungen zu beeinflussen. Viele Genrebezeichnungen weisen sogar explizit darauf hin. Dies geschieht in gewisser Weise erlebnisadäquat.

Eine Filmsequenz, die in einer emotionalen Ergriffenheit erlebt wird, stellt zuschauend eine subjektive Realität her, die mit dem Begriff *fiktiv* nur unzureichend beschrieben ist. Die zweidimensional inszenierte Filmwirklichkeit wird mitunter so erlebbar, als ob die

⁶³³ Vgl. z.B. Thierry Groensteen, Direktkolorierung: Verführung durch Bilder, in: *Couleur Directe*, Thurn, 1993, 8-74.

Situation der eigenen Lebenswirklichkeit außerhalb von Leinwand, Kino und Spielfilm entnommen ist. Das Kino lebt von der Herstellung solcher Als-ob-Situationen.⁶³⁴

Die Kommunikation in ihnen ist zwiefach gebrochen: einerseits von den Bewusstseinsleistungen des kodierenden Herstellers und andererseits von den Deutungsaktivitäten der wahrnehmend Zuschauenden.

Die Deutung bleibt dem Gestaltungswillen des Bewusstseins unterworfen. Wie der Mensch Objekte der materiellen Welt in Anspruch nimmt, um seine Persönlichkeit zu erweitern, so erhalten die Objekte genau den Sinn und das Leben, das ihnen verliehen wird.⁶³⁵ Hier steht ein medial gebotenes Potential der fiktiven Durchbrechung der Ich-Gebundenheit eines Menschen zur Verfügung: Durch die mediale Fiktion erlebe ich inszenierte Erlebnisse als meine eigenen (mit).⁶³⁶ Die Deutungen lassen sich nicht verallgemeinern, auch wenn sie auf verallgemeinerbaren Zeichensystemen fußen.

S. McCloud erklärt das in Bezug auf das Kino: Wir Menschen sind eine egozentrische Rasse. In allem sehen wir uns selbst. Wir sehen menschliche Züge und Emotionen, wo keine sind. Wir gestalten die Welt nach unserem Ebenbild. Wenn man ein Foto eines fremden Gesichts vor sich hat, sieht man das Gesicht eines anderen. Sobald Du aber die Welt der Bilder betrittst, siehst du dich selbst. Das Bild ist wie ein schwarzes Loch, in das unser Ich und unser Bewusstsein hineingezogen werden, eine leere Hülle, in die wir schlüpfen. Tag für Tag umhüllen sich unser Ich und unser Bewusstsein mit allen möglichen leblosen Gegenständen. Und in jedem dieser Fälle dehnt unsere Selbstwahrnehmung sich aus, um das Objekt eines erweiterten Ichs mit einzuschließen.⁶³⁷ Daraus folgt korrekterweise, dass sich Zuschauende nicht mit einem Protagonisten identifizieren, sondern man vielmehr den Protagonisten mit sich selbst identifiziert. Zuschauend versucht man, ihn mit den jeweils eigenen Vorstellungen und Selbst- bzw. Weltentwürfen zusammenzubringen. Verstehen vollzieht sich also nicht nur interpretierend: *Interpretation bedeutet Integration*. Philosophisch mit M. Heidegger gesprochen: Die Dinge werden zum Zeug.⁶³⁸ Sie verlieren ihren bezuglosen Charakter.

⁶³⁴ Vgl. Lothar Warnecke u.a (Hg.), Transzendenz im populären Film, Potsdam, 2001, S. 61ff.

⁶³⁵ Vgl. Marshall McLuhan, Die magischen Kanäle, Basel 1994.

⁶³⁶ Vgl. L. Warnecke, a.a.O., S. 46.

⁶³⁷ Vgl. Scott McCloud, Comics richtig lesen, Hamburg 1994, 40ff. bzw. ders., Comics neu erfinden, Hamburg, 2001, S. 198ff.

⁶³⁸ Vgl. Martin Heidegger, Sein und Zeit, Halle, 1927 in: Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung Bd. VIII, Den Haag 1956, S. 69: „Der nur ‚theoretisch‘ hinsehende Blick auf Dinge entbehrt des Verstehens der Zuhandenheit.“ In: Ders., Der Ursprung des Kunstwerkes“, Hier unterschei-

Die Komplexität der Bilder und Worte zieht ein intensives Interpretieren und Integrieren nach sich. Das geschieht sowohl bewusst als auch unbewusst.

Auf der Basis etablierter Seh- und Verstehensgewohnheiten und den sie ergänzenden Interpretationsmustern werden die als wahr aufgenommenen Fragmente mit dem eigenen Erfahrungsrepertoire verbunden. Dabei werden die Abfolgen, Kausalitäten und andere Zusammenhänge zu einem sinnvollen Ganzen generiert. Es ist die Fähigkeit zur Induktion, die es einem Publikum ermöglicht, aus der Mannigfaltigkeit aller zweidimensionalen Fragmente von Raum und Zeit eine geschlossene, zusammenhängende Wirklichkeit zu konstruieren. Sie wird eine Facette der Gesamtwirklichkeit der jeweils eigenen Lebenswelt.

Geht man den Spuren der im Kino erzeugten Stimmungen nach, bindet sich diese weit eher an eine bestimmte Figur des Films als an den Inhalt oder den Verlauf der im Film erzählten Geschichte.⁶³⁹ Eine für Zuschauende primäre Beteiligungsform am Leinwandgeschehen ist der Nachvollzug des Abgebildeten. Es gibt eine Reihe von grundlegenden Reaktionen auf Filmfiguren, die auf einer zumeist unbewussten geistigen und emotionalen Kopplung an das Leinwandgeschehen beruhen und körperlich deutlich wahrnehmbare Auswirkungen hervorrufen. Chr. Brinkmann zeigt diese, wie sie es nennt, somatische Empathie, verschiedentlich auf.⁶⁴⁰

Doch Empathie ist in ihrer Komplexität nicht darauf zu reduzieren, dass vereinfacht gesagt, die Gefühlsregungen einer Figur auf die Zuschauenden übertragen werden. Zwischen *Gefühlsübernahme* – central imagining – und *Gefühlsverständnis* – accentral imagining – muss mit R. Wollheim klar unterschieden werden.⁶⁴¹ Ersteres meint ein Nachempfinden dessen, was die Figur empfindet. Letzteres bezeichnet die adäquate Wahrnehmung einer Gefühlsregung. Hierfür ist es ohne Belang, ob die dargestellten Gefühle selbst nachvollzogen werden. Das Erkennen von Gefühlen ist in diesem Sinne eine kognitive Leistung. Sie ermöglicht das emotionale Verständnis für eine Figur und ihr von Motivation und Reaktion bestimmtes Handeln.

det M. Heidegger in „Das Ding und das Werk“ zwischen „Ding“, „Zeug“ und „Werk“, vgl. Reclam, Leipzig, o.J.

⁶³⁹ Hans Jürgen Wulff, Empathie als Dimension des Filmverstehens, in: montage 12/1, 2003, S. 136.

⁶⁴⁰ Vgl. Christine N. Brinkmann, Empathie mit dem Tier, in: Cinema, 42, 1997, S. 60-69; und dies., Somatische Empathie bei Hitchcock, in: H. B. Heller u.a., Der Körper im Bild, Marburg, 1999, S. 111-120.

⁶⁴¹ Vgl. Richard Wollheim, On Art and the Mind, Cambridge, 1974, S. 59.

Für die religionspädagogisch relevante Auswahl von Spielfilmen ist das empathische Potential von Filmfiguren, Spannungen und Konstellationen neben den sachlich theologischen Kriterien von großer Bedeutung. Die Intimität des Kinobesuches im Dunkel des Vorführraumes ermöglicht eine persönliche und wortlos geschützte Unmittelbarkeit in Bezug auf die sich einstellenden Gefühle. Bei erhellenden analytischen Besprechungen im Klassenzimmer sind solche Erlebnisse bestenfalls reflexiv und verbal zugegen. Die im Lehr- und Lernprozess Verantwortlichen benötigen daher nicht nur ein sicheres Gefühl für die angemessene Auswahl eines Films bzw. einer Sequenz, sondern auch die unterstützende Analyse emotionaler Zusammenhänge.

Neben dem Mitfühlen und Einfühlen existieren andere eigenständige affektive Reaktionen der Zuschauenden. Sie stehen mit den auf der Leinwand gezeigten Gefühlen in einer auslösenden Verbindung. Gewisse Perspektiven auf die Figuren oder Konflikte, bestimmte Tatsachen und Umstände, Beweggründe und Motive unter denen sich Ereignisse vollziehen und darstellen lassen vermögen Empathie im Publikum zu verstärken oder zu vermindern. Weil Zuschauende ihr Einfühlungsvermögen primär an die Figuren binden, statt an den erzählten Inhalt dargestellter Ereignisse, folgte die Analyse einzelner Komponenten einer Filmsequenz dem Prozesses der Empathie entsprechend zunächst der Betrachtung von Potentialen der Filmfiguren. Ergänzend wird jetzt das Augenmerk auf die Beziehung zwischen Rezipient und Figur(en) gelegt.

Empathie ist in aller Regel nicht ausschließlich auf *eine* der Figuren gerichtet. Zuschauend wird der ihre Interaktionen bestimmende Kontext einschließlich der jeweiligen Intentionen emotional simulierend nachgebildet. Das Sich-Hineinfühlen in eine andere Figur bedeutet zu allererst, die Figur in ihrem Handlungskontext zu verstehen.

Eine eigene Qualität haben moralische Interaktionen zwischen Kinozuschauer und Filmfiguren, in denen Ereignisabläufe evaluiert und bewertet werden. Solche Filmsequenzen dienen dazu, dass sich Zuschauende in ein durch ihre kulturelle Voreinstellung und persönliche Haltungen stark beeinflusstes Verhältnis zur Ereignisdarstellung positionieren.

Die Empathiebereitschaft und -fähigkeit hängt neben der jeweiligen Tagesform stark von individuellen Neigungen ab. Filme können in jedem Fall nur Angebote machen. Die Erfahrungsnähe, die Zuschauer und Filmfigur verbindet, kann die Empathiebereitschaft erheblich steigern. Figuren, deren Situation oder Persönlichkeitsprofil und kulturelles

Ausdrucksspektrum dem Publikum vertraut sind, lösen leichter analoge Gefühle aus als Figuren deren Lebensumstände und Verhaltensweisen fremd sind.⁶⁴²

Eine Figur zu empathisieren bedeutet rezeptive Arbeit aufzuwenden. Einfühlend werden mittels hergestellten Vorstellungen Figuren zu Individuen ausgearbeitet. Figuren expandieren gewissermaßen. Sie werden dabei viel konturierter, illustrierter als der Film es zeigt. Diskussionen über einen Spielfilm oder eine Spielfilmsequenz demonstrieren das beispielhaft. Da haben die einen etwas gesehen, was das zweidimensionale Bild samt Ton nicht darstellte und die anderen interpretieren dieselbe Situation komplett entgegengesetzt.

Wichtig ist, dass trotz aller illusionierter Nähe bei allen Rezeptionsprozessen in den Zuschauenden das Bewusstsein des Unterschiedes zwischen Eigenem und Fremden grundlegend ist. Die Grenze zwischen Fiktion und Wirklichkeit wird durch Empathie nicht verwischt. Inszenierte Gefühle, die sich subjektiv als eigene Gefühle einstellen bzw. andere eigene Gefühle auslösen, sprechen nicht dagegen.

Empathische Prozesse lassen sich betrachten als „*analytische Bewegungen*“, welche die Figuren nicht nur im Horizont ihrer eigenen Ziele zu lesen versuchen, sondern in einen viel weiteren Kontext einbetten – es geht vor allem um das Ausloten von normativen Rahmen- und Handlungsbegrenzungen, in denen etwa die Genrebildung des Geschehens wesentlich besteht. Vieles an diesen Prozessen mag *automatisch* ablaufen und sich auf Schemata und Stereotypen stützen.“⁶⁴³ Bei Empathie handelt sich also um einen sehr viel komplexeren Vorgang als das Mitfühlen mit einer Figur, das darauf gerichtet ist, nachzuerleben, was diese erlebt. D. Zillmann beschreibt eine empathische Doppelbewegung der Zuschauenden in der Unterscheidung zwischen dem „feeling with“ und dem „feeling for“ in Bezug auf eine Figur und ihr Handlungsarrangement.⁶⁴⁴ Damit ist klar, dass Empathie an die Handlungslinie einer Ereignisdarstellung gebunden ist und sich klar auch auf negative Figuren beziehen kann. Affekte, die durch bestimmte Figuren in den Zuschauenden ausgelöst werden, stimmen aber nur in den seltensten Fällen mit denen der Figur selbst überein.

⁶⁴² Vgl. auch zum Folgenden H.J. Wulff, a.a.O., S. 140ff.

⁶⁴³ A.a.O., S.142.

⁶⁴⁴ Vgl. Dolf Zillmann, *Empathy: Affect from Bearing Witness to the Emotions of Others*, in: J. Bryant, *Responding to the Screen*, Hillsdale, 1991, S. 141.

Empathie oder gar Sympathie hängt weder vom Ethos einer Figur noch von ihrer Position innerhalb der dargestellten Handlung ab. Maßgebend ist, dass eine Figur durch ihr Potential an Intensität, Aufrichtigkeit und Rigorosität ihrer Motive in der Lage ist, Zuschaueremotionen zu binden.

Sich hierüber im Klaren zu sein, erhellt manche zunächst unverständlich erscheinende Parteinahme von Lernenden in einem religionspädagogischen Arbeitsprozess mit Spielfilmen. Empathie spiegelt keine inhaltliche Kongruenz.

Techniken wie Frequenz und Dauer des Auftrittes einer Figur, Fokus und Perspektivität ihrer Darstellung sowie die Strategie der Informationsvergabe werden zur Sympathie lenkung eingesetzt. Dabei spielen auch antagonistische Figuren, Held und Gegenspieler, eine wesentliche Rolle. Beide Filme, *Wer den Wind sät* und auch *Hinter dem Horizont* demonstrieren das eindrücklich: Die Figur des Chris Nielson hatte seinen Widerpart in der besprochenen Szene in dem himmlischen Boten, Henry Drummond entwickelte seine Argumentationen kontrastreich an den Bekenntnissen des Matthew Harrison Brady. Denn nur so kann ein Geflecht gegenläufiger Wahrnehmungen und Deutungen auf der Leinwand und in der Rezeption des Dargestellten simuliert werden.

Es geht in der empathischen Bewegung um das sich Hineinversetzen in die intentionale Lage, wobei die Wirkmächtigkeit spontaner Zuneigung, moralischer Billigung und geteilter Lebensauffassung nicht vernachlässigt werden darf. Neben der spontanen Identifizierung mit Passagen einer Filmfigur, lassen sich reflexiv andere figurative Standorte einnehmen. Gerade in der religionspädagogisch elementarisierenden Arbeit ist diese künstlich angeregte Einfühlung in eine bis dahin fremde Filmfigur für den intendierten Lernprozess wesentlich.

Matthew Harrison Brady wehrt sich in *Wer den Wind sät* aufrichtig und unter Einsatz seines Lebens gegen eine, die göttliche Offenbarung relativierende Beliebigkeit. Der himmlische Bote bewahrt in *Hinter dem Horizont* die unsagbaren Geheimnisse der formal nicht unbekannten Dogmatisierung, die sich aus der biblischen Offenbarung ableitet und die niemals ihre Gültigkeit verlor. Empathie ist mehr als ein fiktives Rollenspiel. Nachbildung ist die Herausforderung emphatischer Teilnahme. In Lehr- und Lernprozessen ist vieles einer bewussten Steuerung entzogen.

Das dargestellte Ereignis, die erzählte Geschichte ist der Raum, indem die intentionale Beteiligung der Figuren aufgebaut wird. Die Szene eines Films, als seine kleinste Sinn-

einheit, ist der nähere Kontext, der das Verhalten einer Figur als Ausdruck absichtsvoller Orientierung und internalisierten Reglementierungen lesbar macht. Die Spannung einer Szene entsteht aus der Differenz der wechselseitigen Wahrnehmungen. Die Arbeit an einer exemplarisch ausgewählten Szene impliziert eine deutliche Verkürzung in Bezug auf die Dramaturgie des als ein Ganzes entworfenen Films. Dennoch wirkt sich diese nutzbringend und sinnvoll in lernorientierten Zusammenhängen aus. Dass in dem ausgewählten kleinen Bezugsrahmen die Figuren anders wirken als in dem großen Ganzen, bleibt für den intentionalen religionspädagogischen Lernprozess sekundär.

Über den Rahmen von Geschichte und Szene hinaus sind es vor allem Wünsche, Hoffnungen, Aggressionen der Filmfiguren, die Gegenstand der Aneignung durch das Kinopublikum sind.

Auch wenn der Nachvollzug einer Filmfigur ein imaginatives Produkt ist, geht diese interpretierende und integrierende Arbeit weit über den schlichten Abgleich einer Figur mit eigenen, selbst gemachten Erfahrungen hinaus. Emphatische Arbeit funktioniert nur mit der Unterstellung von Handlungsmotiven. „Der Nachvollzug von Handlungen ist nur möglich, wenn deren Motive bekannt sind. Darum besteht Empathisieren zum einen in der Analyse von Handlungen bezüglich ihres subjektiv-teleologischen Sinns, zum anderen im Entwurf des Handlungsfeldes einer Figur und der Kalkulation ihrer Möglichkeiten. Empathie ist – in populären Mainstream-Dramaturgien – strikt gekoppelt an die *Kontexte* des Handelns, an die *Sozialwelten* der Erzählung, an das *Personengefüge*. Sie ist zurückbezogen auf dramaturgische Grundkonstrukte – die Ziele der Figuren sollen klar sein, der Konflikt sei scharf formuliert und deutlich an das Gefüge angebunden, der Fortgang der Ereignisse kausal eng verzahnt. All diese *Techniken der Kontextformierung* dienen dazu, einen Rahmen herzustellen, der die Figuren als empathisches Feld von Bezugsgrößen enthält. Dramaturgie dient dazu, empathische Bewegungen zu ermöglichen, sie anzubahnen und informell so weit anzureichern, dass das Sich-Versetzen gelingt.“⁶⁴⁵

Daran muss sich die Szenenauswahl in ihrer Reduktion orientieren.

Empathie muss möglich sein.

⁶⁴⁵ H.J. Wulff, a.a.O., S. 156.

Ohne Empathie ist die analytische Betrachtung der Wahrnehmung von Filminhalten bedeutungsleer. Phänomenologische Aussagen verlieren ihre Kraft, wenn personale Zugänge versperrt bleiben.

Die *Transparenz von Handlungsmotiven* der Protagonisten erweist sich in der pädagogischen Kommunikation des fiktionalen Films als wesentlich. Die eigene Nähe bzw. Distanz der zuschauend Lernenden zum präsentierten Geschehen tritt dahinter zurück. Auf Grund dessen, sind die jeweils ausgewählten Filmkapitel auch dann relevant, wenn sich die Thematik in dem skizzierten Kontext religions- und konfessionsfreien Selbst- und Weltverständnisses nicht sofort erschließt. Doch sowohl die in *Hinter dem Horizont* geführte Debatte um Himmel und Hölle, Tod und Erlösung, als auch das Wortgefecht von Henry Drummond und Matthew Harrison Brady in *Wer den Wind sät* gewähren hinreichend Einsichten in die Motive der Agierenden. Sie ist ausreichend, um Identifikationen und Integrationen zu ermöglichen. Dass sich der Bezugsrahmen durch die Sequenz im Vergleich zum ganzen Film noch einmal verkleinert, ist nebensächlich. Denn nicht nur die Betrachtung eines Ausschnitts im fiktiven Spielfilm sondern auch die Beobachtung von alltäglichen Ereignissen unterliegt der Selektion und Abstraktion. Im Allgemeinen ist die Beobachterposition so eingeschränkt, dass die umfassende Erfahrung eines Ereignisablaufes in seiner Gesamtheit auch in der Realität ein Spezialfall darstellt. „Zwar nimmt man sich selbst im Alltag als innerhalb eines kohärenten raumzeitlichen Geschehensflusses agierend wahr, so dass die Umgebungsveränderungen als ein kontinuierlicher und vollständiger Ereignisstrom erlebt werden. Dies gilt allerdings nur für das Verhältnis zwischen der Person und dem Umgebungsbereich, der für sie unmittelbar wahrnehmbar ist. Betrachtet man dagegen die Beziehung zu unabhängig von ihr ablaufenden Ereignisabläufen, so können raumzeitliche Erfahrungslücken auftreten, wenn sich ein Teil der Ereignisse außerhalb des ihrer Wahrnehmung zugänglichen Bereiches abspielt. ... Der Idealfall einer raumzeitlich kohärenten und vollständigen Beobachtung eines Ereignisablaufes stellt somit im Alltag nur einen Grenzfall dar.“⁶⁴⁶ Es gibt im Allgemeinen immer nur diese Ausschnittshaftigkeit der Erfahrung eines Geschehens und das wirkt sich so auf den kognitiven Verarbeitungsprozess des Beobachters aus, dass dieser mittels unterschiedlicher Strategien scheinbar Fehlendes kompensiert. Der Unterschied zwischen unmittelbarer und durch den Film

⁶⁴⁶ Stephan Schwan, Filmverstehen und Alltagserfahrung, 2001, S. 45.

vermittelter Beobachtung sind somit nicht prinzipieller Art. Nur in Unkenntnis subjektiver Wahrnehmungs- und kognitiver Verarbeitungsprozesse kann man behaupten, dass die unmittelbare Ereignisbeobachtung vollständiger sei, als die filmisch-mediale. Bei aller Verschiedenheit unterscheiden sich die Bedingungen unmittelbarer Ereignisbeobachtung und medial vermittelter Ereignisdarstellung nicht so fundamental voneinander, wie dies von gängigen Modellen des Filmverstehens unterstellt wird.

Im Gegensatz zum Film stehen in der Alltagsbeobachtung eine Fülle von Strategien zur Beeinflussung der ereignisbezogenen Erfahrungsbedingungen zur Verfügung. Beim Film handelt es sich um eine vorab produzierte Ereignisdarstellung. Die Geschehensausschnitte sind bereits festgelegt und für das Publikum entfallen viele Informationsbeschaffungsstrategien. Im Kino bleibt den Zuschauenden nur die Blick- und Aufmerksamkeitsverlagerung im präsentierten bewegten Bild. Davon unabhängig muss das Publikum die mit dem Film oder einem Ausschnitt angebotene Informationsbeschaffungsstrategie übernehmen. Aber damit steht eine im Vergleich zur Ereignisbeobachtung im Alltag erstaunlich erweiterte Palette von Möglichkeiten zur Verfügung. Die filmische Ereignisdarstellung hat mit ihrem Gestaltungsspielraum unzählig mehr Möglichkeiten gegenüber der unmittelbaren Beobachtung. Dies weist auf die grundsätzliche *Differenz von Ereignis und Ereignisdarstellung* hin. Die Ereignisdarstellung kann in mehrfacher Hinsicht vom Ereignis abweichen. Im Allgemeinen ist sie unvollständiger als das reale Ereignis.

Die Entwicklung einer filmischen Darstellungsabfolge ist hinsichtlich der Veränderung von Vollständigkeit, Reihenfolge, Informationsdichte und Konsistenz ein Transformationsprozess.

Die Kamera mit samt dem Blick, den sie ermöglicht, verleiht den Zuschauenden unterschiedliche Kontrolle über die Geschehnisse. Sie ermöglicht dies mit der Abgabe unterschiedlicher Informationen in den unterschiedlichen Positionen. Je nach Wahl des Beobachterstandortes erhält der Zuschauer andere Informationsmengen. Damit verbindet sich eine Form der Kontrolle und der Steuerung der ereignisbezogenen Informationen. Mit der Kameraposition wird entschieden

- wann den Zuschauenden
- welche Informationen
- in welcher Dichte zur Verfügung gestellt werden.

Das zwingt die Zuschauenden unbewusst in eine bestimmte Richtung. Verarbeitendes Denken und emotionale Ansprechbarkeit werden beeinflusst. Für Zuschauende wird auf diese Weise fiktional ein soziales Umfeld geschaffen.

Das filmische Gestalten ist an die Inszenierung, dieameratechnik, den Ton und den Schnitt gebunden. Dem entspricht die Wahrnehmung einer Situation aus einer bestimmten Perspektive der Zeit- und Raumdimension mit unterschiedlichen Emotionen.

Die Verwendung bestimmter Gestaltungsmittel und Darstellungsformen werden oft gekoppelt. Die Größe des Bildausschnittes korrespondiert mit bestimmten Formen des Tons. In *Wer den Wind sät* ist formal festzustellen, dass Groß- und Nahaufnahmen maßgeblich von Dialogen begleitet werden.⁶⁴⁷ *Hinter dem Horizont* zeigt im Gegensatz dazu, dass die von Musik untermalte Totale eine stark emotionalisierende Funktion erhält. Sie wird mit wesentlich weniger Dialogen inszeniert.⁶⁴⁸ Ebenso gibt der Kamerawinkel auch im übertragenen Sinne eine Sichtweise wieder. Entsprechend des Sprachbildes wird zum Protagonisten aufgeblickt oder aber auf seinen Gegenspieler herabsehen. Den gleichen umgangssprachlichen Impuls birgt die filmische Darstellung, die die Protagonisten bzw. das Publikum auf gleicher Augenhöhe sein lässt.

Neben der Perspektive und der Beleuchtung, die in ihren Variationen Unterschiedliches über die beleuchteten Gegenstände und Personen ausdrückt, beinhaltet die bildliche Anordnung wichtige, zumeist unbewusst aufgenommene Informationen. In der Filmtheorie werden Linien und Formen mit speziellen Eigenschaften gekoppelt. Eine Vertikale assoziiert z.B. Stärke, eine Horizontale Ruhe. Diagonale Linien und Formen sind mögliche graphische Insignien für Macht und Dynamik, gekrümmte Linien für Schönheit.⁶⁴⁹ Komplex, aber reflexiv tendenziell analysierbar ist die generelle Bildorganisation, d.h. die Platzierung der Objekte im Bildausschnitt und der daraus resultierenden Anordnung von Flächen, Formen und Linien.⁶⁵⁰ Der obere Teil eines Filmbildes steht im Gegensatz zum unteren. Er ist mit Macht verbunden, wohingegen der untere Bildteil Unterordnung

⁶⁴⁷ *Wer den Wind sät*, DVD, deutsch, 2004.

⁶⁴⁸ *Hinter dem Horizont*, DVD, deutsch, 1999.

⁶⁴⁹ Vgl. z.B. differenzierte Zusammenstellung bei R. Kraft, Rules and strategies of of visual narratives, in: *Perceptual and Motor Skills*, Nr. 64, 1987, S.5. Siehe aber auch Kepplinger, Zillman u.a., 1993 bzw. J. Röhl, *Mythen und Symbole*, Frankfurt am Main, 1998.

⁶⁵⁰ Vgl. z.B. Walter Niekamp, An exploratory investigation into factors affecting visual balance, in: *Educational Communication Technology Journal*, 29, 1981, S. 37-48.

signalisiert. Die Bildmitte ist der Raum der Neutralität und eine Bildecke der Ort für das weniger Bedeutsame.⁶⁵¹

Neben diesen graphischen Gestaltungsmöglichkeiten, dieameratechnisch umgesetzt werden, haben – wie in *Hinter dem Horizont* gezeigt – auch die Strategien des Filmschnitts eine Wirkung auf den subjektiven Eindruck des Erzählten. Die Wahl der Einstellungslänge und die damit einhergehende Schnittdichte sind im Blick auf die Beurteilung von Abwechslungsreichtum und die Interessantheit eines Ereignisablaufes bedeutsam.⁶⁵² In einer Gegenüberstellung der exemplarisch dargestellten Filmkapitel beider Spielfilme erweist sich, dass Filmschnitte Orientierungsreaktionen auslösen. Die argumentativen Ausführungen in *Wer den Wind sät* verzichteten auf schnelle Schnittwechsel und die durch sie abrupt erzeugten Veränderungen von Helligkeit, Farbigkeit und Form. Rasche Schnittfolgen erzeugen mannigfaltige Orientierungsreaktionen. Sie gehen oft mit einer erhöhten Bereitstellung kognitiver Verarbeitungsressourcen einher.⁶⁵³

Zu beachten ist dabei, dass die mediale Präsentation eines Ereignisses sich nicht im Sinne einer Wahrnehmungsäquivalenz an die realen Beobachtungsbedingungen annähert, sondern dass sie statt dessen „im Sinne einer Repräsentationsäquivalenz die Ereignispräsentation im Film an die Ereignisrepräsentation eines unmittelbaren Ereignisbeobachters“ anzugleichen bemüht ist.⁶⁵⁴ Somit können die Erfahrungsbedingungen des Filmschauens durch entsprechende Gestaltungsstrategien der Filmemacher einen Teil der zuschauerseitigen Informationsverarbeitungsprozesse vorwegnehmen oder unterstützen.

Das Angebot von Filmen stellt in diesem Zusammenhang eine drastische Erweiterung der Zugangsmöglichkeiten zu beobachtbaren Ereignisabläufen dar. Durch ihr materielles Substrat werden sie unabhängig vom menschlichen Gedächtnis Informationsträger und erhalten darüber hinaus Permanenz und werden transportabel.⁶⁵⁵ Sie werden intersituativ verfügbar und generieren in diesem Sinne zu Ereignissubstituten.

⁶⁵¹ Wassili Kandinski, Punkt und Linie zur Fläche, 1981.

⁶⁵² Vgl. Harry Heft u.a., The influence of cutting rate on the evaluation of affective content of film, in: Empirical Studies of the Arts, Nr. 5, 1987, S. 136-147.

⁶⁵³ Vgl. Seth Geiger u.a., The effects of scene changes and semantic relatedness on attention to television, in: Communication Research, Nr. 20, 1993, 155-175.

⁶⁵⁴ St. Schwan, a.a.O., S. 56.

⁶⁵⁵ Vgl. a.a.O., S. 19.

Eine nicht vorhandene Abbildungstreue und die damit verbundene und tendenziell negativ bewertete Ereignismanipulation brachte das Genre oft in Misskredit. Nicht nur dass wie beim Bild Tast- und Geruchssinn betreffende Reize nicht wieder gegeben werden, auch dreidimensionale, binokular wahrgenommene Konfigurationen realer Szenen werden zweidimensional und monokular projiziert. Ebenso zeigt die Kinoleinwand einen klar umrissenen, rechteckigen Bildausschnitt und widerspricht so dem unscharf abgegrenzten Gesichtsfeld. Die dem Mainstreamkino vorgeworfene Vereinfachung von Figuren oder Konflikten und die Verflachung des mit ihnen kolportierten Menschenbildes schafft jedoch einen strukturell einfachen Zugang zum filmisch inszenierten Subjekt, das zugleich als ein Heraustreten aus der eigenen Geschichte gedeutet werden kann. Das mit der reproduzierten und zugleich reduzierten Persönlichkeit sich verbindende Subjekt begibt sich in einen, durch die filmischen Montagetechniken zerlegten historischen Verlauf, durch den exemplarisch auf Grund von Kompatibilität Gestaltung geschieht. Was auf der Leinwand nur um den Preis der Vernachlässigung vieler Aspekte alltäglicher Wirklichkeit geschieht, steht dem Publikum als Potential der Reflexion oder Wiederholung eigener Erfahrung zur Verfügung.

Nicht jedem fällt die Rückkehr aus der anderen Welt des Kinos leicht. *Es ist, als herrschten hier andere Regeln.*

Medien sind eben nicht einfach bedeutungsneutrale Transportmaschinen für diverse Inhalte. Medien lassen sich als Erweiterungen des Aktionsradius einer Person deuten. Sie erweitern die Handlungsspielräume, verändern die Wahrnehmungen und beeinflussen damit nicht nur den Schein einer Person – auch im Sinne von Erscheinung – sondern auch ihr Sein. Erweiterte Handlungspotentiale ermöglichen andere Selbstinszenierungen bzw. Selbstverwirklichungen. Die Ermöglichung neuer Wahrnehmungspotentiale umfasst die Einnahme anderer Standpunkte und Weltansichten. Das Selbstkonzept und die Identität einer Person bleiben davon nicht unberührt.⁶⁵⁶ Das macht die professionell an Lernfortschritten orientierte Arbeit mit Spielfilmen theologisch vor allem aber pädagogisch sinnvoll.

Die Tatsache, dass wir wahrnehmen, bedeutet eben nicht, dass das von uns in einem Akt des Nehmens Wahrgenommene, identisch mit der tatsächlichen Wahrheit des Wahrgenommenen sein muss. Die Dingwelt wird von der Sphäre ihrer Erscheinungen, den

⁶⁵⁶ Vgl. Ernst Cassirer, Philosophie der Symbolischen Formen, Bd.3, Darmstadt, 9. Aufl., S. 240.

Phänomenen, getrennt. Der Gegenstand verschwindet hinter seiner Wahrnehmung. Nicht die Realität mit ihren objektiven Gegebenheiten steht im Zentrum der Phänomenologie, sondern der subjektive Bereich ihrer Erscheinungsweise, in der sie als gegeben erscheinen.⁶⁵⁷ Daraus folgt: Die wahrgenommene Wirklichkeit ist ein Sekundäraspekt einer sie konstituierenden Wirklichkeit. Phänomenologie beginnt dort, wo die Eindrücke, die von den Dingen ausgehen, logisch und erkenntnistheoretisch umgesetzt werden.⁶⁵⁸ Dennoch bleibt als wichtigster Aspekt der phänomenologischen Analyse das Schauen und Sehen dem das Erkennen und Urteilen vorgeordnet ist. Eine Phänomenologie der Wahrnehmung beginnt in diesem Sinne mit einer Schau, einem Sich-hineinversenken in den zu analysierenden Betrachtungsgegenstand. „Die erste Voraussetzung ist eine unbedingte Hingabe, ein Vertiefen in die Sachen selbst; nicht ein Reflektieren über die ‚Sachen‘, sondern ein Aufnehmen, Auskosten der ‚Sachen‘“.⁶⁵⁹

Dabei ist jeder Wahrnehmungsschritt ein Teil des Wahrnehmungsganzen. Ein Wahrnehmungsfragment kann Grundlage detailgerechter Beobachtung und Analyse werden, das induktive Schlüsse für das Ganze zulässt.

Die Hermeneutik als deutungskompetente Methode hält Wahrnehmung und Wahrgenommenes zusammen. In Bezug auf den Film im Kino heißt das, dass es hier auf die Illusion und die Mittel der Illusion ankommt. Hier wird etwas durch Farbe, Ton und Arrangement dargestellt, was in Wirklichkeit nicht da ist und die als Zuschauerin getäuschte Person kann sich jederzeit davon überzeugen: Was sie als Gegenstand illudiniert, ist tatsächlich etwas ganz anderes. Wir sehen die Wahrnehmungsgegenstände nicht wirklich vor uns, sondern in auf die Leinwand projizierter Form. Zuschauend erlebt man, wie das eine sich von einem anderen herleitet, wodurch es verursacht scheint und wovon es abhängig ist. Man sieht mehr als die schlichte zeitliche Abfolge von Bildern und Ereignissen. Man sieht den nicht gezeigten Zusammenhang zwischen den dargestellten Ereignissen.⁶⁶⁰

Das menschliche Bewusstsein assoziiert zu den filmischen Bildern die durch sie suggerierte Erlebnisfülle. Es arrangiert im Wissen um die Täuschung so etwas wie Realität. Nur in dieser Pseudorealität heben sich die Grenzen von Fiktion und Wirklichkeit auf.

⁶⁵⁷ Vgl. Reiner Matzker, *Das Medium der Phänomenalität*, München, 1993.

⁶⁵⁸ Vgl. a.a.O.

⁶⁵⁹ Wilhelm Schapp, *Beiträge zur Phänomenologie der Wahrnehmung*, Wiesbaden, 1976, S. 13.

⁶⁶⁰ Vgl. a.a.O., S. 49f.

Jeder Schritt der Wirklichkeitsgewinnung bedarf der Entfiktionalisierung des jeweiligen Zusammenhangs. Zuschauend werden die Projektionen zu Facetten, die an die eigene Peron gebunden sind.

So erschließen sich analog zur Welt unserer eigenen Vorfindlichkeit fremde Vorstellungswelten immer durch individuelle Deutungen. Entscheidend ist dabei das subjektiv zu verortende Kriterium der Relevanz. Relevanz ist nicht an gegenständliche Realität gebunden. Wenn Relevanz betont wird, vollzieht sich Reduktion. Durch Aneinanderreihung oder Wiederholung wird für einen Moment der Eindruck erzeugt, dass es nichts Wichtigeres gibt, als das soeben Hervorgehobene und ins Zentrum der individuellen Weltsicht gerückte Ereignis. Die Umgebung, das Vorher und Nachher, verliert sein sonst so unablässig vordergründiges Potential der Relativierung. Darin liegt das unerschöpfliche Potential der Spielfilme und Kinos in Hinblick auf die Identitätsbildung eines jeden, der im Zuschauerraum sitzt „... wenn wir als Erwachsene auf unsere eigene Autobiographie zurückblicken, werden wir sicherlich entdecken, dass einige entscheidende Erfahrungen den Verlauf unseres Lebens einzig dadurch bestimmten, dass wir sie zu einer besonderen Zeit unter der damals herrschenden Konstellation von Umständen machten. Unser Leben nahm einen anderen Verlauf, als es hätte können, weil wir in einem besonderen Stadium unserer Entwicklung ein Buch lasen, die Bekanntschaft einer Person in einem spezifischen Augenblick machten, zu dieser Zeit an einer Krankheit litten, Misserfolg, Armut oder Freundlichkeit zu früh oder zu spät kennen lernten.“⁶⁶¹ In der cineastischen Darstellung führt das zur Vereinfachung. Relevanz ist ohne den Preis der Reduktion nicht zu haben und Modellieren an der Wirklichkeit ist dem Film eigen. Aber ob diese modellierende Vereinfachung eine Leugnung bzw. eine Absage an die Komplexität des menschlichen Wesens bedeuten muss, bleibt fraglich.⁶⁶²

Die Reduktion der dramaturgischen Filminszenierung wird in den Analyseverfahren auf Textinterpretationen zurückgewiesen, da filmische und textliche Ereignisdarstellung in gewissem Maße den gleichen narratologischen und funktionalen Organisationsprinzipien folgen.⁶⁶³

Wie bei jedem Text der Subtext mitspricht, gibt es für den fiktionalen Film das Wahrnehmbare, das sich einer Beschreibung mittels Grammatikalität entzieht.

⁶⁶¹ A. Schütz, Das Problem der Relevanz, Frankfurt a.M., 1982, S. 140.

⁶⁶² So z.B. Wolfgang Wilhelm, Die Auftriebseffekte des Films, Bremen 1942. S. 22ff.

⁶⁶³ Vgl. St. Schwan, Filmverstehen und Alltagserfahrung, 2001.

Dass der Mensch ständig nach Interpretationen und nachvollziehbaren Begründungen sucht, kann zu einer Verzerrung des Wahrgenommenen führen, da diese Suche nach Vollständigkeit und Begründungen sich auch auf der „Ebene der Bedeutungszuweisung oder Kausalbeziehungen“⁶⁶⁴ auswirkt, was zu völlig unterschiedlichen Interpretationen der gleichen Handlungsabläufe führen kann. Als Beispiel kann hier die menschliche Tendenz gelten, zeitliche Kontingenz von Ereignissen als Ausdruck einer Kausalbeziehung wahrzunehmen.

„Über das Sehen formt sich das Bild von anderen und damit in der Spiegelung auch von uns selbst. Das Visuelle ist die Basis für unser Bild als ganze Menschen und ermöglicht gleichzeitig auch die ersten objektlosen Kontakte.“⁶⁶⁵

Ein Vorgang, in dem es keine klare Trennung zwischen Akteuren und Beobachtern gibt, kann keine subjektunabhängige wahre Geschichte rekonstruieren. Wie oben beschrieben, gibt es die ideale Beschreibung eines Ereignisses nicht. Aus diesem Grunde bleibt es unklar, welcher der möglichen Rekonstruktionsprozesse der Wirklichkeit am nächsten kommt. Die erkenntnistheoretische Kategorie der Wahrheit wandelt damit ihren Begriffsinhalt, denn wahr ist das, was jemand verantwortlich für das Zutreffendste hält. Die Differenz von Schein und Sein wird hermeneutisch in einer Weise irrelevant, die es erlaubt, die Wirkungen von Geschichten, Bildern, Filmen etc. in den Vordergrund zu rücken.⁶⁶⁶

⁶⁶⁴ W. Singer, Wahrnehmen, Erinnern, Vergessen, Berlin, 2000, S. 10.

⁶⁶⁵ Thomas Kleinspehn, Der flüchtige Blick, Sehen und Identität in der Kultur der Neuzeit, Hamburg, 1989, S. 71.

⁶⁶⁶ Wolf Singer, a.a.O.

4.2 Hinter dem Horizont und im Leben davor: Selbsterkenntnis und Verantwortung

Die Geschichte menschlicher Bildung und Kultur ist immer auch die Geschichte einer Wirklichkeitsgestaltung und -bewältigung. Historisch hat sie sich unter Zuhilfenahme bestimmter Medien vollzogen. Daher ist die von außen an Medien herangetragene Frage, ob sie Wahrheit thematisieren oder Wahrheitsersatz sind, irrelevant. Vielleicht weisen die meisten von ihnen den Charakter von Utopien auf.⁶⁶⁷ Dabei gibt es neben den Utopien, die sich als Flucht aus der Wirklichkeit erweisen auch jene, die die Möglichkeit in sich tragen, Realität zu werden oder mindestens zu entwerfen. Dies ist sowohl als soziale Utopie möglich, als Negation allen sozialen Übels oder auch als kapitulierender Gegenentwurf, d.h. als kritischer, aber auch beinahe resignativ überhöhende Darstellung bestehender Verhältnisse.⁶⁶⁸

Narziß verliebte sich in sein Spiegelbild, weil er es für jemand anderen hielt.

Aus dieser so genannten narzißtischen Sichtweise folgen Aussagen und Auffassungen, die dazu tendieren, „die technischen Mittel zum Sündenbock jener zu machen, die sie handhaben.“⁶⁶⁹ Doch dass Narziß sich selbst in seinem Spiegelbild nicht erkannte, beruht nur sekundär auf medialer Fehlerhaftigkeit. Selbstwahrnehmung ist immer eine Herausforderung.

Was das Auge im Sinne einer abbildenden optischen Apparatur garantieren sollte, war Objektivität. Mit ihr war ein absoluter Wahrheitsanspruch verbunden. Betrachtende und Betrachtetes waren von einander unabhängig. Der Betrachter trug für seine Betrachtung keine Verantwortung.⁶⁷⁰

Das Medium erstellte als optische Apparatur das Abbild vom Original. Alle Differenz zwischen beiden spiegelt, so die daraus folgende Auffassung, den *defizitären Charakter des Mediums*. Doch die Mathematik und die aus ihr resultierende klassische Physik ist eben nur eine Möglichkeit, zur Beschreibung von Phänomenen. Wissen ist mehr als technisches Können und Erkenntnis ist als defizitäres Abbild nur unzureichend.

⁶⁶⁷ Vgl. Domeswthenes Savramis, Der moderne Mensch zwischen Tarzan und Superman, In : M. Wermke, Comics und Religion, a.a.O., S. 110-120.

⁶⁶⁸ Vgl. F. Th. Brinkmann, a.a.O., 783f.

⁶⁶⁹ M. McLuhan, Die magischen Kanäle, Düsseldorf u.a., 1992, S. 37.

⁶⁷⁰ Darauf weist die Leninsche Materiedefinition als Grundlage des marxistischen Materialismus, Vgl. W.I. Lenin, Lenin Werke, Bd. 14, Berlin, 1972, S. 174.

Die Mathematisierung des Naturgeschehens ermöglichte das technische Handeln. Zweckrationales Herstellen von Maschinen und Geräten, die zum Transport oder zur Transformation von Stoffen, Energie und Information dienten, beförderten die Versuche, Erkenntnisprozesse sinnvoll in dieses Systems zu ordnen. In gewisser Weise führte das zu einem Erfolg: Die theoretischen Durchdringung der Naturabläufe versetzte den Menschen in die Lage, diese durch gezielte Eingriffe selbst zu steuern. Durch immer vertiefteres Wissen und verbesserte technische Geräte die Natur progressiv zu beherrschen – das ist Ausdruck eines Zukunftsglaubens. Dass die Technik die Menschen zu Herren und Eigentümern der Natur machen könnte und dass insbesondere die Medizin den Menschen vor allerlei Krankheiten, vielleicht sogar vor Altersschwäche bewahren wird, hoffte R. Descartes.⁶⁷¹ Seine Zuversicht prägt heute viele Welt- und Selbstbilder. Der Preis dafür war und ist, den menschlichen Körper und überhaupt jeden Organismus als eine Maschine anzusehen, die gegebenenfalls repariert und verbessert wird. Dass diese Maschine „aus den Händen Gottes kommt“, wie Descartes noch meinte, blieb in der Folgezeit nicht unbestritten.

Es lag in der Dynamik dieses mathematisch orientierten und Grenzen sprengenden Weltverständnisses, dass eine deistische, pantheistische oder atheistische Weltanschauung logisch war. Die Hypothese Gott wird überflüssig. Theologie und Naturwissenschaft stehen sich wie zwei entfremdete Welten gegenüber.

Dass die Physik von W. Heisenberg, A. Einstein und M. Planck andere Schlüsse nahe legen, scheint gerade in schulischen Kontexten immer nur auf eine auf Ränder, Grenzen und ferne mikro- bzw. makrokosmische Dimension bezogen zu sein.

Dass Bild und Betrachter so eng verbunden sind wie Narziß und sein Spiegelbild, ist gerade für Lernzusammenhänge in einem durch die Eindimensionalität von Erkenntnis, Wissenschaft und Fortschritt geprägten Umfeld fremd.

In der Betrachtung und Deutung der Welt und des eigenen Lebens leitet die Einsicht des Zusammenspiels von Gegenstand und Erkenntnis, von *res extensa* und *res cogitans*, einen Paradigmenwechsel ein. Der Betrachter wird Teil seiner Betrachtung. Die Beobachterin ist von ihrer Beobachtung nicht mehr zu trennen.

Das impliziert ein anderes Selbstbewusstsein.

⁶⁷¹ Vgl. John D. Bernal, *Wissenschaft in der Geschichte*, Berlin, 1961.

Eine neue Weltsicht eröffnet sich. Meine Weltanschauung ist nicht länger das Resultat unbeeinflusst ablaufender Prozesse. Die Geschichte ist nicht mehr als Umsetzung und Anwendung von Gültigkeiten beschreibbar – weder die der Menschheit, noch meine eigene.

Erkenntnistheoretisch weichen objektive Gesetzmäßigkeiten subjektiven Deutungen.

Dieser selbstreflexive Schritt löst eine neue Verantwortlichkeit aus. Die explizite Übernahme dieser Verantwortung vollzieht sich gerade in dem von atheistischen Determinismen geprägten Schulkontext nur selten. Nicht selten sind die Lehrenden selbst nicht bereit, sich damit zu konfrontieren. So kritisiert die Landesregierung in Mecklenburg-Vorpommern den im Gestrigen verankerten Beharrungswillen und die „massive Verweigerungshaltung“ von Lehrenden öffentlich: „Es kommt vor, dass Schüler die Schule verlassen, ohne dass sie die DDR-Geschichte im Unterricht bearbeitet haben.“⁶⁷²

Denkmuster werden nach vergangenen Vorbildern in Abbildern tradiert.

Doch der Informationsgehalt eines Bildes, eines Spielfilms, eines Ereignisses ist nicht länger dokumentarisch auf die Zeugnisfunktion zu reduzieren. *Hinter dem Horizont* ist dafür ein leidenschaftliches Plädoyer. Eine Fülle von Möglichkeiten eröffnet sich, wenn die Kategorien Original und Abbild in den Hintergrund treten. Das Wort Projektion verliert seinen operativen Ton und zeigt seinen aktiven Charakter.

Hinter dem Horizont weist sich dadurch als religionspädagogisch so anregend aus, da er als ausgewiesener Fantasy-Film zu dem Wechsel der Weltsichten hypothetisch einlädt. Vincent Wards Inszenierung ist viel stärker als Robert Mathesons literarische Vorlage ein zauberhaftes Gedankenspiel im Reich der Illusion. „In the ultimate sense of *projection* as psychological and ontological creation, this film proposes that imagined reality is the *only* reality after death, and perhaps, in life as well.“⁶⁷³ Dabei ist es unnötig Projektionen, Illusion, Visionen als unwahr oder wertlos zu kategorisieren. Sicher kreieren sie einen Welt- und Selbstentwurf, der gleichermaßen möglich wie zufällig und abhängig ist. Ihre Existenz entspringt der Kraft einer Imagination.⁶⁷⁴ Die Dramaturgie des Kinofilms macht diese These evident. Das gelingt einerseits zuschauend intuitiv und

⁶⁷² Vgl. Andreas Wagner u.a. (Hg.), *Deutsche Teilung, Repression und Alltagsleben. Erinnerungsorte der DDR-Geschichte. Angebote zum historisch-politischen Lernen*, Leipzig, 2004, ders. in: *Mehr Lehrerfortbildung zum Thema DDR gefordert*, in: *Ostsee-Zeitung*, 7. 11. 2006, S. 6.

⁶⁷³ Susan L. Schwartz, *I dream, therefore I am: What Dreams may come*, in: *Journal for Religion and Film*, Vol. 4, No. 1, 2000, www.unomaha.edu, 2. 5. 2000.

