

*Gottfried Adam*

## DEMOKRATIE LERNEN

### MÖGLICHKEITEN PRAKTISCHEN LERNENS IN SCHULE UND GEMEINDE<sup>1</sup>

Gerechtigkeit und Frieden, Menschenwürde und Menschenrechte, Demokratie und Solidarität – das sind gewichtige Begriffe, die beim Lesen der vorherigen Beiträge durchaus etwas auszulösen vermögen.

#### 0. Zum Einstieg

Man kann diese Termini als Schlüsselbegriffe bezeichnen. Schlüssel benötigt man bekanntlich, um Schlösser zu öffnen. In diesem Sinne sind die genannten Begriffe Türöffner zum Thema der Vorlesungsreihe. Gegen Ende der letzten Vorlesung habe ich dann auch den religionspädagogischen Einstieg zum Thema gefunden, nämlich dort, wo Ulrich Körtner im Abschnitt über „Kirche und Zivilgesellschaft“ auf die Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (= EKD) zu sprechen kommt. Er führt aus<sup>2</sup>: „Was die EKD-Denkschrift für den Staat des deutschen Grundgesetzes feststellt, gilt entsprechend auch für Österreich, dass sich nämlich für Christen die Aufgabe stellt, ‚dabei mitzuwirken, dass die Demokratie mit Leben erfüllt und so weiterentwickelt wird, dass sie neuen und neuartigen Fragen und Herausforderungen besser gerecht werden kann‘. Die Funktion der Kirche ist es, den Staat in seinem Auftrag und die Christen in ihrer politischen Existenz zu begleiten.“<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Im Rahmen der Ringvorlesung war von der Planung her kein religionspädagogischer Beitrag vorgesehen. Die Teilnahme an der Vorlesungsreihe hat mich aber angeregt, dass ich das Thema für mein Fach, die Religionspädagogik, weitergedacht habe. Der Herausgeber dieses Bandes fand die Überlegungen eine interessante Ergänzung zu den gehaltenen Vorträgen. So wurden sie Teil der Veröffentlichung.

<sup>2</sup> S. o. S. 95.

<sup>3</sup> Zitat aus: Evangelische Kirche und freiheitliche Demokratie, Gütersloh 1985, S. 40. Der zitierte Satz steht im Kontext des Abschnittes „Die Chancen einer lebendigen und entwicklungsfähigen Demokratie“, der eröffnet wird mit der Aussage: „Keine heute bekannte Staatsform bietet eine bessere Gewähr, die gestellten Probleme zu lösen, als die freiheitliche Demokratie. Deshalb bejahen wir diese Staatsform als Chance, die durch ernsthaftes Bemühen um Erfüllung und Weiterentwicklung der Demokratie genutzt werden muss.“

So muss man wohl festhalten: Demokratie als Staatsform bedarf der Demokratie als Lebensform. Martin Honecker spricht explizit davon, dass zur christlichen Erziehungsaufgabe auch die Einübung eines dem Christen angemessenen politischen Verhaltens gehöre. Ein derartiger christlicher Beitrag solle

- zur selbständigen Urteilsbildung anleiten,
- begründete Kritik freisetzen und
- zur Wahrnehmung politischer Rechte und Pflichten motivieren<sup>4</sup>.

Dieser Aufgabe wollen die Ausführungen nachgehen. Dabei zeigte sich, dass die effektiveren Methoden des Demokratie-Lernens eine Tendenz in Richtung auf das praktische Lernen aufwiesen. Es ist zu fragen: Was bedeutet die Aufgabenstellung im Blick auf den Lernort Schule und den Lernort Gemeinde<sup>5</sup>? Welche Themen sollen im Vordergrund stehen? Welche Lernformen sind besonders geeignet? Karl Graffmann spricht in seinem Artikel vom Demokratie-Lernen<sup>6</sup> als einer grundlegenden Dimension von Schule und Unterricht im Ganzen. Das zielt in die richtige Richtung, denn Demokratie als Staatsform ist zunächst einmal ein Thema des Politikunterrichts. Aber Demokratie als Lebensform ist verbunden mit einer Vielzahl von Themen menschlicher und christlicher Existenz und von ethischen Themen, wie sie im Religionsunterricht der Schule und in der Konfirmanden- und Jugendarbeit der Kirchengemeinde zur Sprache kommen.

Aus dem breiten Spektrum der Möglichkeiten werden einige markante Ansatzpunkte für Lernprozesse zu unserem Thema herausgegriffen. Dabei ist auch die Reflexion auf die Lernmodi wichtig. Zunächst geht es um das informelle Lernen an der Kirchenorganisation, das sich aufgrund der synodal-presbyterialen Organisationsstruktur der Evangelischen Kirchen in Österreich (= EKÖ) ergibt. Sodann geht es um die Frage von Frieden und Gewaltlosigkeit, wobei das Lernen am Modell jener Weg ist, der sich für die Lernprozesse nahe legt. Drittens geht es um die Frage der Menschenrechte und der Menschenwürde im Religionsunterricht; dabei sind es stär-

<sup>4</sup> Grundriß der Sozialethik, Berlin/New York 1995, S. 338.

<sup>5</sup> Beim vorliegenden Artikel werden die Basics von Demokratie nicht noch einmal referiert. Dazu s. die Ausführungen des vorhergehenden Artikels von U. Körner sowie H. E. Tödt/K.-F. Daiber, Art. Demokratie, in: Theologische Realenzyklopädie, Bd. 8, Berlin 1981, S. 434–459.

<sup>6</sup> In: Ch. T. Scheilke/M. Schreiner (Hg.), Handbuch Evangelische Schulen, Gütersloh 1999, S. 131–142.

ker die Textarbeit und die lehrgangsartig strukturierten Lernprozesse, die hier angemessen sind. Weiter sollen noch die Möglichkeiten handlungsorientierten resp. praktischen Lernens bei der Konzeption der Gerechten Schulgemeinschaft und mittels des Konzeptes „Demokratisch handeln“ erörtert werden. Schließlich soll gefragt werden, welche Rolle das Demokratie-Lernen in evangelischen Schulen spielt. Den Abschluss bilden einige Fragestellungen, denen christliche Gemeinden und Christinnen und Christen sich stellen sollten.

## 1. Informelles Lernen durch demokratische Gemeindestrukturen

### *1.1 Vorbemerkung: Formen des Lernens*

Das Lernen in seiner klar strukturierten, lehrgangsartig organisierten und zielgerichtet gestalteten Form kennen jede und jeder aus seiner Schulzeit. Man bezeichnet dieses unterrichtliche Lernen auch als formelles Lernen. Logischerweise muss es dann eine weitere Form des Lernens geben, das dann eben nicht intentional geplant und durchgeführt wird, sondern das sich „nebenbei“ ergibt. Es handelt sich dabei um die informellen, nicht organisierteren Lernvorgänge in unserem alltäglichen Leben. Gemeinhin schenken wir diesen Vorgängen weniger Aufmerksamkeit, aber sie spielen eine erhebliche Rolle in unserem Leben.

Ich darf das an einem Beispiel zeigen, das ein bekannter Pädagoge einmal erzählte, um diese Art des Lernens zu verdeutlichen. Er wohnte mit seiner Familie in einer Großstadt. Gegenüber gab es eine Kirche mit einem Glockenturm. Der kleine Sohn saß sonntags am Fenster und besah sich interessiert, was zur Gottesdienstzeit passierte. Eines Tages wollte er seinem Vater etwas über die Kirche mitteilen. Da sprach er von der Kirche als „Omas Turm“. Er hatte durch Hinschauen etwas nebenbei gelernt. Das war ein informeller Lernprozess.

Wenn nicht alles täuscht, wird das inzidentelle Lernen, wie es auch genannt wird, in Zukunft gegenüber dem bewusst geplanten Lernen erheblich an Bedeutung gewinnen. In der Pädagogik spricht man davon, dass es neben dem offiziellen Lehrplan, wie er in gedruckter Form vorliegt, auch einen „heimlichen Lehrplan“ gebe, eben jenen, der im Verhalten von Personen, in der Art und Weise, wie man miteinander umgeht usw. liegt. Das aber bedeutet konkret, dass die Worte und Handlungen von Eltern und Erwachsenen in der Gemeinde ein solch heimlicher Lehrplan sind.

Welche „Message“ vermitteln die organisatorischen Abläufe und die Art und Weise, wie Entscheidungen in der Evangelischen Kirche in Österreich getroffen werden?

### *1.2 Presbyterial-synodale Kirchenstruktur – eine Analyse*

Im Vergleich mit der streng hierarchisch gegliederten, bischöflichen Struktur der römisch-katholischen Kirche wird deutlich, dass im Protestantismus eine anders gelagerte Kirchenstruktur vorhanden ist. Diese hat sich in der Reformationszeit herausgebildet und ist hinsichtlich ihrer Organisationsstruktur sehr viel stärker von demokratischen Impulsen geprägt. Insbesondere gilt das für die reformierte Kirche. Im Genf Calvins setzte sich eine Kirchenordnung mit einer presbyterial-synodalen Leitungsstruktur und die Mitbeteiligung der Presbyter in der Gemeindeverwaltung und in den synodalen Gremien durch, die bis heute ein Charakteristikum reformierter Kirchenordnungen darstellt. Sowohl der Rat der Stadt als auch die Inhaber der kirchlichen Ämter wurden gewählt. Damit war der Grund für eine demokratische Selbstbestimmung gelegt. Die reformierte Art der Gestaltung hat nicht nur in die anderen evangelischen Kirchen hineingewirkt, sondern auch einen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung des „christlichen Abendlandes“ erbracht.

