

RU
RU
2 2015

Überall
Gewalt?



zeitspRUng

zeitschrift für den religionsunterricht
in berlin & brandenburg

AKD:

„Religions for Peace lädt Menschen aller Religionen ein, sich gemeinsam auf der Grundlage der Friedenswerte ihrer Religion für den Frieden einzusetzen.“ (aus der RfP-Ordnung für die Bundesrepublik Deutschland vom 19.04.2008). Auch in Berlin gibt es eine solche Gruppe, in der Menschen aus verschiedenen Religionen (Christentum, Islam, Buddhismus u.a.) zusammenarbeiten und sich für Frieden engagieren.



Impressum

Herausgeber:

Amt für kirchliche Dienste,
Goethestr. 26-30, 10625 Berlin,
Direktor Matthias Spenn (V.i.S.d.P.)

Kontakt:

030/3191-278
religionspaedagogik@akd-ekbo.de
<http://www.akd-ekbo.de/>
paedagogisch-theologisches-institut/zeitsprung
ISSN 1869-3571

Schriftleitung:

Dr. Jens Kramer

Redaktion:

Prof. Dr. Christine Funk
Christian Hannasky
Ulrike Häusler
OKR Dr. Friedhelm Kraft
Cornelia Oswald
Prof. Dr. Henning Schluß
Dr. Susanne Schroeder

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion bemüht sich, alle Rechteinhaber der verwendeten Texte und Bilder zu ermitteln. Dies ist nicht in allen Fällen möglich. Ansprüche werden im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Layout/Satz:

axeptDESIGN.de

Druck:

Brandenburgische Universitäts-Druckerei

Bildnachweis:

U2, © <http://rfpberlin.netzprojekt.org/>; S.11,12
© <http://www.kirchengucker.de/wp-content/uploads/post-thumbnail/2401-original.jpg>; S.13
© <http://foto-kunst-tschnow.de/ka0902-9.html>;
S.10, 18, 21, 27, 35 wikicommons;
Illustration S.5-9, S. 37, N. Friedrich, axeptDESIGN;

Erscheinungsweise:

Halbjährlich

© AKD

Vorschau

Schwerpunkt im nächsten Magazin

Vielfalt

zeitsprung 2 2015



Liebe Leserin, lieber Leser,

„Ich stelle mir die Zukunft vor, dass es mehr Frieden in der Welt gibt.“ (Mädchen, 11 Jahre)

„Ich mache mir Sorgen über das Leben der Menschen in Zukunft und die daraus resultierenden Konflikte; ich hoffe dass die Länder, deren Volk revolutioniert, Einsicht zeigen und keinen Krieg mit den Weststaaten anfangen.“ (Junge, 15 Jahre)

Die Zitate der Schülerin und des Schülers sind aus Aufsätzen im Rahmen vom „Jugend. Leben 2012“ entnommen. Sie spiegeln in alterstypischer Differenzierung den Wunsch nach einer besseren, friedlichen Welt wider und verdeutlichen, dass Kinder wie Jugendliche sich über die Zukunft weit über den persönlichen Nahbereich hinaus sorgen und dies formulieren.

Angesicht der Rückkehr des Krieges in Europa stellt sich in neuer Dringlichkeit die Frage der Reichweite und Durchsetzung einer christlichen Friedensethik. So hat sich der friedensethische Diskurs seit 1948 vom gerechten Krieg zum Leitgedanken des gerechten Friedens weiterentwickelt und auch die Friedensdenkschrift der EKD aus dem Jahre 2007 bekräftigt die „vorrangige Option für die Gewaltfreiheit“. Dennoch bleiben Fragen offen, die sich aus dem Dilemma zwischen Gewaltverhinderung und Gewaltanwendung ergeben.

Die Beiträge dieser Ausgabe nehmen in unterschiedlicher Weise das Thema Frieden und Umgang mit Gewalt auf. Es geht einerseits um hermeneutische Fragen im Umgang mit biblischen Texten, andererseits um konkrete Hinweise zu Unterrichtsprojekten, in denen das Thema Religion und Gewalt, Möglichkeiten der Konfliktbewältigung und Versöhnung in unterrichtliche Vollzüge gestellt werden.

Wir wünschen Ihnen, dass Sie auch im neuen Schuljahr im Unterricht ein Stück Friedensarbeit realisieren können.

OKR Dr. Friedhelm Kraft

UNTERRICHT

Traum oder Tat Gottes?

Nachdenken über die Sintflutgeschichte im Religionsunterricht der Mittelstufe 4

Kain und Esau

Zwei Möglichkeiten der Konfliktbewältigung 9

Ich sehe was, was Du nicht siehst!

Die Unterscheidung von Islam und Islamismus im Rahmen einer Unterrichtseinheit zu Religion und Gewalt 14

Das Kriegslied von Matthias Claudius

Historische Bezüge und aktuelle Relevanz 18

Versöhnung durch Verständigung

Die vergangene Zukunft der Garnisonkirche neu verhandeln 20

Krise in Arunda

Planspiel für Klassenstufen 9 - 12 22

HINTERGRUND

Versöhnung durch Verständigung

Geschichte erinnern, Verantwortung lernen, Versöhnung leben. Die Potsdamer Garnisonkirche als Erinnerungsort mit Zukunft 26

„Schwierige“ Bibeltexte unterrichten

Typologie, Umgang, Lernchance 28

Krieg und Frieden

unter historisch-anthropologischer Perspektive 32

... unsere Schritte zu lenken auf den Weg des Friedens

Eine Deutung des „Lobgesang des Zacharias“ mit Hilfe des Konzepts der „Macht der inneren Bilder“ 34

Gerechter Friede

ein friedensethisches Projekt für Schule und Jugendarbeit 36

Das Konzept des Gerechten Friedens

in der Denkschrift der EKD 40

MEDIEN

Nach 9/11

Aktuelle Kriegsszenarien in der Jugendliteratur 42

Medien

in der Bibliothek des AKD 37

Traum oder Tat Gottes?

Nachdenken über die Sintflutgeschichte im Religionsunterricht der Mittelstufe

Michael Fricke

Der Unterrichtsvorschlag zu Gen 6-9 bezieht sich bewusst nicht auf die Primar-, sondern auf die Mittelstufe (vgl. meinen Grundsatzbeitrag in diesem Heft) und kann damit an Lehrpläne anknüpfen, die die Sintfluterzählung für dieses Alter vorgesehen.¹

Entwicklungspsychologische Überlegungen

Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe bringen die Fähigkeiten mit sich, Texte in gewisser Eigenständigkeit zu lesen und Inhalte auch abstrakterer Natur zu analysieren, darüber hinaus, diese Inhalte zu vergleichen und eigene Folgerungen zu ziehen. Sie können selbstständig eigene Texte verfassen. Sie können schließlich verschiedene Perspektiven auf einen Sachverhalt einnehmen, auch wenn es darum geht, sich in einen Erzähler hineinzusetzen. Was das Gottesbild betrifft, sind Jugendliche dieses Alters in der Lage, auf Konventionen zurückzugreifen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und sie zunehmend eigenständig für die eigenen Bedürfnisse zu nutzen bzw. zu formen.