⁶⁷⁴ Vgl. William K. Mahony, *The Artful Universe*, New York, 1998, S. 209.

emotional. Aber auch in der rationalen und analytischen Reflexion sind die existentielle Bedeutungsschwere und der inhaltliche Wandel des Begriffs Projektion nachweisbar. Wenn jemand alles Jenseitige mit Gefahr und Leid verbindet, ist dieses Konstrukt für ihn ein reales. Gleiches gilt für die Vorstellung des Paradieses. Es existiert subjektiv in der Form, in der es (ein)gebildet wird. Die Filmfiguren Chris und Annie Nielson lösen das im Film dramaturgisch ein und damit emotional und rational beim Zuschauer aus. In gleichem Sinn bewohnt die Tochter eine Welt, die präzise und detailgetreu das Wandbild ihres Kinderzimmers spiegelt. Selbst der Sohn wird in einer Umgebung am Eingang der Hölle zwischen brennenden Schiffen angetroffen und verweist damit auf seine Schiffsschlachten als Junge. Nahezu alle graphischen Bilder sind Illustrationen von Sprachbildern: Annie fühlt sich nach dem Tod ihrer Familie „alone in a sea of faces“. Über ein Meer von Gesichtern führt der jenseitige Weg von Chris zu ihr zurück. „Each and every image in the film’s afterlife fantasy has either a visual or a verbal refrent in the history of a family member. Reality an illusion have become merged, life and death have become conflated, and perception and intuition have become intertwined. Or as one character remarks: Though is real Physical is the illusion ...“⁶⁷⁵

In der typisch ostdeutschen Kommunikation über Transzendenz und Religion bewährt sich der filmische Jenseitsentwurf als religionspädagogisches Angebot, da ein in sich geschlossenes und schlüssiges System entworfen wirdt, das selbständig ohne göttliche Interventionen auskommt. Atheistische Weltanschauungskonzeptionen verhindern keinesfalls die empathische Teilnahme an der phantasievollen Reise in ein mögliches Traumland. Wie das Leben selbst, *scheint* Gott als nicht mehr nötige Hypothese zu entschwinden. „These immutable laws of death, which our hero defies, are self-sustaining, and, like the landscape of the afterlife, are a direct result of human nature and perception.“⁶⁷⁶ Der Film ist hier durchaus konsequent. Dem eignen Entwurf folgend enthält er sich jeglicher Verabsolutierung. Er lehnt eine Weltsicht, die mit Gottes Wirklichkeit rechnet, nicht ab, wie der kurze Hinweis auf Gott zeigt. Aber *Hinter dem Horizont* thematisiert nicht die Allgemeinheit einer Religion und auch keinen Extrakt aus ihr, sondern inszeniert perspektivreich Deutungsmöglichkeiten und entwickelt visionäre Dimensionen der Transzendenz.

⁶⁷⁵ S. L. Schwartz, a.a.O.

⁶⁷⁶ A.a.O.

Realität und Illusion verschmelzen: Als Annie das erste Mal versucht, sich das Leben zu nehmen, verzweifelt über den Tod ihrer Kinder sagt sie als Patientin der Psychiatrie: „Manchmal, gewinnt man, wenn man verliert.“⁶⁷⁷ Als sie später mit ihrem Mann ihre Hölle verlässt und ein Paradies erreicht, dreht sich das um: „Man verliert, wenn man gewinnt.“ Die paradoxe Nebeneinanderstellung von Gewinnen und Verlieren, Realität und Illusion trägt den Film spannungsvoll. Hier mag man einen Beginn für religiöses Denken sehen. Eine Einladung dazu ist es allemal. Letztlich finden sich darin auch Anklänge an die durch die Naturwissenschaften zur Verfügung stehenden Denkmuster, wenn diese ihre geschlossenen Systeme verlassen, indem die klassischen Gesetze Wirklichkeiten beschreiben.

N. Bohr hat ein Atommodell entwickelt, dass wie eine Sonne mit Planeten auf der Umlaufbahn beschrieben wird. In seinem Kern sind Protonen und Neutronen. Um den Atomkern herum sausen nach der Vorstellung N. Bohrs die Elektronen als kleinste Teilchen, die die Materie überhaupt haben kann. N. Bohr hat bei Laborversuchen, in denen er an seinem Atommodell forschte, untersucht, ob diese Elektronen feste Materieteilchen sind, z.B. vorstellbar wie winzige Sandkörnchen. Er hat sich aber auch gefragt, ob Elektronen eher als Kraftfelder zu verstehen sind, ähnlich wie die Strahlen einer Lampe. Sie wären dann keine Teilchen mehr, sondern einfach Energie.

Seine Lösung war letztlich: ein Elektron ist beides, sowohl Festkörper als auch Welle. Logisch schließen sich beide Annahmen aus. N. Bohr nennt das Komplementarität: eine Sache ist nur vollständig beschreibbar durch zwei Definitionen, die sich gegenseitig ausschließen. Man könnte mit einer einzigen Definition auskommen und damit befriedigende Ergebnisse der Forschung in einem auf sie abgestimmten Raum erzielen. Aber erst beides zusammen ergibt eine vollständige, gegenwärtig erkennbare Wahrheit.

Diese naturwissenschaftliche These inszeniert in einem völlig anderen, nämlich transzendenten und religiösen Kontext Vincent Ward, *Hinter dem Horizont*.

Bezogen auf die der Komplementarität inhärente zeitliche Erstreckung in einer dialektischen Beziehung zwischen Vergangenheit und Zukunft illustriert *Wer den Wind sät* seinerseits eine Suche nach Wahrheit mit der Absage an Objektivitäten und Absolutheiten. Stanley Kramer wählt dafür einen spannungsvollen Moment am Schnittpunkt zwi-

⁶⁷⁷ Hinter dem Horizont, DVD, deutsch.

schen Zukünftigem und Gestrigem in der aktuellen Gegenwart der Geschichte seiner Filmfiguren.

4.3 Moving Forward in a Backward Town – Die Dialektik in der Entwicklung einer Wahrheit

Auf das Zeitliche bezogen, beschreibt die inszenierte Suche nach der Wahrheit einen Kompromiss in der Gegenwart. Komplexe komplementäre Bezüge von Altem und Neuem, entwickelt Stanley Kramer in Dialogen und Bildern. Er weist auf ein Gefüge zeitlicher Abläufe und die sie bergende Entwicklung, die mit Linearität und Ablösung nicht ausreichend charakterisiert sind. Das Absolute löst sich im Relativen auf. Wahrheitssuche vollzieht sich aus verschiedenen Perspektiven. In dem Spielfilm *Wer den Wind sät* wurde diese Suche dialogisch entwickelt und bleibt im Wesentlichen auf zwei Filmfiguren bezogen. Die vereinfachende Darstellungsform entspricht einer religionspädagogischen Elementarisierung. Beide Sichtweisen auf das eine Thema sind argumentativ gestaltet. Die Wahrheitssuche vollzieht sich kommunikativ im Streit- und Zwiegespräch. In der Kommunikation zwischen den Gegenspielern zeigt sich, dass sich mit dem Verzicht auf die Berufung auf Objektivität und Autorität die Wahrheit in ihrer Handhabung ebenfalls jeder Kategorie des Absoluten entzogen bleibt. Dennoch wird die Grenze zwischen subjektiv bzw. relativ und einer möglichen Beliebigkeit klar gezogen. Die Inszenierung weist durch ihren Handlungsort darauf hin, der Film durch sein Genre. *Wer den Wind sät* lässt sich als ein Courtroom-Drama, beschreiben. Er ist ein Gerichtsfilm. Damit ist das Ziel definitorisch vorgegeben: Es muss ein Urteil gefunden werden. Dieses Urteil muss so weit das möglich ist, der Wahrheit entsprechen. Das Ergebnis erscheint zunächst wie ein Kompromiss: Henry Drummond hat vor Gericht im moralischen Sinne gewonnen, im juristischen verloren. Matthew Harrison Brady gewann den Prozess rechtskräftig und konnte seinen Sieg nicht leben. Eine konsensorientierte, gemeinsame Wahrheitsfindung zeigt im Prozess des Suchens eine zeitliche Dimension. Das gilt in mehrfacher Hinsicht, wobei die formale der messbaren zeitlichen Dauer einer Entscheidungsfindung sekundär ist. Wesentlich ist die Bindung der Wahrheitsfindung einerseits an den Zeitpunkt und an den Ort, an dem die Suche beendet war. Wahrheit gilt punktuell. Ihre Nachhaltigkeit in fernerer Ausdehnungen von Raum und Zeit muss sich erst erweisen. Es scheint, als würden Relativitätsmodelle der Quantenphysik in diesem Kontext anwendbar. Was in Hillsboro durch das Gericht als Wahrheit festgestellt wurde, hielt man in Chicago schlicht für falsch. Was 1925 in Dayton, Tennessee,

bedeutungsschwer Gegenstand kirchlich-theologischer Kritik war, galt im selben Jahr in Marburg als gesicherte Erkenntnis protestantischer Lehre. Schon 1925 hat R. Bultmann jedes objektivierende Reden über Gott als ebenso atheistisch eingestuft wie die direkte Gottesleugnung. „Denn jedes ‚Reden über‘ setzt einen Standpunkt außerhalb dessen, worüber geredet wird, voraus. Einen Standpunkt außerhalb Gottes aber kann es nicht geben, und von Gott lässt sich deshalb auch nicht in allgemeinen Wahrheiten reden, die wahr sind ohne Beziehung auf die konkrete existentielle Situation des Redenden.“⁶⁷⁸ Was in Hillsboro als Position des Atheismus angeklagt wird, ist anderen Orts die wissenschaftliche Ausgangsbasis eines theologischen Entwurfs.

„Man kann nicht elektrisches Licht und Radioapparat benutzen, in Krankheitsfällen moderne medizinische und klinische Mittel in Anspruch nehmen und gleichzeitig an die Geister- und Wunderwelt des Neuen Testaments glauben. Und wer meint, es für seine Person tun zu können, muss sich klar machen, dass er, wenn er das für die Haltung des christlichen Glaubens erklärt, damit die christliche Verkündigung in der Gegenwart unverständlich und unmöglich macht.“⁶⁷⁹ – so eine geltende christliche Einsicht des Theologieprofessors R. Bultmanns. Der fast im Wortlaut identisch argumentierende Jurist Henry Drummond macht sich in seinem Kontext damit des Atheismus schuldig⁶⁸⁰. Zwischen R. Bultmann und H. Drummond liegen Welten – figurativ, räumlich und letztlich auch zeitlich.

In der zeitlichen Dimension des Daseins gilt das zur skizzierten räumlichen Begrenzung Analoge. Gestern gefundene Wahrheiten, deren Gültigkeiten heute mit Leben erfüllt sind, müssen sich morgen als solche erweisen. Dass der gestrige Prozess aus dem Jahr 1925 sowohl in der Gegenwart der Filmproduktion und als dramatische Inszenierung auch darüber hinaus relevant sein will, signalisiert der Film mit seiner allerersten Ein-

⁶⁷⁸ Rudolf Bultmann, Welchen Sinn hat es, von Gott zu reden? Glaube und Verstehen I, Tübingen³ 1958, 26.

⁶⁷⁹ R. Bultmann, Neues Testament und Mythologie, 1941, S. 18.

⁶⁸⁰ Vgl. Wer den Wind sät, DVD, deutsch, 1:34:22ff.: „Glauben sie mir, meine Herren, Fortschritt war niemals ein Gelegenheitskauf. Er muss teuer bezahlt werden. Manchmal scheint’s mir damit so zu sein, als säße ein Mann hinter einem Schalter und sagte: Ja, natürlich, sie können ein Telefon haben. Aber sie verlieren damit ein Stück Privatleben und den Zauber der Distanz. Madame, sie können das Wahlrecht erhalten, aber um einen Preis, sie verlieren damit das Recht, sich hinter Puderquaste und Petticoat zu verstecken. Und sie Herr, sie dürfen die Welt erobern, aber der Vogelflug wird dann kein Wunder mehr sein und die Wolken werden nach Benzin stinken. Darwin hat uns auf den Gipfel eines Berges geführt von dem aus wir zurückblicken und den Weg übersehen können, den wir gekommen sind. Aber für dieses Wissen und diese Erkenntnis müssen wir den Glauben preisgeben an die wundervolle Dichtung der Bibel von der Erschaffung der Welt.“

stellung. Das erste Bild zeigt die Uhr über dem Gerichtsgebäude. Der Arbeitstag wird gleich beginnen. Es ist kurz vor acht Uhr. Dieser Blick auf die Uhr ist die symbolische Verbindung zum Pulsschlag der Zeit. Die Zukunft liegt hier, in einem Gerichtsgebäude, das überall stehen könnte. Der Bildausschnitt weist dem Handlungsort keine geographische Größe zu. Eine politische Bedeutsamkeit erschließt sich durch die Aktualität, für die die Uhr ein Zeichen ist. Aber weder Fortschritt noch Rückschritt sind erkennbar. Das Gegenbild folgt: jener kleine staubige quadratische Marktplatz. Hillsboro scheint in der Summe beider Bilder von der Moderne nicht so weit entfernt, wie die Bilder der Provinzialität vermuten lassen: ein einziges Hotel, keine Bahnstation – Brady reist im Auto an, Drummond kommt mit dem Bus. Andere Zeichen des Fortschritts sind nahezu unauffällig in die Gerichtsraumdekoration integriert: die elektrischen Ventilatoren an der Decke, direkte Rundfunkübertragung am Schluss. Vielfältig finden sich Anspielungen zwischen Nord- und Südstaaten der USA: Fortschritt und Dunkelheit attestiert Brady dem Norden, aufgeklärt und mit Nichten provinziell zeigen sich die Bewohner von Hillsboro. Ihr Engagement demonstriert den Gewinn, den sie durch den moralischen Sieg im Gerichtssaal ermöglichten. Es ist ein Schritt in die Zukunft, errungen in einem kleinen Provinzstädtchen des Südens. Die Chiffren fortschrittlich und industrialisiert sowie rückschrittlich und veraltet sind dramaturgisch gebrochen. Für den Prozess kultureller und religiöser Wahrheitsfindung, der in *Wer den Wind sät* an vielen scheinbaren Antagonismen exemplifiziert wird, scheint genau das Heilsame zu sein. Die absolute Eindeutigkeit in der Identifikation ist aufgehoben. „It is a healing gesture toward the South, proving that the South is not entirely backward.”⁶⁸¹ Die Zeiten ändern sich und mit ihnen die proklamierten Inhalte von Wahrheit und Erkenntnis.

Doch die zeitliche Dominante zu suchender und zu findender Wahrheit weist noch in eine andere Richtung: Im Zusammenhang mit dem argumentativen Suchen nach selbst- und welterkennender Wahrheit wird Zeit im Sinne biographische Zeit relevant. Konsensorientierte und kommunikativ herzustellende Wahrheitsfindung ankert in der eigenen Biographie. Nicht autoritativ geführte Argumentationen berühren lebensgeschichtliche Entscheidungen, Denkmuster und Vorhaben. Die Vergangenheit wird präsent, wenn aktuell eine Wahrheit gesucht wird, die zukünftig Geltung haben soll. Wer den Wind sät

⁶⁸¹ Vgl. <http://xroads.virginia.edu/~ug97/inherit/1960home.html>, 8.7.06.

ist in diesem doppelten Sinn „A Revival of the Past in a Trial for the Present“⁶⁸² Ein gut gefundener Kompromiss integriert einander ergänzend die Impulse verschiedener Standpunkte, zeitlich und räumlich.

Argumente speisten sich auch vor dem Gericht in *Wer den Wind sät* vielfach aus biographisch Erfahrenem, Erkannten und Erlerntem. Nicht nur der mit dem Prozess einhergehende Tod der Figur des Matthew Harrison Brady demonstriert das auf dramatische Weise. Seine Bekenntnisse, die im Zeugenstand auch außerhalb der Berufung auf Gott, seinen Argumentationsstil prägen, sind dafür ein Beleg.

So geraten die Schöpfungserzählungen zu Ontologie und Dogma, zu Physik und Metaphysik.

War einst die Naturwissenschaft an den Schöpfungsglauben als Lückenbüßer unzureichender Hypothesenbildung gebunden, wurde mit zunehmender Wissensfülle Gott weltlich nicht mehr nötig.⁶⁸³ Die Möglichkeit eines atheistischen naturwissenschaftlichen Materialismus war vorbereitet. Eine Diastase von Gott und Welt schien allein der nicht-natürlichen Offenbarungstheologie glaubhaft. Naturwissenschaftlich vertretbar blieb lediglich ein pantheistischer Materialismus. G. F. W. Hegel führte das als Selbstentäußerungsprozeß Gottes in der Weltgeschichte in einer Dialektik von Geist und Materie aus. I. Kant überwies die Theologie aus der Wissenschaft in die Moralität und Innerlichkeit.

In einer Gegenwart und einem Kontext, in dem der Schöpfungsglaube durch den endgültig habilitierten Materialismus der säkularisierten Naturwissenschaft besiegt ist, kehrt sich radikal alles Denken um, wenn Matthew Harrison Brady seinen Glauben an Gott bekennt, den Allmächtigen, den Schöpfer des Himmels und der Erde. In religionspädagogischen Debatten unter konfessionsfreien Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen stellt sich in Auseinandersetzung mit Bradys Bekenntnis konsequent die Gottesfrage. Frei nach Epikur⁶⁸⁴ wird an Hand Bradys Argumenten direkt zurückgefragt: Warum Gott seinen Geschöpfen einen Glauben zumutet, der sich angesichts wissenschaftlicher

⁶⁸² Vgl. A.a.O.

⁶⁸³ Vgl. J. D. Bernal, a.a.O., S. 132.

⁶⁸⁴ Im Anschluss an Epikur formuliert sich das Theodizeeproblem in den folgenden Alternativen: Entweder will Gott die Übel beseitigen und kann es nicht: dann wäre Gott schwach, oder Gott kann es und will es nicht: dann wäre Gott missgünstig, oder Gott will es nicht und kann es nicht: dann ist er schwach und missgünstig zugleich, also nicht Gott, oder Gott will es und kann es, was allein für Gott ziemt: Woher kommen dann die Übel? Und warum beseitigt Gott sie nicht?, vgl. Epikur, Von der Überwindung der Furcht, in: O. Gigon (Hg.), Zürich 1949, S. 80.

Forschung und gegenwärtiger Weltwirklichkeit so schwer glauben lässt? Die Antworten reichen in logischer Deduktion bezüglich der Eigenschaften Gottes von arrogant, zynisch, und machtlos über unverständlich bis zu nicht-existent.

Mit allen exakten Methoden, derer die Wissenschaft sich zu bedienen in der Lage weiß, die Existenz Gottes lässt sich nicht beweisen. Vermutlich würde auch Matthew Harrison Brady nicht behaupten, dass sich die Welt ohne Jesus nicht weitergedreht hätte. Jesu Tod war nicht der letzte Mord. Foltern und Leiden gingen weiter. Gott ist wie Jesus also nicht notwendig. Man braucht Gott nicht zur Erklärung der Welt.⁶⁸⁵ Matthew Harrison Brady kann diese letzte Konsequenz nicht ziehen. Sein Glaubensbekenntnis kann das nicht integrieren. Hier stellt sich filmhermeneutisch in Gesprächen nicht selten die Frage, was Brady so traf, dass er sterben musste? Die Einsicht in die hier zu Tage tretende Enge seines Glaubens oder die Enge selbst. Starb er wie er lebte oder war er angesichts des Todes erkenntnisreicher? Brady war ein kluger und sensibler Mann. Seine Figur inklusive etlicher Textpassagen seiner Mit- und Gegenspieler belegen das. Sein Leben sah er der Wahrheit verpflichtet. Sein Dilemma blieb die Determination dieser Wahrheit.

Das Drama lässt ihn daran zerbrechen – wissend oder unwissend. Vielleicht konnte sich Brady in seinen letzten Augenblicken doch noch vorstellen, dass die Schöpfungsgeschichten als phantasievolle, poetische Verzauberungen der tristen Welt eines entzauberten Daseins Saiten zum Klingen bringen, mit denen man erst fähig wird, dem Glauben eine wahrhafte Gestalt zu geben und ihm durch das eigene Dasein Wahrheit zu verleihen. Brady wollte Gott ein Denkmal setzen. Er versuchte eine Wahrheit zu erweisen, die absolut gültig war. Dafür setzte er sein Leben in jeder Rolle, die es von ihm verlangte, ein: als Anwalt, als Präsidentschaftskandidat, als gläubiger Christ, als Ehemann und Vater. „Sarah, ein Sieg in diesem Prozess würde ein Denkmal für Gott sein, dass mehr als 1000 Jahre“ Seine Frau weiß: „Aber Matt, jeder Mensch muss Gott sein eigenes Denkmal bauen. Du kannst es nicht für die anderen bauen. Wenn Du es tust, ist es Dein eigenes Denkmal und nicht dass der anderen. Es wird umstürzen in dem Augenblick, indem sie einen Fehler daran finden.“ „Du meinst einen Fehler an mir,

⁶⁸⁵ Vgl. Michael Lütge, Stellt die Naturwissenschaft unseren Glauben an Gott den Schöpfer in Frage?, Manuskript vom 1.12.1980, S. 45. <http://homepage.ruhr-uni-bochum.de/Michael.Luetge/naturwis.htm>, 7.7.06.

nicht wahr Sarah?“ Bradys Stimme deutet hier einen Perspektivwechsel an, der inhaltlich vieles offen lässt und interpretatorisch manches möglich macht. Auch wenn es auf die vereinfachten und religionsdidaktisch elementarisierten Fragen keine einfachen Antworten gibt, ist das gemeinsame Lernen an Fragen in jedem Religionsunterricht traditionsunabhängig eine Bereicherung.

4.4 Fortschritt als Wunder – Das Programm der Naturwissenschaften

Matthew Harrison Brady trifft mit seiner Auffassung von Wahrheit einen Kern: Mit dem Wort Wahrheit assoziiert er Anforderungen wie bewahrheiten und bewähren. Die göttliche Offenbarung einerseits und sein diesbezüglich untadeliger Lebenswandel andererseits sind ihm Garant.

In einem atheistischen Kontext mögen der Glaube an die Richtigkeit wissenschaftlicher Forschungen und die Illusion von Machbarkeit als quasireligiöse Wahrheitsgarantien gelten.

Es ist eine zentrale Eigenschaft naturwissenschaftlicher Theorien, dass sie zukunfts-trächtige Prognosen ermöglichen. Dennoch lässt sich nicht absolut in Raum und Zeit vorhersagen, dass eine Übereinstimmung zwischen den berechneten Messergebnissen und den tatsächlich gemessenen Ergebnissen eintreten wird. Ein Experiment weist nach, dass bei gleicher Präparation ein naturwissenschaftlicher Prozess unter gleichen Bedingungen gleich verläuft.

Streng genommen macht diese phänomenologische Feststellung eine Aussage über die Vergangenheit, die in die Zukunft extrapoliert wird. Das kann als rationale Entscheidungsgrundlage ausreichen. In diesem Sinne ist Übereinstimmung ein notwendiges und hinreichendes Kriterium der Wahrheit.⁶⁸⁶ Eine naturwissenschaftliche Theorie ist ohne Kenntnis ihres Anwendungsbereiches nicht wirklich brauchbar. Die Grenzen über die hinaus die als Übereinstimmung festgestellte Wahrheit nicht mehr gilt, müssen klar sein. Die Newtonsche Mechanik gilt eben nur, so lange alle auftretenden Geschwindigkeiten im Vergleich zur Lichtgeschwindigkeit minimal sind. Werden die Geschwindigkeiten dagegen sehr groß, stellt sich auch experimentell keine Übereinstimmung mehr mit den Gesetzen der Newtonschen Mechanik ein. Das Gesetz gilt nicht mehr, es existiert nicht mehr. Die Vorgänge müssen nun im Rahmen der Speziellen Relativitätstheorie beschrieben werden. Doch die Übereinstimmung mit der einsteinschen Theorie wird ebenfalls kontinuierlich schlechter, je stärker sich die Geschwindigkeiten an die Lichtgeschwindigkeit annähern.

⁶⁸⁶ Vgl. Jürgen Audretsch, Wahrheit und Wirklichkeit – der Zugang der Naturwissenschaften, Fachbereich Physik, Universität Konstanz, Vortragsmanuskript siehe: www.akademieforum.de/grenzfragen/open/Grundlagen/Au_Wahrheit/text.htm, 7.7.06.

G. Galilei wollte messen, was messbar ist, und messbar machen, was zunächst nicht messbar ist.⁶⁸⁷ Dieses Programm ist unauflöslich an die Prämisse gebunden, dass das „Buch der Natur“ – wie es zu seiner Zeit hieß – in der Sprache der Mathematik geschrieben ist. Die Mathematik operiert in Quantitäten und nachweisbaren Eigenschaften, nicht aber in Qualitäten und Wesenheiten. Qualitäten müssen also entweder aus der Wissenschaft ausgeschieden oder auf Quantitäten zurückgeführt werden.⁶⁸⁸ Diese wissenschaftliche Forschungsmethode ist sehr ertragreich. Es ist auch nicht spontan ersichtlich, dass sie zu einer atheistischen Weltanschauung führt, denn G. Galilei und seine zeitgenössischen Kollegen verstanden die Metapher vom Buch der Natur klar theologisch. J. Kepler konnte ohne Ironie und fern jeder Apologie behaupten, dass Gott die Welt schuf. Der Mensch, so meinte er, ist aufgrund seiner Gottebenbildlichkeit im Stande, die mit der Schöpfung einhergehenden göttlichen Ideen, die vor allem in mathematischen Gestalten, Zahlen und Figuren präsent sind, zu verstehen. Der Mensch folgt Gottes Gedanken, wenn er im Buch der Natur liest. Der Wissenschaftler las und erforschte so ihre Physik, die er mathematisch beschrieb. Für J. Kepler hatte das den Rang eines Gottesdienstes. Er bezeichnete sich und andere Astronomen deshalb sogar als „Priester des höchsten Gottes am Buch der Natur“.⁶⁸⁹

G. Galilei entdeckte mit Hilfe des Fernrohres planetare Systeme und meinte, er würde aus dem nun offenen „Buch des Himmels“ die Größe und Herrlichkeit Gottes lesen.

Im Dialog zwischen Naturwissenschaften und Glauben scheint Henry Drummond heute den atheistischen Positionen ebenso nahe zu stehen, wie den Naturwissenschaftlern, die einst als gläubige Katholiken lebten und forschten: „The advancement of Man's knowledge more miraculous than all the sticks turned to snakes and the parting of the waters“ so lassen J. Lawrence und R. E. Lee ihren Henry Drummond sagen.⁶⁹⁰ „Ein Gedanke ist ein größeres Monument als eine Kathedrale, und der Fortschritt menschlichen Wissens ist ein größeres Wunder als die still stehende Sonne oder die Verwandlung von Wasser in Wein. Und all das, was die Menschheit geleistet hat, dass sollen wir nun so einfach aufgeben, nur weil uns Mr. Brady mit einem Märchen erschrecken will?“⁶⁹¹ heißt es in *Wer den Wind sät*.

⁶⁸⁷ Vgl. J. D. Bernal, a.a.O.

⁶⁸⁸ Vgl. J. Audretsch, a.a.O.

⁶⁸⁹ Vgl. a.a.O.

⁶⁹⁰ J. Lawrence, R.E. Lee, a.a.O., S. 59.

⁶⁹¹ *Wer den Wind sät*, DVD, 13. Kapitel, 1:35:07.

Die durch die konsequente mathematische Methode bedingte Reduktion der Qualitäten auf Quantitäten führte zu einem radikalen Paradigmenwechsel in der Erkenntnistheorie. Während des gesamten Mittelalters fußten Erkenntnisse der Welt auf der aristotelischen Philosophie. Ganzheitlich und qualitativ ausgerichtet bestand ihre fundamentale Einsicht darin, dass es verschiedene Substanzen gibt: Mäuse, Katzen, Menschen. Diese artbestimmten Einzeldinge sind elementare Ganzheiten. Sie erklären sich nicht durch Addition ihrer Teilelemente. Sie präsentieren eine substantielle Form, die sowohl die Einheit nach innen und als auch die Identität in der Zeit konstituiert. Diese substantielle Form nannte Aristoteles die Seele. Sie kann durch eine metaphysische Überlegung erschlossen werden. Ihre Eigenschaften wie z.B. Größe, Gestalt oder Kraftwirkung nennt er Akzidentien. Die Substanzen verändern sich im Laufe der Zeit: Ein Mensch entwickelt sich z.B., eine Katze wird größer, eine Maus älter. Diese Veränderungen unterliegen einer Gesetzmäßigkeit, die Aristoteles in seiner Physik im Sinne einer Ursachenerklärung beschrieb. Dabei steht neben Materie und Form vor allem die Wirk- und Zielursache im Zentrum der Betrachtung. Die Zielursache scheint in der substantiellen Form angelegt: Ein Stein fällt zur Erde, eine Pflanze gedeiht, ein Tier wächst – die Substanzen bewegen sich auf ihr natürliches Ziel zu. Durch das Ziel wird eine Veränderung verständlich. Ein gewaltsamer Eingriff in die natürlichen Abläufe unterbricht nach dieser Philosophie die final bestimmte Dynamik. Die sich aus einer Unterbrechung finaler Bewegungen ergebenden Konsequenzen sind nicht vollkommen kalkulierbar. Daher qualifizieren sie sich als ir-rational, denn Unterbrechung stellt per se einen gewaltsamen Eingriff in die Natur mit unvohersehbaren Folgen dar.

Mit dieser Physik sind Technik und Fortschritt nicht zu entwickeln.

Erst als im 17. Jahrhundert die Veränderungserscheinungen der Dinge als Wesenheiten eigener Art aufgefasst wurden, entwickelte sich die Dynamik zu einem *eigenen* Forschungsgegenstand. Veränderungen waren jetzt abstrakt: Bewegung, Wachstum, Entwicklung. Die Mathematik erlangte in dieser erkenntnistheoretischen Wende zum Platonismus eine zentrale Rolle. Nicht nur in der Physik diente sie zur Beschreibung der Phänomene. Die mathematische Konstruktion der Abbildung wurde das erkenntnistheoretische Leitbild. Paradigmatisch prägte es andere Weltanschauungen:

R. Descartes sprach vom mathematischen Naturgesetz. Er schuf damit eine Begriffskategorie, die seine Relevanz bis heute erweist. Nur was sich messen und mathematisch bestimmen lässt, ist Gegenstand der Naturwissenschaft.

Für R. Descartes spiegelte sich in der Abstraktion und Zeitlosigkeit der mathematischen Begriffe die Ewigkeit Gottes.

Mit den cartesianischen Gesetzen der Physik lässt sich Wissen in technisches Können verwandeln. Ausgangsbedingungen werden so eingerichtet, dass sich ein gewünschtes Ergebnis einstellt.⁶⁹²

Die mathematische Physik kennt weder Personen noch Qualitäten personaler oder biologischer Art. Diese partielle Blindheit macht sie allerdings fähig, natürliche Abläufe in ihrem Geschehensverlauf exakt zu bestimmen. Prozessabläufe lassen sich jetzt auch zielgerichtet manipulieren. Das platonische Naturverständnis hat daher im Gegensatz zum aristotelischen eine Tendenz zur Gewaltsamkeit.⁶⁹³

Hauptanliegen der klassischen Physik war es, allgemeine Begriffe und exakte Analysen zur Bestimmung von Bewegungen in Raum und Zeit zu machen.

Zeitliche Veränderungen sind im unzeitlichen Begriff aufgehoben. Die objektive Welt sollte als in Formeln darzustellendes Bild abgebildet und verfügbar sein.

Die klassische Physik stellt den gigantischen Versuch dar, das Materielle durch eine raumzeitliche Beschreibung seiner physikalischen Eigenschaften fest-zu-stellen. Mathematische Funktionen liefern deterministische Beschreibungen. Damit ebnen sie den wahrheitsrelevanten Unterschied zwischen Vergangenheit und Zukunft ein.

Die Quantentheorie zeigte, dass in der Nähe des Absoluten nur noch mit Wahrscheinlichkeiten zu rechnen ist. Die berühmte Heisenbergsche Unschärferelation bündelt diese gleichermaßen physikalische wie erkenntnistheoretische Aussage: Je genauer ein Gegenstand durch seine Koordinaten in Raum und Zeit bestimmt ist, desto unschärfer wird die Bestimmung der komplementär dazugehörigen physikalischen Größe, des Impulses. Wenn Ort und Zeit messbar sind, lassen sich Masse und Geschwindigkeit nicht mehr hinreichend genau darstellen. Daraus folgt: Für jede sich in Raum und Zeit verändernde

⁶⁹² Zum Begriff *τεχνη* bei Platon vgl. Im Unterschied dazu *πραξις* und *ποιησις*.

⁶⁹³ Vgl. I. Kant, Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht, in: Berlinische Monatsschrift, November 1784, S. 385-411, Fünfter Satz. Z.B. in: http://gutenberg.spiegel.de/kant/absicht/Druckversion_absicht.htm, 7.7.06. Vgl. auch ders., Kritik der reinen Vernunft, Berlin 1961, S. 316f. Von der menschlichen Technik sagt er sehr modern, dass „sie der Natur Gewalt tut, und sie nötigt, nicht nach ihren eigenen Zwecken zu verfahren, sondern sich in die unsrigen zu schmiegen“.

Sache lassen sich jenseits der Grenzen abgeschlossener Systeme klassischer Physik keine beobachtungsunabhängigen raumzeitlichen Bahnen bestimmen. Das individuelle Objekt entzieht sich somit der exakten Beschreibung. Erkenntnistheoretisch lässt sich folgern, dass vieles wahrgenommen werden kann, aber niemals alles.

Insbesondere futurische Aussagen verlieren ihre Verlässlichkeit.

Wahrheit ist zeitgebunden, ortsbedingt und wandelbar.

Wahrheit ist wie Zukunft nicht determiniert, sondern in gewisser Weise offen. Die Mathematik bleibt anwendbar auf das physikalische Geschehen, jedoch eingeschränkt auf dessen Wahrscheinlichkeit, während die Wirklichkeit mathematisch nicht darstellbar ist.

Objekt und Subjekt sind unaufhebbar dialektisch verschränkt.

Die naturwissenschaftlich klassische Physik dagegen muss wie der weltanschaulich determinierte Atheismus die Objekte derart vereinzeln, dass das von ihnen getrennte Subjekt sie erkennt, beschreibt oder beeinflusst.

Eine subjektunabhängige Wahrnehmung oder Beeinflussung von Objekten ist technisch und erkenntnistheoretisch nicht zu erreichen, wenn das Subjekt nicht vom Objekt zu trennen ist.

Der Weg, den die moderne Wissenschaft beschreitet, führt nicht immerwährend zu zukünftigen Beweisen des gestern noch Unbeweisbaren.

Die Suche nach der Wahrheit bleibt anthropologisch mit der Sehnsucht nach dem Absoluten verknüpft. An diesem Punkt kommen sich Naturwissenschaft und Theologie sehr nah.

Aber die Einsicht in das Relative ermöglicht neue Perspektiven. „Die Naturwissenschaft braucht der Mensch zum Erkennen, die Religion aber braucht er zum Handeln.“⁶⁹⁴ So beschreibt M. Planck die notwendige Dialektik zwischen Naturwissenschaften und Theologie und wehrt jeglicher Art des Fundamentalismus. Ob atheistisch geprägt und sich auf Wissenschaftlichkeit berufend oder religiös entworfen und dogmatisch fixiert – beides hat verheerende Folgen für die Erkenntnis und Verteidigung des so genannten Wahren. So bleibt „der stetig fortgesetzte, nie erlahmende Kampf gegen Skeptizismus und Dogmatismus, gegen Unglaube und Aberglaube, den Religion und Naturwissen-

⁶⁹⁴ Max Planck, Vorträge und Erinnerungen, 8. Aufl., Darmstadt, 1965, S. 332.

schaft gemeinsam führen. Und das richtungsweisende Losungswort in diesem Kampf lautet von jeher und in alle Zukunft: *Hin zu Gott!*“⁶⁹⁵

Für die skizzierte wissenschaftshistorische Entwicklung und die damit einhergehenden Paradigmenwechsel fand W. Heisenberg ein Bild: „Der erste Trunk aus dem Becher der Naturwissenschaft macht atheistisch; aber auf dem Grund des Bechers wartet Gott.“⁶⁹⁶

Der Umstand, dass die Wirklichkeit nur durch komplementäre Zugangsweisen zu verstehen ist, wird nur diejenigen erschrecken, die verbissen daran festhalten wollen, mit endlichen Begriffen sagen können müssen, „was die Welt im Innersten zusammenhält.“⁶⁹⁷

Die Religionspädagogik kann elementarisierend theologische Anwältin für die Wahrheit sein, die als existentes aber anthropologisch nicht zu lüftendes Geheimnis ein Indiz Gottes zu sein scheint. In der Zeit scheint die Wahrheit brüchig. Die mich umgebende Welt bleibt mein Entwurf und die Wahrheit ist auch naturwissenschaftlich subjektiv. Zu erreichen und religionspädagogisch zu erzielen ist Gewissheit, als ein subjektives Moment der Wahrheit. Ihre philosophische, kommunikative und unterrichtliche Form ist das Fragen.

⁶⁹⁵ A.a.O., S. 333.

⁶⁹⁶ Werner Heisenberg, z.B. in: Michael Stelzner, Die Symbolik der Zahlen. Die gemeinsamen Gesetze hinter Geist und Materie. Die Einheit von Naturwissenschaft und Religion, Leipzig, 1997, S. 53.

⁶⁹⁷ Johann Wolfgang von Goethe, Faust, Der Tragödie erster Teil, Leipzig, 1920.

4.5 Wahrheit oder Gewissheit – Erkenntnisgewinn durch Fragen

„Man kann nichts sicher wissen“ – Dieser Satz birgt in sich einen logisch unlösbaren, performativen Selbstwiderspruch.

Die Suche nach der Wahrheit ist mehr als die Frage nach dem, was stimmt.

In lernenden Zusammenhängen erschließt sich Wahrheit unter dem Verzicht auf Objektivität und Absolutheit als Gewissheit. Gewissheit charakterisiert die Wahrheit subjektiv formal. Ein Garant für die Wahrheit kann die Gewissheit nicht sein. Doch Wahrheit ohne Gewissheit ist wertlos, Gewissheit ohne Wahrheit fragwürdig.⁶⁹⁸

Auch wenn weder Gewissheit Wahrheit, noch Wahrheit Gewissheit herstellt, ist doch in einem Erkenntnisprozess beides unverzichtbar.

Da menschliche Erkenntnis und wissenschaftliche Forschung notwendiger Weise vorläufig bleibt, scheint die Wahrheit verstrickt in Trug und Schein.

Auf die Suche nach Wahrheit ist aber nicht zu verzichten. Sie ist lebensnotwendig. Der Satz „Ich bin mir dessen gewiss“ kann Ergebnis der Vergewisserung einer Wahrheit sein, die nicht nur unter dem Aspekt des Wissens zu verstehen ist. Dieser Satz ersetzt die Frage nach der Wahrheit nicht. Im Gegenteil: er wirft sie mit aller Klarheit auf. Die Dialoge zwischen Henry Drummond sind dafür ebenso ein Beleg, wie die Gespräche zwischen Chris Nielson und seinem himmlischen Boten. Gerade wenn ich mir einer Sache so gewiss bin, muss sie ja auf ihre Wahrheit hin *befragbar* sein.⁶⁹⁹

Die so gestaltete kommunikative Form des Fragens befördert die Suche nach Wahrheit. Ihr Kern ist der menschliche Zweifel. Es scheint als hätte dieses Fragen zweierlei Dimensionen: *vorausschauend* wird neugierig nach noch verdeckter, unerschlossener Wahrheit gefragt. Chris kann nicht für wahr halten, was er *Hinter dem Horizont* erlebt. Zu gegenläufig bezüglich bisher gemachter Erfahrungen und entworfenen Gedankengebäuden ist jene Welt – irreal und doch wirklich.

Zum anderen kann zweifelnd *rückgefragt* werden. Henry Drummond will nicht für wahr halten, was Matthew Harrison Brady als solches vorgibt. Fragend zieht er bereits gezogene Schlüsse seines Gegenübers in Zweifel. Er hinterfragt die scheinbare Wahrheit, um sie als Lug und Trug zu entlarven. Beide Male wird eine Gewissheit erschüttert. Verun-

⁶⁹⁸ Vgl. auch zum Folgenden W. Dietz, a.a.O., S. 3ff. bzw. <http://www.evtheol.uni-mainz.de/st/download/wgz.pdf>, S. 27ff.

⁶⁹⁹ A.a.O., S. 3.

sicherung wird den einen wie den andern, Chris wie Brady möglicherweise hinter die bereits gewonnene Einsichten zurückwerfen.

Die Grundbewegung dieser Wahrheitssuche ist das *sichtende Umherschauen*, das *scharfsichtige Ausschauhalten* in alle Richtungen. Jede mögliche Perspektive will eingenommen werden.

Auch wenn die Wahrheit in Gänze nicht zu fassen ist, bleibt die Möglichkeit einer internen wie externen Verständigung darüber, ob und warum das Erkannte unumstößlich als wahr zu gelten habe.

So ist mit R. Bultmann und H. Drummond der Gedanke, dass Gott sich offenbart, nur sinnvoll und akzeptabel, wenn das Medium, in dem er sich offenbart, fähig ist oder wird, diese Offenbarung als wahr und gewiss zu erkennen. „Dies erfordert die Möglichkeit, sie evident im menschlichen Bewusstsein erfassen zu können. Wenn diese Evidenz nichts Selbstfabriziertes sein soll, d.h. nicht aus dem Bewusstsein selber kommen muss, so ist es doch notwendig, dass sich der menschliche Geist als geeignetes Rezeptionsorgan jener Wahrheit ausweisen lässt. Damit ist eine ausschließlich theologische Argumentation ausgeschlossen. Die Möglichkeit der Evidenz und der Vergewisserung muss im Menschen selber liegen. Das Wort Gottes muss mit dieser Gewissheitsoption korrespondieren.“⁷⁰⁰ Die Film- und Bühnenfigur des Matthew Harrison Brady hat eindrücklich den Versuch scheitern lassen, Gewissheit mittels Bekenntnis so zu begründen, dass das Wirken des Geistes quasi dort ins Werk tritt, wo die menschliche Vergewisserungsmöglichkeit an ihr Ende gekommen ist. „Die Evidenz, die der Geist erzeugt, hat vielmehr eine Stringenz, die eine zumindest rekonstruktive Vergewisserung durch die Fähigkeiten menschlicher Einsicht und Vernunft nicht ausschließt.“⁷⁰¹ Ohne Evidenz ist Wahrheit nicht zu erkennen. Doch wie gesehen, Evidenz kann jedoch trügerisch sein. Um die Wahrheit zu erkennen, bedürfen wir eines Kriteriums, das ihr Finden mit unserer Evidenzerfahrung zusammenbringt. Dieses Kriterium ist unauffindbar. Daher können wir in allem, was wir zu wissen meinen, irren, und zwar ohne die Möglichkeit, uns über unseren Irrtum definitiv aufzuklären.

Sie ist eine bleibende Anfrage an jedes philosophische oder theologische System und führt zu der Erkenntnis, dass Fundamentalismus und Dogmatismus nicht nur im Umgang mit Religion und Theologie unhaltbare Formulierungen von vermeintlichem Wis-

⁷⁰⁰ A.a.O., S. 16.

⁷⁰¹ A.a.O.

sen sind. Sie vermittelt zudem die Einsicht, dass jedes unmittelbare Pochen auf subjektive Gewissheit und Evidenzerfahrung als Wahrheitsbeweis sinnlos ist.

Gewissheit kann sich in der subjektiven Form der Behauptung absoluter Geltung und Richtigkeit als höchst problematisch erweisen. Andererseits verbindet sich die Erkenntnis des Wahren auch mit einem Gefühl untrüglicher Gewissheit. Sachverhalte, die evident sind, erscheinen als wahr. Der Ausweis ihrer Wahrheit erfolgt aufgrund ihrer Evidenz. Jeder argumentative Diskurs zielt auf die Mitteilung von Evidenz bzw. Zweifel. Im anderen will der Argumentierende nicht Wahrheit, sondern Gewissheit erzeugen. Eine Argumentation, die Wahrheit zu vermitteln versuchte, ohne auf die Möglichkeit ihrer Vergewisserung zu reflektieren, wäre naiv oder doktrinär oder beides. *Erkenntnis hat mit Vergewisserung zu tun und Vergewisserung mit Gewissheit*. Wahrheitsvermittlung mit dem Zusatz, es komme nicht auf die Möglichkeit ihrer Einsicht und Vergewisserung an, verkennet den Charakter der Wahrheit selbst und wird zur Ideologie.⁷⁰²

Aber auch sein radikaler Gegensatz führt nicht weiter.

Insbesondere im Bereich der Theologie lässt sich sehr schnell verdeutlichen, dass abstruse Wahrheitskonstruktionen da folgen, wo die Möglichkeit der Vergewisserung ausgeschlossen ist oder als unwesentlich und überflüssig erklärt wird.⁷⁰³

Auch wenn ein eindeutiges Wahrheitskriterium nicht zu finden und das Dilemma aller Erkenntnistheorie unlösbar ist: Anthropologisch scheinen wir auf uns zurückgeworfen, ohne unsere Grenzen wirklich überschreiten zu können.

Auch die Gotteserkenntnis unterliegt den Beschränkungen menschlichen Erkennens. Matthew Harrison Brady will das nicht wahrhaben. Doch in dem Diskurs mit seinem Kontrahenten und Kollegen Henry Drummond spürt er wohl: Evidenz kann wie die Gewissheit trügerisch sein. Als Lösung des erkenntnistheoretischen Dilemmas sind beide nicht hinreichend. Wahr ist dann nämlich das, was mir schlicht so erscheint, z.B. dass die Sonne als ein kleine, helle Scheibe täglich um uns kreist.

Der Spielfilm lebt von der Unfassbarkeit der Wahrheit. Er inszeniert auf der Suche nach ihr einen Traum. Das Material des Films ist die Oberfläche. Nur was sie offenbart, ist im Spiel von Licht und Schatten als Traum einer Wahrheit zu sehen. Im Wechsel von hell und dunkel sehen wir im fremden Bild die eigenen Illusionen und finden auf der Reise zu den eigenen Sternen eine Wahrheit in uns.

⁷⁰² Vgl. a.a.O.

4.6 Konsequenzen für die religionspädagogische Elementarisierung

Zur religionspädagogischen Arbeit in einem spezifisch ostdeutsch geprägten Kontext ist die Formulierung eines Religionsbegriffs sinnvoll, der kontextangemessen keinen Bezug auf Vorwissen oder Vorerfahrungen transportiert. Im Zusammenhang der Elementarisierung innerhalb der Erwachsenenbildung gehen W. Lück und F. Schweitzer von einem sehr weiten Religionsbegriff aus, der „gleichsam über den Religionen steht oder sich allen Religionen gleichermaßen verpflichtet fühlt“. ⁷⁰⁴ Dieser Religionsbegriff geht religions- und konfessionsunabhängig von Sinnfragen zum Selbst- und Weltverständnis bzw. zur Selbst – und Weltdeutung aus und zieht so religionsdidaktische Implikationen nach sich. „Lebensdeutung“ und „Probleme der ethischen Orientierung“ sind die Perspektiven, von denen der Religionsbegriff gerade in ostdeutsch geprägten Kontexten adäquat entwickelt wird. ⁷⁰⁵

Daran anknüpfend wird religiöse Bildung als ein Angebot beschrieben, das von im weitesten Sinne religiösen Fragen der Lernenden ausgeht und auf eine religiöse Mündigkeit zielt, ⁷⁰⁶ als gehöre die religiöse Bildung „konstitutiv zur Bildung mit hinzu“. ⁷⁰⁷ Eine Selbstverständlichkeit im Sinne offener religiöser Bildungsarbeit spiegelt angemessen die schulkontextuelle Lebenswirklichkeit, die ohne Sinnfragen nicht auskommt und juristische Rahmenbedingung umsetzt. Mit dem Ziel, lehrend einen klaren Glauben zu präsentieren, wird im Kontext der religionspädagogischen Didaktik auf die Notwendigkeit einer Elementartheologie ⁷⁰⁸ hingewiesen. Dabei steht neben der Kenntnisweitergabe auch die Problematisierung von Glaubensinhalten als Zielorientierung, wobei kein ergebnisorientiertes Interesse geltend gemacht wird. Ergebnisoffen in Detailfragen wird die vorfindliche theologische Vielfalt präsentiert.

Der Religionsunterricht muss nicht nur in den von einer typisch ostdeutschen Tradition geprägten Schulen in vielfacher Hinsicht didaktisch elementar sein, d.h. zielgerichtet organisiert und in der thematischen Auswahl exemplarisch. Eine elementare, personbe-

⁷⁰⁴ Wolfgang Lück, Friedrich Schweitzer, Religiöse Bildung Erwachsener. Grundlagen und Impulse für die Praxis, Stuttgart, 1999, S. 14.

⁷⁰⁵ A.a.O., S. 15.

⁷⁰⁶ A.a.O., S. 17.

⁷⁰⁷ A.a.O., S. 81.

⁷⁰⁸ Vgl. K. E. Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, 2. Aufl., Gütersloh 1992, S. 109, W. Lück, F. Schweitzer, a.a.O., S. 72.

zogene Didaktik ist ein hoher Anspruch in allen Lern- und Lehrprozessen, die auf diese Weise ein individuelles, biographisch orientiertes und selbstverantwortetes Lernen implizieren können.⁷⁰⁹

. So verstanden lässt er sich als eine spezifische Bildungschance im schulischen Fächerkanon beschreiben, die durch ihre Profilierung zwischen dem weiteren Kontext der Allgemeinbildung und der religionsdidaktisch orientierten Pädagogik bestimmt wird. Bei der Begründung spielt das zu Grunde gelegte Verständnis von Theologie eine tragende Rolle, denn Theologie unterscheidet sich auch in offenen religionspädagogischen Unterrichtsgesprächen von einer freien religionswissenschaftlichen Kommunikationswissenschaft dadurch, dass sie sich zu Prämissen aufgrund von Glaubensüberzeugungen bekennt. „Theologie ist eine Funktion des Glaubens.“⁷¹⁰ Wer Theologie treibt, treibt sie von einem Gottesverständnis her und bezogen auf die eigenen Traditionen. Aber er ist bereit und fähig, solche Prämissen zu reflektieren. Dadurch wird er offen dafür, andere Theologien und Weltanschauungen mit anderen Prämissen zu verstehen und das religiöse bzw. weltanschauliche Gespräch auch über die je eigenen Positionen hinaus zu klären und zu strukturieren.