Zunächst einmal sei die Frage gestellt: Inwieweit kann man im Blick auf den heutigen österreichischen Protestantismus von einer demokratischen Kirche sprechen? Anschließend wird die Frage zu erörtern sein, inwieweit und in welchem Sinne eine christliche Kirche angesichts des Wahrheitsanspruches, den sie zu vertreten hat, demokratisch sein kann<sup>7</sup>.

Sieht man sich die organisatorische Seite der Evangelischen Kirche in Österreich an, so kann man feststellen, dass sie durchaus demokratisch gestaltet ist. Die Wurzeln dieser demokratischen Strukturen reichen weit in die Geschichte zurück. In den protestantischen Gemeinden waren für die Entscheidungsfindung Modi vorhanden, ohne dass immer eine rechtlich vorgegebene Organisationsform existiert hätte. In der Reformationszeit „war eine neue Kirchenorganisation nicht notwendig – und als sie notwendig wurde, drängte die Gegenreformation den Protestantismus in den

---

<sup>7</sup> Zum Folgenden habe ich profitiert von *M. Haselbach*, Demokratie und Kirche – Fragmente zu einem unerschöpflichen Thema, in: *Evangelisch-Theologische Fakultät Wien* (Hg.), Wiener Jahrbuch für Theologie, Bd. 3, Wien 2000, S. 141–147.

Untergrund. Der Geheimprotestantismus konnte nur eine Zeit der geistlichen Privatinitiative sein und nicht der bewusst organisierten Gemeindebildung.“<sup>8</sup>

Für das evangelische Kirchenwesen gab es erste rechtliche Regelungen erst seit dem Toleranzpatent. Das demokratische Element bestand darin, dass die Wahl des Pfarrers den Gemeinden selbst überlassen wurde. Dies geschah unter der Oberaufsicht der landesherrlichen Behörden, wobei der Superintendent der Behörde nachgeordnet war.

Die Gemeinden bekamen das Recht, „Vorsteher“ und „Ausschussmänner“ zu wählen, die für die Verwaltung des Vermögens zuständig waren. Das Protestantenpatent vom 8. April 1861 und die „Provisorische Kirchenverfassung“ vom 9. April 1861 brachten die Regelung organisatorischer Art für die Gemeinden. Dabei wurde eine Gliederung nach dem Vorbild der Rheinisch-Westfälischen Kirchenordnung von 1835 geschaffen, in der das synodale und das konsistoriale Leitungsprinzip miteinander verbunden sind. Es wurde ein vierstufiger Aufbau vorgesehen: Pfarrgemeinde, Senioratsgemeinde, Superintendentialgemeinde und Gesamtgemeinde. Das presbyterial-synodale Prinzip wurde mit einem k. k. Oberkirchenrat und einer Generalsynode an der Spitze verbunden. Im Jahre 1949 kam es dann zu der heutigen dreistufigen Organisation: Pfarrgemeinde, Superintendentialgemeinde und Gesamtgemeinde. Die konsistoriale Kirchenleitung hat sich im Laufe ihrer Geschichte von einer staatlichen zu einer kirchlichen Behörde gewandelt.

Das Gemeindeprinzip und das presbyterial-synodale Prinzip sind die entscheidenden Gestaltungsprinzipien. Gemäß dem Gemeindeprinzip gehört jeder evangelische Christ und jede evangelische Christin zunächst einmal einer Pfarrgemeinde an, und die verschiedenen „Stufen“<sup>9</sup> werden grundsätzlich als Gemeinden bezeichnet. Das presbyterial-synodale Prinzip wird folgendermaßen definiert<sup>10</sup>: „Die Evangelische Kirche in Österreich ist grundsätzlich nach dem presbyterial-synodalen Prinzip aufgebaut.“ Dabei gibt es in allen Stufen gleich bleibende kollegiale „Vertretungskörper“: eine gewählte „Vertretung“, die aus ihrer Mitte einen „Leitungsausschuss“ wählt. Weiterhin hat jeder Gemeindetyp einen geistlichen Amtsträger, der gewählt wird. In der Kirchenverfassung lauten die Bezeichnungen

<sup>8</sup> Ebd., S. 141f.

<sup>9</sup> Kirchenverfassung der EKÖ, § 5 (2).

<sup>10</sup> Ebd., § 5 (1).

- für die verschiedenen *Gemeindestufen*: Pfarrgemeinden, Superintendentialgemeinde Augsburgischen Bekenntnisses (= A. B.), Gesamtgemeinde,
- für den Bereich der *Vertretung*: Gemeindevertretung, Superintendentialversammlung A. B., Synode,
- für den *Leitungsausschuss*: Presbyterium, Superintendentialausschuss A. B., Synodalausschuss,
- für die *geistlichen Amtsträger*: Pfarrer/in, Superintendent/in A. B., Bischof/Bischöfin A. B. bzw. Landessuperintendent/in Helvetischen Bekenntnisses (= H. B.).<sup>11</sup>

Die verschiedenen kirchlichen Vertretungskörper setzen sich durch eine Wahl aus der Mitte der jeweils Wahlberechtigten zusammen. Darum kann man von einer *demokratischen Struktur auf allen Ebenen* sprechen.

Die kirchlichen Wahlen werden nach den allgemein üblichen Regeln demokratischer Wahlen durchgeführt. Wahlberechtigt ist, wer als „großjährig“ im geistlichen Sinne gilt, d. h. diejenigen Personen, die „getauft und konfirmiert oder auf andere Weise zum Heiligen Abendmahl zugelassen sind, am Wahltag das 14. Lebensjahr vollendet haben und nicht vom Wahlrecht ausgeschlossen sind“.<sup>12</sup>

Zunächst wird von der Gemeinde die Gemeindevertretung gewählt, die aus ihrer Mitte das Presbyterium bestellt. Das Presbyterium einer *lutherischen Gemeinde* wählt dann seine spezifischen Funktionsträger/innen (Kurator, Schatzmeister, Schriftführer und die jeweiligen Stellvertreter/innen) sowie die weltlichen Abgeordneten zur Superintendentialversammlung. Diese delegiert ihrerseits die Vertreter in den Superintendentialausschuss und wählt die Abgeordneten zur Synode A. B. – Auf der *reformierten Seite* wählt das Presbyterium in gleicher Weise seine Funktionsträger/innen und Stellvertreter/innen sowie seine weltlichen Abgeordneten zur Synode H. B.

Auch die *Wahl des Pfarrers bzw. der Pfarrerin* wird in der jeweiligen Pfarrgemeinde als eine direkte Wahl durch die betreffende Gemeinde selbst durchgeführt. Diese Wahl der Pfarrerin bzw. des Pfarrers ist ein deutliches Zeichen für die geistliche Verantwortung der Gemeindeglieder.

---

<sup>11</sup> Die Kirche Helvetischen Bekenntnisses ist wegen ihrer Kleinheit nur zweistufig aufgebaut. Die Stufen der Superintendentialgemeinde und der Gesamtgemeinde fallen zusammen. Die oberste Leitungsebene wird mit Landessuperintendent/in H. B. bezeichnet.

<sup>12</sup> EKlÖ Wahlordnung § 8 (1).

Sie ist ein „grundlegendes Privileg evangelischer Gemeinden in Österreich“<sup>13</sup>. Das muss deshalb hervorgehoben werden, weil das Verfahren in dieser Unmittelbarkeit keineswegs für den gesamten Protestantismus gilt. Zum Beispiel gibt es in einer Reihe von deutschen Landeskirchen die Regelung, dass das Recht zur Besetzung einer Stelle alterniert. Einmal wählt die Gemeinde durch ihr Presbyterium den Pfarrer bzw. die Pfarrerin, beim nächsten Mal erfolgt die Wahl durch die Kirchenleitung. Bei der darauf folgenden Stellenbesetzung liegt die Entscheidung wiederum in der Hand der Gemeinde.<sup>14</sup>

Angesichts dieses Befundes ist die Frage, ob die EKiÖ demokratisch organisiert sei, mit einem klaren Ja hinsichtlich der Modi der Entscheidungsfindung, der Bestellung der Funktionsträger und der Gestaltung der kirchlichen Organe zu beantworten. Kirchliche Gremien und Synoden haben vielerlei Entscheidungen im Blick auf Finanzen, Bautätigkeiten, liturgische und sonstige Ordnungen zu treffen. Hier entsprechen die Verfahrensweisen denen der europäischen Demokratien. Hinsichtlich des Inhaltes der Verkündigung und des Bekenntnisses kann aber keine Analogie zu den staatlichen Gremien (z. B. Synode = [Kirchen-]Parlament) gezogen werden, denn die Inhalte des Glaubens können nicht in einem demokratischen Verfahren verändert werden.

Die kirchlichen Repräsentanten sind nicht einfach nur Vertreter derjenigen Personen, die sie gewählt haben, sondern sie sind auch an einen Inhalt gebunden, der ihnen vorgegeben ist. Daher müssen die Gemeindevertreter geloben: „Ich gelobe vor Gott, bei meinem Wirken als Gemeindevertreter die innere und äußere Wohlfahrt nach bestem Wissen und Gewissen zu wahren und darauf zu achten, dass die Kirche in allen Stücken wachse an dem, der das Haupt ist, Christus.“<sup>15</sup> Damit ist deutlich, dass die demokratische Struktur für den Aufbau der Kirche in organisatorischer Hinsicht

<sup>13</sup> *M. Haselbach*, a.a.O. (Anm. 7), S. 144.