Fachwissenschaftliche Überlegungen

Es gibt zwei kontroverse Deutungen zur Sintfluterzählung. Die eine meint, Gen 6-9 sei aus dem Glauben entstanden, dass es eine große Flut gab und diese von Gott geschickt wurde. In diesem Sinn vertritt C. Westermann die These, dass die damaligen Menschen das individuelle und kollektive Leben – etwa vor dem Hintergrund von erlebten Naturkatastrophen – als grundsätzlich gefährdet ansahen.² Sie erkannten die lebensvernichtende Seite Gottes bzw. der Götter neben der lebenserhaltenden an und verstanden sie als Entsprechung zur Erfahrung der Ambivalenz von Wirklichkeit. „Ein nur ‚guter‘ Gott, ein Gott, der nur Liebe war, war hier undenkbar.“ Gleichzeitig streicht Westermann heraus, dass Gott sich am Ende entschließt, das menschliche „Bösesein zu tragen“, es kommt somit zu einer „Wandlung“ in der Gottesdarstellung. Man könnte auch sagen: es findet ein Lernprozess bei Gott statt, der erkennt, dass die Vernichtung das Wesen des Menschen nicht verändern konnte. Vernichtung kann hinfort keine Handlungsoption Gottes mehr sein.

Die andere Auffassung ist, dass Gen 6-9 nicht von einem realen Geschehen erzählt. E. Zenger bestreitet, „dass da irgendwann in der Frühzeit ein zorniger Gott eine gigantische Katastrophe auf die Erde ausgeschüttet hat“ – im Gegenteil, auch wenn er es nach menschlichem Ermessen tun müsste, Gott wird so etwas „nie tun“.³ Er verweist dabei auf den Lobpreis Gottes in Weisheit 11, 24ff.: „Denn du liebst alles, was ist, und verabscheust nichts von dem, was du

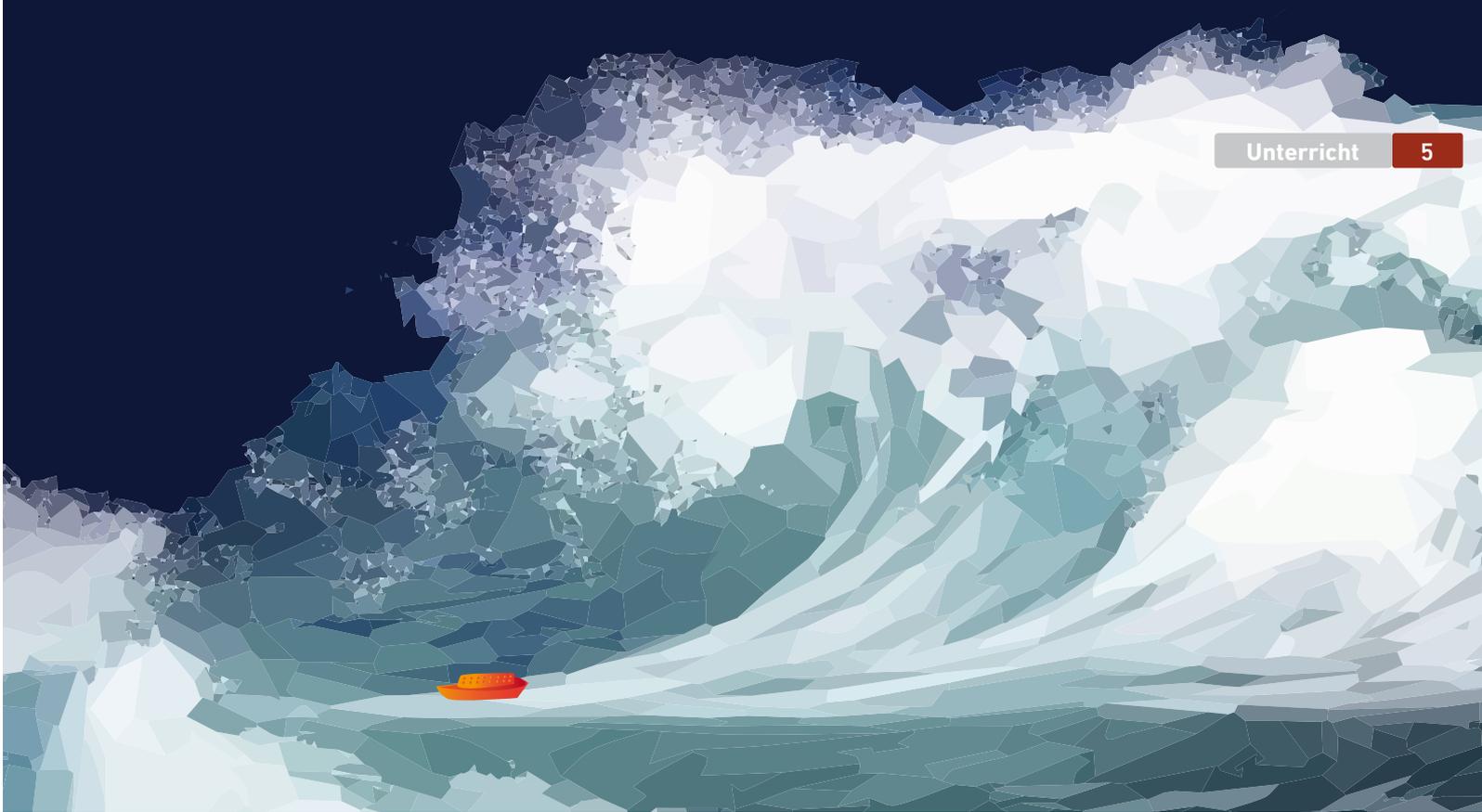
gemacht hast; denn du hast ja nichts bereitet, gegen das du Hass gehabt hättest. Wie könnte etwas bleiben, wenn du nicht wolltest? Oder wie könnte erhalten werden, was du nicht gerufen hättest? Du schonst aber alles; denn es gehört dir, Herr, du Freund des Lebens.“ Die Sintflut könne also nicht stattgefunden haben, weil sie Gottes Wesen nicht entspreche.

M. Steinkühlers Erzählung, die im Unterrichtsentwurf verwendet wird, baut auf diese Auslegung auf.⁴ Sie setzt damit ein, dass sich ein großer Regen ereignet, Gott aber die Möglichkeit hat, ihn zu stoppen. Angesichts der Feindseligkeit der Menschen untereinander überlegt Gott, wie es wäre, den Menschen auszulöschen. Dabei entdeckt Gott, dass er einen bestimmten Menschen nicht vernichten würde, Noah, sowie dessen Lieben, sowie die Tiere, denn sie zu vernichten wäre traurig. Gott arbeitet sich an seinem Mitgefühl entlang zu einem Entschluss: Was er erschaffen hat, ist gut. Wegen der Menschen will er nicht alle Tiere vernichten. Er will sogar die Menschen behalten, auch wenn sie ihm das Herz schwer machen. Nach diesem Selbstgespräch stoppt er den Regen. Er sieht die Freude der Menschen und den Dank Noahs. Für Menschen wie ihn soll die Erde immer bestehen, mit ihnen will Gott sich verbünden. Steinkühler löst sich von der biblischen Vorlage, die Gott erst „zuschlagen“ und dann erkennen lässt, dass der Mensch sich nicht ändert. Dort verspricht Gott, nicht noch einmal die Erde wegen der Menschen zu vernichten und schließt einen Bund mit ihnen. Steinkühler verlegt dies alles in die Gedankenwelt. Damit macht sie deutlich: Die Gedanken Gottes sind frei. In seinen Gedanken gibt es Zorn. Aber Gott lebt den Zorn nicht aus, er handelt mit Mitgefühl.