Ein theologisch neutrales Gespräch über Religion ist jedoch Fiktion.

Jedes aufrichtige theologische Angebot im Rahmen religionspädagogisch verantwortlicher Arbeit an den öffentlichen Schulen des Landes ist daher immer auch das Angebot, sich frei mit den jeweiligen theologischen Standpunkten auseinanderzusetzen. Tragend in dieser Bestimmung von Theologie ist ihre *Funktionalität*, nicht ein normativer Inhalt. Theologie reflektiert Inhalte kritisch, auch den eigenen Glauben. In christlicher Tradition haben die theologischen Fakultäten die Aufgabe übernommen, religiöse Gegenwart und Schrift und Bekenntnis kritisch aufeinander zu beziehen. Darüber hinaus versucht wissenschaftliche Theologie, gegenwärtige Glaubensaussagen zu präzisieren, zu klären und zu strukturieren.

Für die Bildung bedeutet das, dass Theologie für den wissenschaftlichen Prozess der Erschließung steht und nicht für ein festes System von Glaubensinhalten.

⁷⁰⁹ Vgl. Karl-Heinz Klose, Leitlinien in: <http://www.rpz-heilsbronn.de/znt/index.htm?http://www.rpz-heilsbronn.de/znt/angebot/leitlinien.htm>.

⁷¹⁰ W. Härle, a.a.O., S. 10.

Theologie hat in Bezug auf die Religion eine funktionale und interpretatorische „Strukturierungs- und Klärungsleistung“ zu erbringen.⁷¹¹

Der Religionsunterrichts steht damit im Dienst eines schulisch ganzheitlich zu entwickelnden Bildungsprozesses. Der Religionsunterricht nimmt in Themenwahl, Methodik und Didaktik sowie seiner Zielorientierung ernst, dass der Religionsunterricht nicht in der Kirche verankert und begründet ist.

Das Interesse des demokratischen Staates am Religionsunterricht, das seinen nationalen Niederschlag im Grundgesetz der BRD findet, erfährt im Schulgesetz des Landes Mecklenburg-Vorpommern eine landespezifische Ausführung.

Daher ist es Aufgabe, den demokratischen Staat auch durch die Arbeit im Religionsunterricht zu stärken. In diesem Dienst stehen die grundlegenden, inhaltsreichen und kontextbezogenen Lernangebote hinsichtlich Wahrheit, Wahrnehmung, Gewissheit und Evidenz, die als moderne mediale Impulse von den beispielhaft besprochenen Spielfilmen *Wer den Wind sät* und *Hinter dem Horizont* ausgehen. Die Existenz des schulischen Religionsunterrichtes verdankt sich einem Menschenbild, keiner Konfession oder Religion. Daraus gewinnt er seinen Platz im Fächerkanon der öffentlichen Schulen. Ein fest im Fächerkanon der Schule verankerter evangelischer Religionsunterricht sieht sich auch in Mecklenburg Vorpommern durch konfessionelle Deutlichkeit, ökumenische Offenheit und weltanschaulich breite Diskursbereitschaft über philosophische und außerchristliche Deutungen charakterisiert.⁷¹² „Der Religionsunterricht unterstützt von seinem Menschenbild her soziales und kommunikatives Lernen; er fördert Toleranz und Empathie“ – so formulieren es die durch die Landessynode der Evangelischen Lutherischen Landeskirche in Bayern festgelegten Leitlinien für den evangelischen Religionsunterricht in Bayern⁷¹³. Damit sind in der Partnerkirche Mecklenburgs klar Kategorien für die Gestaltung von Unterrichtsentwicklung benannt, die in der Polarität von Problem- und Bibelorientierung eine Vielfalt von Konzeptionen und Methoden eröffnen. „Seiner Aufgabe entspricht ein mehrdimensionales Lernen und Lehren. In der spannungsvollen Einheit von Wirklichkeitserfahrung und Glaubensauslegung begegnen sich im Unterricht Lernende und Lehrende als Personen mit einer je eigenen Geschichte.

⁷¹¹ W. Lück, F. Schweitzer, a.a.O., S. 71.

⁷¹² Vgl. Gute Schule – Das neue Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommern, Teil 2, §§7,8 in: http://www.kultus-mv.de/_sites/bibo/gesetze/schulgesetz_neu.pdf.

⁷¹³ Leitlinien für den Evangelischen Religionsunterricht in Bayern, März 2004, 2c.

Dass der Religionsunterricht im Vertrauen auf Gott geschehen kann, schließt die Bejahung der menschlichen Grenzen allen Lehrens und Lernens ebenso ein wie die Möglichkeit, immer wieder neu anzufangen.“⁷¹⁴

Die spezifische Bildungschance so verstandenen Religionsunterrichts besteht darin, die Möglichkeiten dieser Herausforderungen kontextorientiert umzusetzen. In Analogie zu einem Theologiebegriff, der sich auf die kirchlichen Herausforderungen ebenso zu beziehen vermag, wie er gleichzeitig Außenstehenden, Suchenden und Kritisierenden Möglichkeiten bietet, sich auf Theologisches zu beziehen, wenn das religionspädagogische Gespräch theologische auf die wissenschaftlichen und neuzeitlichen Kommunikationsbedingungen einlässt.⁷¹⁵ Theologische Bildung kann im Zusammenhang religionspädagogisch verantwortlicher Arbeit in der Schule die Funktion haben, zum schulisch interdisziplinären Kommunikationsgeschehen impulsgebend beizutragen. Didaktisch stellt das den Religionsunterricht vor die Herausforderungen, die durch das Modell der Elementarisierung auch für die Erwachsenenbildung formuliert sind. In der analytischen wie emphatischen Arbeit mit den beispielhaft diskutierten Spielfilmen bieten sich dafür vielfältigste Möglichkeiten. Der Dialog mit Biologie, Physik, Mathematik und Philosophie, Geschichte selbst in einem Schulprojekt z.B. in Kombination mit dem Fach Englisch bringt Lernenden erfahrungsgemäß einen didaktisch nicht zu unterschätzenden Gewinn, da die thematische Annäherung die Perspektivität sprachgebunden versinnbildlicht und medientechnisch mit einer DVD diverse Möglichkeiten gegeben sind.⁷¹⁶

Die religionspädagogische Kommunikationsaufgabe bezieht sich auf zweierlei: steht lehrfachbedingt die Kommunikation zwischen kirchlicher Lehre und ihnen unterschiedlich Fernstehenden in einem Brennpunkt und die Kommunikation zwischen gegenwärtigen Lebensweltentwürfen bzw. –deutungen und den vielfachen historischen, philosophischen und kulturellen Quellen.

Im Zuge der Elementartheologie, die notwendig dialektische Weise auf die didaktische Elementarisierung angewiesen ist, aus ihr resultiert und sie beeinflusst kann mit H. Luther auf eine Differenzierung in eine „Theologie der Laien“ oder eher eine „Theologie für Laien“⁷¹⁷ verzichtet werden. Wesentlich bleibt, dass es sich im Zusammenhang

⁷¹⁴ A.a.O., 3.

⁷¹⁵ Vgl. z.B. W. Härle, a.a.O., S. 16f.

⁷¹⁶ Vgl. Jens Hildebrandt, *A Lesson in Movies*, Köln, 2006.

⁷¹⁷ Vgl. Henning Luther, *Subjekt, Erziehung. Grundbegriffe der Erwachsenenbildung am Beispiel der Praktischen Theologie* Friedrich Niebergalls, München 1984, S. 47.

mit den Nicht-Fachleuten nicht um eine andere Theologie handelt. In der Elementartheologie bzw. der so genannten „Laientheologie“ geht es um das selbständige Denken und Urteilen von Kirchenfernern, Laien und Gegnern in theologischen oder religiösen Fragen.⁷¹⁸

Von einem derartig geprägten Religionsunterricht können kirchenkritische Schülerinnen oder auch skeptische und atheistisch geprägte Schüler erwarten, dass eine methodisch korrekte, klärende Lernatmosphäre geschaffen wird. Gleichzeitig werden die theologische Hintergründe verschiedener christlich-philosophischer und traditionell religiöser Positionen denen nicht vorenthalten, die sich mit ihnen auseinandersetzen wollen. Für die Religionspädagogik gilt, dass die ihr jeweils zugrunde liegende Theologie in der schulunterrichtlichen Bildungsarbeit zwar religiöse Positionen erklären und Konfessionen begründen kann, aber auch gegenteilige Argumente formuliert, ergebnisoffen diskutiert werden müssen. Aufgrund der dargestellten didaktischen Konsequenzen aus den erkenntnistheoretischen Überlegungen wie den Spielfilmen selbst ergibt sich, dass das Urteil über die jeweils anderen nicht im Sinne einer Wertehierarchie Intention sein kann.

Die religionsdidaktisch legitimierte Methodik macht beispielsweise ein Gespräch auch dort möglich, wo Positionen verschieden bleiben. Konzeptionell didaktisches Leitprinzip für den Religionsunterricht wird die Orientierung an der Lebenswelt.⁷¹⁹ Sowohl außer- wie innerkirchlich gibt es in der gegenwärtigen Lebenswelt immer weniger Bezüge zu den geschichtlichen Quellen der Religion und des Glaubens. Die Theologie hat andererseits die Erforschung und Tradierung dieser Quellen seit Jahrhunderten gepflegt und sie für die Gegenwart aufbereitet. Aus beiderseitigem Interesse ist das Gespräch zwischen der gegenwärtigen Lebenswelt und den historischen Quellen notwendig. Ein religionsdidaktisch elementarisierte Religionsunterricht ist dafür ein möglicher Ort. Das unterrichtliche Gespräch muss über die persönliche Ebene hinausgehen und mittels präziser Führung das gegenseitiges Verstehen ermöglichen. Subjektiv religiöse wie a-religiöse Erfahrungen und Meinungen sind dabei zu klären und zu strukturieren, sodass Gemeinsamkeiten und Unterschiede benannt, bewertet und beieinander bestehen können.

⁷¹⁸ Vgl. W. Lück, F. Schweitzer, a.a.O., S. 70.

⁷¹⁹ EKD, (Hg.): Orientierung in zunehmender Orientierungslosigkeit. Evangelische Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft; Eine Stellungnahme; Gütersloh 1997, 44.

Bei denjenigen, die den Lehr- und Lernprozess Verantwortenden, setzt das neben der pädagogischen eine theologische Qualifikation voraus, die sie in die Lage versetzt, in einzelnen Gesprächsbeiträgen, Filmfiguren und Konzeptentwürfen das zugrunde liegende theologische System mitzuhören und sie kontextbezogen erkennbar und verständlich zu machen. Nicht zuletzt befähigt die biblische und historische theologische Qualifikation dazu, das Gewicht einzelner Argumente oder Bibelstellen zu beurteilen und dann entsprechende Ergänzungen oder Klärungen in die Diskussion zurückzugeben. Theologisch-pädagogisch geht es aber nicht um eine im Sinne einer Abbilddidaktik den Lernenden entgegenzubringende Elementartheologie, sondern um eine *theologische Elementarisierung* des Bildungstoffes, die Lebenswelt und Gegenstand in einen elementaren Zusammenhang bringt. Lebenswelt- und Erfahrungsbezug sowie eine Selbstbestimmung der Lernenden sind gute Voraussetzungen für die Entwicklung der unterschiedlichen Handlungskompetenzen. Die verantwortliche Orientierung an der Lerngruppe setzt induktive Lernprozesse in Gang. Lehrend geht es nicht darum, ungefragt Antworten zu geben, sondern die Lernenden in einen gemeinsamen Suchprozess zu involvieren.

Politische, emanzipatorische, ethische und religiös vergewissernde Konsequenzen werden sich daraus für die Lernenden ergeben. Das unterrichtliche Gespräch erweist sich inhaltlich auch dann als theologisch, wenn in seinem Vollzug Theologie ihrer systematischen Aufgabe gerecht wird, im religiösen Kommunikationsprozess zu klären und zu strukturieren. Dazu bedarf es nicht des präsentierenden theologisch-deduktiven Lehrers. Lehr- und Lernprozessen benötigen verantwortlich Leitende, die sich methodisch impulsgebenden und didaktisch strukturierend bereithalten, Anfragen aufgreifen und durch Sichtweisen aus dem theologischen Wissen bereichert.

Schule ist ein bedeutender Lernort und Religionsunterricht eine wichtige gemeinsame Aufgabe für Land und Landeskirche. Für Unterrichtende bedeutet das, Theologie so zu betreiben, dass Schülerinnen und Schüler etwas für ihre Lebenswelt Relevantes erfahren.

Religionspädagogisch leiten sich aus der didaktischen Legitimation wichtige Arbeitsformen her, die die Wahrnehmung der Lernenden schärfen und deren individuelles Handeln professionell fördern.

Lernen vollzieht sich dabei exemplarisch. Auf der Basis vorhandener Begabungen und Fähigkeiten werden die Grundkompetenzen im Blick auf die nötige Handlungskompetenz entwickelt und ausgebaut. Die Schulung der Wahrnehmung ist dabei vorrangig. Ohne sie können Inhalte, Abläufe, Prozesse und Systeme nicht adäquat erkannt, beschrieben, analysiert und bewertet werden.

Die einzelnen Kompetenzen sollen angebahnt, entdeckt, vorbereitet werden und müssen im Vollzug einer eigenen Praxis und unter Anleitung der Lehrenden am Lernort Schule erworben, geübt und gefestigt werden.

Lehrende müssen dazu theologisch-dogmatische Grundfragen problemorientiert elementarisieren können.

Zielsetzung für einzelne Unterrichtsstunden sowie für das eigene pädagogisch-theologische Handeln in der Schule müssen in Bezug auf die eigene theologisch-pädagogische Standortbestimmung reflektiert sein.

Ausgehend von den Vorgaben des Rahmenplans und unter Einbezug der Lerngruppen müssen äußere und innere Faktoren des Unterrichtlichen Geschehens sachgemäß aufbereitet und in Beziehung gesetzt sein. Das ist insbesondere für die Arbeit mit populären Spielfilmen an eine theologisch-hermeneutische Kompetenz gebunden. Sie bezieht sich auf die Organisation der Kommunikation der Schülerinnen und Schüler mit den Impulsen, die ein Spielfilm liefert.

Neben der Elementarisierung theologischer Inhalte erscheint es wesentlich, die in den filmischen Impulsen eine Schülerwirklichkeit mit den darin enthaltenen religiösen Fragen wahrzunehmen. Nur so lässt sich die Relevanz welterklärender und -deutender Themen für das Leben von Schülerinnen und Schülern Distanz während verdeutlichen.

Im Blick auf die religionspädagogische Arbeit mit Spielfilmen heißt das z.B.: für eine Lerngruppe verstehbare und nachvollziehbare unterrichtliche Schritte zu entwerfen und kontextorientiert für bzw. mit Lernenden angemessene Ausdrucksformen von Frömmigkeit aufzuzeigen. Aufmerksamkeit, Achtung und Toleranz sind dabei leitende Kriterien. Daher ist das elementarisierte Lernen organisiert und zielorientiert. Gerade die Arbeit mit Kinofilmen wirkt zunächst stärker

input-organisiert. Er bietet in seiner, auch ausschnittweisen, Präsentation eine gebundene Form thematisch komplexer Grundorientierung an. In der ersten Phase der filmdidak-

tischen Arbeit steht die Wahrnehmung im Zentrum. Gemeinsame Sprachregelungen für inhaltlich Diffiziles werden nötig.

Die methodisch absolut variable Form weiterer gemeinsamer Arbeit birgt für die in einer Gruppe Lernenden die Chance, die eigene Position im Plenum zu reflektieren und variantenreich in den Kontext unterschiedlicher theoretischer Gedankengebäude bzw. empathischer Sinnzusammenhänge zu stellen. Durch die Analyse lassen sich bedarfsorientiert Lernfortschritte vertiefen.

Ziele von Lernenden zu erfassen, Lehrziele veröffentlichen, beides infrage zu stellen und gemeinsam zu bestimmen, verhilft zu gelingenden pädagogischen Lern- und Lehrprozessen. Es ermöglicht trotz festgelegter Hierarchien eine Partnerschaft von Lehrenden und Lernenden.

Lernen mit populären Spielfilmen oder unbekannten Kinofilmen ist in jedem Fall personbezogen, d.h. in besonderer Weise ist die religionspädagogische Arbeit hier auf Kommunikation und Überzeugung angewiesen. Im Lernprozess ist jede Person als „Medium“ beteiligt. Das gilt besonders, wenn die eigene Person scheinbar verborgen wie im Kostüm einer der Leinwandfiguren agiert. Selbstkompetenzen wie Authentizität, Wahrhaftigkeit, Glaubwürdigkeit sind die die unterrichtliche Kommunikation stützen und prägenden Faktoren.

Andererseits: Die Zeit für die Arbeit mit einem Film erscheint immer zu knapp bemessen. Schon die hier jeweils angedeutete Vielfalt der theologischen Impulse weist auf einen zeitlichen Rahmen, der mit einem Ein- bzw. Zwei-Stundenfach nicht realisierbar ist. Blockunterricht, fächerübergreifende Kooperationen oder auch eine themenorientierte Gruppenfahrt bieten beispielhaft Möglichkeiten methodischer Organisation. Die Zusammenstellung in Form von Fragen der Lernenden erweist sich in den verschiedenen Lernphasen hilfreich, um dem Lernprozess selbstverantwortet wahrzunehmen und erfolgsorientiert zu gestalten.

Es gibt in der religionspädagogischen Arbeit für den Lernort Schule eine Reihe von Vorgaben durch den Rahmen des schulischen Lehrplans, durch formal sachlichen Vorfindlichkeiten am Ort und die weltanschauliche Prägung der gemeinsam an der Schule Arbeitenden, Unterrichtenden und Lernenden.

Die Situation in den durch die ostdeutsche jüngere Geschichte geprägten Milieus an vielen öffentlichen Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern ist eine spezielle

Herausforderung. Spielfilme bieten ein wunderbar illusionistisches Terrain, weltanschauliche Konflikte nicht zum Ausgangspunkt religionbetreffender Themen zu machen. Das Angebot ist schier unerschöpflich und die Aktualität wird nicht vom Produktionsdatum bestimmt. Lehrende und Lernende entdecken an sich neue Seiten des kreativen Deutens und finden Freude am Philosophieren und dem Hineintauchen in Probleme. Die Wahrheit darf eine Illusion bleiben und ein Traum kann wahr werden. Der Film macht sichtbar, auf dass wir neu sehen lernen, und aus dieser Wahrnehmung Handlungsimpulse erwachsen⁷²⁰.

⁷²⁰ In seinem Beitrag „Praktische Theologie im neuen Jahrhundert – nichts Neues?!“ relativiert Hans-Martin Gutmann die bisherige Unterscheidung in der Praktischen Theologie zwischen (der neueren Sicht als) Wahrnehmungs- und (der älteren als) Handlungswissenschaft, da beides in der Praxis zusammentrete, in: E.Hauschildt u.a. (Hrsg.), Praktische Theologie für das 21. Jhdt, Stuttgart 2002, S.67-78., S.68f.

5 Literatur

5.1 Allgemeine Literatur

Willi Paul **Adams**, Die USA im 20. Jahrhundert, München 2000.

Martin **Ammon**, Eckart Gottwald, Kino und Kirche im Dialog, Göttingen, 1996.

Marie-Luise **Angerer**, The Body of Gender. Körper, Geschlechter, Identitäten, Wien, 1995.

Jürgen **Audretsch**, Wahrheit und Wirklichkeit – der Zugang der Naturwissenschaften, Fachbereich Physik, Universität Konstanz, Vortragsmanuskript siehe:

www.akademieforum.de/grenzfragen/open/Grundlagen/Au_Wahrheit/text.htm, 7.7.06.

Ingo **Baldermann**, u.a. (Hg.), Die Sache des Religionsunterrichts, Göttingen, 1975.

Ders., Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, Neukirchen-Vluyn, 5. Aufl., 1995

Ders., Einführung in die Biblische Didaktik, Darmstadt 1996.

Hans Urs v. **Balthasar**, Eschatologie im Umriß, in: Theologisches Jahrbuch, 1985, Leipzig 1985.

Ian **Barbour**, Religion in an Age of Science, San Francisco 1990,

Ders., Wissenschaft und Glaube. Historische und zeitgenössische Aspekte, Göttingen 2003.

Karl **Barth**, Kirchliche Dogmatik, Zürich, 1951ff.

Gerhard **Bauer**, Robert Stockmeier (Hg.), Möglichkeitssinn. Phantastie und Phantastik in der Erzählliteratur des 20. Jahrhunderts, Wiesbaden, 2000.

Ulrike **Baumann** u.a., Seh(n)sucht. Spielfilme im Religionsunterricht der Sekundarstufe I und II, Bonn, 2002.

Johannes **Beck** u.a., Die Sinne und die Dinge im Unterricht, Berlin, 2. Aufl., 1993.

Ders., Kinder werden oft nur als defizitäre Wesen gesehen – Ein Interview, in: Psychologie Heute 03 / 2005, S. 50-55.

Michael **Beintker**, Eberhard Jünge, Wolf Krötke, Wege zum Einverständnis. Festschrift für Christoph Demke, Leipzig 1997.

Jürgen **Belgrad**, Horst Niesyto (Hg.), Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten, Hohengehren, 2001.

- John D. **Bernal**, Wissenschaft in der Geschichte, Berlin, 1961.
- Angela **Berlis**, Manuela Kalsky, Alltägliche Transzendenz. Postmoderne Ansichten zu Gott, Münster, 2003..
- Bernd **Beuscher**, Dietrich Zilleßen, Religion und Profanität. Entwurf einer profanen Religionspädagogik, Weinheim, 1998.
- Ders.*, Balance. Gespräche über Theologie, die die Welt braucht, Münster, 2001.
- Ders.*, Glauben und Wissen. Was lernen Schüler im Religionsunterricht?, in: <http://wwwuser.gwdg.de>, 1.12.2006.
- Peter **Biehl**, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen-Vlyn, 1992.
- Ders.* mit Karl Ernst Nipkow, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster, 2003.
- Günter **Biemer**, Albert Biesinger (Hg.), Theologie im Religionsunterricht, München, 1976.
- K. Lloyd **Billingsley**, The Seductive Image. Cinema & the Christian Film, Eugene, 1999.
- Karin **Bornkamm** u. Gerhard Ebeling (Hg.), Martin Luther. Ausgewählte Schriften, Bd. 2, 1982.
- Inge **Bosold**, Peter Kliemann, Ach sie unterrichten Religion?, Stuttgart, 2004.
- Bertolt **Brecht**, Geschichten vom Herrn Keuner: in: <http://www.yolanthe.de/stories/brecht01.htm>, 12.6.2006.
- Christine N. **Brinkmann**, Empathie mit dem Tier, in: Cinema, 42, 1997
- Dies.*, Somatische Empathie bei Hitchcock, in: H. B. Heller u.a., Der Körper im Bild, Marburg, 1999, S. 111-120.
- Frank Th. **Brinkmann**, Comics und Religion. Das Medium der "Neunten Kunst" in der gegenwärtigen Deutungskultur, Stuttgart 1999.
- Richard **Brittnacher**, Vom Risiko der Phantasie, Über ästhetische Ressentiments Konventionen und moralische Ressentiments der phantastischen Literatur am Beispiel Stephen King, in: Gerhard Bauer, Robert Stockmeier (Hg.), Möglichkeitssinn. Phantastie und Phantastik in der Erzählliteratur des 20. Jahrhunderts, Wiesbaden, 2000, S. 36 – 60
- Nick **Brooks** in: www.cinema.de.
- Jennings **Bryant**, Responding to the Screen, Hillsdale, 1991.

Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten (Hg.), Position, Zum evangelischen Profil von Bildung, Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten (Hg.), Münster 2005.

Rudolf **Bultmann**, Neues Testament und Mythologie, 1941.

Ders., Welchen Sinn hat es, von Gott zu reden? Glaube und Verstehen I, Tübingen³ 1958.

Gerd **Buschmann**, M. Pirner, Werbung, Religion, Bildung. Kulturhermeneutische theologische, medienpädagogische und religionspädagogische Perspektiven, Frankfurt a.M., 2003.

Judith **Butler**, Kritik der ethischen Gewalt, Frankfurt a.M., 2003.

Patrick S. **Calhoun**, 100 Years. A Century of Comics. From the Stone Age to the Comic Age, in: Robert M. Overstreet, The Overstreet Comic Book Price Guide. 25th Ed., New York 1995.

Joseph **Campbell**, The Hero with a thousand faces, New York, 1948.

Ders., Creative Mythology. The Mask of God., New York, 1968.

Ernst **Cassirer**, Philosophie der Symbolischen Formen, Bd.3, Darmstadt, 9. Aufl.

Günter **Cordual**, Hefromanleser in den neuen Bundesländern, Leipzig, 1994.

Frank **Crüsemann**, Bewahrung der Freiheit, Das Thema des Dekalogs in sozialgeschichtlicher Perspektive, Gütersloh, 1993, 2. Aufl. 1998.

David S. **Cunningham**, Reading is Believing, Grand Rapids, 2002.

Ingolf Ulrich **Dalferth**, „was Gott ist, bestimme ich!“ Theologie im Zeitalter der „Cafeteria-Religion“, ThLZ 5, Leipzig 1996, 415-430.

Das Leben ist eine Baustelle, Nordelbische Medienzentrale im Pädagogisch-Theologischen Institut (Hg.), o.J.

Edward **Davis**, Science and Religious Fundamentalism in the 1920s in: American Scientist, May-June 2005, Vol. 93, Nr. 3.

Volker **Demuth**, Topische Ästhetik, Würzburg 2002.

Roland **Degen**, Götz Doye, Bildungsverantwortung der Evangelischen Kirchen in Ostdeutschland, Berlin, 1995.

Ronald **Degen**, Die Entdeckung der pädagogischen Dimension kirchlichen Handelns, in: in: Eckart Schwerin, Hans-Hermann Wilke (Hg.), Aufbrüche und Umbrüche, Zur pädagogischen Arbeit der evangelischen Kirche seit der Wende, Leipzig, 1998.

Heinrich **Denzinger** u. Adolf Schönmetzer, Enchiridion Symbolorum – Definitionum et Declarationum de rebus fidei et mortum, Freiberg u.a. 1973. (DS)

Bernhard **Dieckmann**, Glaube und Geschlecht, in: K.-P. Jörns u.a. (Hg.), Was Menschen wirklich glauben, Gütersloh, 1998.

Christoph **Dieckmann**, Die Liebe in den Zeiten des Landfilms. Eigens erlebte Geschichten, Berlin, 2002.

Ulrich **Dieckmann**, Subjektivität als Verantwortung. Die Ambivalenz des Humanum bei Emanuel **Levinas** und ihre Bedeutung für die theologische Anthropologie, Tübingen, 1999.

Walter **Dietz**, Wahrheit – Gewißheit – Zweifel. Theologie und Skepsis im Widerstreit. Eine theologisch-philosophische Untersuchung, München, 1993

Wilhelm **Dilthey**, Die Entstehung der Hermeneutik, in: Gunter Reiß, Materialien zur Ideologieggeschichte der deutschen Literaturwissenschaft, Band 1, Tübingen, 1973.

Sabine **Dievenkorn**, Vom Unterricht zum Projekt – Konfirmandenarbeit in Mecklenburg. Eine Dokumentation des Theologisch-Pädagogischen Institutes der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Mecklenburgs, Ludwigslust, 2003.

Dies., Tipps: Kursbuch Religion 5/6 und 7/8, in: Religionspädagogische Collage, rpc-virtuell.de, 21.6. 2004

Dies., Religion in öffentlichen Räumen. Kino: Die neue Kathedrale von Hollywood. Anregungen aus dem US-Amerikanischen, in: www.rpcollage.de/ausgabe2.html, 01/2005.

Dies., Hoffen, dass da noch mehr ist. Leben nach dem Tod, in: N. Dennerlein, M. Rothgangel (Hg.), kreuzundquer. Impulse für die Konfirmandenarbeit, Göttingen, 2005.

Bernard **Dieterle**, Träumungen. Traumerzählungen in Film und Literatur, St. Augustin, 2. Aufl., 2002.

Walter **Dietz**, Wahrheit-Gewißheit-Zweifel: Theologieund Skepsis im Widerstreit, München, 1993.

Volker **Drehse**n, Wilhelm Gräb u.a. Protestantismus und Ästhetik. Religionskulturelle Transformation am Beginn des 20. Jahrhunderts, Gütersloh, 2001.

Bernhard **Dressler** u.a.(Hg.), Religion EXPOniert sich im Jahr 2000. Mensch-Natur-Technik, Rehburg-Loecum, 2000.

Eduard **Ellwein** (Hg.), D. Martin Luthers Epistel-Auslegung. 1. Band. Der Römerbrief, 1963.

Friedrich **Engels**, Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaften (Anti-Dühring), in: MEW, Bd. 20, Berlin, 1962

Epikur, Von der Überwindung der Furcht, O. Gigon (Hg.), Zürich 1949.

Wilhelm **Epting**, Wenn PfarrerInnen, kirchliche MitarbeiterInnen und LehrerInnen erneut „zur Schule gehen“, in: Eckart Schwerin, Hans-Hermann Wilke (Hg.), Aufbrüche und Umbrüche, Zur pädagogischen Arbeit der evangelischen Kirche seit der Wende, Leipzig, 1998.

EKD, (Hg.): Orientierung in zunehmender Orientierungslosigkeit. Evangelische Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft; Eine Stellungnahme, Gütersloh 1997.
Dies., Räume der Begegnung. Religion und Kultur in evangelischer Perspektive, Gütersloh, 2002.

Dies., Religionsunterricht, 10 Thesen, Berlin / Hannover, 2006.

Jürgen **Felix**, Die Postmoderne im Kino. Ein Reader, Marburg, 2002.

Ludwig **Feuerbach**, Das Wesen des Christentums, Nachdruck 4. Aufl. Berlin 1883, Stuttgart, 2005.

Peter **Fiedler**, Biblische Theologie des Alten und Neuen Testaments in: Günter Biemer, Albert Biesinger (Hg.), Theologie im Religionsunterricht, München, 1976.

Leslie **Fiedlers**, Close the gap – Überquert die Grenze, schließt den Graben, in: Uwe Wittstock (Hg.), Roman oder Leben. Postmoderne in der deutschen Literatur, Leipzig, 1994.

Dietlind **Fischer** (Hg.), Im Dienst von LehrerInnen und Schule, Aufgaben, Konzepte, Perspektiven kirchlicher Lehrerfortbildung; Schriften aus dem Comenius-Institut, Bd. 2; Münster 2000.

Dies., Volker Elsenbast u.a. (Hg.), Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster, 2003.

Ben **Forrest** mit Mary Ken Mueller, God Goes to Hollywood, New York, 2000.

Heinz v. **Foerster**, Wahrnehmen, in: Ars electronica (Hg.), Philosophien der neuen Technologie, Berlin, 1989.

Ders., Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker, Heidelberg, 5. Aufl., 2003.

Peter **Fraser**, Images of the Passion. The Sacramental Mode in Film, Westport, 1998.

Ders., Vernon Edwin Neal, Reviewing the Movies. A christian Response to Contemporary Film, Wheaton, 2000.

Carla **Freccero**, Popular Culture an Introduction, New York, 1999.

Paulo **Freire**, Donaldo Macedo, Literacy: Reading the word & the world, South Hadley, Massachusetts, USA, 1987.

Ders., Antonio Faundez, *Learning to question: a pedagogy of liberation*, New York, USA, 1989.

Ders., Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Hamburg, 1973.

Ders., Erziehung als Praxis der Freiheit, Berlin u.a., 1974.

Philipp **Gassert** u.a., High Noon in Dayton, in: Die Zeit, Nr.33, 01.08.2005.

Seth **Geiger** u.a., The effects of scene changes and semantic relatedness on attention to television, in: Communication Research, Nr. 20, 1993, 155-175.

Friedhelm **Geller**, Peter Hasenberg u.a., Religion im Film. Lexikon mit Kurzkritiken und Stichworten zu 2400 Kinofilmen, Köln, 3. Aufl., 1999.

Ernst v. **Glaserfeld**, Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität, in: Heinz Gumin u.a. Einführung in den Konstruktivismus, München, 1985.

Stefan **Gnad**, Kritik aus den Nürnberger Nachrichten, 11.12.1998, in: www.nordbayern.de/film_ausgabe.asp?art=4806&an=3, 12.7.2006.

Brian **Godowa**, Hollywood Worldviews. Watching Films with Wisdom & Discernment, Downers Grove, 2001.

Johann W. von **Goethe**, Faust, Der Tragödie erster Teil, Leipzig, 1920.

Wilhelm **Gräb**, Lebensgeschichten, Lebensentwürfe, Sinndeutungen. Eine praktische Theologie gelbter Religion, Gütersloh, 2000.

Ders., Birgit Weyel, (Hg.), Praktische Theologie und Protestantische Kultur, Gütersloh, 2002.

Gisbert **Greshake** u.a., Naherwartung – Auferstehung – Unsterblichkeit, Freiburg, 4. Aufl., 1982.

Thierry **Groensteen**, Direktkolorierung: Verführung durch Bilder, in: Couleur Directe, Thurn, 1993, 8-74.

Carsten **Großholz**, Glaube und Lebensform, in: K.-P. Jörns u.a. (Hg.), Was Menschen wirklich glauben, Gütersloh, 1998.

- Heinz **Gumin** u.a. Einführung in den Konstruktivismus, München, 1985.
- Karl-Heinz **Günther** u.a., Geschichte der Erziehung, Berlin, 1966.
- Hans-Martin **Gutmann**, Der Herr der Heerscharen, die Prinzession der Herzen und der König der Löwen, Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur, 3. Aufl., 2003.
- Ders.*, Mit den Toten Leben, Gütersloh, 2002.
- Ders.*, in: E. Hauschildt u.a. (Hg.), Praktische Theologie für das 21. Jahrhundert, Stuttgart 2002, S.67-78.
- Inge **Habig**, Udo Zelinka (Hg.), Transzendenz im Augenschein, Paderborn, 2001.
- Wilfried, **Härle**, Dogmatik, Berlin u.a.1995.
- Ders.*, Menschsein in Beziehungen. Studien zur Rechtfertigungslehre und Anthropologie, Tübingen, 2006.
- Ronald M. **Hahn**, u.a., in Lexikon des Horrorfilms, 1985/89 in:
www.epilog.de/Film/Dr_Dz/Duell_USA_1972.htm.
- Udo **Hahn** (Hg.), Protestantismus – wohin? 10 Jahre wiedervereinigte Ev. Kirche in Deutschland. Bilanz und Ausblick, Neukirchen-Vluyn 2001.
- Hubertus **Halbfas**, Das Dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf, 1997.
- Ders.*, Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrerhandbücher 1-4, Religionshandbuch 1-4, Düsseldorf, 1983-1986.
- Ders.* Religionsunterricht in der Sekundarschulen 5-10, Düsseldorf, 1994-2003;
- Kathleen **Hall Jamieson**, Eloquence in an Electronic Age: The Transformation of Political Speechmaking, Oxford (USA), 1990.
- Eberhard **Hauschildt** u.a. (Hg.), Praktische Theologie für das 21. Jhdt, Stuttgart 2002.
- Harry **Heft** u.a., The influence of cutting rate on the evaluation of affective content of film, in: Empirical Studies of the Arts, Nr. 5, 1987, S. 136-147.
- Friedrich Wilhelm Gottfried **Hegel**, Phänomenologie des Geistes, Dietmar Köhler, Otto Pöggeler (Hg.), 2. bearbeitete Auflage, Berlin, 2006.
- Hans-Günter **Heimbrock**, Vom Abbild zum Bild, in: Dietlind Fischer u.a., Im Dienst von LehrerInnen und Schule. Aufgaben, Konzepte, Perspektiven kirchlicher Lehrerfortbildung, Münster 2000, 19-25.
- Werner **Heisenberg**, Physik und Philosophie, Frankfurt, 1990.

Ders., in: Michael Stelzner, Die Symbolik der Zahlen. Die gemeinsamen Gesetze hinter Geist und Materie. Die Einheit von Naturwissenschaft und Religion, Leipzig, 1997.

Heinz B. **Heller** u.a., Der Körper im Bild, Marburg, 1999.

Dieter B. **Herrmann**, Die Entdecker des Himmels, Leipzig u.a., 1990.

Jörg **Herrmann**, Sinnmaschine Kino, Sinndeutung und Religion im populären Film, Gütersloh, 2. Aufl., 2002.

Hans Joachim **Heydorn**, Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt a.M., 1980.

Ulrike **Hick**, Die optische Apparatur als Wirklichkeitsgarant, in: montage, 3/1, 1994.

Jens **Hildebrandt**, A Lesson in Movies, Köln, 2006.

Wolfgang **Hübner**, Wo bitte geht's zur Hölle?, Hollywoods Jenseits-Romanze, Kritik in AP / 11/1998, in: <http://rhein-zeitung.de/magazin/kino/galerie/h/hinterdemhorizont/kritik.html>.

Neil P. **Hurley**, Toward a Film Humanism, New York, 1975.

Ders., Hitchcock's Fright and Delight, London 1993.

Patrick **Illinger**, „Intelligent Design“ ist weder Wissenschaft noch Religion, in: Süddeutsche Zeitung, 08.07.2005.

Anne **Jerslev**, David Lynch. Mentale Landschaften. Wien, 1996

Klaus-Peter **Jörns** u.a. (Hg.), Was Menschen wirklich glauben, Gütersloh, 1998.

Robert K. **Johnstone**, Reel Spirituality. Theology and Film in Dialogue, 3. Aufl., New York, 2001.

J. Steve **Jones**, Gott pfuscht auch, in: Die Zeit, Nr.33, 01.08.2005.

Wilfried **Joest**, Dogmatik, Bd. 1, Die Wirklichkeit Gottes, Göttingen, 3. Aufl. 1989

Eberhard **Jüngel**, Tod. Bibliothek Themen der Theologie, Bd.8, Stuttgart 1971.

Siegfried **Kaltenecker**, Spiegelformen, Männlichkeit und Differenz im Kino, Basel, 1996.

Wassili **Kandinski**, Punkt und Linie zur Fläche, 1981.

Immanuel **Kant**, Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht, in: Berlinische Monatsschrift, November 1784, S. 385-411.

Ders., Kritik der reinen Vernunft, Berlin 1961.

Hans Bernhard **Kaufmann** (Hg.), Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche, Frankfurt a.M. u.a., 1973.

- Nikos **Kazantzakis**, Die letzte Versuchung, München, 5.Aufl., 2001.
- Kepplinger, Zillman u.a., 1993
- Richard **Kienzle**, „Merle Travis“. Guitar Rags and a Too Fast Past. Beilage zu 5-CD-Album. Hambergen, 1994.
- Inge **Kirsner**, Erlösung im Film, Praktisch-theologische Analysen und Interpretationen, Stuttgart u.a. 1996.
- Ders., Europäische Verlagsanstalt, Bd. 23, Hamburg, 1992.
- Richard **Kienzle**, „Merle Travis“. Guitar Rags and a Too Fast Past. Beilage zu 5-CD-Album. Hambergen, 1994.
- Sören **Kierkegaard**, Christliche Reden, Wilhelm Kütemeyer (Hg.), Göttingen, 1955.
- Ders., Europäische Verlagsanstalt, Bd. 23, Hamburg, 1992.
- Inge **Kirsner**, Erlösung im Film, Praktisch-theologische Analysen und Interpretationen, Stuttgart u.a. 1996.
- Dies., Film und Theologie, Ergänzungen zum Impulspapier, in:
 τα κατοπρισομενα, Magazin für Theologie und Ästhetik, 6/2000, in:
www.theomag.de/06/ik1.htm.
- Dies., M. Wermke, Religion im Kino, Religionspädagogisches Arbeiten mit Filmen, Göttingen, 2000.
- Almut **Klabunde**, Anmerkungen zu gegenwärtigen Entwicklungen in: Roland Degen, Götz Doye, Bildungsverantwortung der Evangelischen Kirchen in Ostdeutschland, Berlin, 1995.
- Wolfgang **Klafki**, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim u.a., 1974.
- Ders., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim, 1985.
- Thomas **Kleinspehn**, Der flüchtige Blick, Sehen und Identität in der Kultur der Neuzeit, Hamburg, 1989.
- Thomas **Klie**, Spiegelflächen. Phänomenologie Religionspädagogik Werbung, Münster, 1999.
- Karl-Heinz **Klose**, Leitlinien, in: <http://www.rpz-heilsbronn.de/znt/index.htm?http://www.rpz-heilsbronn.de/znt/angeb/leitlinien.htm>.
- Edward W. **Knappman** (Hg.), Great American, Trials, Detroit u.a., 1994.
- Arthur **Koestler**, The Act of Creation, New York, 1964.
- Ders., The Ghost in the Machine, New York, 1967

- Robert **Kolker**, Allein im Licht. Penn. Stone. Kubrick. Scorsese. Spielberg. Altman, München u.a., 2000H. **Korte**, Einführung in die Systematische Filmanalyse, Berlin 2001.
- Robert **Kolker**, Allein im Licht. Penn. Stone. Kubrick. Scorsese. Spielberg. Altman, München u.a., 2000.
- Robert **Kraft**, Rules and strategies of of visual narratives, in: Perceptual and Motor Skills, Nr. 64, 1987.
- Larry J. **Kreitzer**, The Old Testament in Fiction and Film, Sheffield, 1994.
- Wolf **Krötke**, Die christliche Kirche und der Atheismus. Überlegungen zur Konfrontation der Kirchen in den neuen Bundesländern mit einer Massenerscheinung, in: M. Beintker, E. Jüngel, W. Krötke (Hg.), Wege zum Einverständnis. Festschrift für Christoph Demke, Leipzig 1997.
- Hans **Küng**, Der Anfang aller Dinge. Naturwissenschaft und Religion, München u.a., 4. Aufl., 2005.
- Ulrich **Kutschera** Götter und Designer bleiben draußen, in: Laborjournal 6/2006.
- Günter **Lange** (Hg.), Literaturdidaktik. Klassische Form, Trivallliteratur, Gebrauchstexte, Baltmannsweiler, 1998.
- James **Lawrence**, R.E. Lee, Inherit the Wind, New York, New York, 2000.
- WladimirIljitsch **Lenin**, Materialismus und Empiriokritizismus, Lenin Werke, Bd. 14., Berlin, 1972.
- Ders.*, Sozialismus und Religion, 1905, in: W. J. Lenin, Über die Religion. Berlin, Dietz-Verlag, 1974.
- Silke **Leonhard**, Thomas Klie (Hg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik, Leipzig, 2003.
- Claudia **Liebrand**, Ines Steiner, Hollywood Hybrid. Genre and Gender im zeitgenössischen Mainstreamfilm, Marburg, 2004.
- Jörg-Michael **Lischka** u.a., Glaube von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, in: Klaus-Peter Jörns u.a. (Hg.), Was Menschen wirklich glauben, Gütersloh, 1998.
- Peter **Lösche**, Die Vereinigten Staaten. Innenansichten: ein Versuch, das Land der unbegrenzten Möglichkeiten zu begreifen, Hannover, 1997.
- Gerhard **Lohfink**, in: Gisbert Greshake u.a. Naherwartung – Auferstehung – Unsterblichkeit, Freiburg, 4. Aufl., 1982.

- FrankW. **Loewe**, Glaube in Stadt und Land, in: K.-P. Jörns u.a. (Hg.), Was Menschen wirklich glauben, Gütersloh, 1998.
- Wolfgang **Lück**, Friedrich Schweitzer, Religiöse Bildung Erwachsener. Grundlagen und Impulse für die Praxis, Stuttgart, 1999.
- Michael **Lütge**, Stellt die Naturwissenschaft unseren Glauben an Gott den Schöpfer in Frage?, Manuskript vom 1.12.1980, S. 45. <http://homepage.ruhr-uni-bochum.de/Michael.Luetge/naturwis.htm>, 7.7.06.
- Henning **Luther**, Subjekt, Erziehung. Grundbegriffe der Erwachsenenbildung am Beispiel der Praktischen Theologie Friedrich Niebergalls, München 1984.
- Martin **Luther**, Leichenpredigt für Kurfürst Friedrich den Weisen über 1.Thess 4,13f. am 10.05.1525, WA 17/I.
- Ders.*, Ein Sermon von der Bereitung zum Sterben, in: K. Bornkamm u. G. Ebeling (Hg.), Martin Luther. Ausgewählte Schriften, Bd. 2, 1982.
- Ders.*, Der kleiner Katechismus, in: Bekenntnisschriften der Evangelischen-Lutherischen Kirche, Göttingen, 1992, S. 499ff.
- Ders.*, , Der große Katechismus, in: Bekenntnisschriften der Evangelischen-Lutherischen Kirche, Göttingen, 1992, S. 543ff.
- Ders.*, in: Evangelisches Gesangbuch, Ausgabe für die Pommersche Evangelische Kirche u.a., Berlin, 1993.
- Ders.*, Deutsche Messe, 1526, in: Martin Brecht, Martin Luther, Bd. 2, Ordnung und Abgrenzung der Reformation, Stuttgart, 1996.
- John **Lyden**, To Commend or To Critique? The Question of Religion and Film Studies, in: Journal of Religion & Film, Vol. 1, No. 2, 1997, <https://www.unomaha.edu/jrf/tocommend.htm>
- William K. **Mahony**, The Artful Universe, New York, 1998.
- Peter **Malone**, Rose Pacatte, Lights, Camera, Faith..., A Movie Lover's Guide to Scripture, Boston, 2001.
- Christoph **Markschies**, Gibt es eine Theologie der gotischen Kathedrale? Nochmals: Suger von Saint-Denis und Sankt Dionys vom Areopag, Heidelberg 1995
- Clive **Marsh**, Gaye Ortiz, Movies and Meaning. Exploration in Theology and Film, Malden, 1997.
- Joel W. **Martin**, Conrad E. Ostwald, Screening the Sacred, Oxford, 1995.

- Karl **Marx**, Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie, MEW 1, Berlin 1957.
- Eric Michael **Mazur**, Kate McCarthy (Hg.), God in the Details. American Religion in Polpular Culture, New York u.a., 2001.
- Robert **Matheson**, Hinter dem Horizont, München 1998.
- Reiner **Matzker**, Das Medium der Phänomenalität, München, 1993.
- John R. **May**, Image and Likeness. Religious Visions in American Film Classics, New York, 1992.
- Ders.*, New Images of Religious Film. Communication – Culture – Theology, Franklin, 2000.
- Ders.*, Nourishing Faith. Through Fiction. Reflections of the Apostel' Creed in Literature and Film, Franklin, 2001.
- Scott **McCloud**, Comics richtig lesen, Hamburg 1994.
- Ders.*, Comics neu erfinden, Hamburg, 2001
- Herbert Marshall **McLuhan**, Die magischen Kanäle, Düsseldorf u.a., 1992
- Ders.*, Die magischen Kanäle, Basel 1994.
- Edward **McNulty**, Praying the Movies, Louisville, 2001.
- Peter B. **Medawar**, Ratschläge für einen jungen Wissenschaftler, München, 1984.
- David **Menton**, Inherit the Wind: an historical analysis, in: Creation 19, 12 / 1996, S. 35-38.
- Norbert **Mette** u.a. (Hg.), Lexikon für Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2001.
- Christian **Metz**, Der imaginäre Signifikant. Psychoanalyse und Kino, Münster, 2000.
- Michael **Meyer-Blanck**, Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Konstanz, 2.Aufl., 2002.
- Friedrich **Mildenberger**, Biblische Dogmatik, Bd. III, Stuttgart 1992.
- Margaret R. **Miles**, Seeing and Believing. Religion and Values in the Movies, Boston, 1996.
- Michael Lukas **Möller**, Die Wahrheit beginnt zu zweit – Das Paar im Gespräch, Hamburg, 1988.
- James **Monaco**, Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Film und der neuen Medien, Hamburg, 3. Aufl., 2001.
- Christian **Mückel**, in: http://www.nordbayern.de/film_ausgabe.asp?art=4806&man=3, vom 11.12.1998.

Herbert **Mühlstädt**, Der Geschichtslehrer erzählt, Neue Fassung, Bd. 2: Von den Anfängen des Frankenreiches bis zum Vorabend der deutschen Revolution, Berlin, 1983.

Ehrhart **Neubert**, Die postkommunistische Jugendweihe – Herausforderungen für kirchliches Handeln, in: EKD-Studien und Begegnungsstätte (Hg.), Zur Konfessionslosigkeit in (Ost)deutschland. Ein Werkstattbericht, Berlin, 1994.

Ders., „gründlich ausgetrieben“. Eine Studie zum Profil und zur psychosozialen, kulturellen und religiösen Situation von Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland und den Voraussetzungen kirchlicher Arbeit (Mission) (Begegnungen 13), Berlin 1996.

Karl Ernst **Nipkow**, Glaubensentwicklung und Erziehung, in: Handbuch Religion, Stuttgart u.a., 1979.

Ders., Grundfragen der Religionspädagogik Bd. III. Tübingen 1982.

Ders., Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.3, Gütersloh, 1984.

Ders., Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Katechetische Blätter 101 (1986) S.600-608.