<sup>14</sup> In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, dass bereits *M. Luther* in seiner im Jahre 1523 erschienenen Schrift „Das eine christliche Versammlung oder Gemeine Recht und Macht habe, alle Lehre zu beurteilen und Lehrer zu berufen, ein- und abzusetzen. Grund und Ursach aus der Schrift“ (Werke. Kritische Gesamtausgabe, Bd. 11, Weimar 1900, S. 408–416) in Richtung einer solchen kirchlichen Organisation gedacht hat. Theologische Grundlage war für ihn dabei die Lehre vom Priestertum aller Gläubigen. Er hielt die Mitglieder der Kirche für fähig, Verkündigung und Lehre zu beurteilen und die Pfarrer für die Gemeinde zu berufen. Freilich muss man im Blick auf die geschichtliche Entwicklung festhalten, dass sich aus diesem Ansatz im Reformationsjahrhundert im lutherischen Bereich kein demokratisches Organisationsprinzip für die Kirche entwickelt hat. Dies ist erst sehr viel später passiert, als sich auch gesamtgesellschaftlich demokratische Strukturen entwickelt haben.

<sup>15</sup> Kirchenverfassung § 67 (2) 2. Satz.

gilt bis hin zur Wahl des Bischofs, dass aber die inhaltliche Ausrichtung von Christus her geschieht.<sup>16</sup> Demgemäß heißt es in der Kirchenverfassung im Blick auf die lutherische und reformierte Synode bzw. die gemeinsame Generalsynode lapidar: „Die Synoden sind nicht berechtigt, das Bekenntnis ihrer Kirche zu ändern.“<sup>17</sup> Die Grenze ist deutlich.

### 1.3 Fazit

Es ist aufs Ganze gesehen so, dass die Kirchenorganisation der EKiÖ einen klaren demokratischen Aufbau hat. Von daher gibt es auch keine Über- und Unterordnungen in der Kirche. Das ist ein deutlicher Unterschied im Vergleich zu einer hierarchisch-bischöflich strukturierten Kirchenordnung, wie sie etwa bei der römisch-katholischen Kirche gegeben ist. Der geschilderte demokratische Aufbau entspricht dem Sachverhalt, dass die Kirche eine „Gemeinde von Brüdern“ ist und dass die verschiedenen Ämter in der Kirche „keine Herrschaft der einen über die anderen“<sup>18</sup> begründen. In seiner Auseinandersetzung mit *Ekkehart Lebouton*<sup>19</sup> hat dies Wilhelm Dantine seinerzeit mit aller wünschenswerten Klarheit herausgestellt. Er schreibt, die Art und Weise, leitende Ämter in der Kirche zu besetzen, die Art der Beschlussfassung, geheime Wahlen usw. „bezeichnet man auf der ganzen Welt als die demokratische Form ... Sicher ist zuzugeben, dass es zwischen einer bürgerlichen Formaldemokratie und der presbyterial-synodalen Ordnung der Kirche keine simple Identifizierung geben darf, weil Wesen und Auftrag von Staat und Kirche verschieden sind.“ Die Reformation hat zur menschlichen Bescheidung gerufen, „um dem Evangelium selbst die Regierungsgewalt zu ermöglichen. Hier liegt die eigentliche Nähe der reformatorischen Kirchenvorstellungen zur Demokratie, weil sie diejenige Formgebung menschlicher Gesellschaft ist, die die Reformierbarkeit eines Status, die Neufassung von Gesetzen unter Mitwirkung der gesamten Gemeinde am ehesten ermöglicht.“<sup>20</sup>

<sup>16</sup> In der Präambel der Kirchenverfassung wird davon gesprochen, dass die Entscheidungen daran zu orientieren sind, dass man „das in der ganzen Heiligen Schrift bezeugte Evangelium von Jesus Christus“ als Fundament habe.

<sup>17</sup> Kirchenverfassung § 161 (3) bzw. § 196 (3).

<sup>18</sup> Barmer Erklärung (1934), These 3 und 4.

<sup>19</sup> Demokratisierung der Kirche, in: Amt und Gemeinde 19, 1968, S. 51f.

<sup>20</sup> W. Dantine, Demokratisierung der Kirche, in: Amt und Gemeinde 19, 1968, S. 68.

Es ist im und am Leben der Kirchengemeinde „abzulesen“, dass es keine Hierarchien gibt wie in der römisch-katholischen Kirche. Diese würde aber ihre eigenen Konstitutionsbedingungen aufgeben, wenn sie tatsächlich eine demokratische Struktur in die Kirchenordnung einführen würde. Das Leben der christlichen Gemeinde und der Aufbau der Kirche ist damit ganz einfach Curriculum, an dem man unmittelbar lernen kann, ob und was es mit Demokratie als Verfahrensform und auch ein Stück weit Lebensform der evangelischen Kirchen auf sich hat. Inzidentelles Lernen ist daher durchaus angesagt.

## 2. Demokratischen Inhalten begegnen durch Lernen am Modell

### 2.1 *„Demokrat werden braucht Vorbilder“*

War zuvor vom inzidentellen Lernen die Rede, so gilt es jetzt den Blick auf eine weitere wichtige Form menschlichen Lernens zu richten: das Lernen an Vorbildern oder besser gesagt: das Lernen an Modellen. Wir wissen alle aus unserer eigenen Lebensgeschichte, dass uns bestimmte Personen beeindruckt haben und sogar Vorbildcharakter bekommen haben. Wir wissen, dass dies auch für den religiösen und ethischen Bereich in starkem Maße gilt.

Im katholischen Bereich haben die Heiligenlegenden in diesem Sinne stets eine große Rolle gespielt. Zugleich wird daran aber auch die Gefahr deutlich, dass falsche Heroisierungen stattfinden und eine Vorstellung entwickelt wird, dass die Heiligen sozusagen die Vorbilder sind, deren Abbilder wir nur zu werden brauchen. Daher gab es eine Phase intensivster Kritik am Heiligenwesen. Gegenwärtig erleben wir eine erstaunliche neue Wertschätzung der Heiligen in der römisch-katholischen Kirche. Auf evangelischer Seite haben wir stattdessen – sehr viel nüchterner – vom Vorbildcharakter gesprochen. Wir tradieren daher auch keine Heiligengeschichten, sondern Lebensbilder von Menschen. Der Anspruch ist damit etwas „heruntertransponiert“. Aber es ist unbestritten, dass die Authentizität von gelebtem Leben einer Person eine wichtige Rolle für die Weitervermittlung von Werten darstellt. Das gilt für den christlichen Glauben in gleicher Weise wie für die Vermittlung von ethischen Einstellungen und Verhaltensweisen. So spielen in den Lehrplänen für den evangelischen Religionsunterricht z. B. folgende Namen eine große Rolle:

Franz von Assisi, Elisabeth von Thüringen, Martin Luther King, Paul Schneider, Dietrich Bonhoeffer, Jochen Klepper<sup>21</sup>.

Wenn man von Modellen spricht, so soll damit zum Ausdruck gebracht werden, dass es nicht um einfache Nachahmung des Vorbildes geht, sondern dass Modelle solche Personen sind, die durch ihr Verhalten und ihre Lebensweise zu denken geben. Diese Beispiele ‚guter‘ Menschen fordern nicht direkt zur Nachahmung oder Befolgung auf, sondern die Personen sind als Modelle zur Anregung der eigenen verantwortlichen Entscheidung gedacht.<sup>22</sup> Dabei sind es die biografischen Schlüsselerfahrungen und die darin gültigen Entscheidungsmuster, die Orientierungshilfen für andere Menschen sein können, wenn sie sich in vergleichbaren Lebenssituationen entscheiden müssen.

Wir wissen aus empirischen Untersuchungen, dass Jugendliche sich wieder stärker an Vorbildern orientieren, gleichwohl ist dabei zu bedenken, dass Autonomie und Authentizität einen hohen Stellenwert haben.<sup>23</sup> Mutter Teresa ist offensichtlich jene Person, die am stärksten beeindruckt. Religiöse Persönlichkeiten rangieren an unterster Stelle einer Ranking-Liste.

Das Lernen am Modell hat den jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen und die entsprechenden kognitiven Fähigkeiten sowie auch geschlechtsspezifische Akzentuierungen zu berücksichtigen. Dabei kann die Begegnung mit Vorbildern/Modellen auch mit Hilfe sachlicher Medien (Film, Fernsehen, Literatur) geschehen.

Im Blick auf historische Persönlichkeiten ist festzuhalten, dass solche Modelle gelingenden Lebens in einem Rezeptionsvorgang angeeignet werden. „Die Gefahr des Personalisierens im Geschichtsbild lässt sich sicher weitgehend dadurch verhindern, dass Personen nicht als Träger *von*, sondern verwickelt *in* Geschichte, dass Personen aus einem material-erhellenden Zusammenhang heraus auf einer Ebene eigener Realisierungsmöglichkeiten vorgestellt werden ... Generell gilt, dass distanzierte und widersprüchliche Personen eher Identifikationsmöglichkeiten schaffen als penetrante und harmonisierte.“<sup>24</sup> Aus den genannten Gründen darf man mit Fug und Recht sagen: „Demokrat/in werden braucht Vorbilder.“

<sup>21</sup> Vgl. *D. Fischer*, Alte und moderne Heilige, in: Schüler '97. Jahresheft Friedrich Verlag, Velber 1997, S. 107.