Zenger und Steinkühler wollen nicht annehmen, dass Gott so vernichtend handelt, wie es in der biblischen Version, zumindest auf der Ebene der Textoberfläche, erscheint. Wir wissen nicht, wie Gott „wirklich“ ist. Ein tragfähiges Gottesbild schließt jedoch ein, dass Gott Mitgefühl hat und nicht nur aus Zorn handelt.

Religionsdidaktische Überlegungen und Entscheidungen

Wie findet man einen Anknüpfungspunkt zu dieser Geschichte? Junge Menschen erleben über die Medien, dass Naturkatastrophen passieren und auch die Frage nach deren Grund und Sinn gestellt wird. Ob sie diese mit Gott verbinden, ist gemäß den empirischen Erhebungen zu diesem Thema heutzutage zunehmend zweifelhaft. Deshalb ist auch nicht im Vorhinein klar, ob der Umgang mit Naturkatastrophen als „Anforderungssituation“ für den Religionsunterricht wirklich „zündet“. Womöglich ist der Anknüpfungspunkt viel leichter über das Theologisieren zu finden, also über Fragen, die junge Menschen angesichts der Erzählung von Gen 6-9 an Gott stellen:



Warum tut Gott so etwas? Hätte Gott die Schöpfung nicht vollkommener machen können, wenn es ihn reut, dass er sie erschaffen hat? Was hat die Flut eigentlich bewirkt?⁵

Das Ziel eines Unterrichts rund um die Sintfluterzählung liegt also darin, sich mit den theologischen Vorstellungen des Textes und den Folgen für das eigene Gottes- und Glaubensbild auseinanderzusetzen und gleichzeitig ein Stück Weltliteratur zu erschließen. In Form von Kompetenzen ausgedrückt geht es (unspektakulär) darum, bedeutende Texte der christlichen Tradition deuten und sich zu ihnen verhalten zu können.

Unterrichtsschritte

Welche Schritte sind auf dem Weg zu diesem Ziel zu gehen? Es ist davon auszugehen, dass die „Arche Noah“ immer noch zu den „bekannteren“ Geschichten gehört,⁶ die Schülerinnen und Schüler also mit dem Grundduktus der Erzählung vertraut sind.

Eine Option für den Unterricht wäre, die Schüler zu fragen, ob sie den Inhalt der Sintflutgeschichte/Arche Noah kennen und wiedergeben können. Daran könnte sich das Sammeln von Fragen anschließen, die die Schüler zu dieser Geschichte haben. Vielleicht werden Fragen gestellt, wie sie oben skizziert sind. An diesem Punkt könnte man darauf verweisen, dass die Fragen sehr wichtig sind und eine Autorin ähnliche Fragen hatte und sie deshalb die Sintflutgeschichte anders aufgeschrieben hat (Kopiervorlage M 1). Die andere Option ist, sofort mit der Erzählung von Steinkühler zu beginnen.

Der nächste Schritt ist die Arbeit am Text. Die Schüler erarbeiten sich Inhalt und Intention durch Arbeitsanweisungen (Kopiervorlage M 2). Falls die Lesefähigkeiten der Lerngruppe nicht ausreichend sind, kann die Lehrkraft als Hilfestellung die Hinweise zu den Zeilennummern in der Geschichte geben (siehe M 2). Als zentraler Inhalt ist herauszuarbeiten, dass es sich bei der Flut nur um ein Gedankenspiel Gottes handelt. Gott entscheidet sich schließlich dagegen, seinem Zorn freien Lauf zu lassen.

Als nächsten optionalen Schritt könnte man die „Originalversion“ der Flut lesen. Da sie jedoch in zwei Erzählsträngen vorliegt (Jahwist und Priesterschrift), ist sie nicht so leicht zu fassen. Man könnte auf die vereinfachte Kinderbibelversion von W. Laubi zurückgreifen (M 3) oder auch die komplexe, aber durch entsprechendes Schriftbild übersichtliche Version von R. Oberthür verwenden.⁷ Zur Erzählung von Laubi gibt es Fragen (M 4), die die Geschichte erschließen helfen.

Schließlich kann man mit den Schülerinnen und Schülern in das theologische Gespräch eintreten. Zum einen kann man sich den Fragen aus der eigenen Klasse zuwenden, falls es welche gibt. Ansonsten beginnt das Gespräch in Partnerarbeit (mit M 5, Frage 1). Hier ist die Grundfrage, in welchen Erzähler sie sich eher hineinversetzen können bzw. welche Erzählintention sie eher überzeugt. Die anschließende Frage 2 (M 5) zielt darauf ab, diese Meinung mit vorhandenem Wissen zu stützen oder auch zu widerlegen (Argumente können auch durch Bibellektüre gewonnen werden). Wenn kein Wissen vorhanden ist, muss die Lehrkraft diese Frage für bzw. mit der Klasse bearbeiten.

Als Hausaufgabe oder Aufgabe zum selbstständigen Weiterarbeiten (M 6) sollen die Schüler ihre Präferenz für Steinkühlers oder Laubis Version begründet notieren sowie die Frage beantworten, welche Version sie für Kinder als besser geeignet einschätzen. Hier ist die Fähigkeit gefordert, vom eigenen Standpunkt abzusehen und sich in die Bedürfnisse jüngerer Kinder einzufühlen.

In der nächsten Stunde bzw. im weiteren Verlauf des Unterrichts wertet die Klasse die Antworten auf zwei Ebenen aus: Welche Erzählung wird mehrheitlich als besser geeignet empfunden? Welche Gründe haben eine Rolle gespielt? Das Ergebnis ist völlig offen.

Als Abschluss kann die Lehrkraft die Aufgabe stellen, dass die Schülerinnen und Schüler eigene Erzählungen zur Sintflutgeschichte verfassen (M 7). Diese Sammlung von Texten lässt sich dann ggf. auch in der Schule ausstellen oder im Internet, vgl. dazu z.B. die „Weimarer Kinderbibel“.⁸

M 2 Arbeit an der Geschichte von M. Steinkühler

Lies die Geschichte durch, die M. Steinkühler erzählt.	
Notiere, was das Wasser an wirklichen negativen Veränderungen bringt.	Z. 11, 13
Unterstreiche alle Verben, die die Möglichkeitsform anzeigen.	Z. 17, 19, 30, 36, 47, 57
Wo erfährt man, dass es sich bei der Flut um ein Gedankenspiel Gottes handelt, nicht um die Wirklichkeit?	Z. 17-20
Wo ist der Wendepunkt der Geschichte?	Z. 55-57

M 4 Arbeit an der Geschichte von W. Laubi

1. Lies die Geschichte, die W. Laubi erzählt.
2. Notiere, warum Gott die Menschen vernichten will.
3. Erzählt Laubi, was mit den Menschen und Tieren geschieht, die nicht in der Arche sind? Welche Gründe vermutest du?
4. Notiere in eigenen Worten, was Gott nach der Sintflut sagt.