Ders., Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, 2. Aufl., Gütersloh 1992.

Ders., Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft unter Ostdeutschen Bedingungen, Vortrag auf der Gesamtephorenrüste der Kirche von Berlin-Brandenburg in Hirschluch am 2.11.1994, in: Roland Degen, Götz Doye, Bildungsverantwortung der Evangelischen Kirchen in Ostdeutschland, Berlin, 1995.

Ders., Theodizee – Leiden verstehen, Böses überwinden können?, in F. Schweitzer, Elementarisierung im Religionsunterricht, Neukirchen 2003.

Walter **Niekamp**, An exploratory investigation into factors affecting visual balance, in: Educational Communication Technology Journal, 29, 1981, S. 37-48.

Friedrich **Nietzsche**, Die fröhlichen Wissenschaft, Drittes Buch, Nr. 260

Eckhard **Nordhofen**, Bei uns bleibt Er tot, in: Die Zeit, 53/1998.

Kurt **Nowak**, Leonore Siegele-Wenschkewitz (Hg.), Zehn Jahre danach: die Verantwortung von Theologie und Kirche, Leipzig 2000.

Peter **Nusser**, Trivialliteratur, Stuttgart 1991.

Walter **Nutz**, Trivialliteratur und Popularkultur. Vom Heftromanleser zum Fernsehzuschauer; Eine literatursoziologische Analyse unter Einschluß der Trivialliteratur der DDR, Opladen 1999.

- Rainer **Oberthür**, Kinder und die großen Fragen, München 1995.
- Ders.*, Die Seele ist eine Sonne, München 2000.
- Rolf, **Oerter**, Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth, 13. Aufl., 1973
- Jörg **Ohlemacher**, Religionspädagogische Ausbildung an einer theologischen Fakultät, in: Eckart Schwerin, Hans-Hermann Wilke (Hg.), Aufbrüche und Umbrüche, Zur pädagogischen Arbeit der evangelischen Kirche seit der Wende, Leipzig, 1998.
- Ronald M. **Overstreet**, The Overstreet Comic Book Proce Guide. 25. Aufl., New York 1995.
- Wolfhardt **Pannenberg**, Anthropologie, Göttingen 1983.
- Michael **Petschenig**, Der kleine Stowasser, Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch, München 1961.
- Helmut **Peukert**, Über die Zukunft von Bildung, in: Frankfurter Hefte, FH-extra 6, 1984, 129-137.
- Susanne **Pfeiffer**, Film und Religion. Die Mediensozialisation Jugendlicher im Informationszeitalter, Münster, 2000.
- Manfred **Pirner**, Fernsehmythen und religiöse Bildung, Grundlegung einer medienenerfahrungsorientierten Religionspädagogik am Beispiel fiktionaler Fernsehunterhaltung, Frankfurt a.M., 2001.
- Ders.*, Matthias Rath, (Hg.), Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien, München, 2003.
- Annebelle **Pithan**, Trivialisierung und Ent-Trivialisierung in der Religionspädagogik. Erfahrungen und Denkanstöße. In: Religionspädagogische Beiträge 43/1999, Freiburg, S. 3-13.
- Max **Planck**, Religion und Naturwissenschaft, 1937.
- Ders.*, Vorträge und Erinnerungen, 8. Aufl., Darmstadt, 1965.
- Platon**, Politeia, Frankfurt, 1975.
- Delbert F. **Plett**, Die Geschichte des Christentums, Zum Glauben und Denken, Manitoba (Can), 1960.
- Horst Georg **Pöhlmann**, Abriss der Dogmatik, Gütersloh, 5. verbesserte und erweiterte Auflage, 1990.
- Albrecht **Rademacher** u.a., Antworten von Pfarrerinnen/Pfarrern und Theologiestudierenden, in: K.-P. Jörns u.a. (Hg.), Was Menschen wirklich glauben, Gütersloh, 1998.

- Karl **Rahner**, Gotteserfahrung in Praxis des Glaubens, in: K. Lehman u.a. (Hg.), Geistliches Lesebuch, Freiburg 1982.
- Ders.*, Hinüberwandern zur Hoffnung: in Theologisches Jahrbuch 1985, Leipzig 1985.
- Joseph **Ratzinger**, Eschatologie – Tod – Ewiges Leben, Leipzig, o.J.
- Joseph **Ratzinger Benedikt XVI**, Der Gott Jesu Christi, Stuttgart, München, 2006.
- Reel Faith, where meaning meets the Movies, Nashville, 2001.
- Gunter **Reiß**, Materialien zur Ideologieggeschichte der deutschen Literaturwissenschaft, Band 1, Tübingen, 1973
- Paul **Ricoeur**, Symbolik des Bösen. Phänomenologie der Schuld, Bd. II, Freiburg, 1971.
- Franz Joseph **Röll**, Mythen und Symbole, Frankfurt am Main, 1998.
- Ders.*, Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen durch neue Medien, München, 2003.
- William D. **Romanowski**, Eyes Wide Open, Looking for God in Popular Kulture, United States, 2001.
- Martin **Rothgangel**, Naturwissenschaft und Theologie. Wissenschaftstheoretische Gesichtspunkte im Horizont religionspädagogischer Überlegungen, Göttingen 1999.
- Ders.*, Gottesbild und Naturwissenschaft – was glauben Kinder, Jugendliche und Erwachsene, in: B. Dressler u.a.(Hg.), Religion EXPOniert sich im Jahr 2000. Mensch-Natur-Technik, Rehburg-Loccum, 2000, 150-161.
- Ders.*, Naturwissenschaft und Theologie, in: N. Mette u.a. (Hg.), Lexikon für Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2001, 1398-1403.
- Ders.*, Exkurs: Vereinbarungsstrategien religiös orientierter Erwachsener, unveröffentlichtes Manuskript, Salem 20.11.2004.
- Gerhard **Roth**, Das Gehirn und seine Wirklichkeit – kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen, Frankfurt, 1994.
- Reinhard **Rudolf**, Besprechungen zur Gegenwartsliteratur – für Deutschlehrer der Klassen 5 bis 7 - Band 1 - Kinder- und Jugendliteratur, Berlin, 1986.
- Christine **Rüffert** u.a., wo/man. Kino und Identät, Berlin, 2003.
- Antoine de **Saint Exepury**, Der kleine Prinz, Düsseldorf, 1980..
- Theresa **Sanders**, Images of Sanctity in Film. Celluloid Saints, Macon, 2002.

- Demosthenes **Savramis**, Der moderne Mensch zwischen Tarzan und Superman, In : M. Wermke, Comics und Religion, Eine interdisziplinäre Diskussion, 110-120.
- Hans Dieter **Schaal**, Learning from Hollywood, Stuttgart, 1996.
- Wilhelm **Schapp**, Beiträge zur Phänomenologie der Wahrnehmung, Wiesbaden, 1976.
- Annette **Schavan**, Wozu brauchen wir noch einen Religionsunterricht? In: Lebendige Katechese 24, 2002.
- Bernd **Scheffer**, Wie wir erkennen – Die soziale Konstruktion von Wirklichkeit im Individuum, 5. Kollegstunde im Funkkolleg Medien und Kommunikation – Konstruktion von Wirklichkeit, Hessischer Rundfunk.
- Irmbert **Schenk** (Hg.), Erlebnisort Kino, Marburg, 2000.
- Norbert **Schnabel**, Wenn Gott ins Kino geht. 50 Filme, die man kennen muss, Wuppertal, 2004.
- Arthur. **Schopenhauer**, Preisschrift über das Fundament der Moral, 1840/41, in: Hans Ebeling (Hg.), Hamburg, 1979
- Richard **Schroeder**, in: E. Nordhofen, Bei uns bleibt Er tot, in: Die Zeit, 53/1998.
- Henning **Schröer**, Inventur der Praktischen Theologie. Zur heutigen Forschungs- und Studienlage; in: DtPfbI 22 (1969), 720-723, hier S. 720. Zitiert nach Harald Schroeter-Wittke, Unterhaltung. Praktisch-Theologische Exkursion zum homiletischen und kulturellen Bibelgebrauch im 19. und 20. Jahrhundert anhand der Figur Elia, Frankfurt a.M. u.a., 1999.
- Harald **Schroeter-Wittke**, Unterhaltung. Praktisch-Theologische Exkursion zum homiletischen und kulturellen Bibelgebrauch im 19. und 20. Jahrhundert anhand der Figur Elia, Frankfurt a.M. u.a., 1999.
- Alfred **Schütz**, Das Problem der Relevanz, Frankfurt a.M., 1982.
- Ders.*, Th. Luckmann, Strukturen der Lebenswelt, Bd. 1, Frankfurt a.M., 1979.
- Dieter **Schupp**, Muss ich Jesus gut finden. Neue Zugänge zu Jesus in Schule und Gemeinde, Gütersloh, 2003.
- Stephan **Schwan**, Filmverstehen und Alltagserfahrung, 2001.
- Susan L. **Schwartz**, I dream, therefore I am: What Dreams may come, in: Journal for Religion and Film, Vol. 4, No. 1, 2000, www.unomaha.edu, 2. 5. 2000.
- Friedrich **Schweitzer** (Hg.), Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen. Perspektiven. Beispiele, Neukirchner Verlag, Neukirchen 2003.

- Wilhelm **Schwendemann** u.a., Gott der Kinder. Ein Forschungsprojekt zu Bildern und Gottesvorstellungen von Kindern, Münster, 2001.
- Eckart **Schwerin**, Hans-Hermann Wilke (Hg.), Aufbrüche und Umbrüche, Zur pädagogischen Arbeit der evangelischen Kirche seit der Wende, Leipzig, 1998.
- Hildbrandt **Schwerin**, „DDR-Schule“ – Wohin?, Äußerungen, Überlegungen und Konzepte zur Veränderung der Schule in Mecklenburg-Vorpommern, in: Eckart Schwerin, Hans-Hermann Wilke (Hg.), Aufbrüche und Umbrüche, Zur pädagogischen Arbeit der evangelischen Kirche seit der Wende, Leipzig, 1998.
- John T. **Scopes** and James Presley, Center of the Storm: Memoirs of John T. Scopes, New York, 1967.
- Bernard Brandon **Scott**, Hollywood Dreams – Biblical Stories, Minneapolis, 1994.
- William **Shakespeare**, Hamlet, Prinz von Dänemark, 3. Akt, 1.Szene, in: Klose, D. (Hg.), Stuttgart, 2. Aufl. 1990.
- Steven **Simon**, www.tor.com/sites/what_dreams/afterword.html, 29.1.05.
- Wolf **Singer**, Wahrnehmen, Erinnern, Vergessen, Berlin, 2000.
- Manfred **Spitzer**, Selbstbestimmen. Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun?, München, 2003
- Lyon **Sprague** de Camp, The Monkey Trial, New York, 1968.
- W. **Stegemann**, L. Schottroff, Jesus von Nazareth – Hoffnung der Armen. Stuttgart, 3. Aufl., 1990.
- Dieter **Steinwede**, Religion spielen und erzählen, Gütersloh, 2004.
- Hans **Stock**, Theologische Elementarisierung und Bibel, in: Hans Stock u.a.(Hg.) Bibel und Elementarisierung, Münster, 1979.
- Dieter **Stoodt**, Einführung in das Studium der evangelischen Religionspädagogik, Göttingen 1980.
- Bryan P. **Stone**, Faith and Film. Theological Themes at the Cinema, St. Louis, 2.Aufl. 1999.
- Anna-Katharina **Szagun**, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufgewachsen, Jena, 2006.
- W. Barnes **Tatum**, Jesus at the Movies. A Guide to the first hundred years, Santa Rosa, 1997.

Gerd **Theißen**, u.a. Der historische Jesus. Ein Lehrbuch, Göttingen, 2. durchgesehene Aufl., 1997.

Ders., Der Schatten des Galiläers. Jesus und seine Zeit in erzählender Form, Gütersloh, 2004.

Theologisches Jahrbuch 1985, W. Ernst u.a.,(Hg.), Leipzig 1985.

Günter **Thomas**, Medien – Ritual – Religion. Zur religiösen Funktion des Fernsehens, Frankfurt a.M., 1998.

Miles **Travis**, „That's All“, in: R. Kienzle, „Merle Travis“. Guitar Rags and a Too Fast Past. Beilage zu 5-CD-Album. Hambergen, 1994.

Elisabeth G. **Traube**, Dreaming Identities, Class, Gender and Generation in 1980s Hollywood Movies, San Francisco u.a. 1992.

Wolfgang **Trillhaas**, Dogmatik, Berlin – New York, 1962, 4. Aufl.1980.

F. Miguel **Valenti**, More than a Movie. Ethics in Entertainment, Boulder, 2000.

Joachim **Valentin**, Weltreligionen im Film, Marburg, 2002.

Ders., Zwischen Fiktionalität und Kritik. Die Aktualität apokalyptischer Motive als Herausforderung theologischer Hermeneutik, Freiburg u.a., 2005.

Traugott **Vogel**, Die Evangelischen Kirchen im Osten Deutschlands ein Jahrzehnt nach der Wende, www.ekbo.de, vom 10.4.06.

Andreas **Wagner** u.a. (Hg.), Deutsche Teilung, Repression und Alltagsleben. Erinnerungsorte der DDR-Geschichte. Angebote zum historisch-politischen Lernen, Leipzig, 2004,

Ders. in: Mehr Lehrerfortbildung zum Thema DDR gefordert, in: Ostsee-Zeitung, 7. 11. 2006, S. 6.

David **Walsh**. Why was Stanley Kramer so unfashionable at the time of his death? in: www.wsws.org/articles/2001/feb2001/kram-f26.shtml.

Lothar **Warnecke** u.a (Hg.), Transzendenz im populären Film, Potsdam, 2001.

Paul **Watzlawick**, Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen, München, 1976.

Klaus **Wegenast**, Glaube, Schule, Wirklichkeit, Gütersloh 1970.

Carl Friedrich v. **Weizecker**, Zum Weltbild der Physik, Stuttgart, 1960.

Michael **Wermke**, Comics und Religion, Eine interdisziplinäre Diskussion,

Ders., Jugend, Kultur und Religion, Theologische und religionspädagogische Annäherungen an die Alltagskultur Jugendlicher, Loccum, 2000.

Wolfgang **Wilhelm**, Die Auftriebsswirkung des Films, Bremen, 1942.

Uwe **Wittstock** (Hg.), Roman oder Leben. Postmoderne in der deutschen Literatur, Leipzig, 1994.

Margrit **Witzke**, Identität, Selbsta Ausdruck und Jugendkultur. Eigenproduzierte Videos Jugendlicher im Vergleich mit ihren Selbstaussagen. Ein Beitrag zur Jugend(kultur)forschung, München, 2004.

Gerhart Wolff (Hg.), Theorie und Praxis des Erzählens, Stuttgart, 1988.

Richard **Wollheim**, On Art and the Mind, Cambridge, 1974.

Hans Jürgen **Wulff**, Empathie als Dimension des Filmverstehens, in: montage 12/1, 2003.

Dolf **Zillmann**, Empathy: Affect from Bearing Witness to the Emotions of Others, in: J. Bryant, Responding to the Screen, Hillsdale, 1991.

Reinhard **Zwick**, Thomas Lenten (Hg.), Die Passion Christi. Der Film von Mel Gibson und seine theologischen und kunstgeschichtlichen Kontexte, Münster, 2004.

Die **Bekenntnisschriften** der Evangelischen-Lutherischen Kirche, Göttingen, 1992.

Die **Bibel** nach der Übersetzung Martin Luthers, Stuttgart, 1995.

The Holy **Bible**, Revised Standard Version, New York u.a. 1971.

Evangelisches Gesangbuch, Ausgabe für die Evangelisch Pommersche Evangelische Kirche u.a., Berlin, 1993.

5.2 Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien

Akzente Religion 1,2,3,4, G.Bubolz u.a. (Hg.), Stuttgart, 2002.

Basiswissen Christentum, G. Schwikart, Gütersloh, 2006.

Beiheft zur Tonbildreihe „Die historische Entwicklung der Antriebe bis zum Elektromotor“, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik, Institut für Unterrichtsmittel (Hg.), o.O., 1977.

Freiräume, Gesellschaft für Religionspädagogik e.V. (Hg.), Berlin, 2003.

Hunters Civic Biology, 1914, S. 192ff., Reprint in:

www.law.umkc.edu/faculty/projects/ftrials/scopes/hunt192.htm.

Kinder fragen nach dem Leben 1+2, S. Wibbing u.a. (Hg.), Berlin, 2006;

Das Kursbuch Religion, Neubearbeitung, G. Kraft u.a., Frankfurt/M., 2003.

Das Kursbuch Religion elementar 9/10, Eilerts, Kübler (Hg.), Frankfurt/M., 2003.

Kursbuch Religion elementar 5/6, W. Eilerts, H.-G. Kübler (Hg.), Frankfurt/M., 2003.

Kursbuch Religion elementar 7/8, W. Eilerts, H.-G. Kübler (Hg.), Frankfurt/M., 2003.

Kursbuch Religion Oberstufe, H. Rupp (Hg.), Frankfurt/M. 2004.

Das neue Kursbuch Religion, O. Knödler u.a., Frankfurt/M. 1984, 1992, 2003

Lehrbuch der Politischen Ökonomie, Klasse 12, Berlin, 1987.

Perspektiven Religion, F. Büchner u.a., Göttingen, 2006.

Religion entdecken – verstehen – gestalten 5/6, G.-R. Koretzki u.a. (Hg.), Göttingen, 2006.

Religion entdecken – verstehen – gestalten 7/8, G.-H. Koretzki u.a. (Hg.), Göttingen 2002,

Religion entdecken – verstehen – gestalten 9/10, G.-H. Koretzki u.a. (Hg.), Göttingen 2002.

Religion entdecken – verstehen – gestalten 11+, G.-H. Koretzki u.a. (Hg.), Göttingen 2003,

Sachwissen Religion – Texte, Goßmann (Hg.), Göttingen, 2005.

Der Sozialismus Deine Welt, Berlin, 1987.

Wir gehören zusammen 1, H. Hanisch u.a. (Hg.), Berlin, 2006;

Religionsbuch Oikoumene 1,2,3,4, D. Steinwede (Hg.), Berlin, 2006.

Religionsbuch 5/6, U.Baumann, M. Wermke (Hg.), Berlin 2002.

Religionsbuch 7/8, U. Baumann, M. Wermke (Hg.), Berlin, 2002.

Religionsbuch Oberstufe, U. Baumann F. Schweitzer (Hg.), Berlin, 2006.

Unterrichtshilfen Deutsch Klasse 5ff, Berlin, 1983ff.

Unterrichtshilfen Mathematik Klasse 8, Günther Erbrecht u.a., Berlin, 7. Aufl., 1983

Unterrichtshilfen Physik Klasse 10, , Eberhard Eichler u.a, Berlin, 6. Aufl. 1982.

Unterrichtshilfen Physik Klasse 8, Eberhard Eichler u.a., zum Lehrplan 1969, Berlin, 1969.

5.3 Gesetzestexte und Erlasse

Gute Schule – Das neue Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommern, Teil 2, §§7,8 in: http://www.kultus-mv.de/_sites/bibo/gesetze/schulgesetz_neu.pdf.

Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe, Evangelische Religion, Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.), Schwerin, 2004.

Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule Mathematik der Klassen 6 bis 8, Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung, Berlin, 1987, S. 12f.

Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule Mathematik der Klassen 9 und 10, Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung, Berlin, 1987.

Leitlinien für den Evangelischen Religionsunterricht in Bayern, März 2004.

Rahmenplan Grundschule, Evangelische Religion, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.), Schwerin, 2002.

Rahmenplan Regionale Schule, Verbundene Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Schule, Jahrgangstufen 7 – 10, Erprobungsfassung 2002, Ministerium für Wissenschaft, Bildung und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2002.

Rahmenplan Gymnasium, Sekundarstufe II, Evangelische Religion, Klasse 11 – 13, Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.), Schwerin, 1999.

Rahmenplan Grundschule, Evangelische Religionsunterricht, Klassenstufen 3 – 4, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Mecklenburg-Vorpommern (Hg.), Schwerin, 1994;

Rahmenplan evangelische Religion, Orientierungsstufe und Jahrgangsstufen 5 und 6 der integrierten Gesamtschule, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Mecklenburg-Vorpommern (Hg.), Schwerin, 2001.

Rahmenplan, Regionale Schule, Verbundenen Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Jahrgangsstufe 7-10, Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.), Schwerin, 2002.

Rahmenplan Gymnasium, Sekundarstufe II, Klasse 11 – 13, Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.), Schwerin, 1999;

Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern, Kultusministerium Mecklenburg-Vorpommern (Hg.), vom 15. Mai 1996.

Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin, 1974.

Bericht des **Zentralkomitees** der SED an den XI Parteitag der SED, Berlin, 1986.

5.4 Internetforen

www.cinema.de

www.filmevona-z.de

www.dfjl.de

www.ibdb.com

www.akademieforum.de

www.kultus-mv.de

www.nachwelten.de

www.tor.com

www.rollingstone.de

www.rpi.virtuell.de

A Anhang

A.1 „Wer den Wind sät“

A.1.1 „Inherit the Wind“ – Der oscarprämierte Spielfilm von St. Kramer (1960)

„Gimme that old time religion, it's good enough for me“ singt lebenserfahren eine ältere Frauenstimme. Die Uhr am Gerichtsgebäude in Hillsboro ist kurz vor 8 Uhr. Ein Mann in Anzug und Hut steht auf den Stufen, schaut auf seine Taschenuhr und vergleicht die Chronometer. Die Strassen des Ortes sind noch leer. Er geht los, durch einen kleinen Park und begegnet zwei weiteren Männern. Zu dritt ziehen sie weiter. Ein vierter – eine Reverend, so sagt es die Kleidung – schließt sich ebenfalls noch an. Entschlossen und zielgerichtet, mit düsterer Mine schreiten die Vier weiter. *It was good for little David, and it's good enough for me. Gimme that old-time religion. It was good for old Jonah, and it's good enough for me. It was good for the hebrew children,... Gimme that old time religion, it's good enough for me.* Sie gehen in die Schule von Hillsboro. Vor der Schule wartet ein Zeitungsreporter mit seiner Kamera. Später wird sich zeigen, dass jene Vier der Bürgermeister, der Sheriff und sein Hilssheriff und der Pfarrer Jeremiah Brown sind.

Ihre Mission an diesem Morgen ist die Verhaftung des High School Lehrers für Biologie, Bertram Cates. In seinem Klassenzimmer wird der Lehrer verhaftet, als er gerade die darwinsche Evolutionstheorie unterrichtet. Er steht unter Anklage gegen dasjenige Gesetz verstoßen zu haben, dass Unterrichtenden verbietet, in öffentlichen Schulen zu behaupten, dass der Mensch von niederen Tierarten abstammt. Damit, so die Aussage des Gesetzes und der Anklage wird die biblische Lehre verunglimpft.

Das Ereignis erregt in der Presse Aufsehen. Bald bemerken die Stadtratsmitglieder, dass ihre Kleinstadt in den Zeitungen des ganzen Landes verunglimpft wird. Sie diskutieren darüber, wie es weitergehen soll und erwägen auch, vielleicht einen Schritt zu weit gegangen zu sein. Immer wieder ist es Reverend Brown, der sich predigend erhebt und den Heiland wie Gott schützen wollend mit erhobenem Zeigefinger die Gläubigen und so genannten Moralischen ermutigt, ihren eingeschlagenen Weg beizubehalten. Ein Banker hingegen zeigt auf, welche Konsequenzen es hat, wenn Schüler der Hillsboroer

Highschool an keiner Universität mehr studieren können aufgrund dieses vorsintflutlichen Gesetzes, dass die Gegenwart und ihre Forschung völlig zu ignorieren scheint. Er erläutert, dass seiner Meinung nach Fortschritt und der Glaube an die Bibel einander nicht in Frage stellen. Dann erfährt die Runde, dass es Matthew Harrison Brady sein wird, der Präsidentschaftskandidat, der die Anklage übernimmt.

Bertram Cates sitzt inzwischen im Gefängnis. Er ist mit Rachel Brown, der Tochter des Pfarrers Jeremiah Brown, verlobt. Sie besucht ihn, als er und der Gefängnisvorsteher gerade Karten spielen. Rachel fleht Bertram Cates an, sich zu entschuldigen, alles als einen Irrtum auszugeben. Bert Cates aber lässt sich nicht umstimmen. Rachel versucht eine formale Argumentation, die einen Lehrer, als Staatsbeamten an die Anordnungen der Behörde bindet. Doch es nützt nichts. Inzwischen ist der Journalist E.K. Hornbeck vom *Baltimore Herald* eingetroffen. Er scheint fasziniert von dem Szenario in Hillsboro, steht klar auf der Seite des so genannten Fortschritts und spottet verwegen über die eine und andere biblische Geschichte. Der *Baltimore Herald* wird den Lehrer mit einem Anwalt unterstützen. Warum der gewitzte Zyniker sich so engagiert? „Weil ich weiß, dass der Sonnenaufgang eine optische Täuschung ist!“

Matthew Harrison Brady kommt mit seiner Frau Sarah in der Stadt an, begleitet von Marching Bands und einer Parade. Die Bevölkerung des Ortes hat Transparente zur Begrüßung vorbereitet und singt wieder und wieder alle Strophen von *Give me that old-time Religion...* Bürgermeister Carter hält eine Rede in der er Brady in höchsten Tönen u.v.a. dafür lobt, den Frauen zu ihrem Wahlrecht verholfen zu haben. Ehrenhalber verleiht Carter an Brady den Titel eines Colonel der Staatsmiliz.

In dieser Versammlung gibt E.K. Hornbeck bekannt, dass seine Zeitung den bekannten, erfolgreichen und kämpferischen Henry Drummond als Verteidiger engagiert hat. Rachel steht zwischen den Fronten. Sie ist Pfarrerstochter und Lehrerin in Hillsboro und die Verlobte von Betram Cates.

Ihr Vater glaubt sich fraglos sicher und fest auf den Fundamenten der Schrift. Er spielt Harmonium als Rachel nach Hause kommt. „Friede wird wieder einkehren, meine Tochter. Wir müssen Gott danken, dass der Sünder rechtzeitig erkannt ist und seiner Strafe zugeführt wird!“ „Hör auf zu predigen!“, unterbricht Rachel ihn, „Ich habe Dir etwas zu sagen.“ „Du bist aufgeregt, mein Kind. Iss etwas und wir werden morgen darüber reden!“ „Nein, jetzt!“ beharrt Rachel. Beide stehen sich jetzt am Harmonium

gegenüber. „Ich werde Bert nicht aufgeben!“ „Das versteh ich nicht, Rachel. Du hast doch gehört, was auch Brady gesagt hat.“ „Ich liebe ihn trotzdem. Ich liebe Bert“ „Du wirst doch nicht zum Judas werden, Rachel.“ Der Vater wendet sich ab. „Dieser Mann hat Dir nichts anderes zu bieten, als Sünde. Das habe ich Dir von Anfang an gesagt.“ „Was hat er den getan? Was hat er denn so Furchtbares getan? Warum hasst Du Bert eigentlich so?“ „Du weißt, ich liebe meinen Gott. Und ich hasse alle seine Feinde. „Bert liebt Gott auch!“ wirft Rachel ein. „Warum lässt er sich dann von Henry Drummond verteidigen?“ fragt der Vater vorwurfsvoll zurück, „warum hat er zugestimmt, dass dieser Heide aus dem Sündebabel zu uns kommen und seinen atheistischen Unflat in die Ohren unserer Gemeinde speien kann? Du bist doch selbst Lehrerin. Du weißt, wie leicht es ist, Seelen zum Gutem hinzuführen oder sie zum Bösen zu verführen.“ Der Reverend ringt betend mit den Händen und ballt sie zu einer mächtigen Faust. „Bert hat keine Seelen verführt!“ „Du bist ja auch schon von seinen Irrlehren angesteckt!“ Der Reverend wendet sich zu einem Bild seiner Frau auf dem Kaminsims. Mit ausgerecktem Arm und drohendem Zeigefinger weist er seine Tochter unbeugsam an: „Auf die Knie mit Dir und bete um Vergebung!“ „Vergabung, für was?“ Rachels Stimme spiegelt ihre Not. „Dass Du mich verraten hast, dass Du deinen Glauben verraten hast!“ Rachel sieht ihrem Vater ins Gesicht: „Ich habe nichts und niemanden verraten!“ Der Reverend nimmt das Bild von Rachels verstorbener Mutter in die Hand. „Welch ein Glück, dass deine Mutter nicht erleben muss, was aus Dir geworden ist.“ „Vater“, unterbricht Rachel. Doch er lässt sich nicht unterbrechen. „Aber hör mir doch nur einmal zu!“ Er setzt unerschütterlich seine Rede fort, das Portrait fest in beiden Händen haltend. „Und wenn sie jetzt vom Himmel nieder sieht, dann bitte ich sie dir zu vergeben und mir zu vergeben. „Vater, wie oft bin ich als kleines Kind nachts plötzlich aufgewacht voller Angst vor der Dunkelheit. Ich glaubte damals, dass ganze Haus stünde auf dem Kopf und ich würde in den Himmel stürzen, wenn ich mich nicht an meinem Bett festhielte.“ „Bitte vergib ihr, Mutter“, betet wie ungerührt der Reverend, „vergib ihr, großer Gott...“ „Ich wollte jedes Mal zu dir laufen, damit du mir sagen solltest, ich hätte nur geträumt und ich wäre bei dir in Sicherheit.“ „... ich habe versagt, ich habe versucht, ihr Vater und Mutter zu sein, ich habe versagt, vergib ihr, ich habe versagt...“ „Doch ich hatte immer noch mehr Angst vor Dir als vor dem Stürzen. Es ist so geblieben, bis heute.“ „... ich habe versagt...“ Rachels Augen suchen seinen Blick, doch der Reverend blickt mit

betenden Fäusten nach oben in den Himmel, in den er betet. Dann fällt er auf die Knie. „Sag mir was ich tun soll, oh Herr. Führe meine strauchelnden Schritte auf dem rechten Weg.“ „Vater,“ Rachel will ihn unterbrechen, „Vater,...“ Doch ohne Erfolg. „Ich liebe meine Tochter. Wie kann ich sie retten. Was soll ich tun?“ „Vater, bitte, steh doch auf, Vater,...“ „Ich will deine Stirn mit klarem Wasser benetzen und du wirst rein sein, von all deinem Schmutz und von all deinen Götzenbildern will ich dich reinigen. Und auch ein neues Herz will ich dir geben und einen neuen Geist will ich in dich senken und ich will das Herz aus Stein herausreißen aus deiner Brust und ich will dir ein Herz aus Fleisch geben...“

Rachel stand hilflos neben ihrem Vater, der die fest verschränkten Hände ’gen Himmel erhoben hat, sie geht irgendwann und lässt ihn.

Henry Drummond kommt ohne größere Beachtung in Hillsboro an. Die Stadt hat sich in einen Rummelplatz verwandelt. Zwischen Karussells und Zirkusvorstellungen mit Affen verkaufen fliegende Händler Würstchen und Bibeln. Die öffentliche Meinung steht klar auf der Seite der Ankläger.

Im Hotel, in dem Henry Drummond absteigt, wohnen auch die Bradys. Man kennt sich aus alten Zeiten und tauscht in Erinnerung an sie Freundlichkeiten aus.

Jetzt, im Gerichtssaal, wo die Verhandlung bald stattfinden wird, beginnen die Kämpfe – wenn auch zunächst als scheinbares Geplänkel. Die Verhandlung ist öffentlich und der Saal ist voll. Während der Auswahl der Jury erhebt Drummond u.a. Einspruch dagegen, dass sein Gegner als „Colonel Brady“ angesprochen wird und wird aus Verlegenheit des Gerichts daraufhin selbst vorübergehend zum Colonel der Staatsmiliz ehrenhalber ernannt. Es erweist sich immer wieder als schwierig, die Parität zwischen den Parteien zu wahren. Zu selbstverständlich scheint der Glaube und ihm unscheinbar folgend die Ablehnung der Moderne. Zur Verteidigung steht das Recht zu denken. Nicht mehr und nicht weniger.

Darum drehen sich alle Debatten innerhalb des Gerichtssaals und draußen vor ihm, beim Essen und in den Gebetsversammlungen, manchmal direkt und offensiv, manchmal verborgen und hintersinnig. Colonel Brady und Reverend Brown, Bertram Cates und Rachel, Henry Drummond und E.K. Hornbeck, die Schüler von Bertram Cates und Sarah Brady ringen und kämpfen um ihre Wahrheit. Mancher geht zu weit und hier hat der Titel und Bibelvers mahnend seinen Ort: „Wer den Wind sät, wird Unwetter ein

ernten“⁷²¹ – „He that troubleth his own house, shall inherit the wind.“⁷²² Dabei werden die Grenzen von schwarz und weiß, gut und böse in der Weise durchlässig, dass es Brady ist, der mit dem Bibelzitat den Reverend vor Übereifer warnt und der vermeintliche Atheist Bertram Cates vor Gericht die Religion und den Glauben verteidigt, wenn er sagt, dass Religion dazu da ist, die Menschen zu trösten, statt sie zu bedrohen. Und mit seinem Verhalten dafür eintritt, dass die Liebe und die Achtung vor einem Menschen ein höheres Gut sein kann, als die unerbittliche Suche nach Wahrheit.

Doch es gibt wenige Güter, die in einer Wertehierarchie dazu dienen sollten, nicht um die Wahrheit zu kämpfen. Bertram Cates lehnt die Vernehmung von Rachel durch die Anklage aus Liebe zu ihr ab. Das Gericht untersagt der Verteidigung die Anhörung von Wissenschaftlern als Zeugen, da ihnen als Zoologen, Geologen, Archäologen Unglaube attestiert wird, selbst wenn einer unter Ihnen Diakon der Vereinigten Kirche⁷²³ ist. Auch der Anthropologe und Philosoph unter den Wissenschaftlern wird als Zeuge abgelehnt. Dass all diese Naturwissenschaften wie die Mathematik ihre Berechtigung im Fächerkanon der Schulen und Universitäten haben, wollte Henry Drummond mit ihrer Hilfen beweisen. Doch Brady will keinen Anlass ungenutzt lassen, dafür einzutreten, dass die wissenschaftlichen Auffassungen Gehör finden. Er beruft sich unter Zustimmung durch das Gericht dabei immer wieder auf das Gesetz, gegen welches ja – wie in der Anklage festgehalten – schon Bertram Cates verstoßen hat. Damit spitzt sich der Konflikt zu. Es geht nicht mehr nur um die Unterrichtsfächer in der Schule, sondern um die Berechtigung der Naturwissenschaft neben dem biblischen Zeugnis. Der Richter verhält sich in seinem Abweis der Zeugen salomonisch: Nicht die Wissenschaft und ihre Forschung weist er zurück, sondern bestreitet ihre *Relevanz* für den zur Verhandlung vorliegenden Fall. Ort des Geschehens, das zu einer öffentlichen Auseinandersetzung zwischen Matthew Brady und Henry Drummond wird, ist der Gerichtssaal. Henry Drummond erweist sich als cleverer Anwalt, der sich gut im Gerichtssaal zurechtfindet. Colonel Brady ist ebenfalls in seinem Element und spricht die Gefühle seiner Zuhörer und Zuhörerinnen an.

Die Verteidigung hat durch die Entscheidung des Richters keinen einzigen Zeugen und Henry Drummond beschließt, die Verteidigung nieder zu legen. Jetzt ist es Bertram

⁷²¹ Nach Hos 8.7.

⁷²² Prov. 11, 29a, The Holy Bible, Revised Standard Version, New York u.a. 1971.

⁷²³ Congregational Church.

Cates, der seinen Anwalt ermuntert zu kämpfen. Henry Drummond spricht das Offensichtliche aus, als das Gericht ihn bittet, seine Mandatsniederlegung zu begründen: Sein Mandant ist bereits für schuldig befunden. Ein schlechtes Gesetz wie dieses, dass die Freiheit der Lehre zu berühren meint und doch die Freiheit zu denken einschränkt, lässt sich nach Aussage von Drummond nur parteilich anwenden und das ist geschehen. Fanatismus und menschliche Dummheit liegen immer auf der Lauer und brauchen Nahrung: Heute ist es der Lehrplan, morgen die öffentliche Diskussion, übermorgen das Aussprechen eines Gedanken... Und so predigt jetzt Drummond in seinem vermeintlichen Abgang, können wir rückwärts marschieren in die Barbarei, ins glorreiche 16. Jahrhundert mit seinen unzähligen Scheiterhaufen. Ein massiver Vorwurf an das Gericht, das diesen Vorwurf nicht auf sich sitzen lassen will, zugleich aber wenig Möglichkeiten hat, ihn zu entkräften. Recht und Macht liegen oft weit auseinander. Das erleben jetzt auch manche unter den Zuschauenden im Gerichtssaal. Während Henry Drummond sich wegen böswilliger Verleumdung des Gerichts verantworten soll und nur gegen eine Kautions von 4.000 US-\$ auf freiem Fuß bleiben darf, gibt es die ersten öffentlichen Bekundungen für die Position von Drummond. Der Journalist will sofort mittels des Verlages der *Baltimore Tribune* die Kautions stellen. Als dem Gericht diese Zusage nicht autorisiert erscheint und der Journalist telegraphieren will, steht ein Farmer auf und setzt seine Farm als Kautions ein. Diesmal ist es erst das fehlende Wertgutachten für die Farm und dann die Vorschrift der baren Hinterlegung einer Kautions, die nicht erfüllt sind. Jetzt steht jener Banker auf, der in den Eingangsbesprechungen der Stadtväter bereits deutlich sagte, dass seine Position als Glaubender nicht dem modernen Fortschritt widerspricht, und hinterlegt in Annahme der Bürgschaft durch die Farm die 4.000 \$. Die Verhandlung vertagt sich.

In der Nacht verschaffen sich angestaute Emotionen und verletzte Gefühle Luft: „We’ll hang Bertram Cates to a sour apple tree,...“ singen marschierende Menschen zu der Melodie und mit dem Refrain „Glory, glory hallelujah“ und enden die Strophe mit „Our God is marching on.“ Die Menge zieht hinter einer steinernen Justitia vorbei, die wie viele eine Fackel in der Hand hält und deren Augen nicht nur abgewandt sondern eben auch verbunden sind.

Rachel liegt krank und erschöpft im Bett. Der Arzt und ihr Vater sind bei ihr. Doch sie ist allein.

Bertram Cates sieht und hört durch das Fenster seiner Zelle die singende Meute davor. „We'll hang Bertram Cates to a sour apple tree, well hang Henry Drummond to a sour apple tree...” Sie verbrennen eine Puppe am Galgen, die augenscheinlich er sein soll. „...Glory, glory hallelujah... His truth is marching on.” Dann fliegt eine leere Flasche in seine Zelle. Die Menschen marschieren im Takt zu dem Lied, das sie singen. Sie ziehen mit ihren Fackeln vor das Hotel, indem auch Henry Drummond wohnt. Es klopft an seine Tür. Ein Mann mit einer Klu Klux Klan-Maske steht davor. Es ist E.K. Hornbeck. Er wollte witzig sein. Seine Enttäuschung über den Menschen, wenn er als Pöbel daher kommt, lässt ihn an allem zweifeln, an der Demokratie, dem Recht, der Verantwortung. Für ihn gibt es keinen Fortschritt in keiner Entwicklung. Das lässt ihn zum Zyniker werden. Die beiden Männer tauschen ihre Ansichten aus und am nächsten Morgen im Gerichtssaal ist es Henry Drummonds erste Handlung, sich mit der Bibel unter dem Arm bei dem Gericht zu entschuldigen und Cates Verteidigung weiter zu betreiben. Nun hat Henry Drummond eine bestechende Idee. Er nimmt die Bibel als Grundlage seiner Beweisführung und ruft als Experten für sie Matthew Harrison Brady in den Zeugenstand. Geschmeichelt nimmt dieser an und ahnt nicht, was geschehen wird, wenn er Gott selbst und die Bibel an all ihren einfachen wie komplizierten Stellen zu verteidigen versucht. Henry Drummond will wissen, ob Jona wirklich von einem Wal verschluckt wurde, ob die Josua die Sonne still stehen ließ und wenn ja, ob dann Kopernikus auch aus den Schulen verbannt werden müsste, da eine still stehende Sonne gedanklich einer sonst wandernden widerspricht. Wo kam Mrs. Kain her, wo es doch nur Adam und Eva gab? Henry Drummond wird verdächtigt alles lächerlich zumachen, da ihm nichts heilig zu sein scheint. Dem widerspricht Drummond energisch und entfaltet das Wunder, dass der menschliche Geist in jedem Gedanke, der sich entfaltet, birgt. Brady gibt zu die Bibel wörtlich zu verstehen und verstrickt sich in Widersprüche, als er auf die Frage zu antworten versucht, wie lange der erste Schöpfungstag gedauert haben mag – jener Tag, an dem es noch keine Sonne gab, um die die Erde in 24 Stunden einmal kreist. In dem Versuch absoluter und objektiver Verteidigung nimmt Brady immer deutlicher einen unhaltbar fundamentalistischen Standpunkt ein. Er meint zu wissen, was Recht und Gesetz ist, weil Gott es ihm offenbart. Gleichzeitig lässt Brady nicht gelten, dass Gott auch zu Darwin gesprochen haben könnte oder auch zu Cates. In seiner Argumentation erhebt sich Brady als ein Prophet von eigenen Gnaden, wie

Drummond es nennen wird, denn er lässt Gottes Offenbarung nur in der ihm genehmen Auslegung gelten. So kommt es, dass Drummond vorschlägt, das Alte Testament um das Buch Brady zu erweitern, um das Buch des allmächtigen Propheten aus Nebraska.

Die Sitzung wird geschlossen. Es scheint, dies geschieht zum Schutz des Colonel Brady, der sein Bekenntnis noch einmal klarzustellen versucht. Doch es hört ihm niemand mehr zu. Die Menge wendet sich ab. Sarah Brady holt ihren Mann aus dem Zeugenstand und bringt ihn ins Hotel.

Dort wird sie spät am Abend von Rachel Brown besucht, die sich von Brady missbraucht und betrogen fühlt. Als sie das ausspricht, verliert Sarah Brady die Fassung und schlägt Rachel ins Gesicht. Beide Frauen sind erschüttert über den Gang der Dinge und über Bradys Verhalten, wenn auch aus unterschiedlichen Perspektiven. Sarah zeigt Rachel auf, dass sie in ihrer einstigen Verehrung wie in ihrer jetzigen Verurteilung von Brady einem Selbstbetrug unterliegt, da die Dinge niemals nur schwarz oder weiß sind. Sarah verteidigt dabei gar nicht ihren Mann sondern 40 Jahre ihres eigenen Lebens, so wie sie ihrem Mann, der hinzukommt als Rachel geht, erklären wird, dass auch er Gott nur sein eigenes Denkmal bauen kann und niemals ein allgemeingültiges. Doch Brady versteht nicht. Er sieht sich jetzt als Verteidiger Gottes in einem Prozess, in dem es längst nicht mehr um Bertram Cates geht. Gott selbst ist es, der vor Gericht steht und der seine, Matthew Harrison Bradys Hilfe zu brauchen scheint. Die eines Mannes, der sehr wohl ein Gespür für sich selbst und seine Grenzen hat, die er aber verbergen will in anmaßender Größe. Am nächsten morgen sind die Abschlussplädoyers gehalten und das Urteil wird verkündet. Nach dem Gespräch mit Mrs. Brady findet Rachel die Kraft, zu Bert zu stehen und im Gerichtssaal neben ihm Platz zu nehmen. Kurz vor der Urteilsverkündung tritt der Bürgermeister zum Richter und weist diesen auf die politische Sachlage hin: Das Interesse des Gouverneurs ist es, den Fall Cates in Anbetracht bevorstehender Wahlen im Sande verlaufen zu lassen. Die Geschworenen haben Bertram Cates einstimmig für schuldig befunden. Der Richter verurteilt ihn zu einer Strafe von 100 US-\$. Cates und Drummond haben jedoch einen moralischen Sieg errungen, da die Strafe vergleichsweise gering ausfällt. Doch sie werden in Berufung gehen, da nicht das Strafmaß, sondern das Urteil für Drummond entscheidend ist. Brady ist entsetzt über das geringe Strafmaß und setzt erneut zu einer Rede an. Doch sie wird von den Zuschauern ignoriert während Eisverkäufer mit Bauchläden angesichts der Hitze im Saal

ihr Geschäft zu machen versuchen und die Menge langsam geht. Brady redet und redet. Sarahs Augen füllen sich mit Tränen. Es ist, als müsse Brady noch einmal alles sagen, bevor er stirbt. Er stirbt tatsächlich wenige Minuten später an einem Herzanfall.

E.K. Hornbeck und Henry Drummond sind noch im Gerichtssaal. Hornbeck sinnt über einen Nachruf. Ihm fällt die Hoseastelle wieder ein, die Henry Drummond jetzt wörtlich zitiert. „Denn sie sähen Wind und werden Ungewitter einernten.“⁷²⁴

In einer Unterhaltung zwischen Drummond und Hornbeck zeigt sich Henry Drummond betroffen über den jähen Tod des einstigen Freundes und sieht dessen Tragik. Hornbeck dagegen empfindet keinen Grund, Brady jetzt zu beweinen, nur weil er tot ist. Henry Drummond nimmt zwei Bücher, die Bibel und Darwins Buch, in seine Hände und wägt sie gegeneinander ab. Er packt beide Bücher zusammen, nimmt sie unter den Arm, setzt seinen Hut auf und verlässt unter der Musik der *Battle Hymn of the Republic* den Gerichtssaal.

“He is trampling out the vintage where the grapes of wrath are stored, he has loosed the fateful lightning of his terrible swift sword, His truth is marching on. Glory, glory, hallelujah ... His truth is marching on...”

⁷²⁴ Im Originalton setzt Drummond den zitierten Halbvers aus Prov 11.29 einfach fort.

A.1.2 16 Kapitel in 02:01':45'' – Eine Sequenzbeschreibung als Arbeitshilfe

1. Kapitel: Der Affenprozess

- 00:00 Einführungstext zum Hintergrund der Geschichte.
- 00:08 Hillsboro Courthouse
- 00:45 Bürgermeister, Sheriff, Hilfssheriff, Reverend Brown und ein Fotograf auf dem Weg zur Schule.
- 03:00 Lehrer Bert Cates unterrichtet Lehre Darwins.
Die fünf Männer betreten den Raum.
- 03:55 Die Anklage gegen Cates wird im Klassenraum in Gegenwart aller verlesen. Anschließend wird der Lehrer verhaftet.
- 04:24 Zeitungstitel über die Verhaftung.
- 04:34 Gemeindeversammlung aller wichtigen Männer der Stadt.
Diskussion über die Zeitungsartikel.
- 06:50 Ankündigung, dass Mathew Harrison Brady die Anklage übernimmt.
- 07:20 Bertram Cates und der Gefängniswärter spielen im Gefängnis Karten.

2. Kapitel: Märtyrer der Wissenschaft

- 08:30 Rachel Brown besucht Bert Cates im Gefängnis, das im Gerichtsgebäude integriert ist. Die diskutieren die Situation.
- 10:15 Der Journalist E. K. Hornbeck kommt hinzu.
- 12:12 Der Baltimore Herald will Anwalt zur Verteidigung stellen.

3. Kapitel: Willkommen Matthew Brady

- 13:27 Stadtfest und Einzug von Matthew und Sarah Brady.
- 15:20 Ansprache des Bürgermeisters: Begrüßung Bradys.
Brady wird ehrenhalber zum Colonel ernannt.
- 16:10 Ansprache Bradys. Reverend Brown betritt die Rednerbühne.
- 18:40 Ankündigung Hornbecks: Henry Drummond übernimmt Verteidigung von Bert Cates.
- 19:00 Brady sagt, dass ein Sieg gegen Bert Cates von großer Bedeutung für die Zukunft und ihre Sache wäre.

4. Kapitel: Angst zu fallen

- 20:17 Im Haus des Reverends:

Streit über Cates zwischen Rachel und dem Reverend, ihrem Vater.

22:30 Vater betet und bittet Gott um Verzeihung für sein väterliches Versagen.

5. Kapitel: Der Satan und die Frömmigkeit

23:40 Drummond kommt mit dem Bus in der Stadt an. Trifft auf Hornbeck.

24:22 Hornbeck und Drummond auf Stadtfest.

24:55 Standbesitzer hetzt gegen die Darwin'sche Lehre.

25:51 Drummond wird von einem Farmer aufgefordert, die Stadt wieder zu verlassen.

26:55 Vor dem Hotel: Begrüßung Drummonds durch ältere Schüler der Stadt.

27:38 Im Foyer des Hotels:

Mrs. Sarah Brady begrüßt Drummond. Sie kennen sich aus alten Zeiten

27:55 Im Speisesaal: Drummond und Brady begrüßen sich.

28:26 Brady kritisiert Hornbeck für dessen einseitige Berichterstattung.

28:45 Bekanntmachung mit Bürgermeister Carter und Staatsanwalt Davenport.

6. Kapitel: Der zwölfte Geschworene

29:29 Draußen vor dem Gericht: Drummond wird von der Menge ausgebuht.

30:02 Beginn der Gerichtsverhandlung mit Auswahl der Geschworenen.

30:44 viele Reporter, unter ihnen auch Hornbeck, verfolgen die Verhandlung.

31:29 Brady stellt einen Antrag die Jacke ablegen zu dürfen.

33:04 Brady akzeptiert Jesse Henry Dunlap als Geschworenen.

Drummond lehnt Dunlap ab.

34:38 Drummond erhebt Einspruch gegen die Bezeichnung Bradys als Colonel.

35:52 Drummond wird ebenfalls zum Colonel ernannt.

36:25 George Sillers wird als Geschworener angenommen.

39:20 Vertagung der Verhandlung und Ankündigung der Gebetsversammlung.
Einspruch Drummonds.