<sup>22</sup> Ebd., S. 109.

<sup>23</sup> S. auch *R. Sauer*, Lernen am Modell, in: Lebendige Katechese 2000, Heft 2, S. 63f.

<sup>24</sup> *G. Ruppert/J. Thierfelder*, Umgang mit der Geschichte, in: *G. Adam/R. Lachmann* (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen <sup>5</sup>1997, S. 303.

## 2.2 Die Friedensfrage – Das Beispiel D. Bonhoeffer

Wenn wir auf der evangelischen Seite so etwas wie Heilige hätten, dann wäre Dietrich Bonhoeffer zweifellos zu diesen Heiligen zu zählen. Eines ist klar, er ist ein Kirchenvater des 20. Jahrhunderts, auch wenn er an vielen Punkten gegenüber der Kirche seiner Zeit sehr kritisch war und sein musste<sup>25</sup>: Eines der großen Lebensthemen von D. Bonhoeffer war das Friedensthema. Damit ist ja eine ganz wesentliche Aufgabe des Staates bezeichnet. Schon im Mittelalter gehörte es per definitionem zu den zentralen Aufgaben eines Herrschers, für Frieden und Gerechtigkeit zu sorgen.

In Bonhoeffers Leben war die Friedensfrage das erste große Thema von gesellschaftlicher Relevanz. Es folgten später weitere Themen wie die Judenfrage, die Frage, ob man als Christ Widerstand leisten dürfe, u. a. Die Friedensfrage ist insofern interessant, als Bonhoeffer selbst einen Wandel in seinem Denken durchgemacht hat und seine Position sich verändert hat. Er war ursprünglich gegenüber dem Krieg eher positiv eingestellt und hat sich dann zum entschiedenen Pazifisten gewandelt, der meinte, die gesamte Christenheit sollte ein Konzil zur Frage des Krieges abhalten, weil er meinte, die Politiker wären nicht mehr in der Lage, die Entwicklung in den Griff zu bekommen.

Es begann in Barcelona. Es ist das Jahr 1929. Dietrich Bonhoeffer ist gerade 23 Jahre alt. Er ist Vikar in der dortigen deutschen Auslandsgemeinde. Am 8. Februar 1929 äußert er sich in einem Gemeindevortrag zum Thema von Krieg und Frieden. Er sagt: „Gott hat mich meiner Mutter, meinem Volke gegeben; was ich habe, danke ich diesem Volk; was ich bin, bin ich durch mein Volk; so soll auch, was ich habe, ihm wieder gehören, das ist so göttliche Ordnung, denn Gott schuf die Völker, ... aber die Liebe zu meinem Volk wird den Mord, wird den Krieg heiligen ... Gott ruft das Volk zur Mannhaftigkeit, zum Kampf und Sieg.“<sup>26</sup> „Unter gewissen Voraussetzungen darf ein wachsendes Volk sogar einen Angriffskrieg führen.“<sup>27</sup> Das sind wörtliche Zitate!

<sup>25</sup> Zu Bonhoeffers Leben insgesamt s. *E. Bethge*, Dietrich Bonhoeffer. Theologe – Christ – Zeitgenosse. Eine Biographie, München (1967) <sup>6</sup>1986, auch als Kaiser Taschenbuch 69, Gütersloh 1994, erhältlich; *ders.*, Dietrich Bonhoeffer. In Selbstzeugnissen und Bilddokumenten (Rowohlts Monographien 236), Reinbek <sup>16</sup>1996; *R. Wind*, Dem Rad in die Speichen fallen, Weinheim 1994 u. ö.

<sup>26</sup> Der 3. Vortrag in Barcelona: „Grundfragen einer christlichen Ethik“, in: *D. Bonhoeffer*, Werke, Bd. 10, Gütersloh 1992, S. 323ff. Zitate: 337, 338f.

<sup>27</sup> *D. Bonhoeffer*, Gesammelte Schriften, Bd. III, München 1960, S. 57.

Vikar ist man auf Zeit, und so geht Bonhoeffer wieder nach Berlin zurück. Er geht an die Universität, er habilitiert sich und wird Dozent für Systematische Theologie: der jüngste Dozent der Berliner Universität. Er wird auch Studentenpfarrer an der Technischen Hochschule. Er unterrichtet weiterhin Jugendliche im Konfirmandenunterricht in einer Arbeitergemeinde im Berliner Wedding. Bonhoeffer übernimmt auch Ämter in der ökumenischen Bewegung. Wir haben in den einführenden Worten gehört, dass er nach Indien reisen wollte – in der Hoffnung, eine große Lösung der Probleme bei Mahatma Gandhi zu finden.

Und ein Jahr später, drei Jahre nach dem Gemeindevortrag in Barcelona, schreibt der gleiche Dietrich Bonhoeffer: „Den Christen ist jeglicher Kriegsdienst, jede Vorbereitung zum Krieg verboten ... Die Liebe kann unmöglich das Schwert gegen einen Christen richten, weil sie es mit ihm auf Christus richtet.“<sup>28</sup>

Was ist in diesen drei Jahren passiert? Dietrich Bonhoeffer ist, wie man so sagt, ein Sohn aus gutem Hause. Der Vater ist der renommierteste Neurologe und Professor für Psychiatrie und Neurologie im damaligen Deutschland, Direktor der berühmten Charité, der Universitätsnervenklinik in Berlin. Die Mutter kommt aus eben einem solchen Hause, einer Familie mit Tradition. Ihr Vater war Hofprediger bei Kaiser Wilhelm II. gewesen. Das heißt, Dietrich Bonhoeffer kommt aus einem Hintergrund, der so ganz und gar anders war, zunächst einmal gutbürgerlich, ja noch mehr als bürgerlich – im Mainstream der Gesellschaft liegend.

Das, was er in Barcelona in seinen Predigten verkündet hat, und das, was er dort in seinem Vortrag gesagt hat, konnte man von vielen Kanzeln der damaligen Zeit hören. Es ist eigentlich das, was das Normalmaß war. Aber: Bonhoeffer fängt an, sich radikal zu verändern. Man hatte sich in der Familie gewundert, dass er überhaupt Theologie studierte, denn das war eigentlich nicht üblich in dieser Familie. Man wurde Jurist, Mediziner und anderes. Wichtig ist nun: Seit 1931 bestand in der Familie Dietrich Bonhoeffers eine erstaunliche Klarheit im Blick auf das, was kommen würde.

Bonhoeffer wird Pazifist. Als Delegierter erklärt er 1932 auf der Jugend-Friedenskonferenz in Ciernohorské Kúpele in den Karpaten, die Kirche müsse im Entscheidungsfall eines Krieges nicht nur sagen können, es sollte eigentlich keinen Krieg geben, aber es gebe notwendige Kriege und so überlasse man jedem Einzelnen die Anwendung dieses Prinzips,

---

<sup>28</sup> D. Bonhoeffer, Gesammelte Schriften, Bd. I, München 1960, S. 216.

sondern die Kirche sollte konkret sagen können: „Geh in diesen Krieg oder geh nicht in diesen Krieg ... Ein Gebot muss konkret sein oder es ist kein Gebot.“<sup>29</sup>

Bonhoeffer hat auf der ökumenischen Konferenz, die auf der dänischen Insel Fanö im Jahre 1934 stattfand, noch einmal deutlicher formuliert, dass es für die Christen in aller Angst und Bedrängnis des Gewissens keine Ausflucht gibt vor dem Gebote Christi, dass Friede sein soll. Wie wird Friede? Durch ein System von politischen Verträgen? Durch Investitionen von Kapital in Ländern usw.? Nein, sagt er, der Friede muss gewagt werden und er lässt sich nie und nimmer sichern. Sicherheiten fordern heißt, Misstrauen haben und Misstrauen gebiert wiederum Krieg. Wie wird Friede? Wichtig ist der Ruf zum Frieden, dass die Welt es hört, dass sie es zu hören gezwungen ist, dass alle Völker darüber froh werden müssen. Der einzelne Christ, die einzelne Kirche kann das nicht, sagt er, sondern das kann nur ein Konzil: „Nur das Eine *große ökumenische Konzil der Heiligen Kirche Christi* aus aller Welt“. Und Bonhoeffer hat die Erwartung, dass ein solches Konzil den „Söhnen im Namen Christi die Waffen aus der Hand nimmt und ihnen den Krieg verbietet und den Frieden Christi ausruft über die rasende Welt“.<sup>30</sup>

Hintergrund seiner Ausführungen ist für Bonhoeffer die Bergpredigt. In ihr sind die Seligpreisung der Friedensstifter und die Forderung der Feindesliebe formuliert. Bonhoeffer ist kompromisslos in seiner Auslegung der Bergpredigt. Wenn wir uns die Geschichte der Bergpredigt-auslegung ansehen, so wurde immer wieder versucht, Kompromisse zu finden und die Radikalität der Forderungen der Bergpredigt abzumildern. Man sagte, diese Aussagen seien nur für besondere Leute in dieser Schärfe gemeint. Oder: Es gilt einzusehen, dass wir es doch nicht schaffen können usw. Bonhoeffer sagt dagegen: Nein, die Aussagen sind ganz einfach so gemeint, wie sie dastehen.

### 2.3 Weg der Vermittlung

Die Art und Weise der Vermittlung ist hier beim Lernen am Modell zunächst einmal das biografische Erzählen oder Vorlesen. Schon Schüler/innen in den Klassen 5/6 lassen sich durch Lebensbilder in den Bann schlagen.