M 5 Theologische Gespräche

1. (Partnerarbeit) Was glaubst du? Erzählt die Bibel von einer Sintflut, die passiert ist oder ist es eher eine Traumerzählung über eine Sintflut, die passieren könnte, aber noch nicht passiert ist?
2. (Partnerarbeit) Begründe deine Antworten jeweils mit Argumenten. Gut wäre es, wenn du hier auch weitere Bibelstellen nennen würdest. Also: Welche Bibelstellen kennst du, die eine Sintflut Gottes nicht erlauben würden? Und: Welche Bibelstellen kennst du, die Gott darin Recht geben, eine Sintflut Gottes zu schicken?

M 6 Weiterdenken/Schriftliche Aufgabe

1. Welche der Erzählungen gefällt dir besser? Warum?
2. Welche der beiden Erzählungen würdest du Kindern aus der 3. oder 4. Klasse vorlesen? Warum?

M 7 Deine Erzählung

1. Schreibe eine eigene Erzählung zur Sintflut. Überlege zuerst, ob die Flut so etwas wie ein Traum oder wie eine wirkliche Tat Gottes ist. Gestalte dann deine Erzählung von diesem Grundgedanken aus. Du könntest auch die Form eines Comics wählen.
2. Eure Geschichte könnt ihr in der Schule oder auf der Homepage der Schule ausstellen.

Prof. Dr. Michael Fricke ist Inhaber des Lehrstuhls für Evangelische Theologie/Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Regensburg

1 Z.B. Lehrplan 8. Jg. Mittelschule Bayern https://www.isb.bayern.de/download/13268/05lp_er_8_r.pdf, Zugriff vom 10.01.2015.

2 Vgl. Westermann, Claus: Genesis 1-11, Biblischer Kommentar zum Alten Testament I/1, 4. Aufl. Neukirchen-Vluyn, 639, weitere Zitate 637, 611f.

3 Zenger, Erich: Das erste Testament. Die jüdische Bibel und die Christen, Düsseldorf 1991, 77.

4 Steinkühler, Martina: Die Bibel spricht. Worte des Lebens zum Lesen und Hören, Göttingen 2011, 24-27.

5 Vgl. den schönen Entwurf für die Grundschule von Anne Klaaßen: Theologisieren mit Kindern. Unterrichtseinheit zu „An der Arche um Acht“, Schönberger Hefte 2/2008, 2-5, http://www.rpi-ekhn.de/cms/fileadmin/rpz/download/schoenberger_hefte/2003-2010/2008/SH_2008-2_02_Arche_um8.pdf, Zugriff vom 10.01.2015.

6 Vgl. Hanisch, Helmut/ Bucher, Anton: Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen 2002, 121.

7 Oberthür, Rainer, Die Bibel für Kinder und alle im Haus, München 5. Aufl. 2007, 40-42.

8 <http://www.weimarer-kinderbibel.de/projekt/alle-blaettern-in-der-kinderbibel/1-weimarer-kinderbibel.html>, Zugriff vom 10.01.2015.

M 1 Die Sintflut

- 1 Die Menschen auf der Erde machten eine Menge Krach. Immer
stritten sie untereinander und schrien sich an. Jeder wollte der
3 Erste sein und keiner ließ mal den anderen vor.

Gott verschloss seine Ohren, denn das Zuhören tat ihm weh. Er
5 schloss seine Augen, denn lieber hätte er Frieden gesehen als
Streit und Kampf, geballte Fäuste und Handgemenge.

- 7 So hätte Gott eines Tages auch beinahe den Großen Regen ver-
passt. Er hörte es prasseln wie Wut. Aber er dachte: Das sind die
9 Menschen in ihrem Streit, und hörte nicht hin. Er sah es nicht blit-
zen, sah nicht, wie der Himmel zerriss und die Wasser herab auf
11 die Erde stürzten. Die Flüsse schwappten schon über. Gott dachte:
Jetzt kämpfen sie wieder. Und sah nicht mehr hin.

- 13 Bäume stürzten um und die Berge barsten. Da erst bemerkte Gott
den Großen Regen und dass er alles, was da war, zerstörte. „Wel-
15 che Kraft hat das Wasser!“, sprach Gott zu sich selbst. „Das Durch-
einander kehrt zurück und das Nichts.“

- 17 Und Gott kam ein furchtbarer Gedanke. Vielleicht wäre es gut,
dachte er. Soll doch der Regen alles zerstören. Die Menschen
19 machen mir Kummer. Und Gott erwog, es zuzulassen, dass der
Regen alles zerstörte.

- 21 Da war ein Mensch, der hieß Noah. Und Noah machte Gott
Freude. Noah fragte nach Gott und wenn Gott ihn rief, antwor-
23 tete er und sagte: „Hier bin ich.“

- Noah hatte eine Frau und drei Söhne, Sem, Ham, Jafet, und die-
25 se drei hatten ebenfalls Frauen. Sie lebten alle zusammen und
kamen gut miteinander zurecht.

- 27 Wenn der Regen alles zerstört, dachte Gott, und alle Menschen
sterben, dann möchte ich aber Noah doch retten. Denn Noah
29 habe ich gern.

- Ich würde ihm sagen: Mach dir einen Kasten aus Holz, setz
31 dich hinein und bleibe darin, bis der Regen vorbei ist. Denn
Holz schwimmt ja auf dem Wasser und so wird es dich nicht
33 verschlingen.

- Wenn der Regen alles zerstört, dachte Gott, und alle Menschen
35 sterben, dann kann ich nicht nur Noah retten.

- Denn Noah liebt seine Frau. Ich würde zu Noah sagen: Mach dir
37 einen Kasten aus Holz und setz dich hinein, zusammen mit deiner
Frau, damit ihr den Großen Regen überlebt.

Wenn aber der Regen alles zerstört und alle Menschen sterben,
dachte Gott, dann sterben auch Noahs Söhne. Und dann wird er
weinen. 39 41

Ich muss zu Noah sagen: Mach den Kasten groß genug für dich
und deine Frau, für Sem, Ham und Jafet, deine Söhne, und auch
43 für die Frauen deiner Söhne. 43

Wenn aber der Regen alles zerstört, werden nicht nur die Men-
schen sterben, dachte Gott, sondern auch die Tiere, die Vögel und
alles, womit sich die Erde bedeckt. Das aber wäre sehr traurig. 45 47

Ich muss zu Noah sagen: Mach den Kasten groß genug für alle
Menschen, die du liebst, und für alle Tiere und Vögel, je ein Paar
49 von jeder Art, und für Pflanzen und Futter, damit ihr lebt. 49

Gott lachte, als er das dachte. Das muss ein riesengroßer Kasten
sein! Es gibt so viel, was ich retten will. Denn was ich gemacht
habe, ist gut. Nur die Menschen und was sie so treiben, das macht
51 mir das Herz manchmal schwer. 53