40:42 Diskussion zwischen Brady und Drummond über diese und andere Formen der Werbung.

7. Kapitel: Das einsamste Gefühl

41:47 Diskussion zwischen Rachel, Bert, Drummond und Hornbeck, ob Cates aufgeben oder für sein recht zu denken, kämpfen soll

44:45 Bert fordert Rachel auf sich zu entscheiden: Er oder ihr Vater.

45:28 Essen im Hotel: Sarah Brady unterhält sich mit Henry Drummond. Sie sind alte Freunde. Inoffizielle Pressekonferenz Bradys.

8. Kapitel: Am sechsten Tag

48:20 Reverend Brown predigt die Schöpfungslehre und diffamiert die Lehre Darwins auf der Gebetsversammlung.

50:35 Reverend Brown verdammt Bert Cates und seine Tochter Rachel.

50:51 Rachel versucht sich zu wehren.

Brady greift schlichtend ein und löst Versammlung auf.

52:02 Rachel vertraut sich den Bradys an.

9. Kapitel: Das Schaukelpferd

53:25 Drummond und Brady führen vor dem Hotel ein Gespräch über Religion.

10. Kapitel: Das Recht zu denken

57:04 Gerichtssaal: Der Schüler Howard wird durch Brady befragt.

57:27 6 Wissenschaftler betreten den Gerichtssaal.

58:57 Rede Bradys über die Wichtigkeit des Gesetzes und die Verurteilung Cates.

1:00:10 Drummond befragt den Schüler Howard.

1:01:23 Drummonds Rede über das Recht zu denken und Moral in der Gesellschaft.

11. Kapitel: Rachels verdrehte Worte

1:05:28 Rachel Brown wird in den Zeugenstand gerufen.

1:07:01 Rachel erzählt die Geschichte des Stebbins-Jungen.

1:07:50 Bert Cates versucht Rachel Brown zu unterbrechen.

1:08:06 Rachel Brown soll den Grund nennen, weshalb Bert Cates die Kirche verließ.

1:09:10 Bradys Befragung entgleist zusehends. Sarah Brady stoppt ihren Mann.

1:10:40 Drummond verzichtet auf ein Kreuzverhör Rachel Browns auf Bitten Berts.

12. Kapitel: Agnostische Wissenschaftler

1:12:04 Drummond beginnt mit dem Aufruf der Wissenschaftler.
Der Richter lehnt diese ab.

1:15:07 Drummond will Verteidigung niederlegen.

- 1:15:39 Drummonds Rede über schlechte Gesetze und Fanatismus.
- 1:16:53 Drummond wird wegen Beleidigung des Gerichtes verhaftet.
- 1:17:26 Angebot Hornbecks und der Stebbins-Eltern, die Kautions zu zahlen. Der Bankchef bürgt.
- 1:18:28 Verhandlung wird vertagt.
- 1:18:36 Singende Menschenmenge(*Hang Bert Cates*) zieht an der Justitia vorbei.
- 1:18:36 Rachel Brown wird in ihrem Zimmer von einem Arzt versorgt.
- 1:19:28 Menschenmenge zieht vor das Gefängnis, in dem Bert Cates untergebracht ist.
- 1:20:00 Bert wird mit einem Gegenstand beworfen und getroffen.
- 1:20:23 Menschenmenge zieht weiter zu Drummonds Hotel, wo Hornbeck eintrifft.
- 1:22:59 Drummond scheint eine Idee zu haben, wie er den Fall doch noch gewinnt.

13. Kapitel: Die Verteidigung der Bibel

- 1:23:24 Drummonds Entschuldigung bei dem Richter im Gerichtssaal wird akzeptiert.
- 1:25:00 Drummond ruft Brady als Zeugen auf.
- 1:27:44 Das Buch von Charles Darwin wird als Beweismaterial abgelehnt.
- 1:28:20 Diskussion um die wörtliche Auslegung der Bibel anhand von Jona, Josua, Mrs. Kain.
- 1:34:00 Rede Drummonds über die Fähigkeit und das Recht zu denken.
- 1:36:50 Drummond setzt Befragung fort und endet bei der Frage nach der Länge des ersten Schöpfungstages.
- 1:40:30 Brady erklärt seine Auslegung der Bibel für die einzig Wahre.
- 1:41:10 Brady gerät in Rage.
- 1:41:35 Die Verhandlung wird vertagt.

14. Kapitel: Brady der Hochstapler

- 1:42:10 In Bradys Hotelzimmer, Sarah, Rachel, Brady: Diskussion über Bradys Verhalten.

15. Kapitel: Das Urteil

- 1:47:30 Im Gerichtssaal vor Bekanntgabe des Urteils: Versöhnung von Rachel und Bert.
- 1:49:20 Ein Mikrofon wird für die Radioübertragung aufgestellt.
- 1:50:00 Die Geschworenen betreten den Saal. Blick auf die Presse.
- 1:50:50 Bürgermeister spricht mit Richter über Konsequenzen einer Verurteilung.
- 1:51:30 Urteilsverkündung.
- 1:52:40 Ansprache von Bertram Cates.
- 1:53:40 Strafverkündung.
- 1:55:00 Rede Bradys findet kaum Beachtung.
- 1:57:00 Brady bricht zusammen und stirbt.

16. Kapitel: Das Recht auf Einsamkeit

- 1:57:25 Blick auf Justitia.
- 1:58:15 Leerer Gerichtssaal, Hornbeck, Drummond: Drummond gibt sich als Bibelkenner zu erkennen.
- 2:00:00 Hornbeck wird von Drummond belehrt.
- 2:01:35 Schlusszene. Drummond packt Bibel und Darwin zusammen ein. Lied: Glory Halleluja.

A.1.3 „Der erste Schöpfungstag, was glauben Sie, wie lang der war?“⁷²⁵ –

Eine Szene

1. Einleitung

a1) 1:23:38; Die Kamera zeigt die Heilige Schrift, in der verschiedene Zettel als Lesezeichen stecken. Sie liegt auf einem Holztisch vor anderen Büchern. Eine Nickelbrille liegt zum Lesen bereit und ein Krug mit Wasser zeichnet sich noch am rechten Bildrand ab. „Holy Bible“ ist auf dem Buchrücken zu lesen.

Henry Drummond nimmt die Bibel und mit ihr unter dem Arm und einem bekümmerten Gesicht geht der Verteidiger zum Richtertisch. Eine Kamerafahrt begleitet seine Bewegung. Gedankeschwer hält er einen Finger am Mund. Henry Drummond senkt den Blick bevor er zu sprechen beginnt: „Euer Ehren, ich möchte sie um Entschuldigung bitten.“ Die Bewegung der Kamera endet und über die rechte Schulter des Richters am linken Bildrand sieht das Publikum auf den sich entschuldigenden nach rechts herab und gleichzeitig Matthew Harrison Brady ins Gesicht. Dieser sitzt jetzt in der Bildmitte der Leinwand. Die Bemerkung, die sie als Missachtung empfunden haben, bedaure ich zutiefst. Ich weiß, dass Euer Ehren versucht hat fair zu sein, ich, hm ..., ich bedaure noch einmal die hitzigen Worte, die im Eifer des Gefechts gefallen sind.“ (1:24:04), Bildschnitt.

a2) Die Kamera schaut dem Richter, der zu antworten beginnt, ins Gesicht. Die von links oben nach rechts unten fallende Diagonale, die graphisch die Gesprächssituation beschreibt, bleibt dabei erhalten, obwohl der Richter zum Gerichtspublikum spricht und den Verteidiger unten vor seinem Tisch zunächst nicht ansieht. Seine Blickrichtung verläuft interessanterweise parallel zur unteren Leinwandbegrenzung. „Meine lieben Freunde, Colonel Drummond“, erst jetzt wendet der Richter den Blick auf den vor ihm Stehenden. Seine gefalteten Hände liegen aufrecht auf dem Richtertisch, der nahezu eins ist mit der unteren Leinwandbegrenzung. „Der, von dem ich glauben, dass er zu uns in die Welt gekommen ist, um die Menschheit von der Sünde zu erlösen, hat uns gelehrt, dass es christlich ist, zu vergeben. Ich glaube an diese Prinzipien.“ (1:24:17), Bildschnitt.

a3) Das Bild wechselt zur vorhergehenden Einstellung während der Richter weiter spricht. Man blickt dem in der Bildmitte positionierten Matthew Harrison Brady direkt

⁷²⁵ Wer den Wind sät, DVD, 2004, 1:38:50.

ins Gesicht, dem er mit einem Strohfächer Luft und Kühlung zu verschaffen versucht. „Ich nehme hiermit Colonel Drummonds Entschuldigung an und stelle das Verfahren gegen ihn ein.“ „Danke, Euer Ehren“ mehr kann der Verteidiger, selbst wenn er wollte, nicht sagen, denn Matthew Harrison Brady erhebt sich und hat schon das Wort ergriffen. Drummond wendet sich dem Sprechenden zu und geht vom Richtertisch fort. „Ich darf hinzufügen, Euer Ehren, dass auch ich im Geiste der Vergebung keinen Groll gegen den verehrten Kollegen aus Chicago im Herzen trage.“ Brady lacht und setzt fort. Die Kamera folgt kaum merklich seiner Bewegung und steht als beide Männer, Verteidiger und Ankläger einander gegenüber stehen und einander in die Augen blicken: „Es ist allgemein bekannt, dass sein Temperament schon öfter mit ihm durchgegangen ist.“ Jetzt wendet sich Brady wie bei einem Bad in der Menge dem Gerichtspublikum zu, um schon beim nächsten Satz wieder ins Kinopublikum zu schauen. Es scheint als nähme Brady aus seiner Hinwendung zu dem Leuten im Gerichtssaal jenes „Wir“ mit, mit dem er seine Rede dann fortsetzt „Er wird um eine Erfahrung reicher nach Hause zurückkehren. Wir empfehlen ihm, in seinem Herzen über die Worte Christi nachzudenken: Wenn dich dürstet, so komme zu mir, und ich will dich erquicken.“ Brady wendet sich ab und setzt sich. (1:24:42), Bildschnitt.

a4) „Das ist auch der Grund, warum er keinen Feind hat. Nur sein Freunde hassen ihn.“ Der Journalist E. K. Hornbeck wendet sich zu Bertram Cates, die beide an jenem Tisch sitzen, von dem der Verteidiger sich zu Beginn mit der Bibel erhob. Die beiden Protagonisten sitzen im zweidimensionalen Bild links und rechts. Die Tischkante ist mit der Bildunterkante identisch. Brady nimmt zwischen ihnen Platz. Er versteht im Sitzen, was Hornbeck sagte. Das verrät sein zürnender Blick. (1:24:59), Bildschnitt.

a5) Henry Drummond hat noch immer die Bibel in der Hand und wirkt nachdenklich, als er sich wieder zum Richtertisch wendet. Der Bildausschnitt verzichtet jetzt aber auf die Präsentation des Richters selbst. Drummond und Brady bestimmen in Vorder- und Hintergrund das Bild. Das Gerichtspublikum wird wie eine sich ob der Hitze immer wieder Luft zufächelnde aber ansonsten regungslos und wie gebannt sitzende bzw. stehende Kulisse. „Ich glaube, wenn man ihm öfter zuhört, kann man wirklich etwas von Colonel Brady profitieren.“ Drummond sieht dem jetzt erstaunten Kollegen ins Gesicht und wendet sich dann wieder dem Richter und damit dem Kinopublikum zu. „Euer Ehren, ich habe gestern im Ärger die Absicht geäußert, mich von der Verteidi-

gung meines Mandanten zurückzuziehen. Wenn das Gericht damit einverstanden ist, möchte ich jetzt diese Äußerung zurückziehen und Cates Verteidigung weiterführen.“ „Das Gericht sieht keinen Grund, warum Colonel Drummond die Verteidigung nicht weiterführen sollte“ ertönt die Richterstimme aus dem unsichtbaren off. „Fahren sie fort, Colonel Drummond“ „Danke Euer Ehren“, Drummond geht zwischen seinem und dem Richtertisch langsam und gedankenschwer auf und ab. „Das Gericht hat jede Beweisführung auf Grundlage der wissenschaftlichen Erkenntnisse oder der Darwinschen Theorie abgelehnt. Würde das Gericht Beweismaterial zulassen, fachmännisches Material, das aus einem Buch vorgetragen wird, genannt „Die Bibel“? Bei dieser Frage steht Drummond nun direkt vor Kamera und Richtertisch. (1:25:28), Bildschnitt.

a6) Man sieht einem verblüfften Richter in sein fragendes Gesicht. Er braucht einen kurzen Moment, die Situation zu erfassen, scheint sie – wie das Publikum – noch nicht in ihrer Tragweite erfassen zu können und fragt die Staatsanwaltschaft zurück: „Keine Einwände, Colonel Brady?“ (1:25:31), Bildschnitt.

a7) Im gleichgroßen Portrait, den freudigen Blick zum Richter erhoben, weiß der Gefragte: „Wenn die Verteidigung glaubt, dass sie der Sache des Angeklagten Bert Cates durch die Benutzung der Heiligen Schrift dienen kann, dann hat die Anklage nichts dagegen einzuwenden.“ (1:25:43), Bildschnitt.

a8) „Gut!“, freut sich Drummond. Die Kamera ist wieder auf der bekannten Position am Richtertisch ohne diesen zu zeigen. Brady sitzt ebenfalls erfreut wieder im Zentrum des Bildes und fächelt sich Luft zu. „Dann beantrage ich einen Mann in den Zeugenstand zu rufen, (1:25:46), Bildschnitt.

a9) Die Kamera springt an den auf und abgehenden heran, der sich eben wieder zum Richtertisch wendet, „der einer der größten Experten für die Bibel und ihre Lehren ist.“ Eine spannungsvolle Pause gewährt Drummond sich und den Zuschauenden. Brady, der noch neben ihm im Bild ist, macht diese mimisch überaus sichtbar: „Matthew Harrison Brady!“. Es klingt wie ein Paukenschlag und mit der sofort im Saal entstehenden Unruhe saust der Richterhammer mehrmals nieder. Die Kamera nimmt den Genannten und völlig Verblüfften in ihren Fokus. Neben diesem springt der Staatsanwalt auf und empor sich: „Euer Ehren, das ist doch einfach grotesk!“ (1:25:53), Bildschnitt.

a10) Die Kamera portraitiert jetzt die beiden am Tisch der Verteidigung sitzenden, nicht minder verblüfften Männer Cates und Hornbeck. „Bruder, lass uns beten!“ sagt Hornbeck wie zu sich selbst. (1:25:59), Bildschnitt.

a11) Das Bild wechselt auf den Richter. „Das ist ein äußerst ungewöhnlicher Antrag. Dem Gericht ist kein Beispiel dafür bekannt, das die Verteidigung den öffentlichen Ankläger als Zeugen benannt hat.“ (1:26:06), Bildschnitt.

a12) Aus vertrauter Position blickt man mit der Kamera in den Gerichtssaal. Brady kommt dem ratlos wirkenden Richter zu Hilfe. Sich erhebend ergreift er das Wort: „Euer Ehren, dieser ganze Prozess ist äußerst ungewöhnlich. Aber wenn den Interessen von Recht und Gerechtigkeit damit gedient ist, will ich in den Zeugenstand treten.“ Der Staatsanwalt, der noch immer steht, springt in die Bildmitte: „Aber Colonel Brady!“ „Ich weiß, was ich tue“, wiegelt dieser ab. (1:26:18), Bildschnitt.

a13) Bild und Stimme des Richters folgen: „Das Gericht ist auf ihrer Seite, wenn sie es ablehnen, im Interesse der öffentlichen Anklage als Zeuge aufzutreten.“ (1:26:22), Bildschnitt.

a14) Jetzt portraitiert die Kamera Brady im Profil. „Euer Ehren, ich gedenke keine Aussagen gegen irgendetwas zu machen.“ Brady wendet sein Gesicht in die Kamera, blickt aber auf etwas oder jemanden außer- und unterhalb des linken Bildrandes. „Ich werde im Namen der lebendigen Wahrheit, der heiligen Schrift aussagen, so wie ich es mein Leben lang getan habe.“ (1:26:35), Bildschnitt.

a15) Die Kamera zeigt vom Richtertisch aus den Gerichtssaal samt ihrer Akteure und deren Verblüffung noch als Brady im Zeugenstand Platz nimmt. (1:26:42), Bildschnitt.

2. Hauptteil

b1) 1:26:42. Die direkt hinter dem Stuhl des Zeugenstandes stehende Kamera blickt auf den Hinterkopf des Colonel Brady und in das Gesicht von Drummond, sowie in das des herangeeilten Gerichtsdieners, der mit einer Bibel in der Hand Matthew Harrison Brady den Eid abnehmen will. Der Verteidiger schreitet ein und weist mit der Hand die Bibel ab. „Nein, sie brauchen Colonel Brady keinen Eid abzunehmen.“ „Aber ich habe gar nicht dagegen, einen Eid abzulegen“ Brady wendet sich an den Richter, der neben wie über ihm zu sitzen scheint. Doch Henry Drummond weist den Gerichtsdieners und Bradys Einwände ab. „Nein, ich bin überzeugt, sie werden die Wahrheit sagen.“

„Hm,... also“, Henry Drummond fällt der Einstieg schwer. Er geht vor dem Zeugen auf und ab. Seine Stimme hat an Festigkeit verloren. „Ich habe doch recht, wenn ich Sie als Autorität in Bezug auf die Bibel bezeichne?“ (1:26:57), Bildschnitt.

b2) Die Kamera blickt dem Fragenden und Stehenden über die Schulter hinab in das Gesicht des Angesprochenen, Sitzenden. „Ich glaube es ist nicht überheblich, wenn ich sage, dass ich die Bibel studiert habe, so gut es einem Laien nur möglich ist. Und ich habe immer versucht, nach ihren Geboten zu leben, Colonel Drummond.“ (1:27:03), Bildschnitt.

b3) „Wie gesund für sie.“ Die Kamera blickt wieder am Hinterkopf des Zeugen vorbei ins Gesicht des Verteidigers und den Gerichtssaal. Drummond hält immer noch die Bibel in der Hand. „Ich nehme daher an, dass sie viele Kapitel und manchen Vers von Anfang bis zu Ende aufsagen können. (1:27:10), Bildschnitt.

b4) Ein Kamerawechsel zur vorhergehenden Position zeigt wieder das Gesicht des nun antwortenden Brady. „Es gibt manche Stelle der Heiligen Schrift, die ich wörtlich auswendig kenne.“ (1:27:12), Bildschnitt.

b5) „Hm“. Die Kamera wechselt erneut und nimmt wieder den Verteidiger ins Bild. „Aber ich glaube nicht, dass es viele Stellen in diesem Buch gibt, die sie wörtlich auswendig kennen.“ Drummond ist zu seinem Tisch gegangen und hat ein Buch genommen. „Der Ursprung der Arten.“ (1:27:22), Bildschnitt.

b6) Die Kamera springt auf den Zeugen zurück. „Ich habe nicht das geringste Interesse an den heidnischen Hypothesen dieses Buches.“ „Sie haben es nie gelesen.“ wendet der Verteidiger ein. „Ich werde es auch nicht lesen.“ Brady erregt sich schwitzend und fächernd. (1:27:23), Bildschnitt.

b7) Bildwechsel auf den zurückkommenden Verteidiger. Dieser hat jetzt nicht mehr die Bibel in der Hand, sondern ein ähnlich großes aber im Gegensatz zu Bibel nicht dunkles sondern helles Buch. „Woher, zum Teufel, nehmen sie dann die Unverfrorenheit mit flammender Empörung in einen Kreuzzug zu ziehen, gegen etwas, das sie überhaupt nicht kennen?“ Drummonds Schreiten vor dem Zeugenstand wird von der Kamera begleitet. „Wie können sie so verdammt fest davon überzeugt sein, dass die gesamten wissenschaftlichen Erkenntnisse, die Charles Darwin in seinen Schriften jedem zugänglich gemacht hat, unvereinbar sind mit der Schöpfungsgeschichte, wie sie in der Bibel steht?“ Brady wendet sich Drummond zu: „Würden sie diese Frage bitte noch einmal stellen?“ Lachen geht durch den Saal. „Bitte schön, versuchen wir es anders herum.“

Henry Drummond blättert in der „Entstehung der Arten“. „Auf Seite zehn...“, und während er zu lesen beginnt ist die Kamera nahezu unwillkürlich so stehen geblieben, dass der Staatsanwalt in der zweidimensionalen Bildmitte sitzt. Links und rechts von ihm die beiden Protagonisten, „... in seinem Buch der Ursprung der Arten stellt Charles Darwin fest, ...“ Weiter kommt der Verteidiger nicht, denn der Staatsanwalt greift ein: „Ich erhebe Einspruch gegen dieses Vorgehen, Euer Ehren. Colonel Brady ist als Kenner der Bibel in den Zeugenstand gerufen worden. Und jetzt benutzt unser geschätzter Kollege aus Chicago die Gelegenheit, wissenschaftliches Beweismaterial in das Protokoll einzuschmuggeln, das sie, Euer Ehren, gestern als unzulässig abgelehnt haben. Wenn die Verteidigung Colonel Brady Fragen stellen will, die die Bibel betreffen, dann soll sie auch bei der Bibel bleiben. Bei der Bibel und nur bei der Bibel.“ Der aufgeregte Staatsanwalt nimmt wieder Platz. (1:28:16), Bildschnitt.

b8) Der Blick fällt auf den Richter hinter seinem Tisch. An der Wand im Hintergrund hängt nahezu in der Bildmitte die US-amerikanische Flagge. „Colonel Drummond, beschränken sie sich auf Fragen, die die Bibel betreffen“, weist der Richter an. (1:28:19), Bildschnitt.

b9) Die Kameraposition kehrt in die vorausgegangene Einstellung zurück. Die Portraits der beiden Protagonisten rahmen im Zweidimensionalen den Staatsanwalt ein, der sich seiner Funktion als Hüter des Angeordneten bewusst zeigt. „Na schön“, Drummond kehrt zu seinem Tisch zurück, „vergessen wir das andere.“ Er wirft das Buch hin, setzt sich seine Brille auf und lacht. „Spielen wir auf ihrem Sportplatz, Colonel“ Mit diesen Worten nimmt er erneut die Bibel in die Hand, haut sie noch einmal geräuschvoll auf den Tisch und geht wieder zu seinem Zeugen. Die Zuschauenden im Gerichtsaal lachen erheitert. „Also, ich möchte, dass wir zuerst etwas klarstellen. Das hier, das ist doch das Buch, das Buch, das sie ganz genau kennen, Seite für Seite, hm?“ „Ja, das stimmt.“ „Und sie glauben fest daran, das jedes Wort, das in diesem Buch geschrieben steht, wörtlich zu nehmen ist?“ „Jedes Wort in der Bibel muss genauso genommen werden, wie es geschrieben wird.“ Die Kamera folgt fast unmerklich den ruhigen Bewegungen der beiden Protagonisten im Vorbeugen auf dem Stuhl, wie im Umhergehen und Fragen. So wie zu einem gleichschenkligen Dreieck sich formend eine Figur entstand, bei der der Richter den höchsten Punkt einnimmt, aber gleich nah und entfernt zu den beiden Debattierenden steht. „Na, wie ist es da zum Beispiel mit der Stelle hier wo, eh, wo davon gesprochen wird, dass Jonas von einem Wal verschluckt worden ist.“ Drummond

nimmt seine Brille ab, als wolle er keine hinderliche Distanz bei der Gewichtigkeit der Antwort dulden. „Glauben sie, das ist wirklich passiert?“ Auch Brady demonstriert gestisch Nähe und Direktheit. Er weiß sich überlegen: „Die Bibel sagt nicht ein Wal, sie sagt ein mächtiger Fisch.“ Brady freut sich über seinen Treffer und Drummond lässt seinem Gegner einen ganzen Augenblick lang diese Freude. Dann: „Stimmt leider nicht ganz.“ Er hält Brady die Bibel zum Nachprüfen hin. „Sie sagt ein großer Fisch!“ Lachen geht durch den Saal und auch der Richter schmunzelt. Gönnerhaft und seinerseits den Triumph genießend fährt Drummond fort: „Aber das ist ja unwichtig, das ist Jacke wie Hose möchte man sagen, nicht?“ Doch zurück zum Anliegen. Drummond tippt mit seiner abgesetzten Brille auf die zitierten Buchseiten: „Also, Colonel Brady, was halten sie von dieser Geschichte, hm?“ „Ich glaube an einen Gott, der einen Wal und einen Menschen erschaffen kann und beide tun lassen kann, was ihm gefällt.“ (1:29:23), Bildschnitt.

b10) Eine der wenigen Frauen unter den Zuschauenden im Gerichtssaal kommt zwischen zwei Reportern in den Blick. „Eine ruhmvolle Antwort“ ertönt es weiblich und kaum hörbar aus den hinteren Reihen. Die Dame im Bild der Kamera strickt und ohne von ihren Maschen aufzublicken, verstärkt sie ihre Geschlechtgenossin. Sie sagt unüberhörbar laut. „Gott möge immer mit ihnen sein, Matthew Harrison Brady!“ (1:29:26), Bildschnitt.

b11) Ebenfalls als Zuschauende sieht man nun den Bürgermeister, der ohne eine Mine zu verziehen neben Sarah Brady unter den Zuschauenden sitzt. Sie schmunzelt ein wenig verlegen. Doch schnell gewinnt wieder die Anspannung die Oberhand. (1:29:30), Bildschnitt.

b12) Die Kamera kehrt zurück und hat wieder jenes Dreieck im Bild: Brady und Drummond auf gleicher Augenhöhe und sinnfällig über ihnen in je gleicher Distanz der sehr viel kleiner erscheinende Richter. Raunen, unterstützt von Amen-Rufen noch immer im Saal. „ich möchte, dass diese Amens ins Protokoll kommen.“ Drummond ging auf die Gerichtsschreiber zu und debattiert nun von da aus weiter. „Ich erinnere mich da an eine Geschichte von Josua. Josua, der die Sonne still stehen ließ – Sie als Experte können mir doch Auskunft geben. Stimmt das auch, genauso wie die Geschichte mit dem verschluckten Jonas.“ Wie zur Untermauerung seiner Bildung gestikuliert Drummond mit der abgenommenen Brille in der Einen und der Bibel in der anderen Hand. „Das ist schon ein zirkusreifer Trick.“ Zwischen beiden bleibt die räumliche Distanz wie ein Indiz für die inhaltliche. „Ich bezweifle die Wunder des Herrn, Unseres Gottes nicht und ich spotte nicht über sie wie ihr Ketzer und Kleingläubigen. „Haben sie jemals

darüber nachgedacht, was mit der Erde wirklich passieren würde, wenn die Sonne still stände?“ Drummond ist wieder auf seinen Zeugen zugegangen. Der Richter sitzt im Bild wieder gewichtig über beiden. „Diese Frage können sie beantworten, wenn sie mein Zeuge sind.“ Brady lacht, der Saal auch. „Wenn es hier heißt, die Sonne stand still“, Drummond weist mit seiner noch immer abgenommenen Brille wieder auf die Buchseiten in der aufgeschlagenen Bibel, „dann muss man doch von der Vorstellung ausgegangen sein, dass die Sonne sich um die Erde dreht. Glauben sie, dass das wirklich so ist?“ Drummonds Redefluss wird schneller und bedrängender. „Glauben sie, nicht, dass die Erde sich um die Sonne dreht?“ „Ich glaube an die Bibel.“ Brady wirkt ruhig. „Dann haben sie aber wenig Vertrauen zum Sonnensystem.“ „Die Sonne stand still.“ Brady wiederholt sich, als würde eine Aussage dadurch wahrer, dass man sie oft genug ausspricht und hört. „Gut. Wenn das, was sie sagen wirklich passiert wäre, wenn Josua die Sonne am Himmel hätte still stehen lassen, na dann hätte die Erde aufhören müssen, sich um ihre Achse zu drehen. Kontinente wären übereinander gestürzt, Gebirge wären ins Weltall geflogen und unsere Erde, zu einem Haufen Schlacke zusammengeschmolzen, wäre in die Sonne hinein gekracht.“ Brady sieht Drummond nicht an. Er erwidert den ihm begegnenden Blick nicht. Drummond lässt Brady Zeit und benötigt sie vielleicht auch für sich selbst. „Wie kommt es“, setzt er forschend fort, „dass diese kleine Katastrophe nicht erwähnt wird?“ Wieder weisen Blick und Brille des Verteidigers in die Bibel. „Ganz einfach: weil sie nicht passiert ist.“ „Doch es musste passieren. Es musste doch den Naturgesetzen nach passieren, oder glauben sie nicht an die Naturgesetze, Mr. Brady? Wollen sie vielleicht noch Kopernikus aus den Schulen verbannen, zusammen mit Darwin? Wollen sie ein Gesetz erlassen, das alle wissenschaftlichen Erkenntnisse seit Josua für immer verbietet?“ Drummond haut mit seiner linken Hand, die die Brille hält auf die Ecke des Richtertisches. „Schwindel. Weg damit!“ „Die Naturgesetze wurden wie alles von unserem himmlischen Vater gemacht. Er kann sie ändern, umstoßen, ganz wie es ihm gefällt. Ich bin immer wieder erstaunt darüber, dass ihr Apostel der Wissenschaft mit eurem überheblichen Weisheitsfimmel diese einfache Tatsache nicht begreifen könnt.“ „Hm.“ Drummond setzt die Brille wieder auf und schlägt die Bibel anhand eines seiner zeitungspapiernen Lesezeichen auf. „Also hören sie sich das an, aus dem ersten Buch Mose, Kapitel 4, Vers 16: Also ging Kain von dem Angesicht des Herrn und wohnte im Lande Noth, jenseits von Eden. Und Kain erkannte

sein Weib.“ Drummond nimmt seine Brille wieder ab. „Wo zum Teufel ist die hergekommen?“ Schallendes Gelächter im Gerichtssaal. „Wer?“ fragt Brady leise nach. „Madam Kain, Kains Weib. Wenn am Anfang nur Kain und Abel da waren und Adam und Eva. Wo kam dann auf einmal diese Dame her. Haben sie schon einmal darüber nachgedacht?“ „Nein, Sir. Ich überlasse es den Zweiflern hinter ihr herzuspiionieren.“ Brady lacht mit Bedacht auf das Publikum laut, mit ihm der Saal. (1:31:56), Bildschnitt.

b13) Die Kamera portraitiert Bertram Cates und E. K. Hornbeck, deren Gesichter sehr viel angespannter wirken, als amüsiert. (1:31:58), Bildschnitt.

b14) Das Bild kehrt zu den dreien, Verteidiger, Richter, Zeuge, zurück. Henry Drummond fragt weiter: „Hat sie das nie gestört?“ „Absolut nicht.“ „Sie wollten’s nie ,rausfinden?“ „Nein.“ „Glauben sie, dass sie von einer Konkurrenzschöpfung in der Nachbarschaft gekommen ist?“ Die Kamera fährt dichter an die beiden heran. „Die Bibel kennt nur eine Schöpfung. Das genügt mir.“ Drummond wendet sich ab, lehnt mit dem Rücken am Richtertisch und sinniert laut: „Ich darf gar nicht darüber nachdenken wie erschreckend der Stand des Fortschritts in dieser Welt wäre, hätte jeder ihren unbezähmbaren Wissensdurst.“ Die Kamera folgte der Bewegung des Verteidigers, der jetzt seine Brille wieder aufsetzt und zum zitieren anhebt. (1:32:20), Bildschnitt.

b15) Die Kamera steht jetzt frontal vor den drei Männern, die sich so in einer Reihe ordnen. Drummond steht im Vordergrund. Seine Augenhöhe bleibt exakt die seines Zeugen. Die Position des Richters ist weiter die erhöhte und dennoch nehmen die Figuren das Bild ausgewogen etwa zu je einem Drittel ein. Drummond läuft der Kamera entgegen. Seine Augenhöhe verändert sich in Relation zu Brady nicht. „In diesem Buch wird ganze Seiten lang nur gezeugt...“ Drummond liest Genealogien, bricht jedoch bald ab. Er geht zu seinem Zeugen zurück. „Sind das alles sehr wichtige Leute?“ Drummond kehrt an seinen vertrauten Platz vor dem Richtertisch zurück. Brady antwortet und scheint um äußerliche Korrektheit und sachliche Abwehr der Angriffe bemüht. „Es sind die heiligen Männer und Frauen der Bibel.“ „Und wie haben die das gemacht dieses Zeugen?“ Brady guckt einen Moment verdutzt. „Was meinen sie?“ fragt er zurück. „Nun, ich meine haben die alle ebenso gezeugt, wie das die Menschen heutzutage tun?“ „Der Vorgang wird derselbe gewesen sein. Ich glaube nicht, dass ihre Wissenschaftler irgendetwas daran verbessert haben.“ Zustimmung heischend und sich selbst applaudierend lacht Brady laut und mit offenem Mund. Auch der Saal lacht amüsiert. (1:33:00), Bildschnitt.

b15) Wieder nimmt die Kamera Sarah Brady neben dem Bürgermeister ins Bild. Bradys Frau wirkt gleichzeitig souverän und doch verlegen. (1:33:03), Bildschnitt.

b16) Die Kamera ist dichter an den beiden Protagonisten, wenn auch in der bekannten Stellung. Sie ist ihnen jetzt so nah, dass der Richter nicht mehr im Bild ist. Drummond fährt fort: „Also mit anderen Worten, all diese Menschen wurden auch damals empfangen und geboren, als Folge einer normal biologischen Funktion, dem Geschlechtstrieb.“ Die Kamera und mir ihr das Publikum sieht Henry Drummond unausweichlich in die Augen. „Wie denken sie über den Geschlechtstrieb?“ (1:33:16), Bildschnitt.

b17) Mit Bradys Rückfrage portraitiert die Kamera ihn. „In welchem Sinne ist diese Frage gestellt.“ (1:33:19), Bildschnitt.

b18) Die Kamera nimmt wieder den Verteidiger ins Visier. Bradys Profil im Bild zeigt, dass die Augenhöhe beider noch immer dieselbe ist. „In welchem Sinne?“, wiederholt Drummond, „ich frage nicht, wie sie als Vater über den Geschlechtstrieb denken oder als Ehemann oder, Gott behüte als Präsidentschaftskandidat, ich frage sie nur als Experten für die Bibel.“ (1:33:28), Bildschnitt.

b19) Der Blick fällt wieder auf Brady, der sehr skeptisch und auch verärgert zu seinem Befrager hinüber sieht. „Was sagt denn die Bibel zu dem Geschlechtstrieb?“ „Die Heilige Schrift nennt ihn die Erbsünde.“ (1:33:32), Bildschnitt.

b20) Wieder blicken Publikum und Kamera Henry Drummond in die jetzt erstaunt aufgerissenen Augen. „Ah, dann wurden diese Heiligen Bibelgenerationen immerfort durch die Erbsünde gezeugt. Waren sie denn trotz dieses Erbsündigens immer noch heilig.“ Drummonds Blick wechselt zwischen der aufgeschlagenen Bibel in seiner Hand und seinem Zeugen. (1:33:43), Bildschnitt.

b21) Der Staatsanwalt an seinem Tisch, mit Sarah Brady und dem Bürgermeister im Hintergrund ist im Bild. Jetzt springt er auf: „Euer Ehren, wohin soll dass alles eigentlich führen? Was hat das mit der Anklage gegen Betram Cates zu tun?“ (1:33:49), Bildschnitt.

b22) Der Richter, im vertrauten Bild mit Verteidiger und Zeugen, nimmt den Einwand auf: „Colonel Drummond“, dieser lehnt erschöpft und genervt den Kopf auf seinen sich auf dem Richtertisch aufstützenden Arm. Alle schwitzen. „Das Gericht muss die Gewissheit haben, dass diese Art der Fragestellung eine Beziehung zum vorliegenden Fall hat.“ Drummond hebt seinen Kopf wieder und wendet sich zum Richter: „Sie haben alle meine Zeugen abgelehnt. Erlauben sie mir wenigstens, dass ich den einzigen Zeugen,

den sie mir gelassen haben, auf meine Weise befrage.“ Brady greift ein: „Euer Ehren, ich bin bereit weiter hier zu sitzen und Mr. Drummonds Spott zu ertragen und seine Respektlosigkeit. Sein Benehmen kann nur der Anklage helfen, weil er alles, was heilig ist, verächtlich zu machen versucht.“ „Ich protestiere, ich protestiere ich protestiere.“ Drummond haut mit seiner Hand das Gesagte unterstützend auf den Richtertisch, an dem er lehnt. „Aus welchen Gründen“, will Brady wissen, „sollte es möglich sein, dass doch irgendetwas existiert, das dem berühmten Atheisten heilig ist?“ (1:34:20), Bildschnitt.

b23) Die Kamera portraitiert wieder beide, Verteidiger und Zeugen, wobei sie dem Verteidiger direkt ins Gesicht blickt, der Zeuge verbleibt im Profil. „Ja.“ Gibt Henry Drummond nachhaltig zurück. „Die menschliche Vernunft und der menschliche Geist.“ Pausen verleihen dem Gesagten Gewicht. „Ein Kind, das fähig ist Multiplikation und Subtraktion zu beherrschen ist schöpferischer als all eure lauten Amens, Glorias, Hallelujahs und Hosannas.“ Henry Drummond wendet seinen Kopf dem Gerichtsaalpublikum zu. Dann sieht er wieder zum Kinopublikum und seinem Zeugen. „Ein Gedanke ist ein größeres Monument als eine Kathedrale, und der Fortschritt menschlichen Wissens ist ein größeres Wunder als die still stehende Sonne oder die Verwandlung von Wasser in Wein. Und all das“, Henry Drummonds Körperhaltung wird offener. Er wendet sich in den Gerichtsaal ohne sich vom Kinozuschauer abzuwenden, „was die Menschheit geleistet hat, dass sollen wir nun so einfach aufgeben, nur weil uns Mr. Brady mit einem Märchen erschrecken will?“ Jetzt ist der Adressat seiner Rede das Publikum im Gerichtssaal. Henry Drummond knallt die Bibel auf den Richtertisch und geht auf die Geschworenen zu. Die Kamera verfolgt diese Bewegung und vergrößert den Bildausschnitt. „Glauben sie mir, meine Herren, *Fortschritt war niemals ein Gelegenheitskauf*. Er muss teuer bezahlt werden. Manchmal scheint's mir damit so zu sein, als säße ein Mann hinter einem Schalter und sagte: Ja, natürlich, sie können ein Telefon haben. Aber sie verlieren damit ein Stück Privatleben und den Zauber der Distanz.“ Drummond geht vor den Geschworenen langsam auf und ab. „Madame, sie können das Wahlrecht erhalten, aber um einen Preis, sie verlieren damit das Recht, sich hinter Puderquaste und Petticoat zu verstecken. Und sie Herr, sie dürfen die Welt erobern, aber der Vogelflug wird dann kein Wunder mehr sein und die Wolken werden nach Benzin stinken. Darwin hat uns auf den Gipfel eines Berges geführt von dem aus wir zurückblicken und den Weg übersehen können, den wir gekommen sind“, Drummond ist stehen geblieben. Im

Bild hinter ihm sind wieder der Richter und Colonel Brady zu sehen. „Aber für dieses Wissen und diese Erkenntnis“, jetzt argumentiert Henry Drummond mit dem taktierenden Zeigefinger, „müssen wir den Glauben preisgeben an die wundervolle Dichtung der Bibel von der Erschaffung der Welt.“ „Wir dürfen den Glauben nicht preisgeben. Nie.“ Brady empört sich aus der zweidimensionalen Bildmitte, die räumlich den Hintergrund markiert. „Der Glaube ist das Wichtigste in unserm Leben.“ Auch Brady unterstreicht mit Gesten seine Worte. „Warum quält Gott uns dann“, Henry Drummond ist in einem Satz bei Brady, „indem er uns die Fähigkeit gegeben hat, zu denken, Mr. Brady. Warum verneinen sie die einzige Begabung des Menschen, die ihn über die anderen Geschöpfe erhebt.“ Drummond kämpft und ringt. „Die Kraft seines Gehirns, vernünftig zu denken – was für andere Vorzüge haben wir denn? Der Elefant ist größer, das Pferd ist schneller und stärker, der Schmetterling ist weitaus hübscher als wir, der Mosquito ist viel fruchtbarer und selbst der einfache Schwamm ist bedeutend dauerhafter. Oder kann ein Schwamm denken?“ Drummond rückt Brady näher. „Das weiß ich nicht. Ich bin ein Mensch und kein Schwamm.“ Wieder Lachen im Saal. Der Richter greift mit seinem Hammer klopfend ein. Henry Drummond lässt nicht locker: „Glauben sie, dass ein Schwamm denken kann?“ „Wenn Gott es will, dass ein Schwamm denkt, dann denkt er.“ Brady muss sich wieder Luft zufächeln. „Glauben sie nicht, dass einem Menschen dasselbe Recht eingeräumt werden sollte, wie einem Schwamm?“ Brady nickt zustimmend. „Natürlich!“ Jetzt geht Drummond im Sturmschritt zum Angeklagten. „Dieser Mann hier, will weiter nichts, als das ihm dasselbe Recht eingeräumt wird wie einem Schwamm: das Recht zu denken.“ Jetzt applaudieren große Teile des Publikums im Gerichtssaal. Henry Drummond hat jetzt viel und viele gewonnen. (1:36:43), Bildschnitt.

b24) Die Kamera zeigt applaudierende Journalisten und Schüler, (1:36:46), Bildschnitt.

b25) Im nächsten Bild unter den eifrig Zustimmenden, wie den beiden Männern, die die Kaution für Henry Drummond stellten, Ablehnung demonstrierende Frauen. (1:36:48), Bildschnitt.

b26) Jetzt sehen wir zum dritten Mal in die Gesichter von Sarah Brady und dem Bürgermeister von Hillsboro. Sarahs Mine verrät, dass sie ahnt, was geschehen ist und wird. (1:36:49), Bildschnitt.

b26) Die Kamera wechselt wieder zu Brady und dem Richter. Henry Drummond tritt erst ins Bild hinein. Brady argumentiert jetzt, den wedelnden Fächer in der Hand: „Aber ihr Klient ist im Umrecht! Er hat sich verirrt. Er ist auf dem falschen Weg.“ Unruhe und

Hast prägt die Stimme des Zeugen. Der Verteidiger sieht in seine Aktentasche. Er holt etwas heraus und resümiert: „Ach es ist ein Jammer, dass wir nicht alle so hundertprozentig wissen, was Recht und Unrecht ist wie Sie, Mr. Brady.“ Dann tritt wieder zu Brady an den Zeugenstand neben dem Richtertisch. Drummond hält einen Stein in der Hand. „Wie alt, glauben sie, ist dieser Stein?“ „Wenn das vielleicht der Stein des Anstoßes ist, dann will ich gar nicht wissen, wie alt er ist!“ Brady lacht Zustimmung suchend. Er fühlt, dass sie schwindet. „Dr. Page vom Oberlin-College hat mir gesagt, dieser Stein sei mindestens zehn Millionen Jahre alt.“ „Aber, aber, Colonel Drummond, jetzt haben sie es doch fertig gebracht, etwas wissenschaftliches Beweismaterial einzuschmuggeln.“ „Sehen sie, Mr. Brady“, Drummond klappt den Stein in zwei Hälften auf, „das sind die im Fels versteinerten Überreste eines prähistorischen Fisches, des Zyklustonie, sie wurden hier in der Gegend gefunden. Der Fisch ist hier vor Millionen von Jahren herum geschwommen, als all diese Gebirgsketten noch von Wasser überschwemmt waren.“ „Ich weiß, die Bibel gibt eine genaue Schilderung der Sintflut. Aber ihrem Professor ist ein kleiner Irrtum unterlaufen. Dieser Stein ist nicht mehr als 3.000 Jahre alt.“ „Woher wissen sie das?“ Drummond ist erstaunt. „Ein hervorragender Bibelforscher, Bischof Ussher hat einwandfrei Jahreszahl, Tag und Stunde der Schöpfung berechnet. Es war genau im Jahre 4004 vor Christus.“ Drummond staunt ungläubig. Er geht um seinen Zeugen herum „Aber doch nur nach Bischof Usshers Meinung.“ Drummond bleibt neben dem Zeugenstand stehen, dem Kinopublikum wie der Kamera den Rücken zuwendend. Er blickt zu Brady. „*Das ist keine Meinung, sondern eine bewiesene Tatsache.*“ Drummond wischt sich den Schweiß auf seiner Stirn am Hemdsärmel ab. Sein Ohr ist dem Mund Bradys ganz nah. Brady fährt fort: „Und dieser Beweis ist dem Bischof durch die sorgfältige Berechnung der Lebensalter der Propheten, wie sie im Alten Testament angegeben sind, gelungen.“ Beide atmen tief. Brady setzt fort „Er hat festgestellt, und daran kann überhaupt kein Zweifel bestehen, dass Gott die Schöpfung am 23. Oktober 4004 vor Christus begonnen hat, und zwar um 9.00 Uhr vormittags.“ Zwischen beiden Männern hindurch kann man aus einem offenen Fenster aus dem Gerichtssaal hinaus auf ein Schild sehen: Save our schools. Drummond dreht sich der Kamera wie dem Kino und Gerichtssaalpublikum zu, bleibt aber im Bild rechts neben seinem Zeugen stehen. Er fragt: „Nach New Yorker Zeit oder nach Mitteleuropäischer Zeit. Nach dem Stand der Sonne kann er’s wohl nicht berechnet haben, weil Gott die

Sonne erst am vierten Tag erschaffen hat.“ „Ja, das stimmt“ gibt Brady zu und damit nimmt eine für ihn verhängnisvolle Argumentationskette seinen Lauf. „Der erste Schöpfungstag, was glauben sie, wie lang der war? 24 Stunden?“ „Die Bibel sagt, es war ein Tag.“ „Nun, es gab da noch keine Sonne, woher wollen sie da wissen wie lang der war?“ „Die Bibel sagt, es war ein Tag.“ „War es ein normaler Tag, ein richtiger Tag, ein 24-Studentag?“ „Ich weiß es nicht!“ (1:38:50), Bildschnitt.

b27) Zur Unterstützung dieses folgengewaltigen Eingeständnisses wechselt die Kamera auf E. K. Hornbeck und Bertram Cates. Der Journalist fasst den Angeklagten bedeutungsschwer an dessen Oberarm. Beide richten sich gespannt auf. (1:38:53), Bildschnitt.

b28) Der Dialog am Zeugenstand setzt sich mit der vorherigen Kameraeinstellung fort. Die Position der beiden Protagonisten hat sich nicht verändert. Man sieht ihnen beiden direkt ins Gesicht. Auch Brady ahnt, dass etwas Wichtiges geschah. „Ich denke nicht über Dinge nach, die ich... ich denke nicht darüber nach!“ „Das sollten sie aber, besonders wenn sie darüber so bestimmt aussagen. Ist es denn nicht möglich, dass der erste Tag länger war, vielleicht 25 Stunden? Er konnte ja noch nicht gemessen werden. Es gab ja noch keine Uhr. Könnten es nicht 25 Stunden gewesen sein?“ „Es ist möglich.“ „Dann geben sie also zu, dass der erste Tag, wie er in der Bibel beschrieben ist, ein Tag von unbestimmbarer Länge gewesen sein kann.“ Drummond tritt an den Zeugen heran. Die Kamera umfährt ihn, so dass das Kinopublikum in der Bildmitte vis a vis den Staatsanwalt finden kann und einem Teil der Zuschauenden im Gerichtssaal in die Augen sieht. Brady versucht klarzustellen: „Ich gebe nur zu, dass dieser Tag nicht unbedingt 24 Stunden gehabt haben muss.“ Diesen Gedanken nimmt Drummond auf: „Er kann 30 Stunden gedauert haben, er kann eine Woche gedauert haben, er kann einen Monat gedauert haben oder ein Jahr, 200 Jahre, 300 Jahre oder sogar zehn Millionen Jahre.“ Wie zur Verdeutlichung hält Drummond den Stein hoch in der Hand. Der Staatsanwalt springt auf: „Ich protestiere. Das ist nicht nur abwegig und unwesentlich. Es ist auch ungesetzlich. Ich verlange zu wissen, welchen Zweck Mr. Drummond damit verfolgt. Was will er eigentlich?“ Wieder ist es Brady, der eingreift und für den Kollegen erklärt: Das kann ich ihnen genau sagen. Er will jedermanns Glauben an die Bibel zerstören und an Gott.“ Drummond, der den Kopf gesenkt hatte sieht seinen Gegner jetzt fest in die Augen. „Das ist nicht wahr. Und sie wissen es auch. Die Bibel ist ein Buch, sie ist ein gutes Buch, aber sie ist nicht das einzige Buch.“ Die Männer sehen sich

immer noch an. Das Kinopublikum sieht beide sehr nah im Profil. Die kleine Lücke zwischen ihnen füllt im Bild unverändert der Staatsanwalt. Die Augenhöhe beider Protagonisten ist nicht mehr gleich. Drummond blickt im Bild auf Brady herab. Brady verteidigt die Würde der Heiligen Schrift: „Sie ist das offenbarte Wort des allmächtigen Gottes, gesprochen zu den Männern, die die Bibel geschrieben haben.“ „Woher wissen sie, dass Gott nicht auch zu Charles Darwin gesprochen hat?“ „Ich weiß es, weil Gott mir sagt, dass ich mich seinen schmutzigen Lehren widersetzen soll.“ „So, Gott spricht zu ihnen.“ „Ja.“ „Er sagt ihnen, was Recht und Unrecht ist.“ „Ja.“ „Und sie handeln danach.“ „Ja.“ „Also sie, Matthew Harrison Brady, durch ihre Reden, durch ihre Gesetzesauslegungen oder durch was sonst immer geben die Befehle Gottes an die übrige Welt weiter.“ Henry Drummond tritt in die Mitte des Saales. Mit dem ausgestreckten Arm weist er auf Brady. „Gestatten, das ich ihnen den Propheten von Nebraska vorstelle!“ Schnell ist er wieder bei Brady. Dieser stottert etwas und will das Gesagte richtig stellen. Doch Drummond redet weiter „Sie haben es gerade zugegeben. Gott sagt Brady, was Recht und Unrecht ist, und wer gegen Brady ist, ist damit auch gegen Gott.“ Die Kamera umfährt die beiden. „Nein, nein, jeder Mensch ist frei und unabhängig.“ „Warum ist Betram Cates dann im Gefängnis von Hillsboro eingesperrt?“ (1:40:35), Bildschnitt.

b28) Die Kamera springt an die beiden dicht heran. Drummond sieht man ins Gesicht, von Brady das Profil. Drummond fährt ungebremsst fort: „Nehmen wir an, Mr. Cates hätte den Einfluss und die Stimmgewalt bei den Regierungsstellen ein Gesetz durchzuschleusen, dass nur Charles Darwins Theorie in den Schulen gelehrt werden darf.“ (1:40:43), Bildschnitt.

b29) Nun sieht die Kamera mit dem Publikum und dem noch im Bild gebliebenen Verteidiger in Bradys Gesicht. „Lächerlich, lächerlich. Es gibt nur eine wirkliche Wahrheit in der Welt.“ (1:40:48), Bildschnitt.

b30) „Das Evangelium“, setzt der Verteidiger fort. Die Kamera zeigt wieder Brady Drummond und den Richter in gleicher Distanz zueinander. Von der Bildfläche nimmt aber der jetzt ausholend gestikulierende Henry Drummond den größten Raum ein. Er spricht auch ohne Unterbrechung wie in Rage weiter: „Das Evangelium in der Auslegung Brady.“ Mit dem Finger deutlich im Rhythmus seiner Worte auf seinen Zeugen zeigend konstatiert er: „Gott spricht zu Brady und Brady spricht zur Welt.“ Weit ausladend und allein im Bild wendet er sich zum Kinopublikum: „Brady, Brady, Brady, der Allmächtige.“ Matthew Harrison Brady will etwas sagen, aber gegen Stimme und

Stimmung seiner Gegner kommt er jetzt nicht mehr an. „Der Herr ist meine Stärke...“, doch Bradys Satz verliert sich in der fortführenden Argumentation Drummonds, der sich wieder zu seinem Zeugen hinwendet: „Angenommen, ein geringeres menschliches Wesen, angenommen ein Cates oder Darwin...“ (1:41:04), Bildschnitt.

b31) Die Kamera zeigt wieder Bradys Profil und Drummonds Gesicht. Die Männer schwitzen. Sie ringen um viel, vielleicht um alles. Es ist heiß im Saal. Im Hintergrund wedeln Menschen ihre strohernen Fächer. „... besäße die Kühnheit zu glauben, dass Gott ihm heimlich etwas zuflüstert, dass eine Nicht-Brady-Idee auch heilig sein könnte? Müssten sie auch ins Gefängnis gehen, weil sie anderer Meinung sind als der Prophet von eigenen Gnaden? Verlängern wir das Alte Testament...“ (1:41:18), Bildschnitt.

b32) Das Bild zeigt wieder Zeugen, Richter und Verteidiger, der seinen Gedanken unbeirrt fortführt, den Stein des Anstoßes mit dem eingeschlossenen Fossil hält er wie zum Zeichen in der Hand. „... durch das Buch Brady, zu dem Gott gesprochen hat. Schieben wir es ein zwischen Habbakuk und Zephania.“ Henry Drummond legt den Stein auf den Richtertisch: „Euer Ehren, keine weiteren Fragen an den Zeugen. Wir brauchen den Zeugen nicht mehr...“

Henry Drummond geht gestisch alles hinter sich lassend aus dem Bild. 1:41:28.