<sup>29</sup> D. Bonhoeffer, Werke, Bd. 11, Gütersloh 1994, S. 333.

<sup>30</sup> D. Bonhoeffer, Werke, Bd. 13, Gütersloh 1994, S. 298–301, Zitate 301.

Um die Methode noch etwas weiter zu verdeutlichen, sei noch auf Martin Luther King hingewiesen, der ja auch als eine besondere Person in die Geschichte eingegangen ist. Sein Leben wirkt nicht nur für die schwarze Bevölkerungsgruppe in den USA anziehend, ja faszinierend, weil sie in der Begegnung mit seiner Lebensgeschichte eine eigene Identität ausbilden können, er ist vielmehr für viele Menschen zum Symbol ihrer Identität geworden. Aber auch für heutige Schüler/innen ist es tief beeindruckend, in welcher Weise er für demokratische und christliche Prinzipien gestanden hat, indem er den Weg der Gewaltfreiheit gegangen ist<sup>31</sup>.

### 3. Menschenrechte als Thema des Religionsunterrichts<sup>32</sup>

#### 3.1 Einleitendes

Der Beitrag von U. Körtner zeigt, wie wichtig die Menschenrechte für die Frage der Demokratie sind. Darum sind sie ein wichtiges Thema. Der Zugang zu ihnen geschieht auf dem Weg des schulischen Unterrichts und der Beschäftigung mit den Texten und ihren Aussagen.

Unter Menschenrechten versteht man diejenigen Rechte, die allen Menschen auf Grund der Tatsache, dass sie Menschen sind, zukommen – unabhängig von politischen, religiösen und ethnischen Zugehörigkeiten und unabhängig von Geschlecht, Alter, sozialer und wirtschaftlicher Stellung. Dabei sind diese Rechte teilweise in völkerrechtlich verbindlichen Verträgen kodifiziert. In der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ durch die Vereinten Nationen im Jahre 1948, in der Europäischen Menschenrechtskonvention (1950) und deren Konkretisierung in den beiden Menschenrechtspakten von 1966 (Pakt über bürgerliche und politische Rechte und Sozialpakt) ist dies sichtbar dokumentiert. Es handelt sich dabei um eine neuzeitliche Entwicklung, die teilweise gegen die Kirchen durchgesetzt werden musste.

Bürgerrechte betreffen nur die Bürger eines Staates oder Bewohner eines Staatsgebietes, während Grundrechte sowohl Menschenrechte als

---

<sup>31</sup> Es gibt inzwischen eine Reihe guter Bildbände zu M. L. King. S. jetzt die Veröffentlichung: *M. L. King, Ich habe einen Traum*, Zürich-Düsseldorf 1999.

<sup>32</sup> S. K. *Hilpert*, Die Menschenrechte, Düsseldorf 1991; H. *Maier*, Wie universal sind die Menschenrechte?, Freiburg 1997; J. *Senft*, Art. Menschenrechte, in: N. *Mette/F. Rickers* (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, S. 1326–1331 (Literatur).

auch Bürgerrechte umfassen können. Art. 1 und 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (UN-Charta 1948) formulieren: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren ... Jeder Mensch hat Anspruch auf die in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten ...“

Die Entwicklung der Menschenrechte ist ein langer Prozess gewesen. Der Begriff „Menschenrechte“ bezeichnet jene grundlegenden Rechte einer Person, die jedem Menschen als Menschen zukommen allein aufgrund der Tatsache seines Daseins. Sie können nicht erworben werden, sondern sind angeboren, unverlierbar und unveräußerlich, immer und überall gültig und gleich allgemein. Sie schützen als individuelle Freiheits- und Gleichheitsrechte den Einzelnen vor der staatlichen Willkür, garantieren als Partizipationsrechte Möglichkeiten der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Mitbestimmung und beschreiben als soziale Menschenrechte verbindliche Zielorientierungen des staatlichen und des politischen Handelns.<sup>33</sup>

### *3.2 Menschenwürde als Ausgangspunkt für Menschenrechte*

Den Ausgangspunkt für die Menschenrechte bildet, wie wir zuvor gesehen haben, die Würde des Menschen. Dabei hängt der neuzeitliche Gedanke der Menschenrechte in seiner Entwicklungsgeschichte vielfältig mit den christlichen Kirchen zusammen. Die christliche Überlieferung erkennt jedem Menschen eine unverlierbare Würde zu, die in seiner Gottebenbildlichkeit wurzelt. Die Formulierung der amerikanischen Menschenrechtserklärung seit der Virginia Bill of Rights von 1776 vollzog sich in einer Atmosphäre, die dem Christentum wohlwollend gegenüberstand. Demgegenüber waren die Menschenrechtsformulierungen der Französischen Revolution nicht auf dem Hintergrund des christlichen Menschenverständnisses angesiedelt.

Auf Seiten der römisch-katholischen Kirche und Theologie werden die Menschenrechte positiv gesehen und auf doppelte Weise begründet: zum einen aus dem Naturrecht, das jedermann einsehbar ist, und zum andern aus den besonderen Inhalten der christlichen Offenbarung.

---

<sup>33</sup> W. Simon, Art. Menschenrechte, in: G. Adam/F. Schweitzer (Hg.), *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996, S. 174–187, hier 175.

Für die deutsche evangelische Kirche und Theologie bedeutete das Jahr 1945 einen Einschnitt in ihrem Verhältnis zu den Menschenrechten. Es kam zu einer positiven Neubewertung. Die menschliche Würde, die allgemein gilt, wird zusammengedacht mit dem Gedanken der Gottebenbildlichkeit des Menschen (Gen 1,26f.). Der Begriff der Menschenwürde sagt aus, dass es hier um einen Eigenwert geht, der den Menschen nicht um anderer Güter und Zwecke willen zukommt, sondern gerade um seiner selbst willen. Es geht dabei um einen sittlichen Eigenwert, der unverlierbar und gegenüber jedem Anspruch der Gemeinschaft eigenständig und unantastbar ist. Die Ursprünge des Begriffs der Menschenwürde liegen außerhalb der Jurisprudenz.

Der Begriff der Würde wird zunächst einmal im allgemein philosophischen Horizont dessen verwendet, was Immanuel Kant in seiner „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ formuliert hat: „Im Reich der Zwecke hat alles entweder einen Preis oder eine Würde. Was einen Preis hat, an dessen Stelle kann auch etwas anderes als Äquivalent gesetzt werden; was dagegen über allen Preis erhoben ist, mithin kein Äquivalent verstattet, das hat eine Würde.“<sup>34</sup> Menschliches Dasein hat demzufolge einen Zweck an sich selbst. Es ist mit seiner Würde nicht vereinbar, es völlig zu verzwecken und zum Mittel zu degradieren.

Fragen wir danach, wie die Würde des Menschen im *biblischen Verständnis* inhaltlich konkretisiert wird, so ist als Grundaussage festzuhalten, dass seine Würde sich nicht nach dem Wert seiner „Ausstattung“ (z. B. sprechen können, Bewusstsein haben, auf eigenen Füßen stehen etc.) bemisst, sondern sie gründet in dem Wert, der einem Menschen als Glied der christlichen Gemeinde zukommt, und das heißt konkret: Sie gründet in seiner bedingungslosen Anerkennung. Die Menschenwürde wird auf den Zeitpunkt der physischen Geburt, ja schon auf die Zeit vor der Geburt bezogen und bindet die Zugehörigkeit zur „Menschheit“ nicht an Bedingungen physischer Unversehrtheit oder geistiger Fähigkeiten.

„Menschenwürde ist ein Ehrenprädikat, das wir – um ihrer Achtung willen und zu ihrem Schutz – allen Menschen zusprechen. Die Würde des Menschen bemisst sich also nicht danach, dass an ihm alles dran ist und er alles kann, sondern beruht darauf, dass ihm – bevor er das Licht der Welt erblickt und bevor wir ihn bewerten können – die Zugehörigkeit zur Menschheit zuerkannt wird. Religiös formuliert: Der Mensch hat seine

---

<sup>34</sup> I. Kant, Werke in sechs Bänden, hg. v. W. Weischedel, Bd. IV, Darmstadt <sup>3</sup>1983, S. 68.

Würde darin, dass er als Kind Gottes berufen und angenommen ist: ‚Gott liebt dich, so wie du bist‘.<sup>35</sup>

So kommt dem Menschen nach christlichem Verständnis durch seine Gottebenbildlichkeit ein Eigenwert zu, der ihm eine besondere Rolle zuweist. Zentral sind dafür etwa folgende Aussagen der Bibel: Gen 1,27; Lev 19,2; 1 Petr 1,15.16; Psalm 8.

Der entscheidende Punkt liegt darin, dass die Würde dem Menschen *zugesprochen* wird. An diesem Punkte darf man keinerlei Relativierung zulassen – und sei sie auch noch so geringer Art. Ebenso darf das „Zusprechen“ an keinerlei Bedingung geknüpft sein – sei sie auch noch so minimaler Art. Die Theologie muss im interdisziplinären Gespräch an diesem Punkte unerbittlich und unnachgiebig sein, weil nur so ein tragfähiger Grund zu gewinnen ist, der es ermöglicht, menschliches Leben der Beliebigkeit und der Verfügung durch andere Menschen zu entziehen.