So überlegte Gott hin und her und erwog es in seinem Herzen.
Und immer mehr sah er ein: Alles, was war, zu zerstören, bloß
55 weil die Menschen so sind, wie sie sind - nein, das wäre nicht gut. 57

Besser, dachte sich Gott, wenn ich mich ab und zu mit den Men-
schen streite. Aber behalten will ich sie gern - es sind ja auch
59 welche wie Noah darunter. 59

Und er sagte dem Regen: „Es ist genug. Hör jetzt auf. Die Erde
soll wieder trocknen.“ 61

Als der Regen endlich aufhörte und die Erde wieder trocknete,
lachten die Menschen auf der Erde vor Freude und Noah sag-
te laut Danke zu Gott. Da freute auch Gott sich und sprach zu
63 Noah: „Mit Menschen wie dir will ich mich gern verbünden.“ 65

„Sieh mal, du machst mir nur Freude. Für Menschen wie dich
soll die Erde für immer bestehen. Verlass dich darauf: Nach je-
dem Winter kommt wieder ein Sommer. Nach jedem Frühling
67 ein Herbst. Hell wird es nach der Dunkelheit und trocken nach
dem Regen.“ 69 71

Und Gott machte ein Zeichen unter sein Wort: Er setzte einen
Bogen in die Wolken. Der schillerte in allen Farben und die Re-
gentropfen tanzten auf ihm und glänzten wie Edelsteine im
73 Sonnenlicht. 75

.....
Steinkühler, Martina: Die Bibel spricht. Worte des Lebens zum Lesen und Hören, Göttingen
2011, 24-27. >>

M3: Die Arche Noah

Die Menschen verbreiteten sich über die ganze Erde. Aber sie kümmerten sich nicht um das Gute. Fast alles, was sie dachten und taten, war böse.

Darüber war Gott traurig. Er sprach: „Es reut mich, dass ich die Menschen geschaffen habe. Ich will sie von der Erde vertilgen.“

Nur ein Mensch lebte noch nach Gottes Willen. Er hieß Noah. Auch seine Frau und seine drei Söhne Sem, Ham und Jafet waren gute Menschen.

Gott sprach zu Noah: „Mit der Menschheit geht es zu Ende. Bald wird die große Flut über sie hereinbrechen. Aber du, deine Frau, deine drei Söhne und ihre Familien sollen gerettet werden. Bau dir ein Schiff aus Holz mit drei Stockwerken und einem Dach. Nimm von allen Tieren ein Männchen und ein Weibchen mit, denn ich will, dass das Leben erhalten bleibt. Und denk an das Futter für die Tiere und das Essen für deine Familie!“

Noah gehorchte Gott. Er baute das Schiff. Dann ging er mit seiner Familie und den Tieren in das Schiff. Und Gott schloss hinter ihm zu.

Nach sieben Tagen fing es an zu regnen. Es regnete stärker und stärker und das Wasser strömte vom Himmel. Bald hob das Schiff vom Boden ab.

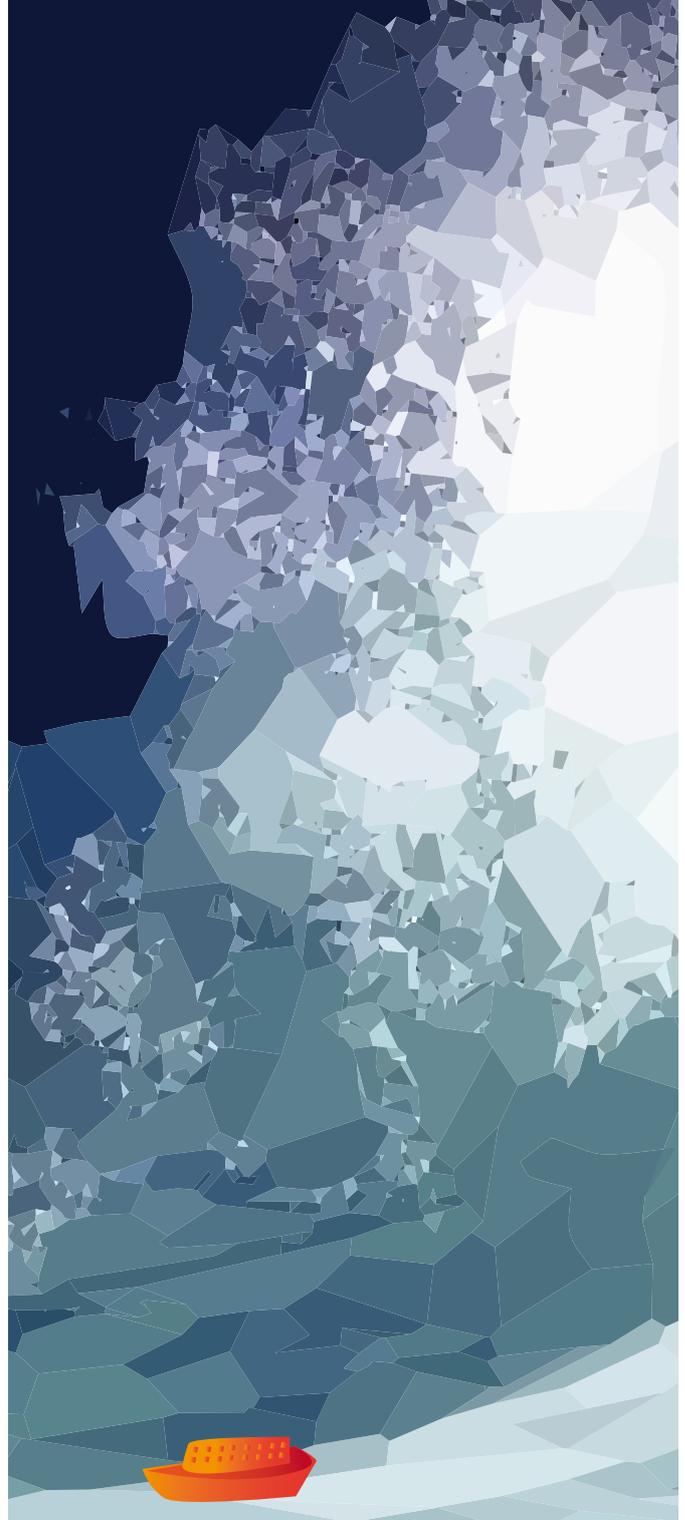
Vierzig Tage und Nächte regnete es aus schwarzen Wolken in Strömen und auch aus der Erde brachen Wasserschwälle hervor. Die große Flut stieg höher und höher. Nur noch die Gipfel der Berge ragten als Inseln aus dem Wasser. Dann versanken auch sie. Jetzt trieb das Schiff Noahs einsam auf der endlosen Wasserfläche.

Aber Gott hatte Noah nicht vergessen. Nach vierzig Tagen hörte es auf zu regnen. Das Wasser begann zu fallen.

Da öffnete Noah die Luke im Dach und ließ eine Taube ins Freie fliegen. Noah dachte: „Wenn die Taube wegbleibt, hat sie einen trockenen Ort gefunden.“

Aber die Taube kehrte bald wieder zurück. Noah streckte seine Hand aus der Luke und holte sie ins Schiff. Dann wartete er sieben Tage und ließ die Taube ein zweites Mal fliegen.