3. Schluss

c1) 1: 41:28. Matthew Harrison Brady zittert. Ohne aus dem Zeugenstand wirklich schon entlassen zu sein erhebt er sich. Er erhebt seine Arme und erhebt seine Stimme: „Meine lieben Freunde, sie alle wissen wofür ich eintrete, und woran ich glaube, ...“ Die Kamera fährt bildfüllend an Brady heran. „Ich glaube fest an die Wahrheit der Schöpfungsgeschichte“, jetzt sehen wir Bradys Portrait und werden Zeuge seiner nicht gelingenden Rehabilitierung. „Ich glaube an die fünf Bücher Mose, Josua, Richter, Ruth, Samuel 1, Samuel 2, Könige 1, Könige 2, an Jesaja, Jeremia, die Klagelieder, Hesikiel, ...“ Schweißperlen auf seinem verzerrten Gesicht. „Die Versammlung wird auf morgen, 10 Uhr, vertagt.“ Hört man die Richterstimme sagen. Brady verstummt. Der Richterhammer saust nieder. (1:41:46), Bildschnitt.

c2) Die Kamera portraitiert einen Zuschauer im Saal, dem ins Gesicht geschrieben scheint, was viele empfinden: Bestürzung, die sich in keine Worte fassen lässt. Der Mund steht ihm offen. Der Oberkörper nach vorn gebeugt, die Hände auf die Zuschau-

erbank vor ihm gestützt. Der Mann mag vielleicht Mitte vierzig sein. Vielleicht gehört er zu den Stadtvätern. Mitleid spricht aus seinen wachen Augen. Er erhebt sich wie in Trance. Die Kamera mit ihm. (1:41:51), Bildschnitt.

c3) Die Kamera zeigt jetzt die einst jubelnde und strickende Dame. Sie hat sich schon erhoben, sieht auf Brady und in die Kamera. An ihr vorbei strömen die Leute aus dem Saal. Ihre Hände halten die Tasche in ihrer Hand fest umklammert. Auch sie hat etwas verloren. (1:41:57), Bildschnitt.

c4) Die Kamera blickt vorbei an Brady, der noch immer steht wo er stand, in dem Gerichtssaal. Viele Zuschauer und Zuschauerinnen stehen da. Der Saal ist noch voll. Die Leute sehen Brady und damit dem Kinopublikum bestürzt, überrascht, fassungslos ins Gesicht. Sarah Brady löst sich aus der Menge und geht gleichermaßen auf ihren Mann und das Kinopublikum zu. „Von unten blickt sie ihn mit einer bewundernswerten Fassung und Sicherheit an. „Matt,“ ein schwaches „hm“ antwortet ihr. „Komm, Liebster, lass uns jetzt heimgehen.“ „Heim?“ fast stimmlos fragt er zurück. „Zurück ins Hotel.“ „Hm.“ Brady verlässt seinen Ort und geht mit seiner Frau. Obwohl sie ihn führt, geht er einen Schritt vor ihr, an ihrer Hand, durch die Gasse, die sich in der noch immer stehenden und staunenden Menge bildet. Sie wendet sich mit Matthew Harrison Brady dem Ausgang zu. Ein Reporter macht ein Blitzlichtbild. Eine Rauchwolke verpufft. Das Bild wird dunkel. Ein Kapitel ist zu Ende. (1:42:19), Blende.

A.1.4.1 Schreibgespräche Klassenstufe 7 / 8 –
Zwei Arbeitsblätter

A.1.4.1 Schreibgespräche Klassenstufe 7 / 8 –
Zwei Arbeitsblätter

386

Wenn es im TV gezeigt wurde!!!

8.6.4. Cosing

Wenn es keine
~~andere~~ sinnvolle
Lösung

7
Glaube
ich nicht.

Wenn etwas Sinn hat
dann ist es ein die Lehrer
eingesetzt haben

Wenn etwas Sinn hat.

Wenn man die anderen
Bäume nicht
verstehen
kann
ist
nicht

Se
mit dem das
Gedanken
und die
Wieder
Wieder

W/om man
O. 100-100
100-100

Wien 1880

weem man
esfassen
kann!!!

Wenn man es beweisen kann.

Wenn man es
selber ausprobiert hat.

James
es
nied
richtig

Was ist
alwas wahr?

Worms
Engelskötter
(at the time)
Sells out (2010)

Wem ich es
fühle!

Wenn es wissenschaftlich erwiesen wurde.

11. 151
Lagerung des
Lagerung des
Chem. es wichtig
bewiesen ist!

Wenn man einer Person vertraut

→ Stimmte was mir
← Stimmt aber
dafür andere
Sachen!

↑ verstehe ich nicht.
nicht verstanden

Wenn man sich das
es von einer Person der man
vertraut ergebnis ist

Wenn es Wissenschaft bewiesen ist

com. in fest anetras Glorbe
is + es für mich wahr !!!

A.1.4.2 Vollständiger Fragenkatalog, Schüler Klasse 7 –
Sieben Arbeitsblätter

Fängt glauben da an, wo Wissen aufhört?

Nein, denn trotz besseren
Wissens kann man etwas
glauben

Woher weiß man etwas?

Durch Informationen.
Durch Versuchen im Leben

Ist Wissen sicherer als Glauben?

Ja.

Sind Träume wahr?

Sie sind wahr, weil
das Unterbewusstsein
etwas verarbeitet

Kann man nur wissen, was man sieht?

Nein, aber die Vorstellungskraft
erleichtert das Verstehen

Wann ist etwas ein Beweis?

Wenn bei einer Sache
immer dasselbe Ergebnis
erfolgt

Kann Wissen unlogisch sein?

Ja.

Schützt Wissen vor Irrtümern?

Nein, denn es zwingt
sich immer mehr
Wissen an.

Führt Glauben zu Fehlern?

Ja, denn glauben
ist nicht wissen

Ist Glauben etwas Unsicheres?

Nur für Ungläubige

Kann man jemanden sagen, was er glauben soll?

Nein, denn jeder darf glauben
was er will

Woran erkennt man, dass jemand an etwas glaubt?

An Verhalten.

Woran erkennt man, dass jemand viel weiß?

An Text u. aufbauen.

Wozu ist Glauben nützlich?

Für jeden Menschen ist
es ein Vorteil u. seine
mit hohen Ämtern können etwas beeinflussen

Können zwei Menschen dasselbe glauben?
Das ist möglich.

Ist Wissen das, was einem beigebracht wird?
Ja.

Können Millionen Menschen dasselbe glauben?
Ja.

Kann Glaube wahr sein?
Ja.

Wenn man Ideale hat, weiß man das oder glaubt man das?
Man glaubt an seine Ideale.

Muss Wissen immer wahr sein?
Nein durch die neuen Erkenntnisse.

Kann man im Bereich der Phantasie etwas wissen?
Nein, denn Fantasie ist eine Vorstellung.

Kann eine Religion wahr bzw. falsch sein?
Es ist eine Glaubenshaltungs Angelegenheit

Können Wissen und Glauben den gleichen Inhalt haben?
Manchmal ja, manchmal nein.

Wann ist Wissen falsch?
Wenn es keine Wahrheit hat.

Muss man an das glauben, was man weiß?
Ja.

Woran merke ich, dass mein Glaube richtig ist?
Wenn er mir das Leben erleichtert

Warum tut man manchmal etwas wider besseren Wissens?
Weil man glaubt das Wissen beeinflussen kann.

Können zwei Menschen dasselbe wissen?
Ja.

Wenn ich jemanden liebe – weiß ich das oder glaube ich das?

Ich glaube dass man jemanden liebt,

Muss man seinen Glauben beweisen?

Nein.

Wenn jemand mir sagt, dass er mich liebt, weiß ich das dann
oder glaube ich es?

Das glaube ich.

Hat Glauben mit übernatürlichen Dingen zu tun?

Nein.

Gibt es ein Wissen ohne Glauben?

*Nein man glaubt erst was
u. dann weiß man es.*

Kann man wissen, dass Gott existiert?

*Nein denn es gibt keine
Anhaltspunkte*

Was hat mehr Kraft: Wissen oder Glauben?

Es ist mehr auf die Person abhängig.

Löst Wissen den Glauben ab?

Nein glaube ich nicht.

Warum glaubt man etwas?

*Weil man es nicht
genau weißt.*

Ist Wissen immer richtig?

*Nein, es können falsche
Informationen sein.*

Schließt Glauben Denken aus?

Nein, es beeinflusst aber

Wer kann bei jemandem einen falschen Glauben feststellen?

Die die an was richtiges od. anderes glaubt

Kann Wissenschaft zum Glauben führen?

Eher unwahrscheinlich.

Wozu braucht man Wissen?

Um Dinge zu verstehen braucht man Wissen.

Wovon hängt es ab, dass man jemandem oder etwas glaubt?

Es hängt von der Ehrlichkeit, dem Verhalten
und dem Ruf einer Menschen ab

Wann kann man behaupten, dass man etwas weiß?

Wenn sich etwas als richtig
erwiesen hat.

Spricht Gott mit den Menschen?

Vielleicht nur für die
gläubigen Menschen

Kann man Gott missverstehen?

Man wird das zum eigenen
Vorteil nutzen. (auslegen)

Sagt Gott allen Menschen das Gleiche?

Das ist vom Charakter des Menschen
abhängig

Kann ein Mensch zu Recht behaupten, dass Gott zu ihm
spricht?

Sicherlich, aber nicht mit Worten

A.1.4.3 Fragenkatalog, Studierende –
Sieben Arbeitsblätter

Ist Wissen das, was einem beigebracht wird?

manches von dem + noch anderes
u.a. schon, doch selbst das sollte man reflektieren
unter anderem

Ja aber man weiß es nicht Kann Glaube wahr sein?

Ja, für mich. Aber kein Glaube umfängt keine
Wahrheit für DICH sein.

Kann Glaube falsch sein? Das Problem liegt eher
in Missinterpretationen der gemeinsamen Grundlage?
Und wer bestimmt, was Richtig ist / wo sein hat?

Nein, sicher die Erde ist Muss Wissen immer wahr sein?

eine Scheibe ☺

Sollte es Wissen, ja.
am Ende schon, aber der Weg dahin ist
steinig also: Schreibe an!
Ist eine Idee Wissen oder Glauben?

Für den Gläubigen ist sie Kann eine Religion wahr bzw. falsch sein? ~~Ja~~ Welche
immer richtig und wahr
aber sie ist falsch, wenn sie gemessen an dem Bezugssystem auf das sie
nicht freibleibend ist und negativen sich gründet: JA
verbreitet ich denke keine Religion ist falsch, nur was einige
Menschen daraus machen, aber wenn wir Gott alles richtig
macht in den Religionen – was sollte

Wenn man es Zurechtlegen Wann ist Wissen falsch? Bei Gegenbeweis
Zurechtlegen missbraucht das einfach
falsch falsch ist es wenn es
unwahr ist wenn Menschen lügen ist es lüge denn Wissen?
Wenn Menschen mit Absicht falsche (meinst Du: wenn man weiß, daß
Dinge behaupten, um seinen Willen zu bekommen (man lügt?))

Wenn ich mich damit Woran merke ich, dass mein Glaube richtig ist?

wohl fühle und
andere nicht
schädige

es geht mir gut mit ihm, das kann man
und ich fühle mich geborgen sich selbst
Also darf es mir nicht "unkontrolliertes" abfordern
Wie ist es mit: Optimalen??

ja

Können zwei Menschen dasselbe wissen?

absolut gedacht: Nein

Ja

es gibt Schnittmenge, Aha! und wie
bezeichnen die?

Wozu braucht man Wissen?

um vieles besser zu machen.
zur Reflexion seiner selbst und seiner
Umwelt u.a.
Um Weisheit zu erlangen

Wovon hängt es ab, dass man jemandem oder etwas glaubt?

Von der Lebensgeschichte, die jeweils auf mich
wirkt
auch vom Sympathiewert der Person (Charisma)
und keiner Beziehung zu ihm oder ihr -> ganz sicher
Vertrauen und Wissen/Vertrauen und Not ^{beide also}
Wann kann man behaupten, dass man etwas weiß?

~~NEIN~~
NIE wenn man es beweisen kann oder es sich
bewiesen hat, ist es weniger wahr,

wenn man keine Beweise hat?

Nein, man kann sich auf Autorität mit Charisma berufen!

Kann man nie zu 100%, weil man (fast) nie alle Aspekte wissen kann

Spricht Gott mit den Menschen?

Er spricht durch den Menschen. Auf jeden Fall. Auf ziemlich
unterschiedliche Wege. Aber spricht er mit ALLEN?
~~NEIN~~ UNWAHRSCHEINLICH

Kann man Gott missverstehen?

auch das! eher missinterpretieren.
d.h. er will klare Rede
oder?
~~NEIN~~ NEIN Nein

Sagt Gott allen Menschen das Gleiche?

Nein, er spricht nicht. Das will ich nicht hoffen, denn was soll ich
mit diesen Träumen, Idealen, Sehnsüchten etc.

Ich denke jeder kriegt seine Aussage. Gott mag
Individualität, glaube ich. Liegt es an uns, dass

ist situationsabhängig, vom Menschen abhängig. Ich will hören oder an Himm/Herr
-> dabei sein, aber bei kann ein Mensch zu Recht behaupten, dass Gott zu ihm
gründlicher Aussage Ja
spricht? Ja / NEIN
dass wir
verstehen

Spricht Gott
mit uns durch
den Menschen?
Wann ja durch welche
id. sie?

Ja, aber deshalb ist das, was er sagt, nicht
bedeutungslos. Erst wenn man
das verstanden hat, hat man vermutlich Gott auch gehört.

Muss man seinen Glauben beweisen?

Nein, man muß ihn nur glauben.

Nei wozu? **NEIN** Nein

Hat Glauben mit übernatürlichen Dingen zu tun?

Wiß nicht, auf jeden Fall mit unsichtbaren.

Nein

Was ist übernatürlich?

↳ alles, was weder / hinter Physik, Bio, Astro, Ch ist

NEIN

Kann man wissen, dass Gott existiert?

Das muss man nicht.!

Nein

(+ aber kann man so überhaupt? wohl kaum!)

NEIN

Nein, aber manchmal noch dran

Löst Wissen den Glauben ab?

Nein, beides sind verschiedene Dinge.

manche Leute denken, sie könnten mit Wissen den Glauben abschaffen

→ weil man irgendwann alles weiß, oder wie?

Ich hoffe, aber nie ganz.

Nein, man kann nie 100% sein und alle Ansprüche einer Seele wissen

Ist Wissen immer richtig?

Ist FALSCHES noch WISSEN - dh. ist

WISSEN nicht per se RICHTIG!

Wissen ja.

Die Behauptung zu wissen nicht.

Wer kann bei jemandem einen falschen Glauben feststellen?

die, die
negatives denken
erfahren

Jeher der ihm
weiß das der
andere
Falsch
glaubt.

Ja, ist: Falsch in Bezug auf mein "System"

Niemand maximales falsches Verhalten (je nach

System) wird von dem schreift
man / schloß man auf falschen Glauben.
Vgl. kath. Kirche und Exkommunikationen.

Nein, denn man wie ^{Theo} Schützt Wissen vor Irrtümern?
 alle Aspekte zu einem absolut gesehen müsste es das, in der Realität tut
 wissen es das nicht - leider.
 Nein, denn dann müsste man nicht mehr forschen
 und alles wäre sofort klar. Aber Intuition + Nicht Wissen sind
 NEIN auch 2 Dinge. Wenn alle
 Menschen den gleichen Wissensstand haben gäbe's
 Führt Glauben zu Fehlern? keine Irrtümer mehr
 vielleicht nicht zu Fehlern, aber zu Irrtümern
 möglicher Weise zu Fehlverhalten bei 'Übererfragung'
 nur insofern, dass man nicht will (manchmal) oder Nachlässigkeit! ^{Ja}
 seinen Verstand einsetzt

Ist Glauben etwas Unsicheres?
 Ja, wenn sich Zweifel darüber mischt.
 nicht für mich. Auf jeden Fall bietet er
 eine interessante Diskussionsgrundlage oder Lebensperspektive
 Nein Ja

Kann man jemanden sagen, was er glauben soll?
 kann man, aber ihn nicht zwingen Ja, aber der muß das selbst glauben.
 (Nicht ist es auch nicht!)
 Ich halte das nicht für besonders effektiv
 Es ist überhaupt nicht legitim, anderen zu sagen, was sie tun oder
 und was ist mit Schule NO lassen sollen.
 Woran erkennt man, dass jemand an etwas glaubt?
 Indem es aus Überzeugung spricht man merkt es, oder jemand sagt es und es
 überzeugt.
 es ist die Art wie sich jemand gibt wird man jemand
 Er ist emotional. Anders schauen als
 er ist?

Woran erkennt man, dass jemand viel weiß?
 Indem er es fundiert und überzeugend mit Argumenten wiedergibt man merkt, wenn man ihn reden hört
 an dem was er sagt und tut
 aber es jemand, der viel weiß immer häufig handelt ist wohl fraglich.
 Er ist rational.
 Wozu ist Glauben nützlich?
 um Sicherheit zu haben → Selbstsicherheit
 definitiv und weniger Angst um Fragen zu
 und mehr Ruhe man nicht weiß.
 Hall, Verunsicherung, Skeben zu hören an.

Glaubensgemeinschaften
 haben eine gemeinsame
 Glaubensgrundlage, die kleine
 Details sind aber schon individuell

ja, aber man kann nie wissen, ob Sie wirklich
 dasselbe glauben (hau genau)

Können zwei Menschen dasselbe glauben?

NEIN hm, formal schon, doch es wird immer
 etwas anderes bedeuten.

ich denke, glauben ist sehr individuell
 worin gibt es dann GLEUBENSGEMEINSCHAFTEN?

Können Millionen Menschen dasselbe glauben?

ja, siehe oben! vielleicht: sich glaubend auf ein gemeinsames
 Ziel einrichten - aber auch das
 ist schwierig, wie die Geschichte zeigt.

es kann gemeinsame Grundlage geben

manchmal glaubt man es zu wissen
 oft scheitert es nämlich an
 der Umsetzung der Ideale
 Ideal

Wenn man Ideale hat, weiß man das oder glaubt man das?

man weiß man es, wenn man dran glaubt
 Ideale beruhen auf Wissen und Glaube
 Ein Ideal muß aber auch mit Wissen go werden zu tun haben,
 wäre bereit mich auf und/oder zu einigen, F.B. Schönheitsideal
 aber selbst Schönheit lässt sich nach Wiss. Maßstäben berechnen

Kann man im Bereich der Phantasie etwas wissen?

Ja immer und
 alles!

Ja, alles! oder eher nicht?

NEIN, denn Phantasie
 ist grundsätzlich
 kein Wissen.
 dann wird aus Phantasie Wissen
 in der Phantasie geht alles, aber
 heutzutage weiß man mit Wissen zu tun?
 aber um zu Wissen zu kommen, braucht man oft erst einmal
 eine gute Vorstellung und Phantasie

Können Wissen und Glauben den gleichen Inhalt haben?

Ja NEIN

Sicher: Verschiedene Leute können einen selben
 Inhalt fühlen.

bestenfalls ergänzen sie sich?

oder wo her dann die "Ergänzung"?
 (-> ist das Glaube also doch das, was ich nicht wissen kann?)

ja eigentlich schon, weil
 es sehr wahrscheinlich ist
 und, wenn man glaubt
 es nicht tot!
 weiß es dann?

Muss man an das glauben, was man weiß?

Ja man tut es einfach. Es gibt Dinge
 die ich weiß, an die ich nicht glaube.
 F.B.? (das will ich unbedingt wissen!!)

ich weiß z.B. um das Konzept von Krieg, daran glaube tue ich
 nicht

Warum tut man manchmal etwas wider besseren Wissens?

weil man davon
 glaubt, instinktiv eine
 Sache für richtig hält
 und unbewusst
 danach handelt
 ... weil der Geist willig und das Fleisch schwach ist ...
 weil man hofft, das es vielleicht doch funktioniert,
 also ohne Wissen? Ist das so sehr beängstigend?
 Aufgrund schlechten Charakters, persönlichem Vorteil?

GLEUBEN

Wenn ich jemanden liebe – weiß ich das oder glaube ich das?

Wenn ich etwas fühle, ist das dann Wissen oder Glaube? Ich weiß es, daß ich liebe – aber daß ich geliebt werde, muß ich glauben.
das glaube ich KEINS von beidem.

Wenn jemand mir sagt, dass er mich liebt, weiß ich das dann

das glaube ich oder glaube ich es?
s.o. , ich muß es wohl glauben.
GLAUBE

Gibt es ein Wissen ohne Glauben?

Nein zumindest denke das viele Wissenschaftler
aber ob das GUTE Wissenschaftler sind. übriges wissen sie sich ihre Forschungsergebnisse auch glauben. Niemand kann alles selbst prüfen.
NEIN

hängt von der Stärke des Glaubens ab, was hat mehr Kraft: Wissen oder Glauben?
das ist sehr individuell, beides hat viel Potential. Aber Illusionen außer im Jenseits und haben daher vielleicht 'leichte' Kraft.
Ich hoffe Wissen.

Warum glaubt man etwas?

um sich sicher, geborgen, gut zu fühlen
Halt, Vertrautheit, Emotionen
oft hat man keine andere Chance
Aus Unwissenheit.

Schließt Glauben Denken aus?

Nein, sollte es zumindest nicht
Nein, aber was macht man, wenn man etwas anderes denkt als man glaubt?
(...für richtig hält + ist?) NEIN

Ja definitiv weil man bei Wissenschaft an die Grenzen stößt wo Glauben aufsteigt
Kann Wissenschaft zum Glauben führen?
Ja das hoffe ich für einige Wissenschaftler auf jeden Fall weil alles rational ist dann

Fängt glauben da an, wo Wissen aufhört?

Es gibt Überschneidungen. Welche denn?
Sind nicht beides total verschiedene Sachen? Oder kenne ich das
was andere Wissen + in Lehrbüchern schreiben glauben, damit to me
Wissen wird?

Ja Ja

Woher weiß man etwas?

Wenn man etwas gelesen, gesehen, gehört, angefasst,
gefühlt hat. Ist Instinkt auch WISSEN?

↳ Weiß ich auch das, was ich "Autoritäten" (Lehrern) glaube?

Lesen, hören wenn man die Logik begriffen hat.

gelernt, reflektiert, revidiert, überlegt, argumentiert, erfahren
Ist Wissen sicherer als Glauben?

Nein, beides macht stark. oder bringt Irrtümer.

Ja

Oft schon der Glaube
gibt Sicherheit für ein
Selbst

Sind Träume wahr?

Im Sinne von richtig oder falsch oder im Sinne von
Realität? Ich denke Träume bündeln immer in irgendeiner
Form Lebensrealität in sich. Wenn ich einen Traum habe,
ist es wahr, denke ich: auch wenn es sich nicht erfüllt

NICHT Grundsätzlich. Wenn nicht bildlich
vielleicht symbolisch

Kann man nur wissen, was man sieht?

Nein auch was man fühlt

NEIN

Nein

↳ man würde dann
weniger sehen und es
gibt ja optische Täuschungen

Wann ist etwas ein Beweis? Durch Argumente die hinhin
alternativ dazu
bestätigt

Im Normalfall wenn etwas logisch zusammen
passt, manchmal reicht ein Gefühl

Wenn etwas logisch ist, und es
keine rationellen Gegenargumente
mehr gibt

Ja wenn es
logisch ist klingt
LOGISCH +
EINLEUCHTEND

Kann Wissen unlogisch sein?

Nein, ja: beim Sonnenwandelgang weiß man wie die
"Erdbeschleunigung" aber logisch ist das nicht
völlig. Es harmonisiert
mit einem bestimmten
Glaubens-System

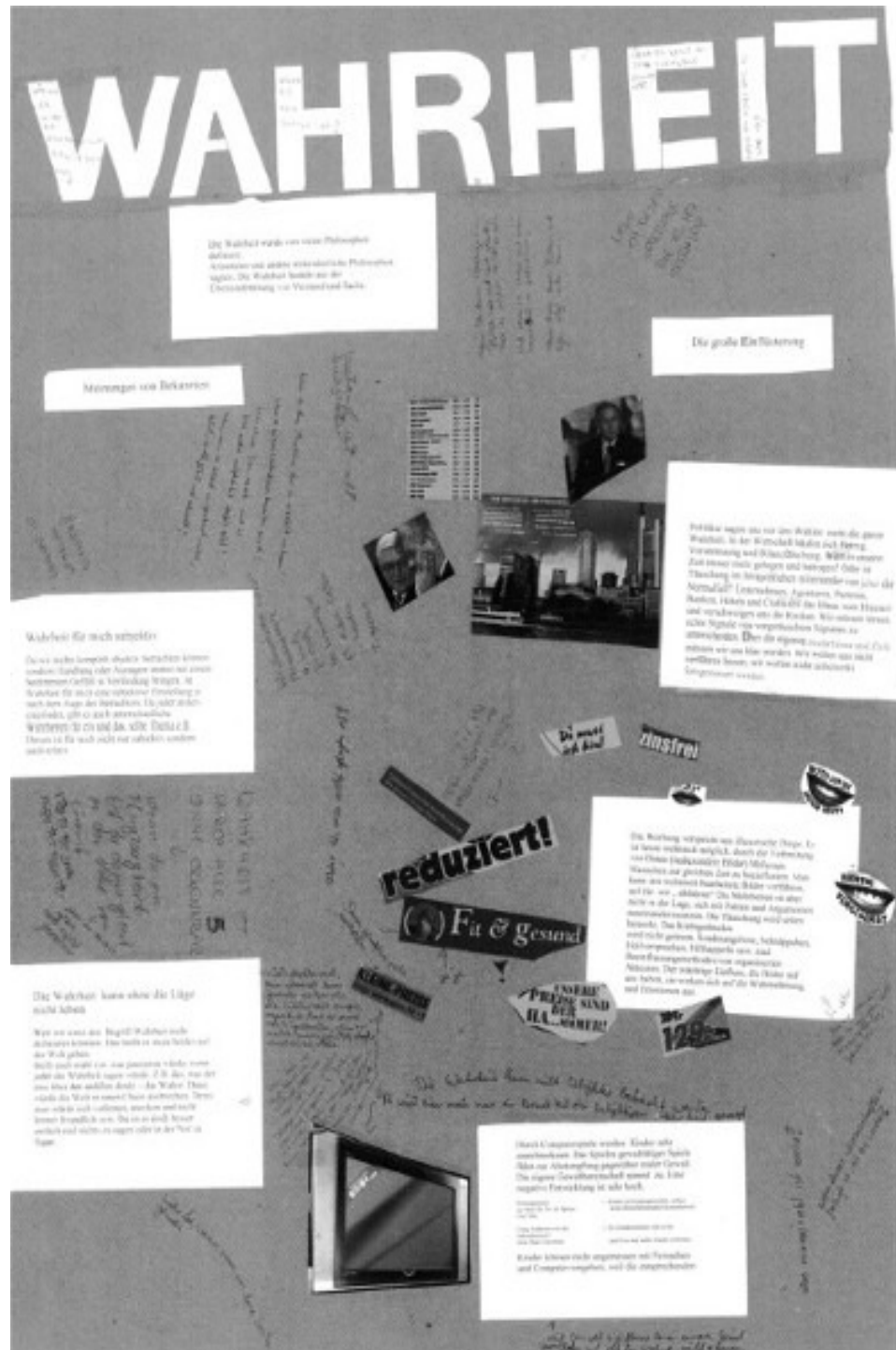
Nein

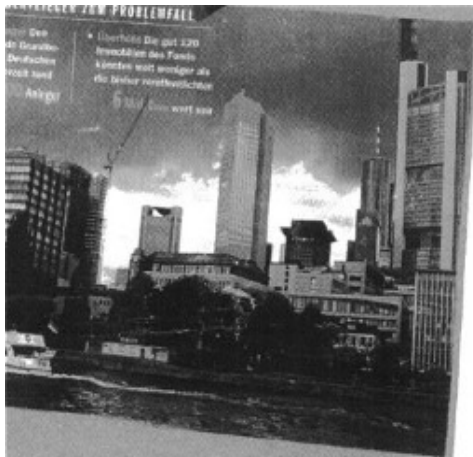
NEIN

Dokumentation Klasse 9 und weitergeführtes Schreibgespräch Klasse 10

Ein Übersichtsblatt

Sechs Detailansichten





Politiker sagen uns vor den Wahlen nicht die ganze Wahrheit. In der Wirtschaft häufen sich Betrug, Veruntreuung und Bilanzfälschung. Wird in unserer Zeit immer mehr gelogen und betrogen? Oder ist Täuschung im Menschlichen miteinander von jeher der Normalfall? Unternehmen, Agenturen, Parteien, Banken, Hotels und Clubs ^{liefern} uns das Blaue vom Himmel und verschweigen uns die Risiken. Wir müssen lernen echte Signale von vorgetäuschten Signalen zu unterscheiden. ~~Über~~ die eigenen Bedürfnisse und Ziele müssen wir uns klar werden. Wir wollen uns nicht verführen lassen, wir wollen nicht unbemerkt ferngesteuert werden.

Da muss
ich hin!

zinsfrei

0%*

BESTELLEN SIE
NOCH HEUTE

rt!

Gesund

UNSERE
PREISE SIND
HA...MMER!

Die Werbung verspricht uns illusorische Dinge. Es ist heute technisch möglich, durch die Verbreitung von Daten (insbesondere Bilder) Millionen Menschen zur gleichen Zeit zu beeinflussen. Man kann uns technisch bearbeitete Bilder vorführen, auf die wir „abfahren“. Die Mehrheiten ist aber nicht in der Lage, sich mit Fakten und Argumenten auseinanderzusetzen. Die Täuschung wird selten bemerkt. Das Kleingedruckte, Sonderangebote, Schnäppchen, Heilversprechen, Hilfsappelle usw. sind Beeinflussungsmethoden von organisierten Akteuren. Der mächtige Einfluss, die Bilder auf uns haben, sie wirken sich auf die Wahrnehmung, und Emotionen aus.

URGEGORGT

189-
129 Stück

Sei wiser
Hör auf uns
denn wir wissen
Zu argen
Sachse dem

WAFR

WENN
ES
WISS-
EN-
SCHAF-
T-IG-
ERWISSEN
ST

WENN
ES
KEIN
QUANTUM IST

Die Wahrheit wurde von vielen Philosophen definiert.
Aristoteles und andere mittelalterliche Philosophen sagten: Die Wahrheit besteht aus der Übereinstimmung von Verstand und Sache.

Wenn ich davon überzeugt bin,
Geschichte habe und auch glaube,
dass es möglich ist, so dann.

Wahrheit für mich subjektiv

Da wir nichts komplett objektiv betrachten können sondern Handlung oder Aussagen immer mit einem bestimmten Gefühl in Verbindung bringen, ist Wahrheit für mich eine subjektive Einstellung je nach dem Auge des Betrachters. Da jeder anders empfindet, gibt es auch unterschiedliche Wahrheiten für ein und das, selbe Thema z.B. Darum ist für mich nicht nur subjektiv sondern auch relativ

Wahrheit ist durch alle Sinne erkennbar

Wenn du ein Flugzeug hast, bist du davon gleich in der Höhe von einem 6. Stockwerk aus nicht anders als wenn du es von der Erde aus siehst

Wahrheit ist, was wir sehen

Die Wahrheit kann ohne die Lüge nicht leben

Weil wir sonst den Begriff Wahrheit nicht definieren könnten. Das heißt es muss beides auf der Welt geben. Stellt euch mal vor, was passieren würde, wenn jeder die Wahrheit sagen würde. Z.B. das, was der eine über den anderen denkt – das Wahre. Dann würde die Welt in einen Chaos ausbrechen. Denn man würde sich verletzen, anecken und nicht immer freundlich sein. Da ist es doch besser einfach mal nichts zu sagen oder in der Not zu lügen.

Schöne mal, kein Mensch kann jemals nichts als die Wahrheit sagen. Man muss sich Gedanken, die er nicht ausspricht, dafür sind es zu viele.

KLEIN shop: www.klein-shop.de

• Man muss nicht immer der Wahrheit zu Frieden gegen-
überstehen

• Religionen entsprechen auch nicht immer der Wahrheit

↑
Das ist ich genauso !!!
ooo

• unter sich zu den anderen Religionen werden sie manchmal auch
nur Geschichten erzählt aber manche Sachen könnten auch wahr sein.

• ja logisch aber "KÖNNTEN" einige Religionen behaupten das es
wahr ist obwohl es nicht 100% feststeht <- da hast du recht!

Wahrheit

Seit Anbeginn der Menschheit sind wir auf der
Suche nach der Wahrheit.

Viele Menschen haben Wahrheiten gepredigt und
andere sind ihnen gefolgt, weil sie daran glaubten.
So entstanden Religionen. Wahrheiten für die
Masse.

Die Wahrheiten dieser Prediger (z.B. Mohamed
oder Jesus Christus) wurden immer wieder
missbraucht und viele Menschen mussten sterben.
Aber sind es nicht Wahrheiten einzelner und muss
nicht jeder von uns seine Wahrheit finden?

Meine, Deine oder Seine Wahrheit finden bedeutet
auch sich vor Stillstand zu hüten und andere
Wahrheiten zu akzeptieren. Wenn wir unsere
Wahrheiten vergleichen würden, dann sähen wir
Gemeinsamkeiten.

Es bedeutet auch seine eigene Wahrheit immer
wieder zu überprüfen.

Aber egal zu welcher Lebenszeit, Du wirst immer
Deine Wahrheit in Dir tragen.

Die Schwierigkeit besteht darin, die eigene

Wahrheit anderen nicht zu diktieren, sondern zu
berichten. Und eventuelle Diskussionen (Streit)
auszuhalten. Es geht nicht um Kampf, sondern um
zuhören und verstehen.

Wahrheit bedeutet Kritik auszuhalten, als auch
gutes zu erfahren. Wahrheit bedeutet nicht belogen
zu werden. Wahrheit bedeutet auch nicht alles und
jedes ehrlich äußern zu müssen. Um dem
Selbstwert andere Menschen nicht unnötig
anzugreifen, sie zu verletzen oder uns selbst in
Situationen zu bringen die unangenehm sind kleine
bzw. charmante Notlügen^{Schick} nötig. Wir benutzen sie
täglich und würden wir es nicht tun, würden wir
uns mehr Feinde als Freunde machen.

Zum Schluss sei gesagt, dass wir Dinge auch gern
verbiegen, sie so hinreden wie wir sie brauchen
und am Ende glaube wir, dass es so richtig ist –
aber was bitte schön ist noch Wahrheit?

• Die Wahrheit ist der Anfang von der Lüge & (Tyll &)

• kann nicht kontrolliert werden
schwer oder fast unmöglich einzuhalten

Fazit: Jeder sollte einmal versuchen einen
Tag lang die Wahrheit zu sagen – es wird
nicht einfach sein. Versprochen!

A.1.4.5 Wann ist etwas wahr? – Weiterführende Fragen einer 9. und 10. Klasse⁷²⁶

Wenn es eine **eindeutige** Sachlage gibt, ist der Sachverhalt wahr.

Johann, Klasse 10

Ich denke, etwas ist wahr, wenn man es **sieht**.

Ingmar, Klasse 10

Für mich ist etwas wahr, wenn ich **fest** an das **glaube** und es auch **vertrete**.

Karoline, Klasse 10

Wenn ich dem Menschen, der es erzählt, **vertraue**, halte ich das, was er sagt, für wahr.

Jenny, Klasse 9

Es kann **nie** etwas **hundertprozentig wahr** sein, weil man selbst nie objektiv genug sein kann.

Konstantin, Klasse 10

Ich denke, dass etwas wahr ist, wenn man es mit den **fünf Sinnen** wahrnehmen kann.

Carolin, Klasse 9

Etwas ist wahr, wenn es **wissenschaftlich** belegt ist.

Hannes, Klasse 9

Es ist etwas wahr, wenn **ich** es sehen konnte.

Madlen, Klasse 9

Für mich ist die Behauptung der Wahrheit, der **Anfang der Lüge**.

Elisa, Klasse 9

Wahr ist für mich dann etwas, wenn ich daran **glaube**.

Johanna, Klasse 9

⁷²⁶ Arbeitsergebnis Kl. 9 / 10, Regionale Schule Vitte, Hiddensee, den 23. November 2006.

A.2 „Hinter dem Horizont“

A.2.1 „What Dreams may come“ – Der oscarprämierte Film von V. Ward (1998)

„Wenn die ganze Familie bei Autounfällen stirbt, kauft man sich freiwillig ein Fahrrad.“ Annies Zynismus ist ein Versuch, das Geschehe zu ertragen.

Alles beginnt wundervoll und romantisch. Annie und Chris, gespielt von Anni Sciorra und Robin Williams, lernen sich segelnd kennen, auf einem großen See in einem fremden Land. Sie verlieben sich ineinander, und noch ehe der Vorspann des Films seine Hälfte erreicht hat, sind beide glücklich mit einander verheiratet. Die Malerin, die in einem großen us-amerikanischen Museum arbeitet, und der erfolgreiche Kinderarzt haben zusammen zwei Kinder: Marie und Ian. Beide besuchen gute Schulen, sind lebenslustig, aktiv und sympathisch. Marie mag 10 sein und Ian kämpft sich durch die späte Phase der Pubertät, als sie eines Morgens nach dem gemeinsamen kurzen Familienfrühstück von der Hausangestellten zur Schule gefahren werden. Ein Lkw erfasst das Auto. Die Kinder sind tot. Erst jetzt endet langsam der Vorspann und die Schriftzüge über den Bildern verschwinden.

Die Geschichte nimmt unaufhaltsam und schnell ihren Lauf. Als Chris für Annies Ausstellung ein paar Bilder abholen will, kommt auch er bei einem Autounfall tragisch ums Leben. Die Leinwand ist Bruchteile von Sekunden tief schwarz.

Eine kurze Sequenz, die den Sterbenden im apparatemedizinisch gut ausgestatteten weißen Krankenbett zeigt, erinnert durch die Perspektivität der Aufnahme an verschiedentlich beschriebene Nahtodererfahrungen. Und wirklich: Der Tod tritt ein, Chris entschwindet, sein Körper bleibt liegen. Die Leinwand wird gleißend hell.

Chris ist an einem anderen Ort, der doch derselbe ist. Irgendwo existiert er irgendwie hinter dem Horizont. Er geht ungesehen durch die Kirche, in der er gerade beerdigt wird. Er hat einen Begleiter, der von Cuba Gooding Jr. gespielt wird. Chris sieht nicht alles scharf und erfährt, dass er nur sieht, was er sehen will. Ein Satz, der sich später erhellt und der tragende Bedeutung haben wird für das, was hier erzählt wird.

Ganz von ferne, kaum hörbar, spricht ein Pfarrer über den Tod und der Film erzählt eine Sequenz aus dem früheren gemeinsamen Familienleben.

Katy, die Dalmatinerhündin der Familie liegt in ihrem Korb. Sie stirbt.

„Wenn sie ins Krankenhaus muss, komme ich mit.“, sagt Marie.

„Katy wird nie wieder gesund. Die Ärzte geben ihr eine Spritze und sie wird nicht leiden und ganz sanft einschlafen.“, erklärt Annie ihrer Tochter liebevoll.

„Du willst meinen Hund töten?“ Marie ist empört.

„Ich will ihr beim Sterben helfen, ja.“, antwortet Annie und fährt fort: „Hör zu, sie hat starke Schmerzen. Ich hab sie sehr lieb. Deshalb möchte ich nicht zusehen, dass sie leidet.“

„Du willst meinen Hund töten!“ Der fragende Ton ist aus Maries Entgegnung gewichen.

„Du bist wütend,“ versachlicht die Mutter, „der Tod macht und wütend.“

„Was passiert dann mit ihr?“ will Marie wissen.

„Sie geht dorthin, wo wir alle hingehen. Das kann doch nicht schlecht sein...“

Zurück in seiner Gegenwart durchstreift Chris eine von Farben überschäumende Landschaft. Gemeinsam mit seinem Begleiter, den er nach seinem ersten Chefarzt Albert nennt, genießt er die überwältigenden Bilder üppigen Lebens. Er entdeckt das gemeinsame Traumhaus, das Annie und er in ihrer Phantasie entworfen hatten. „Du bist noch da, du bist nur tot.“, lautet die Erklärungshilfe des himmlischen Begleiters, der so die hier existierende Brücke zwischen Diesseits und Jenseits zu schlagen versucht.

Voller Daseinsfreude läuft Chris mit weit geöffneten Armen über Wiesen, die ein Meer aus Blumen sind. Blütenblätter lassen sich ausdrücken wie Tuben von Ölfarben. Er rutscht staunend in satten Farben aus und jetzt rennt ihm Katy, die Hündin, lebensfroh und jung entgegen. „Ich glaub, ich hab mich geirrt. Ich bin im Hundehimmel gelandet.“ Chris ist voller Faszination. Der Ort, an dem wir alle uns wieder treffen, kann nicht so schlecht sein. „Vielleicht bin ich ja nicht in Deinem Himmel, sondern Du in meinem!“ Das klingt hier wie das einfache Spiel mit Worten. Doch es ist mehr. Der Versuch, mit dieser lebensfrohen, leichten und spielerisch anmutenden Grenzüberschreitung der zauberhaften Welt der visuellen Erfahrung rational stabilisierte Axiome zu geben, dient nicht nur einfach der klärenden Orientierung.

Wer wann in wessen Himmel ist und sein kann – diese Frage markiert den dramaturgischen wie theologischen Kern des Films und seiner Geschichte.

Im Folgenden weisen die Dialoge zwischen Chris und seinem Begleiter im himmlischen Jenseits immer wieder auf die Subjektivität der hier in einem Jenseits wahrgenommenen

Welt. „Was ist das?“ fragt Christ beispielsweise und zeigt auf etwas, ihm unvertrautes. „Ich weiß es nicht. Du hast es gemacht!“ antwortet sein Begleiter.

Die filmisch erzählte Geschichte nimmt seinen Lauf in dieser philosophisch nicht unbekannten Richtung. Mittels marxistischer Terminologie wäre sie unter dem Topos subjektiver Idealismus zu orten: Die objektive Realität verschwindet hinter subjektiven Entwürfen.

Chris begegnet einer jungen, schönen thailändischen Frau, die das Abbild einer Stewardess ist, die ihn einst im Flugzeug bediente. In Gegenwart seiner Tochter schwärmte der Vater so sehr von dieser asiatischen Frau und ihrer Anmut, dass Marie sich wünschte einmal wie diese Stewardess auszusehen, wenn sie groß sei.

Zuschauend wächst die Ahnung, dass sich in der thailändischen Stewardess Marie bewegt.

Sie zeigt dem staunenden, aber noch ahnungslosen Chris ihre Welt auf der anderen Seite des Flusses. „Hier ist alles so groß, dass jeder sein eigenes Universum haben kann.“. Chris ist verblüfft. In den Bildern und Visionen, die vor oder in ihm auftauchen, erkennt er Träume seiner Tochter wieder. Es ist nur noch ein kleiner Schritt, Marie zu erkennen. Als diese ihm dann erklärt, dass Albert verlorene Seelen rettet und sie selbst sich um die Kinder kümmert, setzt sie Ahnung ein, dass Albert Maries Bruder ist, Chris und Annies Sohn.

Die Szene wechselt zu Annie, die ihrem Schmerz nicht gewachsen ist. Er ist stärker als sie. Ihre vernarbten Unterarme deuten einen gescheiterten Suizid an. Chris, der inzwischen für sich angenommen hat, dass er noch existiert, wandert zwischen den Welten. Doch Annie kann ihn trotz aller Sehnsucht nicht wahrnehmen.

Ganz bei sich und seiner Welt hinter dem Horizont trifft Chris auf Albert und bedankt sich bei ihm dafür, dass er Marie finden konnte. Zwischen beiden bahnt sich ein ernstes und für den Fortgang der filmischen Geschichte wesentliches Gespräch an.

Annie ist tot.

Sie hat sich das Leben genommen.

Die Figur des Begleiters, des Spirit Guide, bereitet den Protagonisten sanft darauf vor und stellt ihm schwer zu Ertragendes in Aussicht. Chris reagiert schweigend. „Ehrlich, damit hätte ich wirklich nicht gerechnet.“ setzt der Bote fort, denn noch ist das Wesentliche nicht wirklich übermittelt. Chris ahnt nichts und tröstet wiederum den Überbringer

der traurigen Botschaft. Er weiß und erklärt sich mit Annie seelenverwandt und kommt unter ein paar Tränen zu dem Schluss: „Es ist gut so. Sie braucht nicht mehr zu leiden.“ Zuschauend mag man mit dem Protagonisten vorausdenken, dass sich die beiden Liebenden jetzt, hinter dem Horizont wieder finden. „Wann werd ich sie sehen“, fragt Chris prompt. In seine Trauer mischt sich Freude. „Nein, Du verstehst es nicht...“ der himmlische Bote und Begleiter kann seinen Satz nicht fortführen. „Wann werd’ ich sie sehen?“ unterbricht Chris aufgeregt „Nie, Chris!“ ist die verwirrende Antwort. „Du wirst sie hier nie sehen. Niemals.“ Eine Pause voller Spannung und Unverständnis lösen diese Worte aus. „Sie ist eine Selbstmörderin. Selbstmörder gehen wo anders hin.“ Wofür wird sie bestraft?“ will Chris wissen. „Sie wird nicht bestraft“... Chris hat Not „Sie hat mehr als genug gelitten!“ „Nein, nein, nein. Hier gibt es keine Richter, keine Verbrecher. Hier sind alle gleich!“ „Was soll das heißen!“ Chris kann sein Gegenüber nicht ausreden lassen, der dennoch weiter spricht. „So sind die Dinge nun einmal. Das ist die Realität.“ In Chris brausen Gefühle auf, die sich sogleich Bahn brechen. „Selbstmörder kommen in die Hölle. Das nennst Du Realität!!“ Chris Stimme ist ein Schrei der Verzweiflung. „Das ist eine gottverdammte Ungerechtigkeit!“ Chris springt auf.