Die Menschenwürde ist zu konkretisieren im Blick auf die Frage nach den Menschenrechten. Denn den Kern der Menschenrechte bilden die *Grundwerte* der Freiheit, Gleichheit und Solidarität bzw. Teilhabe. Diese humanen Menschenrechte finden in den Grundinhalten des christlichen Glaubens ihre deutliche Entsprechung.<sup>36</sup> Die Freiheit eines Christenmenschen ist in der christlichen Tradition ja immer wieder herausgestellt worden. Besonders die paulinische Rechtfertigungslehre ist als eine spezifische Freiheitslehre zu verstehen. Die Rechtfertigung des Sünders wird von Paulus ganz deutlich als Befreiung zur Freiheit beschrieben. So heißt es in Gal 5,1: „Zur Freiheit hat uns Christus befreit! So steht nun fest, und lasst euch nicht wieder das Joch der Knechtschaft auflegen.“

Die Freiheit, die durch Gott in Christus geschenkt wird, die in der Annahme aller Menschen durch Gott gegebene Gleichheit und die in der Teilhabe am Geist begründete Befähigung zur aktiven Mitwirkung am gemeinsamen Leben „verleihen den drei Grundmomenten von Freiheit, Gleichheit und Teilhabe zugleich eine Zuspitzung, die über das in einer säkularen Rechtsordnung jeweils Realisierte hinausweist.“<sup>37</sup>

<sup>35</sup> H. Grewel, Leben mit Beeinträchtigungen, in: *Comenius-Institut* (Hg.), Heil und Heilung. Gesundheit – Krankheit – Behinderung (Im Blickpunkt 5), Münster 1990, S. 53–69, hier 54.

<sup>36</sup> U. Körner, Evangelische Sozialethik, Göttingen 1999, S. 162.

<sup>37</sup> W. Huber, Art. Menschenrechte, in: *Theologische Realenzyklopädie*, Bd. 22, Berlin 1992, S. 577–602, hier 593.

### 3.3 Menschenrechte im Unterricht – Didaktische Perspektiven

Die Menschenrechte bieten sich als Gegenstand des Religionsunterrichts an. Dabei empfiehlt sich die Behandlung als fächerübergreifende Thematik, wie das z. B. in der Oberstufe des Gymnasiums in Baden-Württemberg (Klasse 11) vorgesehen ist.<sup>38</sup> Hinsichtlich der Zielsetzung für die Behandlung des Themas „Die Menschenrechte – Idee und Verwirklichung“ wird herausgestellt, dass die Idee eines naturgegebenen Rechts sich bis in das antike Denken zurückverfolgen lässt. Das Bekenntnis zu unveräußerlichen individuellen Menschenrechten hat in der Neuzeit zunehmend politische Gestaltungskraft gewonnen und die Herausbildung des modernen Rechtsstaats geprägt. Hinsichtlich der Ziele für den Unterricht wird vorgeschlagen:

- „Die Schülerinnen und Schüler erkennen den hohen Wert einklagbarer Grundrechte im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland.
- Sie machen sich bewusst, dass es sich dabei um Rechte handelt, die in der Geschichte mühsam erkämpft werden mussten, um deren Ausgestaltung stets von neuem gerungen werden muss und die noch keineswegs in allen Teilen der Welt Anerkennung gefunden haben.
- Ihnen wird deutlich, dass die Gewährleistung von Grundrechten nicht allein von rechtsstaatlichen Vorkehrungen abhängig ist, sondern dass jeder einzelne Bürger durch einen verantwortungsvollen Umgang mit seinen Rechten zu deren Erfüllung beitragen muss.
- Die beispielhafte Beschäftigung mit einzelnen Grundrechten führt zu der Einsicht, dass sie zueinander in ein Spannungsverhältnis treten können und dass es immer wieder abzuwägen gilt, ab wann die Wahrnehmung von Individualrechten die Rechte anderer oder das Wohl der Allgemeinheit gefährdet.“

Als thematische Aspekte bieten sich an:

1. Herleitung und Begründung der Menschenrechte in Geschichte und Gegenwart,
2. Arten der Grundrechte und Schritte zu ihrer Verwirklichung,
3. Grundrechte in ihrem Spannungsverhältnis (Beispiele: das Recht auf Eigentum, Meinungsfreiheit und Versammlungsfreiheit).

---

<sup>38</sup> Bildungsplan für das Gymnasium, in: Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport in Baden-Württemberg, Lehrplanheft 4/1994, S. 516f.

Weiter können die sozialstaatliche Absicherung von Freiheits- und Gleichheitsrechten, das Recht auf freie Berufs- und Arbeitsplatzwahl, die Verantwortung von Einzelbürger und Staat für die Verwirklichung der Grundrechte und die Gefährdung der Menschenrechte in der modernen Welt behandelt werden.

Eine Durchsicht der deutschen Lehrpläne ergab freilich, dass die Menschenrechtsthematik in den Lehrplänen und Richtlinien der meisten Bundesländer nur unzureichend verankert ist. „Wer erwartet hat, dass die Frage der Menschenrechte zu den soziaethischen Standardthemen im Religionsunterricht gehört, der sieht sich enttäuscht.“<sup>39</sup> Die Situation bei den österreichischen Lehrplänen dürfte nicht anders sein.

Die Behandlung der Menschenrechte ist insofern ein gutes Beispiel für fächerverbindendes Lernen anhand eines Themas, bei welchem u. a. wirtschaftliche, politische, soziale, rechtliche, philosophische und religiöse Aspekte im Blick auf die Gegenwart und die Vergangenheit berührt werden. Es ist darum die Kooperation jener Fächer nötig, die mit den einzelnen Aspekten befasst sind. Dabei werden sicher die Fächer Gemeinschaftskunde/Politikunterricht, Religion und Ethik so etwas wie die Federführung übernehmen, weil insbesondere diese Fächer tangiert sind.

Neben dem kognitiven Verständnis der Menschenrechte wird der Unterricht zumindest auch ein wenig zum Ziel haben, Motivation zu schaffen, sich für die Verwirklichung der Menschenrechte einzusetzen und Einstellungen wie Empathie, Solidarität und Gerechtigkeit zu fördern. Die Schüler/innen im Alter von 13 bis 15 Jahren und darüber hinaus sind sensibel im Blick auf Verletzungen der Freiheit und Verletzungen der Menschenwürde. Dabei denken sie in der Mittelstufe eher konkret, während in der Oberstufe stärker die abstrakteren Zugänge ihren Platz haben. Sie fragen nach der eigenen Freiheit und nach den Möglichkeiten der Verwirklichung, und es besteht die Chance in diesem Zusammenhang, „die Menschenrechte als Maßstab und Grundlage eines allgemein zustimmungsfähigen Ethos des politischen Handelns einzuführen und darin gleichzeitig gruppenspezifisch gewonnene Gerechtigkeitsvorstellungen der Schüler auf den umfassenden Horizont eines weltweiten humanen Zusammenlebens hin zu öffnen und weiterzuentwickeln.“<sup>40</sup>

<sup>39</sup> J. Heide, „Soll ich meines Bruders Hüter sein?“ Zugänge zum Verständnis der Menschenrechte im Religionsunterricht, Frankfurt a. M. u. a. 1992, S. 177.

<sup>40</sup> W. Simon, a.a.O. (Anm. 33), 182.

#### 4. Zwei weiterführende Ansätze

Es sei jetzt noch auf zwei weitere Zugänge zum Demokratie-Lernen eingegangen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie insbesondere die Dimension des praktischen Lernens im Blick haben. Das ist zum einen L. Kohlbergs Schulmodell der Gerechten Schulgemeinschaft (Just Community School) und das Förderprogramm „Demokratisch handeln“ der Akademie für Bildungsreform und der Theodor-Heuss-Stiftung.

##### *4.1 Gerechte Schulgemeinschaft*

Der Impuls der Gerechten Schulgemeinschaft ist an den Namen des bekannten amerikanischen Pädagogen/Psychologen Lawrence Kohlberg geknüpft. Er hat das Konzept einer Just Community School, einer „Gerechten Schulgemeinschaft“ entwickelt, weil er einsah, dass es wichtig ist, nicht nur durch das unterrichtliche Lehren, sondern auch durch praktizierte konkrete Gestaltung des Schullebens zur Gerechtigkeit und Demokratie zu erziehen. Er hat sein Konzept vor allem in High Schools in New York entwickelt. Das Konzept der Gerechten Schulgemeinschaft hat auch in Nordrhein-Westfalen in den Jahren 1985ff eine Adaption erfahren und wurde im Rahmen des von der Landesregierung geförderten Programms „Demokratie und Erziehung in der Schule“ implementiert. Es waren zunächst drei Schulen, die in den Genuss des Programms kamen: eine Hauptschule, eine Realschule und ein Gymnasium. In der Schweiz wurde es ebenfalls an einigen Schulen erprobt. Dabei kam es zu Weiterentwicklungen und Adaptionen an die deutsche und an die schweizerische Situation.<sup>41</sup> Fritz Oser und Wolfgang Althof bieten eine ausführliche Darstellung der Entwicklung der Gerechten Gemeinschaftsschule.<sup>42</sup>

Das Schulmodell geht u. a. von folgenden Annahmen aus: Entwicklung ist das Ziel der Erziehung. Das Verhältnis von Urteilen und Handeln ist zu verbessern. Es gilt, gemeinsame Normen zu entwickeln.

---

<sup>41</sup> Zum Folgenden vgl. *F. Oser/W. Althof*, Die gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens, in: *W. Edelstein/F. Oser/P. Schuster* (Hg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*, Weinheim/Basel 2001, S. 233–268 sowie *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW*, *Demokratisch urteilen und handeln lernen. Vorschläge für den Unterricht*, Soest 1992.