Als sie nach einiger Zeit zurückgefliegen kam, hatte sie das frische Blatt eines Ölbaums im Schnabel.



Jetzt wusste Noah, dass die Flut vorüber war. Als er die Taube sieben Tage später zum dritten Mal fliegen ließ, kehrte sie nicht mehr zurück. Da öffnete Noah die Tür und verließ mit seiner Familie und allen Tieren das Schiff.

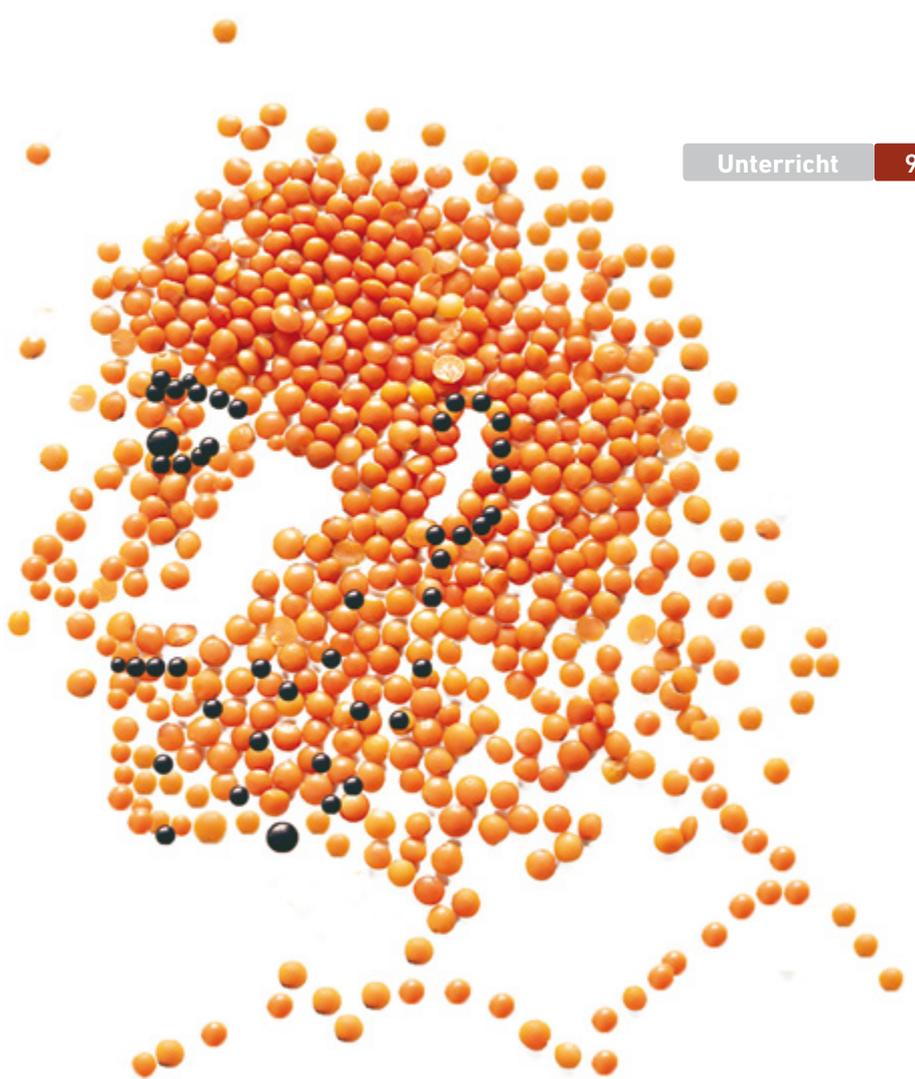
Die schwarzen Wolken hatten sich verzogen. Die Sonne schien und am Himmel wölbte sich ein großer Regenbogen.

Da sprach Gott zu Noah: „Ich schließe einen Bund mit dir und mit allen Menschen und Tieren, die nach dir auf der Erde leben. Ich verspreche: Keine große Flut wird mehr das Leben vernichten. Solange die Erde steht, soll nicht aufhören Saat und Ernte, Frost und Hitze, Sommer und Winter, Tag und Nacht. Und das Zeichen für mein Versprechen soll der Regenbogen sein.“

Kain und Esau

Zwei Möglichkeiten der Konfliktbewältigung

Jens Kramer



In den ersten Texten des Alten Testaments finden sich zwei Geschichten, die jeweils einen fundamentalen Konflikt zum Gegenstand haben. Es geht in beiden Geschichten um zwei Brüder, die im Streit liegen und es geht um Gott. In dem einen Fall bringen die beiden Gott ein Opfer dar und der eine merkt: Gott nimmt mein Opfer nicht an, sehr wohl aber das meines Bruders. Darüber ist er so erzürnt, dass er scheinbar keinen anderen Ausweg sieht, als seinen Bruder zu töten. Auf diese Weise hofft er, so könnte unterstellt werden, von Gott anerkannt zu werden. Dass es so einfach nicht ist, merkt Kain recht bald. Schon zuvor hat ihn Gott angesprochen: Wenn du an mich glaubst, dann bist du frei. Und nun, nachdem Abel tot ist, fragt Gott trotzdem nach ihm. Kain versucht sich herauszureden und fragt, ob er denn der Hüter seines Bruders sei. Die Antwort darauf müsste sein: Ja, denn wir sind zeitlebens für das verantwortlich, was wir uns vertraut gemacht haben (A. de Saint-Exupéry). Kain wird verflucht, doch gleichzeitig wird er auch geschützt. Um Gottes Willen: nicht noch mehr Tote.

In dem anderen Fall werden zwei Brüder beschrieben, Zwillinge, die um den Segen Gottes ringen, der ihnen vom Vater übertragen wird. Traditionellerweise steht dieser Segen dem Erstgeborenen zu, Esau, doch auch der Zweitgeborene, Jakob, möchte diesen Segen gerne erhalten. Also lässt er nichts unversucht, um an diesen Segen zu gelangen. So nutzt er den Hunger seines Bruders aus, damit dieser für ein Linsengericht auf sein Recht als Erstgeborener verzichtet und er scheut auch nicht davor zurück, gemeinsam mit der Mutter, seinen blinden im Sterben liegenden Vater zu betrügen. Jakob gibt sich als sein Bruder Esau aus und erschleicht sich so den Segen. Zu Recht ist Esau traurig und wütend, er schmiedet darum, ähnlich wie Kain, den Plan, Jakob zu töten. Jakob wiederum entgeht diesem und zieht in die Ferne, um sich eine Frau zu suchen. So vergehen viele Jahre

Jakob kommt in der Ferne zu Reichtum und kehrt zurück und die Begegnung der beiden Brüder rückt näher. Jakob hat Angst, weil er weiß, dass er seinen Bruder betrogen hat, darum will er ihm auch Geschenke anbieten und Jakob redet von sich als „Knecht Esaus“. Doch Esau sinnt nicht mehr auf Rache. Es geht ihm nicht mehr darum, Jakob zu töten. Esau ist nicht Kain. Warum gehen diese beiden Geschichten so unterschiedlich aus? Hierfür spielen sicherlich mehrere Aspekte eine Rolle:

- Der zeitliche Abstand. Zwar wird nicht berichtet, wie lange der Abstand zwischen dem Opfer und der Tötung Abels war, bei Jakob und Esau waren es jedoch mindestens vierzehn Jahre. Rebekka hatte schon vorausgeahnt, dass sich der Zorn Esaus nach einer Weile legen würde (Gen 27,44).
- Das Verhalten Jakobs. Wiederum wissen wir nicht, wie sich Abel verhalten hat. Jakob ist Esau gegenüber auf jeden Fall nicht als Sieger aufgetreten. Er war derjenige, der unter dem Segen Gottes stand und sich (gerade deshalb?) als Knecht Esaus bezeichnete.
- Das Verhalten Esaus. Obwohl Esau wütend war, hat er sich nicht seinem Zorn hingeeben, sondern will zumindest den Tod Isaaks abwarten (Gen 27,41). Schließlich ist er auch dazu in der Lage, aus seinem Zorn herauszukommen. Die Geschenke seines Bruders lehnt er ab mit den Worten: Ich habe genug, mein Bruder (Gen 33,9).

- **Das Verhalten Gottes.** Gott wird in beiden Geschichten ganz unterschiedlich dargestellt. Bei Kain und Abel greift Gott aktiv ins Geschehen ein. Er spricht mit Kain, sorgt hinterher auch für dessen Schonung. Bei Jakob und Esau wird kein direkter Eingriff Gottes beschrieben. Auch wenn der Segen Gottes in Jakob wirksam ist, so erfährt sich doch Esau damit – langfristig gesehen – nicht als benachteiligt.

Diese beiden Geschichten spiegeln grundlegende menschliche Verhaltensweisen wider, darum ist es auch sinnvoll, an diesen Verhaltensweisen anzuknüpfen, weil sie auch den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler selbst entsprechen. In einem ersten Schritt wählen die Schülerinnen einen Begriff vom Arbeitsblatt 1 (AB 1), von dem sie denken, dass er auch auf sie schon einmal zugetroffen hat. Anschließend bilden sich kleine Gruppen, in denen sich die Schülerinnen und Schüler ihre „Wutgeschichten“ erzählen und überlegen, wie sie bei der jeweiligen Situation aus ihrer Wut herausgekommen sind. Je nach Lerngruppe kann dies mit einem Gespräch verbunden werden, durch das deutlich wird, dass es manchmal Hilfe von außen braucht, um nicht mehr wütend zu sein und dass man es manchmal auch selbst schafft. In einem Rollenspiel stellt dann jede Gruppe jeweils ein Beispiel vor, wie jemand aussieht, der wütend ist und wie er aus seiner Wut herauskommen kann.

Bei der Reflexion der Gruppenergebnisse ist insbesondere darauf zu achten wie die Wut entstanden ist und wie die Betroffenen aus ihrer Wut herausgekommen sind. Beides sollte gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern systematisiert werden.

In einem nächsten Schritt betrachten sich die SuS in drei Gruppen die Details der Darstellung der Geschichte von Kain und Abel auf AB 2a. Die SuS beschreiben zunächst, was auf ihrem Ausschnitt zu sehen ist. Zur besseren Visualisierung können die Details auch per Beamer gezeigt werden. Daran anschließend überlegen sich die SuS eine zu den Bildern passende Geschichte, wobei immer darauf zu achten ist, ob die Bilder mit der Geschichte korrespondieren. Abschließend zeigen Sie den SuS die ganze Tafel (AB 2b) und lesen die Geschichte von Kain und Abel vor (Erzählvorschlag AB 3). Die SuS erklären dann anhand der Elfenbeintafel, welcher Abschnitt jeweils dargestellt ist. Die grundlegende Frage bei der Reflexion von Kain und Abel sollte dann sein: Warum hat sich Kain nicht mit Abel versöhnt. Auch wenn der Text hier keine grundlegende Erklärung anbietet, ist es für die SuS doch wichtig in Alternativen zu denken und zu überlegen, welchen anderen Verlauf diese Geschichte hätte nehmen können.

Die Versöhnung von Jakob und Esau wird kunstgeschichtlich eher selten dargestellt, die Skulptur von Otto Waldner (AB 4) eignet sich jedoch zur Darstellung im Unterricht. Die SuS können zunächst einmal in Partnerarbeit die Skulptur nachstellen und dabei, ohne



Kain erschlägt seinen Bruder Abel, Glasfenster von Hans Acker im Ulmer Münster (um 1430)

die Geschichte zu kennen, überlegen, was die beiden Personen sagen könnten. Passend dazu überlegen sich die Kinder dann eine Geschichte und spielen sie nach. Das Ende der Geschichte sollte jeweils die Haltung der Skulptur sein. Bei der Auswertung ist darauf zu achten, wie wahrscheinlich diese ausgedachte Geschichte ist und inwiefern tatsächlich die Skulptur dargestellt wird.

Anschließend wird die Geschichte von Jakob und Esau erzählt (Erzählvorschlag AB 5 und die Geschichten der Kinder werden mit dieser in Verbindung gebracht (Gemeinsamkeiten, Unterschiede).

In einem letzten Schritt wird im Unterrichtsgespräch mit den Kindern darüber diskutiert, warum diese beiden Geschichten so ein unterschiedliches Ende nehmen. Dabei sollten die vier zu Beginn benannten Aspekte berücksichtigt werden (zeitlicher Abstand, sowie das Verhalten Jakobs, Esaus und Gottes).

Mithilfe dieser beiden Geschichten des Alten Testaments werden die Schülerinnen und Schüler befähigt, unterschiedliche Konfliktlösungsstrategien zu erkennen und Kriterien zu benennen, die zur Lösung zwischenmenschlicher Konflikte beitragen.



AB 2a



Ausschnitte: Elfenbeintafel aus dem Dom von Salerno, um 1084



AB 2b



Elfenbeintafel aus dem Dom von Salerno, um 1084

AB 3

Es waren einmal zwei Brüder, die Kain und Abel hießen. Kain war ein Bauer, der Getreide anbaute und Abel war ein Hirte, der Schafe hütete. Die beiden glaubten sehr an Gott und darum brachten sie Gott auch ein Opfer dar, so war es damals üblich.

Jeder opferte etwas von dem, was er von der Arbeit übrig hatte. Kain opferte Getreide und Abel ein Schaf. Kain hatte aber das Gefühl, dass Gott das Opfer von Abel besser gefällt, darum wurde Kain zunächst traurig. Und je länger er so traurig war, desto wütender wurde er, er konnte seine Wut gar nicht mehr an sich halten.

In seiner großen Wut hörte er eine Stimme, die zu ihm sprach: „Kain, warum bist du so wütend? Wenn du an Gott glaubst, dann brauchst du nicht wütend zu sein.“ Kain hörte zwar die Stimme, aber er konnte sich nicht vorstellen, dass Gott zu ihm sprach.