„Willst Du kämpfen?“ fragt der Himmelsbote mit einem Unterton, der das ‚etwa‘ ausdrückt, was verbal nicht mitgesagt ist. Eine lange Pause folgt, dann fährt er fort. „Du kannst Dich verstecken oder versuchen, es zu verstehen: Die, die nicht wissen, dass sie tot sind, sind an dem Ort, den Du Hölle nennst. Sie erkennen nicht, was sie getan haben, noch was mit ihnen passiert ist. Sie waren immer so mit sich selbst beschäftigt, dass sie ...“ „Mit sich selbst beschäftigt!“ Jetzt wird Chris handgreiflich und packt sein Gegenüber am Kragen. „Das gilt ganz sicher nicht für Annie, verstanden!“ „Nein, vielleicht nicht! Selbstmörder sind anders. Sie landen nicht in der Hölle, weil sie unmoralisch oder selbstsüchtig sind, sondern aus einem ganz andern Grund. Die meisten wissen instinktiv, dass sie ihre Lebensreise nicht willkürlich beenden dürfen. Doch Annie hat sich nicht daran gehalten. Und sie will es nicht einsehen. Sie will weder begreifen noch akzeptieren, was sie getan hat. Ihr Weg durch die Ewigkeit wird es sie hoffentlich lehren.“

„Du sagst nach wie vor, dass sie in der Hölle ist!“ Der gehörte Monolog wurde von Chris mit einem widerständigen Minenspiel begleitet.

„Bei jedem sieht die Hölle anders aus. Sie besteht nicht nur aus Feuer und Qualen. Es ist die Erkenntnis, was alles schief gelaufen ist.“

Nun folgt eine lange Pause im Gespräch. Blitz und Donner entladen sich am bzw. im Himmel. Dann findet die Erzählung ihren wesentlichen Impuls in dem Entschluss des Protagonisten: „Wir sind seelenverwandt. Ich werde sie finden!“

So macht sich Chris auf, die Hölle und in ihr seine Frau zu finden. Eine weitere Figur, eingeführt als Spurenleser und gespielt von Max von Sydow, wird seinen Weg begleiten. Erst viel später, wird Chris in ihm seinen Vater erkennen können. In verschiedenen Dialogen und imposanten Bildern wird klar, dass die Hölle kein Ort physischer Qualen ist, wie man mit dem Protagonisten erwartet haben mag. „Hier“, so korrigiert der Spurenleser, „ist man ernsthaften Gefahren ausgesetzt. Sie können den Verstand verlieren!“ Untermalt ist diese Reise in die Hölle dialogisch von der Frage des Spurenlesers an Chris, ob dieser stolz war auf seine Kinder und in der flüchtigen, die Fragen bejahenden Antwort des Gefragten, zeigt sich verbergend ein Konflikt, den Chris immer zu leben schien. Er liebt(e) seine Kinder und dennoch gab es viele Situationen, in denen sie seinen väterlichen Leistungsansprüchen nicht genügten. Zwischen Leistung und Ehrgeiz als Insignien eines gemeinsamen Wertekanons von Vater und Sohn, wird ihre Unterschiedlichkeit klar. Der Sohn verhilft dem Vater zu der Einsicht, dass Misserfolg nicht aus mangelndem Wollen resultieren muss, so wie umgekehrt der Vater am Tor zur Hölle die Kraft des Segens seines Sohnes spürt, als dieser sagt. „Du schaffst es. Ich glaub an Dich!“ Jetzt nimmt Chris den zunächst Albert genannten als seinen Sohn an und erkennt diesen in ihm wieder.

Der Weg in die Hölle, ist die Hölle selbst. Ein eindrückliches Bild dafür ist der lange Weg, den Chris zurücklegen muss, indem er über ein Meer von Schädeln und Gesichtern tritt, die alle mit Schmerzen ringen und immer wieder zu Chris Kontakt suchen und mit ihm reden. Der sonst eher romantische Klang des Wortes Kopfsteinpflaster bekommt auf dem Hintergrund dieser Szene einen völlig anderen und nur schwer zu ertragenden Gehalt. Der Versuch, sich jeweils bei den Getretenen zu entschuldigen wirkt nahezu absurd, nicht nur für die Zuschauenden, auch für die Hauptfigur selbst.

Nach Abstürzen verschiedener Art landet Chris an dem Ort, an dem Annie sich befindet. Eine triste Ruine steht vor ihm und erschrocken fragt er: „Mein Gott, ist das unser Haus?“ Ohne diese Bemerkung würde man als Zuschauerin die Identität und die Ver-

wandlung des immerselben Traumhauses nicht sofort wahrnehmen. Der Spurenleser warnt Chris davor, länger als drei Minuten bei Annie zu bleiben. Chris würde sonst den Verstand verlieren und expliziert, was das heißt, in dem er sagt: „Sollte ihre Realität Deine werden, gibt es kein zurück!“

Chris stellt sich Annie in der Rolle ihres Nachbarn vor. Er wahrt behutsam Distanz. Sie erkennt ihn nicht und erklärt den Verfall, den Verlust, den Schmerz. Doch er ringt erstaunlicher Weise nicht darum, erkannt zu werden. Ganz auf *sie* konzentriert und *ihr* Wohl bzw. Seelenheil möchte er, dass sie wieder findet, was sie verlor, was sie sucht, was sie braucht.

„Man verschwindet, wenn man tot ist!“ ist ihr Statement, dass in höllischen Kontrast zu dem steht, was Chris auf himmlische Weise entdecken konnte: „Ich existiere, obwohl ich tot bin.“ Eine Rückblende aus ehelichen Zeiten von Depression und Schmerz nach dem Tod der Kinder zeigt, wie Chris die Trennung der beiden Eheleute dadurch verhinderte, dass er in einem Konflikt nicht seine eigene Position stark macht und um Verständnis dafür rang, sondern ganz losgelassen und frei von der Sorge um das eigene Recht, dem Schmerz seiner Frau folgte. Dadurch gelang es ihm, sie zu verstehen. Er folgte ihr an den Ort ihres Schmerzes, in dem sie erstarrt war. Das vollzieht sich jetzt in den Bildern hinter dem Horizont. Er kann erkennen und Annie sagen, dass seine Art, stark zu sein, eine Art von Feigheit war. „Manchmal verliert man, auch wenn man gewinnt!“ ist der Satz der in Umkehrung zu dem steht, was Annie, noch lebend in einer familiären Auseinandersetzung hinsichtlich der Erziehung der Kinder sagte: „Manchmal gewinnt man, auch wenn man verliert!“.

Chris verhilft Annie in ihrer Hölle zum Träumen, zum Malen innerer Bilder, die hier, hinter dem Horizont, äußere werden können. Es gelingt, als er aufgeben und bei ihr bleiben will, an welchem Ort das auch sei. Eben an ihrem Ort.

In einem versuchten Abschied von dem Spurenleser wird klar, dass es bei dieser Reise in die Hölle von Anfang an um Chris selbst ging, nicht um Annie. Konsequenter bleibt der Film damit in der subjektiv entworfenen Welt des Protagonisten und setzt damit noch einmal neu, alle spielenden und erzählten Figuren in den konstruierten Bezug zur Hauptfigur. Sie verlieren ihre scheinbare Objektivität und Unabhängigkeit von der Hauptfigur.

Jetzt gibt es versöhnliche Worte zwischen Vater und Sohn, dem Spurenleser und Chris. Jenseits aller an Leistung orientierten Werte resümiert Chris: „Gute Menschen enden in der Hölle, weil sie sich selbst niemals verzeihen können. Ich kann mir nicht verzeihen, aber ich verzeihe Dir.“ „Ich habe meine beiden Kinder getötet.“ Das erklärt Annie, die immer davon ausging, dass ihre Kinder vielleicht nicht in diesem Auto ums Leben gekommen wären, weil ihr Mutterinstinkt sie zu anderen Reaktionen veranlasst hätte als die fahrende Haushälterin. Ebenso, so ihr Selbstvorwurf, der erzähltechnisch schon am Anfang thematisiert wurde, meint sie, dass ihr Mann noch leben würde, hätte sie ihn an jenem verhängnisvollen Tag nicht um den Gefallen gebeten, etwas für sie abzuholen. Der Himmel scheint, wie die Hölle selbst gemacht.

Erkenntnis bewirkt – wie von dem Spirit Guide zu Beginn in Szene gesetzt – Vergebung und das heißt Erlösung. Annie und Chris landen im Himmel. Sie treffen hier ihre Kinder, den Hund und sich selbst. Dass sie sich am Ende einer Konzeption von Wiedergeburt folgend, neu entscheiden, auf die Erde zurückzukehren, mag den christlichen Horizont sprengen. Als Sprung über die Grenzlinie zu einem Leben diesseits des Horizontes kann ebenso als phantasievolles Bild einer Erlösung verstanden werden, eine Grenzlinie zu einem Leben die Diesseits und Jenseits nicht temporal sondern lokal zu interpretieren versucht.

Der Film endet wie er begann, nur dass sich nicht zwei Erwachsene auf einem See segelnd verliebt begegnen, sondern zwei kleine Kinder spielen am Bootssteg mit ihren Segelschiffchen. Diese beiden schenken einander ihre mitgebrachten Sandwiches.

„... we listen to the sunrise and feel the growing lighth, peace will come inside, so quiet...“ – eine Zeile aus dem Abschlusssong „I’ll always be beside you“ – mag eine poetisch bildhafte Zusammenfassung des Erzählten sein und Hoffnung stiften: „... to dream, without care...“.

Die filmische Umsetzung orientiert sich sehr stark an der Romanvorlage und ihren Erzählstrukturen. Daher lohnt ein Blick auf die Vorlage. Die Argumentationsweise vor allem in den theologisch-philosophischen Debatten wird in den Dialogen des Romans sehr klar. So wird die literarische Vorlage zur bereichernden Interpretationshilfe für den Film.

Die Entstehungsgeschichte des Films ist ebenfalls ein beachtliches Interpretament für die theologisch indizierten Aussagen. Denn nicht ohne Grund dauerte es 21 Jahre bis

das theologisch-philosophische Thema und seine fantastische Entfaltung in der Romanvorlage als Spielfilm im Kino präsentiert wurde.

A.2.2 17 Kapitel in 01:41':25'' – Eine Sequenzbeschreibung als Arbeitshilfe

1. Kapitel: Vorspann

- 00:42 Ein Mann und eine Frau treffen sich beim Segeln auf einem See, verlieben sich ineinander, heiraten und haben zwei Kinder.
- 04:40 Haus der Familie beim Frühstück vor Schulbeginn der Kinder.
- 05:47 Abschied am Auto, das Kindermädchen fährt die beiden Kinder zu Schule.
- 06:35 Kirchliche Beerdigung der Kinder.

2. Kapitel: Der Unfall

- 07:27 Vier Jahre später: Chris ist Kinderpsychologe und Annie Künstlerin. Sie arbeitet für ein Museum.
- 11:05 Mit dem Auto will Chris Bilder für die Galerie abholen und verunglückt.
- 12:42 Chris sieht sich im Krankenhaus.

3. Kapitel: „Du bist tot, Chris“

- 13:00 Im Haus der Nielsons, Chris spricht mit seinem himmlischen Boten und sieht die Trauer Annies, den Boten aber nur verschwommen
- 14:07 Chris erinnert sich an seine Kinder, als sie noch lebten: Rückblende: Die Hündin Katy muss sterben; Jan und Chris sprechen im Wald (I. Teil).

4. Kapitel: Das Begräbnis

- 16:27 Chris sieht seine Beerdigung, wird aber von der Beerdigungsgesellschaft nicht gesehen.
- 17:52 Chris versucht in der Kirche mit Annie zu kommunizieren.
- 18:19 Chris spricht mit seinem Boten vor einem ihrer Bilder.

5. Kapitel: Ich existiere noch

- 19:06 Annie schreibt Tagebuch. Chris versucht wieder, Annie zu sagen, dass er noch da ist. Sie ahnt, glaubt aber nicht, dass Chris noch existiert.
- Annie spürt seine Gegenwart, wird von ihr aber geängstigt, so dass ihm klar wird, dass er sie in Ruhe lassen muss. Das ist sein Abschied von der alten Welt.

6. Kapitel: Auf Wiedersehen

- 21:52 Chris und Annie an Chris Grab. Chris versucht Annie zu erreichen.

- 23:21 Chris läuft durch einen Tunnel, dem Licht entgegen.
23:32 Nun erwacht er in einer von Annie gemalten Landschaft.
23:42 Er trifft auf Katy, die gestorbene Hündin.

7. Kapitel: Das Traumhaus

- 26 :22 Chris sieht in seinem Boten einen ehemaligen Lehrer, Doc Albert, der in seinem Bild auf dem Wasser wadet. Chris sieht diese Figur jetzt erstmals scharf und erklärt: Die Welt entsteht aus deiner Phantasie. Chris erkennt, dass er in einem Gemälde seiner Frau aufgewacht ist. Was seine Frau in ihrer Wirklichkeit nun weiter malt, erscheint in seiner Wirklichkeit.
28:15 Chris erprobt im Bild spielerisch die neuen Möglichkeiten seiner neuen Welt. Sein Bote erklärt ihm zunächst die Regeln: Zuerst: Es gibt keine Regeln. Was man sich vorstellt, ist wirklich. Jeder erschafft sich eine andere Wirklichkeit, ein anderes Universum, es ist Platz für alle diese unterschiedlichen Welten da. Wenn zwei Menschen zusammen sind, können sie eine gemeinsame Welt erschaffen, bzw. bei der Erschaffung kooperieren.
29:08 Chris sieht das von Annie gemalte Traumhaus und geht mit seinem Boten dort hin.
29:34 Während Chris durch Wasser zum Haus geht, debattieren sein Bote und er über das ICH: Was macht es aus?
30:36 Im Inneren des Traumhauses, das keine Fenster hat. Die Welt aus Farben wandelt sich in eine wirklichkeitsnahe, körperliche Realität.

8. Kapitel: Seelenverwandte

- 32:48 Annie malt an ihrem Bild, in dem Chris lebt, weiter. Auch redet sie im Selbstgespräch mit ihm.
33:34 Chris sieht mit seinem Boten den eben von Annie gemalten Baum in seinem Jenseits. Chris muss die jenseitige Welt kennen lernen, z.B. wie man sich darin bewegt: Da er schon tot ist, kann er nicht mehr sterben. Die Schwerkraft ist zwar noch da, aber sie ist nicht unüberwindlich. Er kann unter Wasser atmen, durch die Luft fliegen, gedankenschnell laufen – und er kann auch in seine frühere Lebenswirklichkeit zurückkehren und seine Frau besuchen.

36:19 Chris sieht, was Annie nach seinem Tod malte, da beide seelenverwandt sind.

36:30 Der Bote resümiert: Ihr erreicht euch über ihre Bilder. Annie zerstört verzweifelt ihr Bild. Der jenseitige Baum verliert seine Blätter. Chris weint.

9. Kapitel: Leona

38:00 Chris und sein Bote am Seeufer. Chris sieht Annie baden. Annie fehlt Chris. Er kann daher weder glücklich noch zufrieden sein.

39:24 Chris sieht Sachen von seiner Tochter Marie am Ufer liegen.

40:14 Rückblende: Marie ist krank. Chris will ihr Schach beibringen (I)

41:02 Chris im jenseitigen Traumhaus

41:39 Leona, eine hübsche Thailänderin ist da.

42:00 Sie zeigt ihm eine andere jenseitige Welt. Auch hier tollt die Hündin Katy.

43:11 Annie schreibt Chris.

10. Kapitel: In einer anderen Welt

43:37 Eine neue jenseitige Welt aus anderen Bildern.

43:40 Chris und Leona erzählen. Chris glaubt Marie zu sehen. Beide sprechen über die Vergangenheit.

46:00 Die Bilder des Jenseits bilden sich in den Bildern aus Maries Kinderzimmer ab.

Rückblende: Marie und Chris spielen Schach (II) und sprechen über das Jenseits.

47:05 Leona und Chris im Boot auf einem See aus Maries Bild.

48:30 Chris erkennt in Leona seine Tochter Marie.

11. Kapitel: Das Ende der Schmerzen

49:19 Annie vor dem Spiegel in ihrem Badezimmer.

50:07 Sie will nicht mehr leben.

50:13 Annie schreibt ihren Abschied von Chris.

50:42 Chris erfährt von seinem Boten, dass Annie sich das Leben genommen hat.

52:11 Chris will sie sehen. Doch Annie ist als Selbstmörderin in der Hölle.

52:57 Chris empört sich.

- 53:55 Chris will Annie suchen und finden.
- 54:46 Schließlich stimmt der Bote zu: Sie wollen einen Spurenleser suchen.
- 12. Kapitel: Auf der Suche nach Annie*
- 54:48 Chris fährt auf einem Boot in fremde Sphären. Seine Boote steuert.
- 55:45 Sie entschwinden in die Lüfte, in denen sie den Spurenleser zwischen Bücherregalen finden.
- 57:40 Die Reise beginnt. Es ist Nacht. Sie fahren wieder mit dem kleinen offenen Boot.
- 57:57 Der Spurenleser gibt Identifizierungshilfen für seine Figur und die des Albert. Chris versteht sie nicht.
- 58:39 Sie gelangen aufs offene Meer. Die See tobt. Menschen fliegen durch die Luft.
- 59:30 Es geht in die Hölle:
Menschen im Wasser greifen mit ausgestreckten Armen nach dem Boot.
- 59:57 Das Boot kentert.
- 1:00:13 Rückblende: Annie und Chris diskutieren über ihren Sohn Ian. Chris hört, dass sein Sohn vieles tut, nur um ihm, seinem Vater, zu gefallen.
- 1:00:44 Im Wasser auf dem Weg zur Hölle:
- 1:00:46 Rückblende: Chris und Ian diskutieren im Wald. Es regnet.
Ian möchte nicht die Schule wechseln. Chris hatte es aber veranlasst.
- 1:01:14 Chris sieht noch einmal seine Kinder am Unfalltag in die Schule fahren.
- 1:01:19 Im Wasser auf dem Weg zur Hölle sinkt Chris tiefer und tiefer.
- 13. Kapitel: Das Tor zur Hölle*
- 1:01: 23 Chris und seine Begleiter gelangen an einen mit Untoten übersäten Strand. Schiffswracks liegen vor ihnen. Manche brennen. Hier ist das Tor zur Hölle.
- 1:02:35 Rückblende: Ian und Chris im Regen im Wald. Sie reden über die Ver-
setzung.
- 1:03:00 Vor dem Höllentor setzen sich die Drei in Bewegung. Sie müssen an den brennenden Wracks vorbei, in denen nackte Menschen arbeiten.
- 1:04:00 Rückblende und Fortsetzung des Gespräches zwischen Chris und Ian.
- 1:04:32 Chris sieht Albert.

- 1:04:36 Rückblende: Chris Rede über Ian zur Beerdigung von Ian und Marie
- 1:06:37 Chris erkennt in Albert seinen Sohn. Er bewahrt ihn davor das Höllentor zu durchschreiten.
- 1:09:12 Vater und Sohn verabschieden sich vor dem Höllentor.
- 1:09:48 Der Spurenleser und Chris entschwinden wie in einem in die Luft gezogenen Floß nach oben. Sie sind nicht allein. Viele Untote sind unterwegs.
- 14. Kapitel: Das Meer der Gesichter*
- 1:10:22 Rückblende: Annie ist stationär in der Psychiatrie, (I).
- 1:12:22 Auf dem Weg in der Hölle muss ein Feld von lebenden Totenschädeln überschritten werden. Einer scheint sein Vater zu sein. Doch er ist es nicht. Ein anderer sieht wie Anni aus.
- 1:13:45 Rückblende: Chris und Annie gucken in die Wolken und sind glücklich.
- 1:14:55 Doch es ist wohl nicht Annie.
- 1:15:00 Chris stürzt aufs Totenfeld und fällt in einen Abgrund.
- 1:15:33 Rückblende: In Nielsons Haus. Chris und Annie machen Urlaubspläne.
- 1:16:40 Chris gelangt aus dem Wasser der Hölle an eine Oberfläche.
Der Spurenleser weiß, dass Chris Annie gefunden hat. Sie ist hier.
- 1:17:23 Chris steht vor dem verwelkten Traumhaus ihrer gemeinsamen Illusionen.
- 1:18:15 Der Spurenleser gibt sich als Chris Vater zu erkennen.
- 15. Kapitel: Gib nicht auf*
- 1:19:46 Chris macht sich auf den Weg ins Haus zu Annie.
- 1:20:15 Im Haus: Chris trifft Annie, die ihn nicht erkennt.
- 1:22:00 Eine Spinne erschreckt Annie. Chris nimmt sie weg.
- 1:23:25 Annie will, dass Chris geht.
- 1:23:55 Rückblende: In der Psychiatrie (II), Chris und Annie reden über Scheidung und versöhnen sich.
- 1:26:58 In dem höllischen Haus führen sie die Debatte von damals unerkannt fort.
- 1:28:00 Annie möchte Chris sehen.
- 1:28:12 Chris erinnert Annie an ihre Hochzeit.
- 1:28:58 Annie wehrt sich gegen die Erinnerung.

1:29:30 Chris entschuldigt sich bei Annie für alle Unterlassungen. Er dankt ihr für vieles, für alles.

1:31:06 Chris geht.

16. Kapitel: Zusammen

1:31:20 Chris ist wieder draußen. Der Spurenleser empfängt ihn.

1:32:00 Chris verabschiedet sich von dem Spurenleser und will zurück zu Annie.

1:32:20 Chris ist wieder bei Anni.

1:33:15 Rückblende: Psychiatrische Klink, (III): Chris weiß jetzt, dass er Annie versteht und ihr dadurch nah ist.

1:33:36 Annie scheint sich ohne Schmerz zu erinnern.

1:33:46 Annie erkennt Chris.

1:34:17 Chris scheint den Verstand zu verlieren. Annie rettet ihn.

17. Kapitel: Überraschung

1:34:57 Chris erwacht in seinem himmlischen Traumhaus des Jenseits.

1:35:31 Annie tritt zu ihm. Sie sieht ihre Bilder in dieser Wirklichkeit.

1:36:16 Der Spurenleser tritt zu ihnen. Katy, die Hündin, stürmt herbei. Marie ist da und Ian kommt. Alle sind wieder zusammen.

1:39:17 Chris und Annie beschließen wieder auf die Erde zurückzukehren.

1:40:35 Ein Boot in einem See, dann noch eins. Zwei Kinder spielen am Steg. Sie tauschen ihr Frühstücksbrot.

1:41:25 Ende.

A.2.3 „Selbstmörder kommen in die Hölle. Das nennst Du Realität!“ – Eine Szene

1. Einleitung:

a1) 0:49:20; Aus dem weißen Licht des Himmels wird eine weiße Blende, die von dort direkt in das immer dunkler werdende Bad in Annis Wohnung wechselt.

Anni steht vor einem Spiegel. Der Zuschauer blickt hinter ihr stehend, in ihr Spiegelbild. Ihr Portrait ist nur verschwommen zu sehen. Es scheint, als wäre der Spiegel beschlagen. Das Bild wird kontrastreicher und dunkler.

In der etwas größeren Distanz, die die Kamera zunehmend gewährt, zeigt sich, dass ein Fleck auf dem Spiegel die klare Sicht trübt. „Kalifornien ist wirklich ein merkwürdiges Land.“ Als Annie sich bewegt, gibt das Spiegelbild ihr hälftiges Portrait klar frei. Sie spricht weiter: „Sie legen einem nahe in die Anstalt zu gehen, bevor einen der Psychiater einweist.“ (0:49:30; 10’’).

a2) Eine weiche Blende vergrößert den Bildausschnitt. Dabei löst sich der Fleck im Spiegel in Annis Gesicht auf. Ihre Augen sind für einen kurzen Moment geschlossen.

Anni setzt sich mit einem schulterfreien, fliederfarbenen Plisseenachthemd bekleidet auf den Stuhl, der offensichtlich vor der Frisierkommode steht. Ein Seitenspiegel lässt im linken Viertel der Leinwand an Annies Bewegung teilhaben. Die Kamera folgt der Bewegung und lässt den Zuschauer in Augenhöhe zu Anni mit ihr das Spiegelbild betrachten, zu dem die Protagonistin spricht. „Ein sehr ausgeklügeltes Rechtssystem.“ Anni lehnt sich zurück. Sie wirkt gleichermaßen ruhig wie angespannt. (0:49:37; 7’’), Bildschnitt.

a3) Die Kamera zeigt ihr Profil während die langsame Rede sich fortsetzt. „Mein Psychiater ist misstrauisch. Vielleicht dauert es noch eine Woche ehe er mich einweist.“ (0:49:41; 4’’), Bildschnitt.

a4) Ihre rechte Hand greift nach einer Haarbürste. Beide Details füllen das Bild. „Zu meiner eigenen Sicherheit.“ Anni nimmt die Bürste, dreht dabei ihre Hand so, dass in der Bildmitte eine lange Narbe am Handgelenk sichtbar wird. Sie teilt das Bild parallel zu den Begrenzungen oben und unten. (0:49:44; 3’’), Bildschnitt.

a5) In der schon vertrauten Position sitzt Anni vor dem Spiegel. Sie kämmt sich jetzt ihr Haar. Leise setzt Klaviermusik ein. „Ich hatte den Mann und die Liebe, die für mich bestimmt war und zwei unglaubliche Kinder.“ Anni streicht sich sanft über ihr Gesicht. Sie trägt unter ihrem Ehering, den ihres Mannes. (0:49:54; 10’’), Bildschnitt.

a6) „Geschenke, die niemand von so etwas Unberechenbarem wie dem Leben erwarten würde.“ Mit dem Zeigefinger ihrer rechten Hand nascht sie aus einer Yoghurtschale. Neben der Schale liegen Kapseln und Tabletten. Der Yoghurt ist mit blauem und grünem Pulver übersät. Man mag meinen, es sei der Inhalt der daneben liegenden Kapseln. (0:49:58; 4''), Bildschnitt.

a7) Wieder ist ihr Profil zu sehen. Sie leckt ruhig ihren Finger ab. Während sie dies tut erklingt weiter ihre Stimme. „Und die schlichte Wahrheit ist...“ Eine Pause und Bildschnitt (0:50:01; 3'').

a8) „... es ist vorbei.“ Wieder blickt man zuschauend neben der noch immer sitzenden über Annis Schulter in ihr Spiegelbild. „Nur dieser letzte Lebensfaden ist noch nicht durchtrennt.“ Es müssen Annis Gedanken sein, den man hörend folgt, denn ihr Mund spricht nicht, auch wenn die Lippen geöffnet sind und ihr Gestus Anstrengung signalisiert. (0:50:09; 8''), Schnitt.

b1) Der Ort wechselt. Anni sitzt auf ihrem Bett, über dessen Kopfende das Triptichon von Hieronymus Bosch „Die Ewigkeit“ (?) zu erkennen ist. In den Händen hält sie ein Tagebuch und vor ihr steht die kleine Yoghurtschüssel mit der fragwürdigen Dekoration. Sie beginnt zu schreiben. „Ich hab Dir nicht Auf Wiedersehen gesagt“, hört man ihre Stimme sagen, „Du bist tot, und das ist meine Schuld.“ Die Kamera fährt näher an die auf dem Bett Kniende heran. „Ich konnte Dir nicht mehr Auf Wiedersehen sagen. Aber weißt Du was, ganz egal, wie weit Du auch von mir entfernt bist, ich schicke Dir meine Liebe.“ Sie betrachtet ihre Hand und führt sie zum Mund. Alles schweigt. Nur die Klaviermusik klingt noch leise. Das Bild wird weiß. (0:50:40; 31'').

2. Hauptteil:

b1) 0:50:43; Nach einer langen weißen Blende, die drei Sekunden das weiße Bild als Übergang von der einen zur anderen Welt festhält, erscheint auf der rechten Bildhälfte der Leinwand das Portrait von Chris. Wie Annis letzter Blick ist auch seiner nach unten gerichtet. Musik erklingt leise und wie ein Schatten bewegt sich jemand hinter Chris. Sein Bild wird in dem Maße unscharf, wie das seines Boten Konturen bekommt. „Hey“, sagt dieser leise. Man sieht nun rechts von Chris den jungen Schwarzen, als den Boten im himmlischen Jenseits. Seinen Sohn erkennt Chris in dieser Figur nicht, obwohl eine zurückliegende Begegnung mit seiner Tochter Marie die Zuschauenden diese Dimension des Geschehens ahnungsvoll weckt.

Licht umhüllt seinen Körper wie ein Heiligenschein. (0:50:51; 8''), Bildschnitt.

b2) Chris wendet sich zu seinem Boten um. Sein Gesicht taucht dabei in das rötlich warme Licht ein, das jenen umschloss. Es ist, als schaute er in eine glutrote Sonne. „Wo warst Du?“ fragt Chris. (0:50:54; 3''), Bildschnitt.

b3) „Weit weg.“, antwortet der Bote in dessen Gesicht man zuschauend blickt. Wie man in der Einleitungsszene über Annis Schulter in Annis Spiegelbild sah, so sieht man jetzt über Chris Schulter in das Gesicht seines Boten. Allerdings ist blickt man mit Chris zu diesem auf. Anni sah auf gleicher Augenhöhe in ihr Bild. „Ich bin abgerufen worden, ich musste arbeiten.“ Antwortet dieser. Seine Mimik scheint zu verraten, dass da noch etwas zu sagen wäre. Doch Chris ergreift das Wort. „Ich weiß nicht, wie ich Dir dafür danken soll, dass ich Marie...“ Er braucht eine kurze Pause. (0:51:02; 6''), Bildschnitt.

b4) Mit der Kamera schaut man bei der Fortsetzung des Satzes Chris direkt ins Gesicht, dass die Leinwand zentral einnimmt und auf dem sich noch immer die Farbe einer Sonne zu spiegeln scheint. Mit dem Aufschlag seiner Augen formuliert er sehend und erkennend: „... gefunden habe!“ (0:51:06; 4''), Bildschnitt.

b5) Das Bild kehrt zurück und wieder blickt man mit Chris in das Gesicht seines Boten auf. Dieser runzelt die Stirn. Er senkt den Blick. (0:51:09; 3''), Bildschnitt.

b6) Wieder blickt man in Chris lichtbeschienenes Gesicht. „Geht es ihr gut?“ erkundigt sich der Vater besorgt. „Marie geht es sehr gut.“ Der Bote verrät in der Stimme, dass hier das vermutete Problem nicht zu liegen scheint. „Du wirst sie schon bald wieder sehen.“ Chris Blick sucht den Grund der Beunruhigung im Gesicht seines Gegenübers. (0:51:12; 3''), Bildschnitt.

b7) Chris und sein Bote stehen sich gegenüber. Bis zu den Schultern gibt die Kamera den Blick frei. „Sie denkt an Dich, Chris.“, sagt Chris' Bote und senkt den Blickt erneut bedeutungsschwer. „Das brauchst Du jetzt.“ Auch er hat Mühe zu sagen, was zu sagen ist. Er sieht Chris wieder an und geht dann vor ihm weg. Chris folgt mit dem Blick. (0:51:17; 5''), Bildschnitt.

b8) Die Totale zeigt, dass Chris und sein Bote sich vor Chris Traumhaus unterhalten haben. In Farbenpracht, üppig mit Blumen und Blütenblättern überseht, liegt das Haus wie im Zauber des Lichts einer Abendsonne. Im Vordergrund, wie auf der unteren Begrenzung der Leinwand liegt die steinerne, mit fliederfarbenen Blütenblättern übersäte Figur einer Frau, die den beiden zuzuschauen scheint. Chris' Bote zieht seine Jacke aus, wirft sie irgendwo auf den Boden und setzt sich auf eine ebenfalls steinerne, leh-

nenlose Bank vor dem Eingangsportal des Traumhauses. Er setzt sich so, dass Chris ihm gegenüber Platz nehmen kann und sich beide in die Augen sehen können. (0:51:21; 4''), Bildschnitt.

b9) Tatsächlich sitzen sich beide jetzt gegenüber. Mit der Kamera blickt man in das leinwandgroße Portrait des Boten des Jenseits. Sein Gesicht ist jetzt für die Zuschauenden an die Stelle getreten und in das Licht getaucht, was zuvor Chris Portrait charakterisierte. „Was ich Dir jetzt sage, wird ein schwerer Schlag für Dich sein.“ (0:51:26; 5''), Bildschnitt.

b10) Die Kamera gibt den Blick auf beide frei, die man bis zur Schulter sehen kann. Parallel der Anordnung, die bereits vertraut ist, blickt man über die Schulter des einen in das Gesicht des anderen. Nur haben die Figuren ihre Plätze getauscht. Man blickt jetzt in Chris Gesicht auf, was der Figur unwillkürlich Stärke verleiht. „Aber ich bin bei Dir. Du bist nicht allein.“ (0:51:29; 3''), Bildschnitt.

b11) Man sieht dem Boten ins Gesicht, bei dem, was er nun lange vorbereitet und angekündigt sagen wird. Zuschauend verschwindet das Publikum in Chris: „Chris, Anni ist tot!“ (0:51:33; 4''), Bildschnitt.

b12) Das Bild wechselt auf das Portrait von Chris. Fast vier Sekunden ist er sprachlos. „Sie hat sich umgebracht.“ Setzt sein Bote die Rede fort und ist damit zunächst an ihrem Ende. Chris' Gesicht verzerrt sich, er senkt den Blick, „Ganz ehrlich,“ hebt der Bote nach einem Schweigen neu an und als ob man zurückhaltend den Schmerz des Getroffenen nicht voyeuristisch begleitet, wechselt das Bild. (0:51:45, 9'')

b13) „damit hätte ich wirklich niemals gerechnet.“ (0:51:48; 3''), Bildschnitt.

b14) Wieder blickt man Chris ins Gesicht. Er hat die Information für sich sortiert und wirkt sortiert. „Wie gesagt,“ erklärt er, „Du kennst uns nicht. (0:51:52, 4''), Bildschnitt.

b15) Jetzt blickt man auf die beiden, die auf der Bank sitzen, als stünde man im Eingangsportal des Hauses und sieht den traumhaften Himmel, ahnt ein Licht hinter den Bergen und einen Horizont irgendwo. Am linken Bildrand brennen zwei Öllampen. „Vielleicht ist das so eine Art Berufsrisiko von Seelenverwandten“, meditiert Chris, „dass der eine nicht viel Wert ist, ohne den anderen.“ (0:52:00; 8''), Bildschnitt.

b16) In vertrauter Position blickt man Chris ins Gesicht, der weiter fortsetzt: „Hey, es ist gut so, verstehst Du, sie braucht nicht mehr zu leiden.“ In seinen gewollten Optimismus mischen sich Tränen. (0:52:08, 8''), Bildschnitt.

b17) „Du verstehst nicht!“ interveniert Chris Bote und man schaut ihm direkt in sein Gesicht, bevor das kurze aber eindrucksvolle Bild wieder zum vorhergehenden wechselt. (0:52:09; 2''), Bildschnitt.

b18) „Sie wird jedenfalls loslassen können.“ So spricht Chris weiter, als hätte sein Bote nicht interveniert. Dieser fasst ihn jetzt freundschaftlich an die Schulter und wiederholt sein „Nein, Du verstehst es nicht.“ „Wann werd ich sie sehen?“ fragt Chris, alles ignorierend. (0:52:13; 4''), Bildschnitt.

b19) Wieder blicken wir Chris' Boten aus vertrauter Position ins Gesicht: „Nie, Chris!“ (0:52:14; 2''), Bildschnitt.

b20) Chris Gesicht zeugt von Irritation. Ganz am rechten Bildrand und doch die Hälfte der Leinwand gut einnehmend, mag er fragen, was sich jetzt viele fragen. (0:52:17; 3''), Bildschnitt

b21) Der Bote antwortet mit weit geöffneten, eindringlichen Augen. Chris Hinterkopf verliert sich fast in dem allgemeinen Dunkel des Bildes. Nur der Bote wird vom warm-roten Licht erhellt. „Du wirst sie hier nie sehen. Niemals. Sie ist eine Selbstmörderin. Selbstmörder gehen woanders hin. (0:52:20; 3''), Bildschnitt

b22) Wechsel zum Portrait von Chris. Er stottert fragend ein „Wofür wird sie bestraft?“ (0:52:22; 2''), Bildschnitt

b23) Wechsel zum Portrait des Boten: „Sie wird nicht bestraft.“ (0:52:24; 2''), Bildschnitt

b24) Wechsel zum Portrait von Chris: „Sie hat mehr als genug gelitten!“ (0:52:24; 2''), Bildschnitt

b25) Wechsel zum Portrait des Boten: „Nein, nein, nein. Hier gibt es keine Richter, keine Verbrecher... (0:52:28; 4''), Bildschnitt

b26) Wechsel zum Portrait von Chris: „Hier sind alle gleich!“ setzt sein Bote fort. „Was soll das heißen!“ fällt Chris ein und beide reden fast gleichzeitig. (0:52:28; 4''), Bildschnitt

b27) Wechsel zum Portrait des Boten: „Das ist die Realität. So sind die Dinge nun einmal.“ (0:52:28; 4''), Bildschnitt

b28) Wechsel zum Portrait von Chris: Seine stechend blauen Augen bergen nicht nur Unverständnis, sondern auch Wut: „Selbstmörder kommen in die Hölle. Das nennst Du Realität!“ Chris schreit und springt auf. (0:52:33; 5''), Bildschnitt

b29) Die Szene lässt den Zuschauer noch einmal vom Eingang des Hauses die Szene überblicken, den Horizont hinter den Bergen und im Licht ahnend. „Das ist eine gottverdammte Ungerechtigkeit!“ Er greift seinen Boten, der noch immer sitzt an und packt ihn am Kragen. Er lässt ihn wieder los, seine Machtlosigkeit wird im Gestus deutlich. Er

wendet sich wie der Zuschauer hinaus zum Horizont. Seine Arme hängen kraftlos am Körper herab. Seine Füße stehen im Wasser auf dessen Oberfläche sein Körper sich spiegelt. Der Horizont hat in seinem Farbenspiel das Harmlose verloren. Unwetter deutet sich an.

Auch sein Bote erhebt sich. (0:52:37; 4''), Bildschnitt

b30) Wieder auf Augenhöhe mit Chris blickt auch der Zuschauer in das Gesicht von Chris' Boten. Das glutrote Licht liegt noch immer auf ihm. Diesmal verbindet sich damit eine bedrohliche Konnotation: „Willst Du kämpfen?“ fragt er fast zynisch. Das Absurde einer möglicherweise positiven Antwort ist nicht zu überhören. (0:52:37; 4''), Bildschnitt

b31) Vorbei am Kopf seines Boten, erscheint Chris Gesicht jetzt im Profil. Er ist sprachlos. Nach einer Pause fährt der Bote fort. „Du kannst Dich verstecken...“ (0:52:42; 5''), Bildschnitt

b32) Wechsel zum Portrait des Boten: „...oder versuchen, es zu verstehen!“ (0:52:44; 2''), Bildschnitt

b33) Wechsel zum Profil von Chris, der noch immer schweigt und hört und dessen Profil jetzt deutlich von Zorn und Empörung gekennzeichnet ist. „Die, die nicht wissen, „...“ (0:52:46; 2''), Bildschnitt

b34) Wechsel zum Portrait des Boten der Chris jetzt von unten anschaut. Ein Gestus der bewusst eine kämpferische Auseinandersetzung vermeiden will. „... dass sie tot sind, sind an dem Ort, den Du Hölle nennst.“ (0:52:48; 2''), Bildschnitt

b35) Wechsel zum zorngezeichneten Profil von Chris. Das Atmen fällt ihm sichtbar und hörbar schwer. Der Bote fährt ohne Unterbrechung fort. „Sie erkennen nicht, was sie getan haben, noch was mit ihnen passiert ist.“ (0:52:51; 3''), Bildschnitt

b36) Wechsel zum Portrait des Boten, der noch immer von unten zu Chris hinauf spricht. „Sie waren immer so mit sich selbst beschäftigt, ...“ (0:52:54; 3''), Bildschnitt

b37) Das Bild zeigt jetzt den Boten im Profil, der noch immer spricht, und lässt die Zuschauenden an ihm vorbei in Chris Gesicht sehen. „... dass sie ...“ will er fortfahren, doch Chris unterbricht. „Mit sich selbst beschäftigt!“ Wutentbrannt macht sich die angestaute Emotion des Protagonisten Luft. (0:52:56; 2''), Bildschnitt

b38) Jetzt sieht das Publikum die Szene total und blickt dabei zum Hauseingang hin. Die Öllampen brennen fast in der Bildmitte und Chris weißer Hemdkragen bildet den hellsten Ort des Bildes. Chris wird wieder handgreiflich und packt seinen Boten am Kragen.

Zorn trägt die Stimme. Er tobt: „Das gilt ganz sicher nicht für Annie, verstanden!“

(0:52:58; 2''), Bildschnitt

b39) Wechsel zum Ort vor der Eingangstür. Von dort aus sieht man jetzt den mit erhobenen Zeigefinger drohenden Chris. Im Vordergrund liegt wieder – wie auf dem Bildrand, die steinerne, blütenübersäte Frauenfigur, die den beiden zuzuschauen scheint.

„Nein, vielleicht nicht!“ versucht Chris Bote die Situation zu entspannen. Er reagiert auf keine der ihm entgegen geschleuderten Aggressionen. „Selbstmörder sind anders.“

(0:53:03; 5''), Bildschnitt

b40) Wechsel zum lichtbeschiedenen Portrait des Boten. Er setzt seine Erklärung fort: „Sie landen nicht in der Hölle weil sie unmoralisch oder selbstsüchtig sind, sondern aus einem ganz andern Grund.“ (0:53:10; 7''), Bildschnitt

b41) Wechsel auf das Gesicht von Chris vorbei am Profil des Boten, der ohne Unterbrechung weiter erklärt: „Die meisten wissen instinktiv, dass sie ihre Lebensreise nicht willkürlich beenden dürfen.“ (0:53:14; 4''), Bildschnitt

b42) Die Perspektive wechselt. Vorbei an Chris' Kopf schaut man dem Boten ins Gesicht: „Doch Annie hat sich nicht daran gehalten.“ (0:53:16; 2''), Bildschnitt

b43) Die Perspektive wechselt erneut. Vorbei am Kopf des Boten schaut man Chris ins Gesicht. Die Rede des Boten bleibt ununterbrochen. „Und sie will es nicht einsehen. Sie will weder begreifen noch akzeptieren, was sie getan hat.“ (0:53:22; 8''), Bildschnitt

b44) Das Publikum steht wieder vor dem Hauseingang. Links brennen ruhig die Öllampen und der Himmel hat seine Bedrohlichkeit verloren. „Ihr Weg durch die Ewigkeit wird es sie hoffentlich lehren.“ Beide Männer stehen. Der Bote ist Chris zugewandt, wohingegen der wie zur Salzsäule erstarrt steht. „Du sagst nach wie vor, dass sie in der Hölle ist!“ Bei diesen Worten verdunkelt sich der Himmel und mit ihm das Bild. „Bei jedem sieht die Hölle anders aus. Sie besteht nicht nur aus Feuer und Qualen.“ (0:53:30; 8''), Bildschnitt

Bildschnitt

b45) das Bild zeigt das Portrait des Boten: „Es ist die Erkenntnis, was alles schief gelaufen ist.“ (0:53:33; 3''), Bildschnitt

b46) Wieder wechselt das Bild auf das Portrait von Chris, wobei sein Bote von hinten am linken Bildrand zu sehen bleibt. Zwischen beiden Figuren ist der für die Leinwand maximale Abstand. Die Kamera fährt und nimmt so nach und nach Chris in ihr Zentrum. Die Kamera bleibt auf Chris Profil stehen. Sein Profil wird zur Bildmitte. Sein verzweifelt gesenkter Blick wandelt sich. Blitz und Donner entladen sich. Das Farben-

spiel und der Ton sind dafür Zeugen. Chris hebt den Blick diesen Mächten und Gewalten entgegen, öffnet die Augen und sieht weit in den Himmel hinaus. (0:53:41; 8''), Bildschnitt

b47) Noch einmal wechselt der Bildausschnitt und das Publikum sieht auf das Traumhaus mit den beiden davor Stehenden. Die Steinerne ruht am unteren Bildrand. (0:53:43; 2''), Bildschnitt

b48) Die Perspektive wechselt. In gleicher Distanz sieht man die beiden nun wieder vom Hauseingang her und blickt in den von Blitz und Donner gezeichneten Himmel. Die beiden reden nicht. Es scheint alles gesagt. Ein Entschluss reift. (0:53:45; 2''), Bildschnitt

b49) Wieder springt die Kamera auf das Gesicht von Chris. Sein Blick ist gesenkt. Er scheint gedankenschwer. Langsam hebt er den Kopf. Sein Blick sucht den seines Boten. Erhobenen Hauptes im Licht der Blitze verkündet er ihm und sich: „Wir sind seelenverwandt. Ich werde sie finden!“ (0:53:56; 11''), Bildschnitt

b50) Die Szene zeigt über den Kopf von Chris hinweg seinen Boten im Portrait. Hell erleuchtet nimmt der Bote die Ankündigung auf. Er wendet seinen Blick schließlich wie Chris in die Weiten des sie umgebenden Himmels. (0:54:00; 4''), Bildschnitt

3. Schluss:

c1) Wie auf ein Caspar David Friedrich Gemälde aus der Zeit der Romantik zeigt das Bild Chris von hinten in der Halbtotale am rechten Bildrand. Er blickt auf die vor ihm liegende düstere Landschaft, die in violetten Farben erscheint. Blitz und Donner prägen das rot-blaue Farbenspiel und bestimmen den Ton. (0:54:04; 4''), Bildschnitt

c2) Die Kamera zeigt das Bild des Himmelsboten ganz zentral und hell vor dem immer dunklen Hintergrund. Chris, der ihm gegenübersteht, verdeckt seine rechte Gesichtshälfte. Er interveniert nach langer Pause: „Du verstehst die Zusammenhänge nicht!“ (0:54:06; 2''), Bildschnitt

c3) Die Kamera wechselt die Perspektive. Über die Schulter des Boten blickt man in Chris zunächst unscharfes Gesicht. Mit der optischen Schärfe nimmt auch die Schärfe des Gespräches zu. Chris wird aggressiv. Im Reden zeigt der Protagonist seine Zähne, zusammengebissen und offen. „Hör zu!“ brüllt er und schupst seinen Gesprächspartner mit der Hand weg. „Es geht gar nicht um verstehen.“ Mit erhobenem und drohendem Zeigefinger, der am Ringfinger den Ehering hat, macht er einen Schritt auf seinen ihm noch im Bewusstsein verborgenen Sohn zu und setzt fort: „Sondern darum, nicht aufzugeben!“ (0:54:12; 6''), Bildschnitt

- c4) Bildwechsel zum Portrait des Boten. Trotz aller Bedrohung wirkt dieser ruhig und gelassen, keineswegs aber unbeteiligt oder unaufmerksam. Der erhobene Zeigefinger bleibt mit im Bild. (0:54:12; 2''), Bildschnitt
- c5) Wieder sieht man über die Schulter des Boten in Chris helles Gesicht: „Sagtest Du nicht, keine Regeln?“ fragt er triumphierend. (0:54:14; 2''), Bildschnitt
- c6) Chris Kopf verdeckt wieder hälftig das Gesicht seines Boten in das man mit der Kamera schaut. „Wie war das mit dem Herbstbaum?“ fährt Chris fort, (0:54:16; 2''), Bildschnitt
- c7) Das Bild zeigt beide, jeweils im Profil bzw. Halbprofil am rechten und linken Bildrand. Der Abstand zwischen ihnen ist groß. „Du warst ziemlich erstaunt, wie das funktioniert hat, hm?“, Chris lacht siegesgewiss. (0:54:18; 2''), Bildschnitt
- c8) Wieder blickt man frontal in das offene Gesicht des Boten, Chris' Kopf bleibt etwas tiefer als dieser am rechten Bildrand. Jetzt haut er ihn, seiner Überlegenheit sicher, an die Stirn und lacht mit einem Hauch von Sarkasmus. Sein Bote bleibt über diese Würdeverletzungen erhaben. „Wenn es keine Regeln gibt,...“ (0:54:20; 2''), Bildschnitt
- c9) Das Bild zeigt Chris Portrait bildfüllend und zentral. Das seines Boten bleibt am linken Bildrand und taucht erst mit einer langsamen Kamerafahrt auf. „... wie kannst du dann sagen, dass alle gleich sind, die Selbstmord begehen?“ Chris' Ton verliert seine Siegesgewissheit nicht. (0:54:25; 5''), Bildschnitt
- c10) Das Portrait des Boten wird von Chris wieder halb verdeckt. „Ich kann's nicht.“ Gibt dieser zur Antwort, ohne dabei die Züge eines Verlierers anzunehmen. (0:54:28; 3''), Bildschnitt
- c11) Die Kamera springt zurück zu Chris Gesicht. Dieser fragt anklagend: „Und wie kannst Du behaupten, dass Anni nicht begreift, dass sie tot ist?“ „Ich kann's nicht.“ Ist die erneute Antwort, die Chris mit einem „O.k.“ quittiert. (0:54:32; 6''), Bildschnitt
- c12) Das Portrait des Boten wird von Chris wieder halb verdeckt. Der Bote antwortet: „Es hat noch keiner gesehen, dass einer zurückkehren durfte, jedenfalls kein Selbstmörder!“ Auch seine Stimme gewinnt an Nachdruck. (0:54:37; 5''), Bildschnitt
- c13) Wechsel zu Chris: „Bleib in der Nähe Chief! Du wirst Dich noch wundern!“ Wieder donnert es. (0:54:40; 3''), Bildschnitt
- c15) Das jetzt hart gewordene Gesicht des Boten betrachtet er wortlos. (0:54:44; 4''), Bildschnitt
- c16) Wieder steht man mit der Kamera am Hauseingang und sieht die Szene aus der Ferne. „O.k.“ sagt der Bote und geht nach links weg. Er nimmt Chris an die Hand, zieht ihn hinter sich her. Der Himmel ist dunkel, aber nicht düster, gelb, orange, rot sind die

dominierenden Farben. Das kühle Blau ist verschwunden. „Gut, es gibt eine Chance.“ Der Bote ist hinter einem Baum verschwunden und kaum noch zu sehen. „Wir suchen uns einen Spurenleser.“ Die Kamera macht eine kurze Fahrt und endet als die Öllampen in der Bildmitte sind. Die Flammen verlieren sich langsam. Das Bild wird schwarz.
(0:54:50; 6''), Bildschnitt

A.2.4 Beispielarbeiten aus Lerngruppen

- A.2.4.1 Themenbeschreibung des Films und der ausgewählten Szene, Klasse 7 / 8
Ein Ergebnisbogen: Themen des Films
Neun Arbeitsblätter

Themen des Films „*Hinter dem Horizont*“,

Liebe

Verbundenheit

Dass man nie aufgeben soll

Jenseits

Hölle

Ungerechtigkeit

Themen der ausgewählten Szene „*Das Ende der Schmerzen*“

Entschlossenheit

Verzweiflung

Ungerechtigkeit

Man soll nicht aufgeben, sondern weiterkämpfen

Rettung aus der Hölle

Angst

Hoffnung

Klasse 7 / 8, Regionale Schule Vitte, 2006.