<sup>42</sup> *Moralische Selbstbestimmung*, Stuttgart <sup>3</sup>1997, S. 337–458: *Moralerziehung durch gerechte Gemeinschaft und Demokratisierung*.

Demokratisierung als soziales Prinzip und als Lernangebot. In dem Willen, die Schule zu demokratisieren, liegt ein wichtiges Prinzip vor. Demokratisierung bedeutet, dass eine Gemeinschaft selbst bestimmt, was im öffentlichen Diskurs (Versammlung der Gerechten Gemeinschaft), im Abstimmungsverfahren und im Ausführungswillen der Beschlüsse zum Ausdruck kommt. Auch kontroverse Argumentationen und Beratungen schaffen ein Bewusstsein des gemeinsam Beschlossenen, dessen Umsetzung und Anwendung und der damit verbundenen Verantwortung. Das Spektrum und die Komplexität der Themen müssen auf den Entwicklungsstand der jeweils beteiligten Schüler/innen zugeschnitten sein. Dabei ist auch klar, dass die Beschlüsse dem geltenden Recht und den geltenden gesellschaftlichen Regelungen nicht widersprechen dürfen. Aber das Interessante ist, dass die so erstellte Demokratie der Gerechten Gemeinschaftsschule nicht einfach von oben auferlegt wird, vielmehr entsteht ein zerbrechliches Gleichgewicht der entstehenden Moralität und der durch kontroverse Aushandlung erzeugten jeweiligen Beschlussfassung. Es geht also um einen Prozess der partikulären demokratischen Willensbildung, der ein Übungsfeld zur Erfahrung von Irritationen, Widersprüchen und möglichen Konsensen darstellt.<sup>43</sup>

Das Schulmodell der „Gerechten Gemeinschaft“ besteht im Zentrum aus der Gemeinschaftsversammlung. Dem zugeordnet sind eine Vorbereitungsgruppe auf der einen und Dilemma-Diskussionen in den Klassen auf der anderen Seite. Weiter gibt es einen Vermittlungsausschuss, der darauf achtet, dass die Beschlüsse der Gemeinschaftsversammlung ausgeführt werden, und die Schüler/innen berät und im Streit zwischen Einzelnen oder zwischen Gruppen (etwa zwei Klassen) vermittelt. Der Schulleiter ist im Vermittlungsausschuss präsent. In der Schweiz wurde das Konzept auch in Grundschulen praktiziert, und offensichtlich war hier die überschaubare Schulgröße von etwa acht bis zwanzig Lehrkräften und einer Schüler/innenzahl zwischen 80 und 250 für die Sache ausgesprochen förderlich. Auch das Klassenlehrerprinzip war hilfreich, weil dies die Planung von Projektaktivitäten enorm erleichterte.

Die Schulversuche, soweit sie wissenschaftlich begleitet wurden, brachten nach zwei Jahren als Ertrag eine deutliche Verbesserung der Einstellungen der Schüler im Willen, Konflikte auszuhandeln usw. – Das Konzept ist bestechend. Es wird an vielen Stellen nicht praktikierbar sein. Es könnte aber anregen, selber eigene Wege zu gehen.

---

<sup>43</sup> Ebd., S. 353: Sieben Prinzipien des Lernens.

#### 4.2 Das Konzept „Demokratisch handeln“

Auch dieses Konzept setzt auf den Zusammenhang von Handeln und Reflektieren. Seit über 10 Jahren gibt es im Zusammenhang mit der Akademie für Bildungsreform diese Initiative zum Demokratie-Lernen, die unter dem Stichwort „Demokratisch handeln“ läuft.<sup>44</sup> Es handelt sich um ein Förderprogramm, das Jugendliche und Schulen zur Übernahme von Verantwortung und zum demokratischen Engagement ermutigen will.

Dabei ist der Ansatz induktiv. Gute, richtungweisende Praxis („Best-practice-Projekte“) bildet den Ausgangspunkt und die Grundlage, und man sucht Beispiele demokratischen Handelns im Unterricht, im Schulleben und über die Schule hinaus. Das Programm „Demokratisch handeln“ baut eine fachliche und demokratische Öffentlichkeit für die Praxis auf, um durch Erfahrungsaustausch, Begleitung und Rat von Experten, durch Anerkennung von unabhängigen bürgerschaftlichen Institutionen wirksam zu sein. Dadurch wird Praxis unterstützt und bewusst gemacht. Dabei ist die Einsicht leitend, dass praktisches Lernen durch handlungsorientierten Unterricht und Projekte weiterführend ist.

Das Förderprogramm geht von der These aus: „Für politische Bildung und Demokratie-Lernen ist es unerlässlich, den Unterricht durch ein praktisches Lernen mit eigenem Tätigsein und durch eigene Erfahrung zu erweitern und zu bereichern.“<sup>45</sup>

Die konkrete Durchführung der Projekte vollzieht sich auf drei Ebenen: Unterricht, Schulleben und Verhältnis der Schule zur sie umgebenden Gemeinde. Die erste Ebene betrifft den Unterricht, wie er im Kern der Schule seinen Platz hat. Hier geht es um den Ansatz und Unterrichtsbeispiele, die kritische Offenheit und praktisches Engagement miteinander verbinden. Von daher kommen Themen in den Blick, die sich in der praktischen Politik stellen: z. B. die Verteilung der Arbeit, die Frage der Gentechnologie, die entwicklungspolitischen Fragestellungen. Auf der zweiten Ebene kommen die Schule und ihre Möglichkeiten als sozialer und politischer Erfahrungsraum in den Blick. Hier ist nach den Möglichkeiten der Mitwirkung im Rahmen der formalen Schulverfassung zu fragen. Die Aktivitäten der Schülermitverantwortung sind in der Regel auf Schülerzeitungen, Hilfsdienste und Mitarbeit bei Festen und Feiern be-

---

<sup>44</sup> Zum Folgenden vgl. *W. Beute/P. Fauser* (Hg.), *Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann*, Opladen 2001.

<sup>45</sup> Ebd., S. 34.

grenzt, so dass von einer echten Mitbestimmung nicht gesprochen werden kann. Aber wenn man das in den Blick nimmt, was mit der Gerechten Gemeinschaftsschule intendiert ist, so zeigt sich, welche Möglichkeiten hier liegen. Und das setzt eine Beteiligung aller Fächer voraus.

Bei der dritten Ebene wird die Schule nicht nur als Polis verstanden, sondern es wird darüber hinaus nach Stellung und Bedeutung der Schule in der Polis gefragt. Welche Möglichkeiten haben und nutzen die Schulen, um Teil der politischen Öffentlichkeit zu werden und demokratische Verantwortung zu übernehmen? Hier ergeben sich Kooperation mit außerschulischen Partnern, seien es Behörden, Betriebe oder Experten. Auch an Kooperationen mit anderen Schulen, zumal im Ausland, ist hier zu denken. Dieser Ansatz macht deutlich, dass Schule als Ganzes in den Blick kommt. „Demokratisch handeln greift in die Schule als Ganzes ein, hängt von ihr insgesamt ab und ist nicht als nur ein Strukturmerkmal schulischer Bildung isoliert zu betrachten.“<sup>46</sup>

Das Konzept und die Projektdurchführung sind so, dass auch der Religionsunterricht sich unschwer beteiligen kann, auch von den Themen her. Aus der Vielfalt nenne ich einige Themen: schulisches und soziales Engagement einer früheren Person würdigen und ein Erinnerungszeichen setzen, Gewalt und Verantwortung, Umweltfragen, Auseinandersetzung mit der Vergangenheit (z. B. NS-Zeit: Zeitzeugengespräche), Betreiben eines Schulkiosks zusammen mit geistig behinderten Schülern usw.

## 5. Der Beitrag evangelischer Schulen zum Demokratie-Lernen

Noch ein letzter Ansatzpunkt soll thematisiert werden. Ein Ort, an dem ein Beitrag zum Demokratie-Lernen geleistet werden kann, sind die Schulen in kirchlicher Trägerschaft. Exemplarisch möchte ich der Frage am Beispiel von Neugründungen von Schulen Anfang der 90er Jahre nachgehen.<sup>47</sup>

Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass es zu einem demokratischen Rechtsstaat gehört, dass er die Gründung von Schulen in privater Träger-

<sup>46</sup> Ebd., S. 46.

<sup>47</sup> S. auch die Analyse von *Ch. T. Scheilke*, Der Beitrag evangelischer Schulen zum demokratischen Gemeinwesen, in: *J. Bohne u. a.* (Hg.), *Evangelische Schulen im Neuaufbruch. Schulgründungen in Bayern, Sachsen und Thüringen 1989–1994*, Göttingen 1998, S. 206–220, der ich manchen Hinweis verdanke. Dieser Band enthält auch im Anhang die Gründungsdokumente von acht Schulen (auf S. 221–317), die Basis der folgenden Analyse sind.

schaft ermöglicht als Ausdruck von staatlicher Selbstbegrenzung, die ein Merkmal einer freiheitlichen Demokratie darstellt. In dieser Hinsicht ist die Gründung von Schulen durch evangelische Schulträger, seien es nun Elternvereine, Gemeinden, Kirchen oder Verbände, zunächst schon einmal ein Beitrag zur Erhaltung demokratischer Freiheit. Bei den Neugründungen von evangelischen Schulen in Ostdeutschland zeigte sich dies in zweifacher Weise: *Zum einen* gehörte zum Aufbruch nach 1989 insbesondere auch die Veränderung im Bereich des Bildungswesens, das zuvor staatlich gleichgeschaltet war. Man projektierte freie Schulen, die ein anderes Lernen und eine offene Gestaltung ermöglichen sollten. *Zum andern* entwickelten sich Schulen erst auf Grund von Ereignissen in der Wendezeit und der Zeit danach, etwa aus Enttäuschung über ausgebliebene Veränderungen. So wurde etwa darauf verwiesen, dass zwar der äußere Drill abgeschafft sei, aber nach der Wende habe sich doch Gewohntes in der Schule durchgehalten, zumal eine streng atheistische Schulpraxis.