Hinter dem Horizont USA, 1998

7

Handelt von: Der Film handelt davon das es vielleicht ein Leben nach dem Tod gibt. Er handelt von Himmel und Hölle wie es aussehen könnte und er handelt von Liebe zw. Menschen

Das Hauptthema ist meiner Meinung nach Liebe.

Szene: Das Hauptthema der Szene ist Angst und Hoffnung und um einen Streit zwisch Vater und Sohn.

Verstehen ✓

nicht aufgeben ✓

Tod ✓

Hölle ✓

verabschieden ✓

Hinter dem Horizont. USA, 1998

Handelt von: Dem Leben nach dem Tod, von der Wiedergeburt, von der Liebe, von der Trauer, von "Himmel" u. "Hölle", von Träumen, von der Enttarnung

Hauptthema : Jenseits.

Szene: Verzweiflung.

nicht aufgeben,

Ungerechtigkeit,

Bestrafung,

Selbst mit der,

verabschieden,

leiden

Nicole

Der Film

Hinter dem Horizont USA, 1998

~~Im Film geht es um~~
Er handelt von Himmel und Hölle,
dass gute Menschen in den Himmel
kommen und Böse oder Verlorene in die
Hölle. Ich finde er beantwortet die Frage
wie es im Himmel und Hölle aussieht und was
alles möglich ist.

Das Hauptthema meiner Meinung nach ist:

Verbundenheit

Szene: Hauptthema ist: Entschlossenheit und Zorn

Selbstmord
Tod
Seelenwanderung
Bestraft
Überleben
Leiden

USA,

"Hinter dem Horizont" ist der ~~erste Film von 1998~~
~~einem See gefahren, bei dem~~ um das Leben
nach dem Tod und Himmel und Hölle. Der ~~erste~~
~~alte bekannte Film~~, wenn man vorzeitig ist
wie auf dem See.

Hölle

Szene: Das Hauptthema ist Star Chris und sein Sohn
sich zu tun, da Annie aus der
Hölle wieder (wieder) gefahren
werden kann.

~~Star~~
Verständnis
Unverständlichkeit
~~Unverständlichkeit~~
nicht aufgeben
Selbstmord
Hölle

Hinter dem Horizont USA, 1998

Handelt von: Von dem Leben nach dem Tod und das Glück stärker
als das ist.
Von der Frage ob man sich selbst töten sollte.
Von der Verdammnis mit einem Leben im Hölle.
Das Hauptthema des Films ist nach meiner Meinung Liebe.

Szene: Hauptthema der Szene ist das ist nie aus
der Hölle retten will sondern das Ende nicht zu bringen
will.

Liebe
Tod
Selbstmord
Lücke
Ungerechtigkeit
Leben

Hinter dem Horizont, USA 1998

- Liebe
- Tod
- Glück

Im Film geht es um die Liebe, die man bekommt, wenn jemand stirbt. Man fällt in
Depressionen und denkt, man wird nie wieder glücklich, bis man sich das Leben nimmt.
Wenn man stirbt kommt man in den Himmel oder die Hölle.

Das Hauptthema ist meiner Meinung nach:
Die Liebe

Szene: Liebe ~~zuerst~~
Ungerechtigkeit, Hölle, Einsamkeit, Selbstmord, ⁱⁿ Auferstehen

Hinter dem Horizont

USA, 1998

Handelt von:

Der Film handelt von einer Familie die langsam zerbricht. Er handelt auch über das Leben nach dem Tod wie es sein könnte. um Zusammenkunft einer verbrochenen Familie.

Das Hauptthema ist Ungerechtigkeit.

Skizze: Streit zwischen dem Vater u. dem Sohn, weil der Vater seine Frau liebt u. sie insden Himmel kommen soll. anstatt in der Hölle zu sein verstehen keine Widerkehr, Angst, nicht aufgeben Tod. Selbstermord, leiden, ungerecht

Handelt von

Das was man wie aufgeben soll wenn man jemanden sucht den man liebt.

Skizze: Das man sich nicht selbst töten soll.

Selbstmörderin ✓
nicht aufgeben ✓

Hölle ✓

ungebracht ✓

Selbstmord

tot

Leiden

Hinter dem Horizont, USA 1998

Handelt um:

Das Personen andere Menschen anders
sehen, als sie wirklich sind.

Das Liebe stärker als alles andere ist.

Das Hauptthema ist Meiner Meinung nach:

liebe

Szene: Stube/falsche Stube,
Verzweiflung,

man soll nicht aufgeben, sondern weiter kämpfen

umgebracht

~~Stube~~

verstehen

nicht aufgeben

Selbstmörderin

Hölle

bestrafen

Selbstverwundt

Tod

verabschieden

leben

Ist die Liebe stärker als der Tod?

Ja, weil die Liebe was ganz besonderes ist für die Menschen.
Ja, weil es ein Leben nach dem Tod gibt.
Ja, denn sie schon.
Ja, weil Liebe etwas schönes ist.
Ich denke auch.
Ja, weil sie alles bindet.

Würde ich mal sagen!

Ist die Liebe ein Schutz vor Verdammnis?

Nein, weil bei Adam und Eva die sich auch machen und Verdammnis werden sind.
Nein, weil unbedeutend, weil Liebe auch nicht machen kann.
Nein.
Nein.
Ja, weil man dann sehr glücklich ist.

Nein!

Worin erweist sich die Liebe?

Im Glück.
In den Gefühlen.
In dem Glück.
In den Gefühlen und im Glück.
In den Gefühlen.

Im Glück

Ist Liebe real, wenn ich an sie glaube?

Danke schon, wenn ich daran nicht glauben würde wäre sie nicht da.
Ja, wenn ich an sie glaube.
Ja, weil woran ich glaube das gibt es auch.
Nein, weil nicht immer, weil man sich auch was an die Liebe zu denken natürlich auch einreden kann.

Ja

Darf man sich selbst töten?

Wenn man körperlich
nicht mehr in der
Lage ist etwas zu tun,
und wenn die
Schmerzen so stark
sind.

Ja, wenn man
sehr sehr verzweifelt ist

Ja, wenn man nicht mehr
leben kann man das machen.

Ja, darf man.

Wenn man keinen
ausweg mehr findet
darf man sich töten.

Nein, weil es keine
Sünde hat

Ja, wenn man ganz
dell sauer ist nimmt
es dazu.

Wo endet das Recht auf Selbstbestimmung?

Es gibt bestimmte Sachen/Dinge,
die man beschaffen, die man
bestimmen muss z.B. bei will
jemanden töten? laut Gesetz
darf man das nicht.

Das ist man
sicher, wenn man
nicht kann

Das Recht auf Selbstbestimmung
endet nirgendwo. Man kann
etwas nicht alles machen was
man will.

ab da wo es
Verbote ist

Wenn man ohne
Grund jemanden
tötet, endet das
Recht

Dort wo das Gesetz
eingreift

Wenn man jemanden dafür
tötet

Wird man in Himmel für sein Tun oder für seine Einstellung

verantwortlich gemacht?

Nein, es denkt nicht
was auch?

Nein

Nein

Wo,0

Ja, weil sich an alles
erinnert.

Nein, wenn man dafür verantwortlich gemacht
werden würde, würde man in die Hölle kommen.
Man muss aber Verantwortung übernehmen können.

Gibt es eine richtende Instanz im Jenseits?

Wer? Wer nicht?

Ich weiß das auch
nicht.

weiß ich nicht.

Ich weiß ich nicht
nicht

Ja

Nein, derlich nicht!
weil ich denke das
es kein Jenseits gibt.

Können die Kriterien für jenseitiges Gericht außerhalb der zu beurteilenden Person liegen?

Ja

???

Was bedeutet die Unterscheidung von Himmel und Hölle?

Man sagt, dass
die Guten und die Bösen
in den Himmel kommen
und Böse Menschen in
die Hölle gehen

Im Himmel ist es schön
und in der Hölle ist
es nicht schön.

es gibt keine Hölle.

Im Himmel lebt Gott, in der Hölle
jedoch der Teufel.

Wenn man in
seiner Leben keine
Guten Taten gemacht
hat kommt in den
Himmel und die Bösen
in die Hölle

Ich denke ich
auch

Ich denke ich
genauso!

Was sind Kriterien für Gerechtigkeit?

Man kann durch Kritik auch Gerechtigkeit ansuchen weil man das dann verbessern kann.

Kritik
Selbstbewusstsein
eigene Meinung

Wahrheit
unparteiisch

Wahrheit

Wahrheit
Freundschaft

Wahrheit

Können tatenabhängige Kriterien gerecht sein bei der

Beurteilung eines Menschen,

oder muss man immer nach seinen Absichten fragen?

Man muss erst wissen welche Absichten der Mensch hat

Wenn man einem Menschen vertraut, muss man nicht immer nach seinen Absichten fragen.

Man muss erst wissen welche Absichten der Mensch hat

Ist der Tod eine Erlösung?

Ja, weil man dann endlich von möglichen Qualen erlöst sein wt.

Nein.

Nein, weil man dann viele Sachen verlieren würde, die einem wichtig sind. Ja, wenn man alt ist, v. starke Schmerzen hat, u. dann stirbt, ist man erlöst. Wenn man sich jedoch selbst umbringt, hat das meist keinen Sinn, denn wenn man Probleme hat, kann man das auch anders lösen, dann ist das eigene Leben viel zu wertvoll.

Wenn man leidet, ist es nicht mehr auszuhalten, dann Tod. Das Glück sein.

Ja

Ist Leiden eine Strafe?

Ja, weil man dann immer schlechter geliebt ist.

Ja, weil man dann oft Qualen hat.

Kommt drauf an, was es für ein Leiden ist.

Denk ich schon

Ja, weil körperliche u. seelische Schäden entstehen können.

Ist Gerechtigkeit notwendig mit Strafe verbunden?

Ja, weil die Person dann Zeit zum Überlegen hat (außer Todesstrafe).

Nein, weil man immer Zeit zum Überlegen geben sollte. Wenn jemand dann noch nichts eingesehen hat, kann man eine Strafe geben.

Nein.

Nein

Danke recht.

Nein

Welchen Sinn hat eine jenseitige Gerechtigkeit, wenn sie zu

keinem diesseitigen Resultat führt?

Nein. Das hat keinen Sinn wenn man nichts besser machen kann.

Sie hat dann keinen Sinn

keine Planung

?

Kann man im Himmel glücklich sein, wenn ein Mensch, den

Nein, man
will ja
mit seinen
Lieben
zusammen
sein

man liebt, in der Hölle ist?

Im Himmel versteht man die Dinge ganz anders als auf Erden, deshalb denke ich, das man das im Himmel toll findet, was man weiß, ich gar nicht, ob es eine Hölle gibt. Denn vielleicht ist es so, das Gott keine schlechten Menschen geschaffen hat, sondern sie von allein schlecht geworden sind. Deshalb ist es Selbstverschulden, das dieser Mensch in der Hölle ist. Deshalb vergibt ihnen Gott vielleicht.

Nein, weil der denn man liebt soll ja bei
einander sein.

Nein Nein

Nein, denn er geht.

Kann man im Jenseits diesseitige Fehler wieder gut machen?

Ja, z.B. glauben manche, dass es Schutzengel gibt, man wird als Geist wiedergeboren, um Reue wieder gut zu machen u. dann in Frieden zu ruhen.
glaube ich nicht.

Ja, ich denke das genauso.

Nein.

Kann sein.

Es gibt
kein Jenseits

Ist die Hölle eine Konsequenz ethischen Fehlverhaltens?

Für manche ja, z.B. können Menschen, die schlimme Taten gemacht haben, u. nicht um Vergebung gebeten haben, landen in der Hölle.

Ja

Ja

Ja

Ja

Ja

Wo beginnt die Hölle?

Die Hölle beginnt dort, wo man sich in der Hölle fühlt.
In dem Menschen drin, denn wenn man ein schlechtes Gewissen hat, fühlt man sich wie in der Hölle, wenn man aber die Schuld, die man trägt sein ganzes Leben nicht ~~draußen~~ weg kommt.
Denke ich auch?

Die Hölle beginnt unter der Erde.

Die Hölle " " " " " " " "

Sie beginnt an der
Tür zu Hölle

Wer bestimmt, was die Hölle ist?

Das bestimmt man selbst.

Man selbst, also wie man sie sich selbst vorstellt.

Man selbst bestimmt, dass was die Hölle ist.

Der Teufel bestimmt in der Hölle

Das bestimmt
man selbst.
Der Teufel

Die Hölle
kann überall
sein.
z.B. Knaak, O. Haus

Ein Ort

Ist Hölle ein Ort oder ein Zustand?

Ja.
Für mich ist die Hölle ein Zustand. Es ist ein Lebensabstrakt, den man durchlebt, wenn man Qualen hat. Meist sind dies Seelische Qualen manchmal aber auch körperliche.
Körperliche Qualen sind ein Ort, wenn man zum Bsp. als Geisel gehalten wird, od. im Krieg dient, u. viele verletzte Menschen sieht, denn denkt man an die Hölle auf Erden, weil die Beschreibungen der Hölle genau auf z.B. diese Orte passt, od. ein Zustand, wenn man mit z.B. irgendeinem Menschen akute Probleme hat, fühlt man sich wie in der Hölle.

Ich denke, dass 's ein Ort.

keine
ahnung

Wenn man etwas verursacht, ist man für die Folgen

Ja.

verantwortlich?

Ja.

Ja

Ja

Ja

Ja

Ist der Himmel die Erfüllung meiner Träume?

Nein, weil es Himmel und Hölle nicht gibt!

Sch habe keine ahnung ob es Himmel gibt wenn es ihn gibt da ist es j.d. erfüllung

keine rest.

Ja?

Sei

Ja

Wim

Kann ich in meine Träume die anderen ungefragt integrieren?

Ja, weil es mein Traum ist und ich kann mir kann was ich will!

Ja es ist mein Traum und ich bestimme wo, wie, wo und wann etwas geschieht

Ja weil es mein Traum ist und ich mir machen kann was ich will

Ja

Ich denke schon was es mein Traum ist.

Nein

Ja

Welche diesseitige wie jenseitige Grenze hat der Satz: Ich

brauche Dich zu meinem Glück?

Sch finde es ist besser wenn man sagt was gut ist an dieser Person und nicht sagt ich brauche dich.

Man kann den Satz sagen, aber man sollte es damit nicht übertreiben. Zu seinem Glück brauchen man noch andere Dinge

Dank ist genauso

Sch ich auch so

Schreck

keine ahnung

Was ist Erlösung?

Ich finde, Erlösung ist, wenn man etwas bewundern hat.

Ich finde Erlösung ist der Tod z.B. wenn man lange gelitten hat.

weiss ich nicht

Sch finde Erlösung ist wenn man von seinem leid oder Problem erlöst wurde od. ist. Wenn man das, was man hat

Wenn man etwas überwindet.

Erlösung ist die Erfüllung des größten Traumes

Gibt es eine Instanz, eine höhere Macht, die mich erlöst?

Nein,

Denke ich schon.

Nein, glaube ich nicht

Nein

Glaub es oder nicht

Sa und ich denke, es ist das Schicksal

Ich denke nicht!

So, wenn ich sagen

Kann ich mich selbst erlösen?

Ja, indem man sein Problem selbst löst.

Ja, mit Selbstwort od. probleme selbst lösen

Nachher Nein Ja

Gibt es Erlösung nur im Jenseits?

Nein, ~~Ja~~ Nein

Nein, glaube ich nicht

Nein

Nein!

Ist die Liebe stärker als der Tod?

Ja wenn man nie
mal aufhört zu
lieben die Liebe auch
nie sterben

Kann ich nicht sagen weil ich noch nie Tod und gleich-
zeitig verliebt war.
Solche Ansichten sind subjektiv. Es hängt
von Betrachtung und von den Umständen.
Ja, wenn man an sie glaubt und es das stärkste Ver-
langen ist, man will mehr ohne sie leben kann.

Ist die Liebe ein Schutz vor Verdammnis?

Ja man muss aber
sehen wie die Liebe
des zweiten Partner
ist. Wenn diese
nicht stark ist dann kann
man in die Liebe auch Ver-
damnis sein.

Ja es kann sein das die Liebe Schutz vor Ver-
dammnis ist. Weil die Liebe helfen kann.
Kommt drauf an.
Ja aber das kommt auf die Verdammnis an.

Worin erweist sich die Liebe?

Dass sie nie erlischt
auch im 2ten Jahr
nicht. Und das man
alles für sein Partner
tun würde auch sein
persönliches Leben
Verdammnis sein.

In einem Menschen der glücklich macht.
Der sich beschützt und in der für sich da ist. Der
sich versteht und den man vertrauen kann.
An Vertrauen, Geborgenheit und Wärme erkennt man
Liebe.
In der ewigen Sehnsucht und dem Verlangen sich
in der Existenz zu versichern.

Ist Liebe real, wenn ich an sie glaube?

Ja meine Liebe ist real weil wenn ich man ans
sich glaubt. Aber es gibt auch Menschen die nicht an
die Liebe glauben diese werden meistens eines besseren
belehrt.
Ja
Die Liebe muss real sein, denn sie ist ein
Gefühl, welches Hormone freisetzt, die wiederum
nachweisbar sind.
Die Liebe ist real. Dies muss jeder
für sich selbst raus finden

Nein

Darf man sich selbst töten?

Ja, denn die Frau hatte niemanden mehr und wollte mit ihrem Mann zusammen sein, denn sie war von innen zu töten.

Selbstbestimmung!!!
Jeder soll tun was er für richtig hält.
Wenn man keine Lust mehr hat auf Leben dann viel Spaß beim Selbstmord.

Nein, weil man andere Leute damit verletzt mit dem Verlust das ein Freund oder Verwandter nicht mehr klar kam und sich umgebracht hat.
Wenn man sich selbst umbringt muss man dafür büßen.

Wo endet das Recht auf Selbstbestimmung?

IN MEINEM HERZEN

Dann wenn ich aufstehe

nirgend, weil man sich in der Hölle oder im Himmel tun sollte was man für richtig hält.

Ich finde auch, dass das Recht auf Selbstbestimmung nie aufhört. Man kann nur nicht Selbstbestimmen wenn man noch ein Baby oder Kleinkind ist.

Wird man in Himmel für sein Tun oder für seine Einstellung

Man wird für seine Einstellung verantwortlich gemacht, denn das entscheidet, ob man in Himmel oder Hölle kommt.
Keine Ahnung aber warum sollte man das tun, das ist ja wieder die Sache mit der Selbstbestimmung.

verantwortlich gemacht?

Nein, weil wenn man eine falsche Einstellung oder etwas Falsches gemacht hat würde man ja in die Hölle kommen, und selbstmordet, oder auch eine Entscheidung, das stimmt nicht.
Ja, denn wenn man sich selbst umbringt, wenn es nach dem Eltern und das der Eltern gehen würde, man in der Hölle müsste, dann müsste man auf's Klo gehen und nicht die Hölle windeln.
hat gesagt das man in die Hölle kommt, wenn man unglücklich stirbt.

Gibt es eine richtende Instanz im Jenseits?

Ja, denn in dem Film gibt es eine Szene wo sie in der Hölle sind und ein Schiff ist wo drauf steht Cerberus das ist der Wächter der am Höllentor lebt!

Ja, denn der Entscheidet ob man in den Himmel oder in die Hölle kommt.

Können die Kriterien für jenseitiges Gericht außerhalb der zu

beurteilenden Person liegen?

Ja weil im Jenseits darüber gerichtet wird was man im Leben getan hat

NEIN!
Es geht nur um deine Person
Pech!

Es ist keine direkte Belohnung oder Bestrafung es soll mehr Meinung nach wie ein Weg-weise sein

Was bedeutet die Unterscheidung von Himmel und Hölle?

Wenn man in die Hölle will ist die Hölle der Himmel für diese bestimmte Person
Da hast du recht, weil es kommt darauf an was einen in der Hölle gut oder schlecht gefällt.

Im Himmel findet man das sogenannte Paradies und ist glücklich. Aber in der Hölle muss man für Sachen die man getan hat büßen und wird verrückt/verfehrt den Verstand. Das man in seinem Leben mit einer gleichlichen oder traurigen Stimmung und Seele (oder auch Gemütszustand) die Erde verlässt.

Was sind Kriterien für Gerechtigkeit?

- der Frieden (schon zwischen den Menschen selbst)

Kriterien für Gerechtigkeit sind auch immer abhängig von den Taten im Diesseits

Können tatenabhängige Kriterien gerecht sein bei der Beurteilung eines Menschen,

oder muss man immer nach seinen Absichten fragen?

Man sollte unbedingt nach Absichten fragen, denn in die Hölle zu kommen, nur weil man sich umgebracht hat, kann auch echt ungerecht sein;

Ist der Tod eine Erlösung?

- ist relativ...

- es kommt auf das Leben an...
- worauf?

Es kommt auf die Taten drauf an, die man im Leben vollbracht hat und wie das Leben verbracht wurde.

- welche Gründe es gibt - Krankheit, Verlust, Alter, etc.

Krankheit

denn ist es sicherlich eine Erlösung, wenn man sich befreit...

aber nicht nur körperlich
geheilig; seelische
Schmerzen
sind auch grausam

Ist Leiden eine Strafe?

Ich denke nicht! Kein Mensch soll leiden; es gibt auch andere Strafen.

Aber was ist Leid dann? Vieles ist es so etwas nach dem Tode: „You get what you give...“ ???

Ich meine die Strafen. Leid gibt es viel, doch es muss keine Strafe sein.

Das stimmt. Manche leiden auch freiwillig. Sie verbinden z.B. körperliches Leid mit Befreiung...

- ja, denn z.B. müssen Selbstmörder in der Hölle ihre Fehler immer wieder nacheinander tun. Da sie nicht einsehen, was sie falsch gemacht haben, müssen sie immer wieder leiden. Damit fällt es eine Strafe!

gibt, das müssen wir jetzt
aber nicht ausweiten;

Ist Gerechtigkeit notwendig mit Strafe verbunden?

Es kommt auf die Art der Strafe an. Es muss nicht immer eine Strafe sein, die durch andere verlangt wurde. Auch wenn nicht alles entschieden wird, leidet man auch manchmal selbst.

Oft sind Strafen auch ungerecht. Siehe Indien, Thailand: allen brandschuldigen

eine „kleine“ Strafe vollbringen, und schon bekommt man die Todesstrafe und den Tod hat keinen verdient. Glaubt ihr jetzt alles?

Das hängt auch noch mit dem Tod zusammen. Für unnormal gestorben ist es gerecht, in den Himmel zu kommen.

Welchen Sinn hat eine jenseitige Gerechtigkeit, wenn sie zu

keinem diesseitigen Resultat führt?

Sie führt zu Größe, Mitgefühl, Einsicht... Ich denke auch, dass sich viele, die an ein Jenseits denken/glauben, über ihr Leben so, wie sie denken, dass sie keine Strafe im Jenseits kriegt...

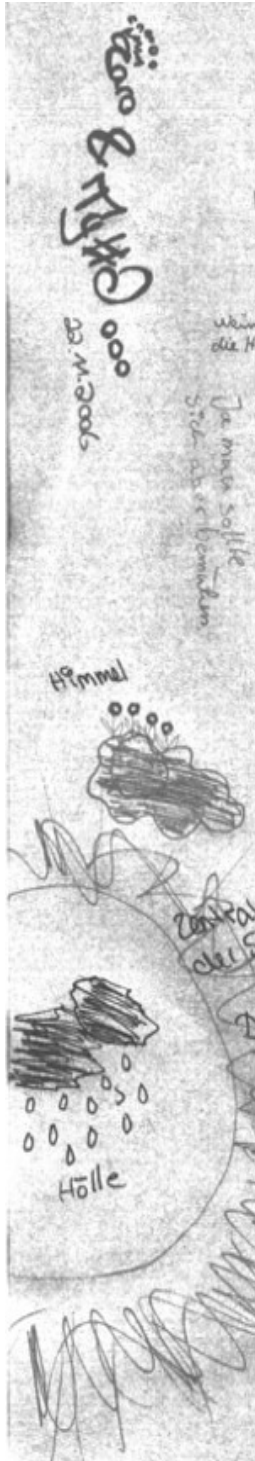
Es ist nie zu spät, um Fehler zu erkennen;

Hauptache man sieht, was man falsch gemacht hat;

man dran arbeiten wird;

- ist wichtig, weil entschieden wird, ob man wiedergeboren wird oder ob man in die Unendlichkeit leidet...

das sind die Fragen, doch
ich nicht



Kann man im Himmel glücklich sein, wenn ein Mensch, den
man liebt, in der Hölle ist?

Nein kann man nicht, Eifersucht oder Fernbeziehungen können
ganz schön Blöd sein. Es egal wie oder das da anders
empfindet. Man kann im Himmel jemanden missen od. auch
nicht.

Wenn man kommt immer daraufhin nach dem Film nicht weckten?
die Hölle zu gehen.

Kann man im Jenseits diesseitige Fehler wieder gut machen?

Kommt ganz darauf an.

Ich denke nur Teils, da man auf der Welt mit Leib und Seele
"hübsch" miteinander gelebt hat und im Himmel sich nur als Geist
triff.

In es kann vieles wiederhergestellt werden
und es gibt sowas noch eine 2. Chance.

JA! JA!

Ist die Hölle eine Konsequenz ethischen Fehlverhaltens?

Es hat etwas mit dem reinen Herzen zutun.

und mit der Willenskraft kommt es drauf an, aber so wie sie
im Film bildlich dargestellt wird ist es eine harte Strafe in der
Hölle zu sein (spine)

Ja, die Menschen dort sollen ihre Fehler ausgleichen, d.h. nicht in
Selbstmitleid und Trauer verfallen.

nicht anders
die Folge

Wo beginnt die Hölle?

Nach dem Himmel od. in den Gedanken

Im Erden 21?

über dem Himmel.

Im eigenen Kopf

Von selbst

Da wo man sich das ganze schlechte Mitwischen

in den schlechten Gedanken (im Kopf)

Wer bestimmt, was die Hölle ist?

Wir selber?

Du selbst

Jeder Selbst

Du selbst

Man selber

u. die Situation

In der man ist

Ist Hölle ein Ort oder ein Zustand?

Beides ein Ort an dem man Zustände bekommt.

Oder ein Ort den man sich zu gewissen Zuständen

verhält?

Ein Ort in den man durch Zustände kommt.

Es ist ein Ort, aber gleichzeitig auch ein Zustand im Gedächtnis des

Fahren, der dort ist d.h. er verliert den Verstand.

Wenn man etwas verursacht, ist man für die Folgen

verantwortlich?

Bestimmt

"ja" "ja"

JA ausgedenkt

Nein nicht unbedingt denn wenn man mit einem Auto über eine rote
Ampel fährt u. der andere Radfahrer mit dem ist der Verkehr
nicht erlaubt ist er auch nicht sehr schuldig

nicht unbedingt auch
der Himmel kann eine
Bestrafung sein.

Ja, denn man
entscheidet selbst
wie der Himmel
für einen
aussieht.

Ist der Himmel die Erfüllung meiner Träume?

Den Himmel kann
man sich malen wie
man will

Nicht wissen,
wenn meine
Seligkeiten in
die Hölle sind
ist es kein schöner Traum,
und mein Traum ist es zu leben und nicht zu
wachen.

Ich kann mir den Himmel nicht
als festen Ort vorstellen und
meine Träume sind auch zu un-
terschiedlich, als dass sie alle
an einem Ort sein könnten.

Kann ich in meine Träume die anderen ungefragt integrieren?

Man weiß es doch gar nicht und kann es
sonst auch nicht bestimmen von was sehr
man man träumt.

Und wenn man es anderen erzählt ist
das manchmal peinlich sein....

Wenn man will kann
man alles !!!
finde ich auch

Welche diesseitige wie jenseitige Grenze hat der Satz: Ich

brauche Dich zu meinem Glück?

Es hat keine Grenze
weil man selbst bestimmt
was man zu seinem
Glück braucht

Der andere Mensch kann
sich dadurch eingeleitet füh-
len.

Es ist schön, dass jeman-
dem zu sagen, den man
liebt und der einen auch
liebt. Ohne diese Gegensei-
tigkeit sollte man es nicht
mögen.

Was ist Erlösung?

Wenn man alt ist und
stirbt und vor Qualen
sterben will, dann wird
man erlöst wenn es kommt
ist.

Erlösung ist für mich
auch das Erlösen von

Qualen, aber das muss
nicht immer mit dem Tod
zusammenhängen...

gibt es nicht

Wenn einem seine schlechten Taten verziehen
wird.

Wenn jemand einem verzeiht

VERSÖHNUNG

Gibt es eine Instanz, eine höhere Macht, die mich erlöst?

Nach Erlösen tut
man sich selber!

Wenn ich durch einen Autounfall
sterbe, dann hat mich eine
Macht erlöst?

Kann ich mich selbst erlösen?

Selbstmord ist keine Lösung
und lässt einen nur unerlöst
und noch qualvoller zurück

Durch Selbstmord "erlöst" man sich meist
selbst von Qualen, aber meist ist das
nicht der richtige Weg, denn es gibt
auch Auswege. Aber wenn man

ja siehe in die Hölle kommt?
Dann hat man ja

Gibt es Erlösung nur im Jenseits?

Ich finde auch dass man im Diesseits erlöst werden kann.

man auch im Diesseits
trotzdem
Quale!

event. Bestrafung
der Bestrafung!

A.2.4.4 Weiterführende Fragen, Klasse 9 / 10 –
Ein Ergebnisbogen
Neun Arbeitsblätter

Weiterführende Fragen zum Thema „Hinter dem Horizont“

Ist die Hölle das Resultat der Erkenntnis von Fehlern?

Karoline, Klasse 10

Warum gibt es nicht einen gemeinsamen Platz für alle?

Hannes, Klasse 9

Wenn jede(r) eine eigene Realität hat – gibt es trotzdem Berührungspunkte?

Johanna, Klasse 9

Wo ist die Grenze zwischen Himmel und Hölle?

Ingmar, Klasse 10

Hat das Bild, das ein anderer von mir hat, wirklich mit mir selbst zu tun?

Madlen, Klasse 9

Was heißt Existenz?

Johann, Klasse 10

Wiegt *eine* schlechte Tat mehr als ein ganzes gutes Leben?

Konstantin, Klasse 10

Gibt es Selbstbestimmung nur im Diesseits, oder macht das auch im Jenseits Sinn?

Carolin, 9. Klasse

Selbst der Himmel kann die Hölle sein, oder?

Elisa, Klasse 9

Klasse 9 / 10, Regionale Schule, Vitte, 2006

Christy:

Warum muss Annie in der Hölle leiden, obwohl sie schon soviel Leid erfahren musste und genug Qualen erlitten hat. (Tod von ihren Kindern und von Chris)

Wie kann Jan sagen das alle in der Hölle gleich sind?

Warum denkt Jan dass Anni nur an sich dachte?

Warum hat sich Anni überhaupt umgebracht?

Jan

Warum erkennt ihn sein Vater nicht?

Warum hat Chris seine Tochter erkannt, aber nicht Jan?

Jan wollte anders sein, so wie er dachte ~~wie~~ wie Chris sich seinen Sohn wünscht.

Madlen Wenzlaff
Klasse 9



Hat das Bild, was ein anderes
von uns hat, wirklich uns zu sich?

Das Problem im Film ist,
das ^{wenn} man die Existenz von etwas
oder jemandem nicht ständig
von Augen geführt bekommt, man
sie anzweifelt.

Was heißt Existenz?

Ich glaube es geht + um das Problem
das wenn man einmal etwas falsch ge-
macht hat aber sonst sein Leben lang
gut und lieb etc. wahr das das an einem
kleben bleibt. Bei meisten Menschen
sind einfach so das sie meistens für
Schlechten sachen höher blicken und
es länger in Erinnerung bleibt als oft
für gute. Siehe Nachrichten Sie sind
abnormal Bredel warum weil für meisten
Man sehen nach so etwas fürsten.

Wird eine schlechte Tat mehr
als ein ^{gutes} gutes Leben?

Was soll das ganze
mit Himmel und Hölle

warum gibt es nicht einen
gemeinsamen Platz für alle?

aber eigentlich gibt es diesen Platz wenn man es will.

2)
 $\frac{1}{2} \text{ Co } \frac{1}{2} \text{ Ds}$
 $\frac{1}{2} \text{ Co } \frac{1}{2} \text{ Ds}$
 $\frac{1}{2} \text{ Co } \frac{1}{2} \text{ Ds}$
 $\frac{1}{2} \text{ Co } \frac{1}{2} \text{ Ds}$
 $\frac{1}{2} \text{ Co } \frac{1}{2} \text{ Ds}$

Es kann nicht
 sein, dass
 die seine Frau
 so dumm
 und so toll ist.
 zu der Stelle ist.

Es ist von einer
 sehr starken
 es wird auf
 was er will
 auch

Schatten.

Seine Selbstbestimmung
 gibt nicht
 zu Ende

Ami hat sich nicht
 verkauft, obwohl zum 2.
 Mal die Versuchung und
 brachte sich selbst
 verfallen um.

Ami verlor den Glauben für
 einige Sekunden.
 Soll aber dann ein Aas er
 seine Frau helfen muss
 und verlor, auch wenn
 sein Sohn das nicht
 glaubte. Seine geliebte Frau
 für die Hölle zu finden und
 zu beweisen, das sie nicht
 wie alle Selbstmörder ist,
 sondern viel leid ertragen
 musste.

Er wollte beweisen das Ami
 seine Selbstbestimmung und er ~~selbst~~ Selbsterhaltung
 sind und sie sich in der
 Hölle finden und leben.
 Sie ist für mich wichtig.

Gibt es Selbstbestimmung nur
 im Dressed, oder macht
 das auch im Jenseits Sinn?

- Gründe für das Dasein in der Hölle;
- was ist die Hölle?;
- Was sind Folgen von Selbstmord?;
- Was erwartet ein in der Hölle?

Wo ist die Grenze
zwischen Himmel und Hölle?

- Unverständnis gegenüber einem Selbstmörder
- Selbstmörder kommen in die Hölle?
- dass das Töten aus Selbstmitleid bestraft wird
- dass es eine willkürliche Art zu sterben gibt
- es gibt keine Richter u. Verbrecher
- es gibt eine Realität, aber der andere versteht das nicht
- Ungerechtigkeit und will es nicht wahrhaben

Joanne
Scribble

Wenn jede(r) eine eigene Realität hat -
gibt es trotzdem Berührungspunkte?

Chris findet es ungerecht, dass Selbstmörder in die Hölle kommen.
Er versteht es nicht.

„Abbot“ will ihm das aber begreifbar machen.

Die Schwierigkeit besteht darin, dass viele die Hölle als einzige Strafe ansehen. Sie dient allerdings dazu, dem Selbstmörder immer wieder zu zeigen, dass es ein Fehler war, zu entscheiden, wann das Leben beendet ist. Denn das liegt in niemandes Hand. Das wird durch unholzerne Mächte entschieden. Viele verstehen diesen Unterschied nicht. Auch Chris....

Is die Hölle das Resultat
der Erkenntnis von Fehlern?

Welche Probleme werden im Film behandelt?

Das größte Problem was meiner Meinung nach am Deutlichsten ist, ist das Eigene Schicksal das Schicksal eine große Liebe zu finden, das Schicksal mit ihr Kinder zu bekommen, das Schicksal das die Kinder Sterben, die Mutter versucht sich das erste mal umzubringen, das Schicksal das der Ehemann stirbt es ist alles Schicksal und bei jedem sieht es anders aus weil jeder es anders lebt man kann es nicht kontrollieren od. beeinflussen es ist einfach da! Es kommt wie es kommt! Aber irgend wann kommt ein Punkt indem man sein Schicksal selbst in die Hand nehmen muss! Das alles zu erklären ist ziemlich schwer! Selbst der Himmel kann die Hölle sein, oder?

A. 3 **Briefwechsel zur Einführung des Religionsunterrichts –**
Ein Flugblatt
Ein Antwortschreiben der Schulleitung

Hiddensee, den 13.11 2005

Werte Eltern,

seit einiger Zeit ist an unserer Schule „ Religion als Lehrfach „
eingeführt.

Es gibt im Elternkreis Diskussionen darüber, dass hier die Kirche mit
staatlicher Hilfe dogmatischen Einfluss auf die geistige und
weltanschauliche Entwicklung unserer Kinder ausübt.

Wir haben soviel vollbracht, aber bei alldem wohl vergessen, dass
nicht erst in diesem Jahrhundert die Freiheit des religiösen und
weltanschaulichen Bekenntnisses unverletzlich ist.

Wir fordern:

Die Teilnahme am Religionsunterricht muss eine freiwillige
Entscheidung sein.

Wir erwarten die philosophische Auseinandersetzung mit den
Grundsätzen der Naturwissenschaften, zu denen ebenso die
Auseinandersetzung mit religiösen Anschauungen gehört als
Lehrfach. (Philosophieren mit Kindern)

Am Donnerstag, den 17.11.2005 um 12.30 Uhr haben wir ein Meeting
mit Frau Apelt und Frau Dievenkorn in der Schule vereinbart.
Wir bitten um rege Teilnahme.

Wenn Ihnen eine Teilnahme unmöglich ist, bitten wir um Ihre
Stimme.

Religion

Philosophieren mit Kindern

REGIONALE SCHULE MIT GRUNDSCHULE HIDDENSEE VITTE

18565 Vitte/Hiddensee – Schulweg 4 – Telefon: 038300/64244 – Fax: 038300/64245

Vitte, den 15.11.2005

Sehr geehrte Eltern,

gestern erhielten Sie wahrscheinlich durch Ihre Kinder einen Brief den Religionsunterricht betreffend.

Um Missverständnissen vorzubeugen möchte ich dazu einige Anmerkungen machen.

Da das Schreiben keine Unterschrift trägt, gebe ich Ihnen zur Kenntnis, dass es sich hierbei um eine Elterninitiative handelt und nicht von der Schule verteilt wurde.

Auch inhaltlich sind einige Richtigstellungen notwendig. Wie Sie sich erinnern werden, haben wir auf der ersten gemeinsamen Elternversammlung folgende Sachverhalte erklärt :

1. Das Fach Religion ist in der Bundesrepublik ordentliches Unterrichtsfach, dass an unserer Schule bisher aus Ermangelung eines Fachlehrers nicht erteilt werden konnte. Das heißt auch, dass dieses Fach an anderen Schulen des Landes seit langem etabliert ist und es dafür natürlich durch die Kultusministerien der Bundesländer erstellte Rahmenrichtlinien gibt.
2. Über die Teilnahme am Religionsunterricht entscheiden die Erziehungsberechtigten oder, nach Vollendung des 14. Lebensjahres, die Schüler/innen selbst. Für Schüler/innen, die vom Religionsunterricht abgemeldet sind, wird das Fach „Philosophieren mit Kindern“ erteilt (§ 7 SchulG-MV).
3. Wir haben des Weiteren auf dieser Versammlung darum gebeten, unseren Kindern vier Wochen Zeit einzuräumen, um das Fach kennen zu lernen und danach die Entscheidung zu treffen. Zum damaligen Zeitpunkt ist bei uns nur eine Abmeldung eingegangen.

Nach Ablauf dieser Frist sprachen mich einige Eltern an, die Probleme mit den Inhalten und der Methodik des Faches hatten. Da ich Verständnis dafür habe, dass dieses für unsere Kinder neue Fach möglicherweise einige Irritationen hervorruft, habe ich daraufhin angeregt, mit dieser Elterngruppe ein gemeinsames Gespräch mit Frau Dievenkorn zu führen um eine Lösung zu finden.

Frau Dievenkorn hat dem sofort zugestimmt, da sie auch auf der Elternversammlung geäußert hatte, für Anregungen dankbar zu sein. Sollte es bei dieser Unterredung keinen Kompromiss geben können, bestünde immer noch die Möglichkeit der Abmeldung. Ich möchte daher auch darum bitten, dass dieses Gespräch in der ursprünglich geplanten Runde von 5 – 6 Elternvertretern geführt wird. Sollte es weiteren Klärungsbedarf geben, findet sich dafür ein neuer Termin.

Ich muss nochmals betonen, dass man natürlich über Unterrichtsmethodik und Auslegungsfragen bei Bedarf sprechen sollte, dass jedoch niemandem etwas aufgezwungen werden soll. Unser Schulgesetz bietet freie Entscheidungsmöglichkeit nach eigenem Gewissen.

Mit freundlichen Grüßen

Kirsten Apelt
Schulleiterin



A. 4 Ausgewählte Spielfilme⁷²⁷

Absolution, BG, 1978, mit Richard Burton, 90 min⁷²⁸.

Amistad, USA, 1998, 145 min.

Apocalypse Now, USA 2001, mit Marlon Brando, 203 min.

Armageddon – Das jüngste Gericht, USA, 1998, Bruce Willis, 144 min.

Die Auferstehung USA/CN, mit Christopher Lambert, 103 min.

Bärenbrüder, USA, 2003, Zeichentrickfilm, 82 min.

A Beautiful mind, USA 2001, mit Russel Crowe, 135 min.

The Beach, USA 1999, mit Leonardo DiCaprio, 115 min.

Begegnung des Schicksals, USA 1999, mit Harrison Ford, 127 min.

Die besten Absichten, SW/D, 1991/92, mit Samuel Fröler, 178 min.

The Blair wick projekt, USA 1999, 78 min.

Der Brady Skandal, USA, 1988, mit Kirk Douglas, 96 min.

The Cider House Rules, USA, 1999, mit Michael Caine, 120 min.

City of God, BR/USA/F, 2002, mit Alexandre Rodrigues, 128 min.

Club der toten Dichter, USA 1988, mit Robin Williams, 123 min.

Cyrano von Bergerac, F, 1990, mit Gerard Depardieu, 138 min.

Davor und Danach, USA, 1995, mit Meryl Streep, 122 min.

Dogma, USA, 1999, mit Ben Affleck, 123 min.

Der einzige Zeuge, USA 1985, mit Harrison Ford, 108 min.

Elmar Gantry, USA, 1960, mit Burt Lancaster, 140 min.

Das 1. Evangelium – Matthäus, I, 1964, mit Enrique Irazoqui, 130 min.

Exodus, USA, 1960, mit Paul Newman, 208 min.

Der Exorzist, USA 1973, 126 min.

Fearless – Jenseits der Angst, USA, 1993, mit Jeff Bridges, 117 min.

Flatliners, USA 1990, mit Julia Roberts, 110 min.

Frequency, USA, 2000, mit Dennis Quaid, 114 min.

⁷²⁷ Diese Filme, bzw. Ausschnitte aus ihnen, habe ich in verschiedenen Zusammenhängen im gemeindlich-theologischen, schulunterrichtlichen religionspädagogischen Arbeiten erfolgreich erprobt. Sie haben sich als Impulse für die theologische und pädagogische Aneignungsprozesse sowohl in der Ausbildung im Referendariat wie Vikariat sehr bewährt, wie auch in den Fort- Weiterbildungsveranstaltungen des Landes bzw. der Landeskirche, die ich mitgestalte bzw. verantwortete.

⁷²⁸ Für weitere filmographische Angaben vgl. www.filmevona-z.de

Gandhi, USA 1980, mit Ben Kingsley, 180 min.

Die Geschichte der Dienerin, D/USA, mit Faye Dunaway, 108 min.

Ghost, USA, 1990, Demi Moore, 122 min.

Glauben ist alles!, USA 2000, mit Ben Stiller, 124 min.

Gottes vergessene Kinder, USA 1986, William Hurt, 114 min.

Gottes Werk und Teufels Beitrag, USA, 1999, 120 min.

The Green Mile, USA 1999, mit Tom Hanks, 181 min.

Das Haus am Meer, USA, 2001, mit Kevin Kline, 120 min.

Heavenly Creatures, USA 1994, Kate Winslet, 104 min.

Hitlerjunge Salomon, D/F, 1989 mit Marco Hofschneider, 108 min.

Homo Faber, D/F/GR, 1990, mit Sam Shepard, 113 min.

Ich bin Sam, USA, 2002, mit Sean Penn, 128 min.

Into the Blue, USA, 2005, mit Jessica Alba, 106 min.

Jesus Christ Superstar, USA, 1972, mit Ted Neeley, 102 min.

K-Pax, GB/D/USA, mit Kevin Spacey, 115 min.

König David, USA, 1984, mit Richard Gere, 110 min.

König der Löwen, USA, 1993, Zeichentrickfilm, 84, min.

A.I. – Künstliche Intelligenz, USA, 2001, mit Jude Law, 140 min.

Das Leben des Brian, GB, 1979, Graham Chapman, 94 min.

Die letzte Festung, USA, 2001, mit Robert Redford, 125 min.

Die letzte Versuchung, USA, 1988, mit Harvey Keitel, 157 min.

Luther, D/USA, 2003, mit Joseph Fiennes, 121 min.

Matrix, USA, 1999, mit Keanu Reeves, 130 min.

Million Dollar Baby, USA, 2004, mit Clint Eastwood, 127 min.

Mission, USA, 1986, mit Jeremy Irons, 120 min.

Moses, USA, 1975, mit Burt Lancaster, 136 min.

Mr. Jones, USA, 1994 mit Richard Gere, 110 min.

Musterschüler, USA, 1997, mit Ian McKellen, 107 min.

Mut zur Wahrheit, USA, 1996, mit Denzel Washington, 112 min.

Der Name der Rose, D/I/F, 1986, mit Sean Connery, 126 min.

Nur Pferden gibt man den Gnadenschuss, USA, 1969, mit Jane Fonda, 120 min.

Das Omen, USA, 1975, mit Gregory Peck, 106 min.

Das Omen II, USA, 1978, mit William Holden, 102 min.
Das Omen III, USA, 1981, mit Sam Neill, 103 min.
Die Passion Christi, USA, 2004, mit Sergio Rubini, 127 min.
Der Priester, GB, 1994, mit Robert Carlyle, 98 min.
Der Prinz von Ägypten, USA, 1997/97, Zeichentrickfilm, 99 min.
Pulp Fiction, USA, 1994, mit John Travolta, 154 min.
Quo Vadis, USA, 1951, mit Robert Taylor, 162 min.
Rat' mal, wer zum Essen kommt, USA, 1967, mit Kathrin Hepburn, 110 min.
Rendezvous mit einem Engel, USA, 1996, mit Denzel Washington, 118 min.
Rendezvous mit Joe Black, USA, 1998, mit Anthony Hopkins, 173 min.
Der scharlachrote Buchstabe, D, 1972, mit Senta Berger, 90 min.
Der Scharlachrote Buchstabe, USA, 1995, mit Demi Moore, 130 min.
Schindlers Liste, USA, 1993, Ben Kingsley, 187 min.
Schuldig bei Verdacht, USA, 1991, mit Robert de Niro, 100 min.
Schuld und Sühne, UdSSR, 1970, mit Maja Bulgakowa, 157 min.
Schuld und Sühne, USA, 1998, mit Ben Kingsley, 86 min.
Scream, USA, 1996, mit Rose McGowan, 103 min.
Sieben, USA 1995, mit Brad Pitt, 124 min.
Sieben Jahre in Tibet, USA 1997, mit Brad Pitt, 130 min.
Das siebte Zeichen, USA 1987, mit Demi Moore, 93 min.
Sister Act, USA, 1992 mit Whoopi Goldberg, 96 min.
The sixth Sense, USA, 1999, mit Bruce Willis, 103 min.
Der Staatsfeind Nr.1, USA, 1998, mit Will Smith, 127 min.
Stadt der Engel, USA, 1998, mit Meg Ryan, 110 min.
Stigmata, USA, 1999, mit Patricia Acquette, 98 min.
Swing Vote, USA 1999, mit Andy Garcia, 90 min.
Der Tod und das Mädchen, GB/F, 1994, mit Ben Kingsley, 99 min.
Die Truman Show, USA, 1998, mit Jim Carrey, 99 min.
Die unbarmherzigen Schwestern, GB, 2002, mit Geraldine McEwan, 114 min.
Unter Anklage, USA, 1994, mit James Woods, 130 min.
Das Urteil von Nürnberg, USA, 1996, mit Spencer Tracy, 186 min.
Verdammt in alle Ewigkeit, USA, 1953, mit Burt Lancaster, 118 min.

Whale Rider, NZ, 2003, mit Keisha Castle-Hughes, 97 min.

Weites Land, USA, 1958, mit Gregory Peck, 160 min.

Zehn Gebote, USA, 1957, mit Charlton Heston, 207 min.

Die 12 Geschworenen, USA, 1957, mit Henry Fonda, 92 min.