Bemerkenswert ist auch an den Schulgründungen in Ostdeutschland wie in Bayern, dass es sich in der Regel um Gründungen „von unten“ handelt und nicht um „Top-down“-Modelle. Christen und Christinnen haben Initiative ergriffen und ihre Interessen in die eigenen Hände genommen. Da wir bislang keinerlei empirische Untersuchungen zur Qualität demokratischer Erziehung evangelischer Schulen haben, kann im Folgenden nur über Intentionen berichtet werden. Bei unseren Überlegungen gehen wir von Andreas Flitners<sup>48</sup> Definition demokratischer Erziehung aus. Das ist „eine Erziehung, welche der Staats- und Gesellschaftsform ‚Demokratie‘ entspricht, sich mit ihren Prinzipien im Einklang befindet, ihr zuarbeitet in dem Sinne, dass sie die Kinder befähigt, Demokraten zu werden, Bürgerinnen und Bürger eines demokratischen Gemeinwesens, wenn möglich sogar entschiedene Verwirklicher und Verteidiger der Demokratie.“ Dabei stellt Flitner heraus, dass demokratische Schulen eben nicht nur für Qualifikationen und Begabungsförderung sorgen müssen, sondern auch für eine Entwicklung der Lernfähigkeit aller Kinder, für ihr Selbstvertrauen sowie für den Ausgleich von Benachteiligungen.

Es ist zunächst zu fragen, ob die Schulen für alle offen sind. Im Antrag für die Schule in Hoyerswerda wird betont, dass eine Elitebildung durch Selektion mit der Konzeption der Schule unvereinbar sei. Sehr häufig wird herausgestellt, dass evangelische Schulen einem christlichen Menschenbild verpflichtet seien und dass von daher besonders auf die Person

---

<sup>48</sup> A. Flitner, Schule und Demokratie, in: Die Grundschulzeitschrift Nr. 100, 1996, S. 7–9, hier 7.

zu achten sei. Das wird dann im Einzelnen ausdifferenziert, z. B. dahingehend, dass es um die Akzeptanz des Individuums gehe, um Freude am Lernen, um das Kind in seiner Ganzheit und Einmaligkeit oder dass das Kind wertvoll ist unabhängig von seiner Begabung, wertvoll deshalb, weil Gott es liebt. Einige Schulen sind auch explizit als Integrationsschulen konzipiert worden. Andere haben eine Partnerschaft zu einer Förderschule im Blick.

In der Rahmenkonzeption für die Evangelische Schule in Gotha wird formuliert, dass eine evangelische Schule einer „Ethik der gerechten und lebensfähigen Gesellschaft“ verpflichtet sei. Die Arbeit an der Schule soll nach einem „pädagogischen Konzept, das eine demokratische Erziehung anstrebt“<sup>49</sup>, erfolgen.

In gleicher Weise will Hoyerswerda eine „Schule als Erfahrungsraum für demokratisches Handeln“ sein. Sie will ein Beispiel für gelebte Demokratie sein, was für den täglichen Unterricht ebenso gilt wie für die verschiedenen Entscheidungsebenen der Schule. „Kinder und Jugendliche lernen demokratisches Verhalten nicht in theoretischen Seminaren oder in Unterrichtsvorträgen, sie lernen es im exemplarischen Tun. Die Evangelische Schule in Hoyerswerda muss hier ausreichende und ernsthafte Möglichkeiten und Freiräume schaffen. In die Überlegungen zu demokratischen Schulformen und -strukturen sollen alle relevanten Bezugsgruppen (Schüler, Lehrer, Eltern, Kirchengemeinde) einbezogen werden. Eine wichtige Aufgabe hat dabei der Träger, er muss bereits bei der Schulgründung Möglichkeiten für demokratische Strukturen in Schule und Trägerschaft verankern.“<sup>50</sup>

In allen Schulkonzepten wird auf ein Handeln aus Verantwortung, auf soziales Lernen und auf das Gemeinschaftsleben besonderer Wert gelegt.

Dabei gibt es keine Form demokratischer Willensbildung, die sich durchgängig finden würde. Aber die Elternmitwirkung wird besonders hervorgehoben, zumal alle Schulen Ergebnis von Elterninitiativen sind. An einer Schule wird darum auch ein „pädagogischer Beirat“ installiert. Weiter wird das Konzept einer Schulgemeinde nach F. W. Dörpfeld vorgesehen, und an der Evangelischen Grundschule in Ansbach wird die Konzeption der Schulgemeinde und die Mitwirkung der Eltern ausdrücklich damit legitimiert, dass bislang eine „demokratische Verwirklichung der Schulmitwirkung“ fehle<sup>51</sup>.

---

<sup>49</sup> J. Bohne, a.a.O. (Anm. 47), S. 292.

<sup>50</sup> Ebd., S. 271f.

<sup>51</sup> Ebd., S. 242.

Gehen wir noch einmal dem Gesichtspunkt des sozialen Klimas nach, das A. Flitner folgendermaßen beschrieben hatte: „Die soziale Kultur einer Schule ist wohl das wichtigste Stück Demokratie, an dem Lehrer und Lehrerinnen heute arbeiten.“<sup>52</sup> Die neuen Schulgründungen weisen in aller Regel explizit auf reformpädagogische Traditionen hin und bekennen sich zum Projektunterricht und zur Freiarbeit. Im Bereich des Schulklimas dürfte eine besondere Sensibilität bei den Neugründungen vorliegen. Explizit wird dieser Fragenkomplex im Konzept der Gothaer Grundschule angesprochen, wo es heißt: „Schule kann nicht losgelöst von der gesellschaftlichen Entwicklung gesehen werden; daher sind wir bemüht, in der Schule den Kindern zu vermitteln, dass alle Menschen Verantwortung tragen für die Entwicklung der Gesellschaft ... Ziel ist eine Gesellschaft, in der ‚gerecht, friedlich und konstruktiv mit Veränderungen umgegangen wird‘ (Kees Doth). Für unsere Schule ist daher wichtig:

- die Art und Weise des Umgangs mit Uneinigkeit und Konflikten,
- die Art und Weise, wie Beschlüsse gefasst werden,
- die Art und Weise, wie man mit Wetteifer umgeht ...
- die Aufmerksamkeit, die man bei der Orientierung in der Welt Unterschieden und Gegensätzen schenkt.“<sup>53</sup>

Ich denke, das ist ein guter Schlusssatz für diesen Abschnitt. Ich komme zum letzten Teil.

## 6. Schluss

Unsere Überlegungen hatten eingesetzt mit der Frage, welches Lernpotential die demokratische Organisationsstruktur der EKİÖ bietet. Wir hatten nachgedacht über verschiedene Lernorte und unterschiedliche Formen und Wege des Demokratie-Lernens. Die Bereitschaft zur Übernahme von politischer Verantwortung ist auf Dauer gesehen eine Überlebensfrage der Demokratie in jedem Lande. Für das Nachdenken und den Austausch untereinander seien abschließend noch einige Fragestellungen formuliert, die zum Nachdenken einladen möchten<sup>54</sup>:

- Was können Kirchengemeinden und einzelne Christen zur Förderung einer demokratischen Kultur in unserem Lande und in unserer Kirche beitragen?

<sup>52</sup> A. Flitner, a.a.O. (Anm. 48), S. 7.

<sup>53</sup> Ebd., S. 217.

<sup>54</sup> Zum Teil formuliert in Aufnahme von Formulierungen der Kundgebung der EKD-Synode, in: Kirchliches Jahrbuch 112, 1985, S. 69.

- Wie können Kirchengemeinden und einzelne Christen dazu beitragen, den Mut zur aktiven Übernahme von Verantwortung zu verstärken und Ohnmachtsgefühle bei Bürgerinnen und Bürgern – zumal angesichts der großen politischen Systeme in Europa – aufzufangen?
- Wie können Amtsträger/innen und Gremien der Kirche zu politischen Grundfragen Stellung beziehen, ohne dass dies zu unüberwindlichen Polarisierungen innerhalb der Kirche führt?
- Wie kann das Gespräch über Fragen der Verantwortung in unserem demokratischen Gemeinwesen zwischen Jung und Alt und über Parteigrenzen hinweg geführt werden, so dass das gegenseitige Verständnis wächst?
- Welche Motivationen und Impulse ergeben sich aus der Beobachtung, dass eine freiheitliche Demokratie, die sich der Menschenwürde und den Menschenrechten verpflichtet weiß, dem christlichen Menschenbild nahe ist?
- Welche Konsequenzen ergeben sich aus einer positiven Einschätzung der Demokratie als Staatsform und als Lebensform für unsere Gemeinden und Kirchen?
- Wie gehen wir damit um, dass wir in der Ökumene mit Christen verbunden sind, die unter anderen politischen Strukturen als denen einer freiheitlichen Demokratie leben?