Er ging bald danach zu seinem Bruder und sagte: „Komm mit auf mein Feld, ich will dir dort etwas zeigen.“ Und Abel ging mit Kain auf das Feld. Als sie dort waren, nahm Kain einen schweren Ast und schlug damit seinen Bruder Abel tot. Wiederum hörte Kain eine Stimme, diesmal sagte sie: „Kain, wo ist denn dein Bruder Abel?“ Kain erschrak sich sehr, dennoch sagte er trotzig: „Woher soll ich denn das wissen? Bin ich denn ein Hirte, der auf seinen Bruder aufpassen muss?“

Doch die Stimme sprach weiter: „Kain, was hast du getan? Du hast deinen Bruder Abel erschlagen! Das ist Unrecht.“ Nun wusste Kain, dass die Stimme, die er immer hörte, Gott war. Gott sprach zu ihm. „Kain, weil du deinen Bruder erschlagen hast, musst du bestraft werden. Das Getreide, das du anbaust, wird ab jetzt keinen Ertrag mehr liefern, du wirst ein Leben auf Wanderschaft verbringen, um dir etwas zu essen zu besorgen.“

Kain merkte, dass es nicht richtig war, Abel zu erschlagen und er fürchtete sich vor seiner Strafe, darum sagte er: „Gott, diese Strafe ist zu schwer für mich! Ich werde nichts zu essen finden und dann kann mich jeder töten, der mich findet!“ Doch Gott sprach: „Nein, ich will nicht, dass noch jemand stirbt. Niemand soll einen anderen Menschen töten. Wenn jemand dich, Kain, töten will, dann wird er dafür bestraft werden.“



nach Gen 4,1-16

AB 4



Otto Waldner: Die Versöhnung von Jakob und Esau

AB 5

Es waren einmal zwei Brüder, die Esau und Jakob hießen. Sie waren Zwillinge, doch Esau war ein paar Minuten älter als sein Bruder Jakob und darum hatte er nach damaligen Verständnis auch mehr Rechte. Ihm gehörte das ganze Erbe seiner Eltern und ihm sollte auch der Segen Gottes zugesprochen werden. Doch beides bekam Esau nicht, denn sein Bruder Jakob hat ihn zweimal betrogen.

Das erste Mal, als Esau ganz hungrig von der Jagd kam. Jakob hatte sich Linsen gekocht und weil Esau so hungrig war, wollte er unbedingt von den Linsen essen. Da sagte Jakob zu ihm: „Du kannst davon essen, aber nur, wenn du mir das Recht des Erstgeborenen gibst.“ Und weil Esau so einen großen Hunger hatte, ließ er sich darauf ein und verzichtete auf das Recht des Erstgeborenen. Aber er hatte ja noch den Segen! Doch auch den bekam sein Bruder. Als der Vater der beiden, Isaak, im Sterben lag, sagte er zu Esau: „Ich will dich nun segnen. Geh auf die Jagd und mache mir von dem Gejagten etwas zu essen.“

Esau machte sich auf den Weg. Doch Rebekka, die Mutter von Jakob und Esau, hörte alles mit an und sagte zu Jakob: „Ich werde etwas zu essen machen für deinen Vater. Dann gehst du zu ihm rein, verkleidest dich als Esau und dann bekommst du den Segen. Dein Vater ist fast blind, er wird es nicht merken.“

So geschah es auch, Jakob verkleidete sich als Esau. Weil dieser viele Haare an den Armen hatte, legte er sich ein Tierfell und bekam so den Segen des Vaters. Als Esau von der Jagd nach Hause kam, ging er zu Isaak, um den Segen zu empfangen. Doch sein Vater sagte: „Dein Bruder Jakob hat dich betrogen! Er hat sich verkleidet und den Segen bekommen.“ Da wurde Esau sehr zornig. Er überlegte, wie er sich am besten an Jakob rächen könnte, ja er wollte ihn sogar töten! Wenn der Vater Isaak tot ist, so sagte er sich, dann werde ich Jakob töten.

Doch als Isaak starb, war Jakob verschwunden, er konnte ihn nirgends finden. Jakob war in ein fernes Land gezogen, um dort zu heiraten. So vergingen viele Jahre, in denen sich Jakob und Esau nicht sahen. Beide heirateten, bekamen Kinder und wurden reich. Dann, eines Tages, wurde Esau gesagt: „Dein Bruder Jakob kommt zurück!“ Schnell machte sich Esau auf den Weg, er wollte seinen Bruder wiedersehen. Dieser fiel vor ihm auf die Knie und sagte: „Ich bin dein Diener, weil ich dir Unrecht getan habe!“

Esau wollte allerdings keine Rache mehr. Er war froh, dass er seinen Bruder wieder hatte und wollte darum auch keine Geschenke, sondern sagte: „Ich habe genug. Ich bin sehr glücklich.“

Ich sehe was, was Du nicht siehst!

Die Unterscheidung von Islam und Islamismus im Rahmen einer Unterrichtseinheit zu Religion und Gewalt

Corinna Hogefeld / Katharina El Matany

Einleitung

Den Zusammenhang zwischen Religion und Gewalt im Unterricht zu thematisieren und kritisch zu hinterfragen weckt nicht nur aufgrund der jüngsten Zeitgeschichte meist großes Interesse bei Mittelstufenschülern. Nach ihren ersten Assoziationen gefragt nennen die Schülerinnen und Schüler häufig spontan Begriffe wie „Al Quaida“, „Dschihad“, „11.September“ oder „Islamismus“, bei denen sie zwar überwiegend um die gesellschaftliche Brisanz dieser Begriffe, jedoch nicht um ihre vielschichtige bzw. religiöse Bedeutung wissen. Dabei speist sich dieses Wissen überwiegend aus der oftmals ungenauen oder klischeehaften Berichterstattung der Medien und nicht aus der Religion selbst. So wird an den spontanen Äußerungen dieser Altersgruppe schnell deutlich, dass man, will man sich im Unterricht intensiv mit dem Zusammenhang von Religion und Gewalt befassen, dem Islam dabei besondere Aufmerksamkeit schenken muss.

Eine Unterrichtseinheit zum Thema „Religion und Gewalt“, durchgeführt in einer zehnten Klasse des Ev. Gymnasium zum Grauen Kloster, hat sich mit diesem umfangreichen Themenkomplex auf verschiedenen Ebenen¹ beschäftigt und ist dabei besonders auf das große Schülerinteresse am vermeintlichen Zusammenhang zwischen Islam und Gewalt eingegangen. Diese Auseinandersetzung gipfelte in einer abschließenden Doppelstunde zum Thema „Ich sehe was, was du nicht siehst!“ – Islam und Islamismus: Zwei Sichtweisen zum Dschihad“, die aufgrund ihres innovativen, sehr eindringlichen und schülernahen Material- und Medieneinsatzes in diesem Beitrag vorgestellt werden soll.

Im Rahmen ihrer Beschäftigung mit Religion und Gewalt sollten die Schülerinnen und Schüler in dieser Doppelstunde mit der Frage nach der Auslegung und Instrumentalisierung von Religion, speziell der des Islam, konfrontiert werden. Ziel war es dabei, dass sie durch die Arbeit mit dem Dokumentarfilm „Der Richter und der Fanatiker“ und der Textanalyse der „Geistlichen Anleitung“ der Attentäter vom 11. September 2001 zwei verschiedene Auslegungen des Dschihad-Konzepts erkennen und den Unterschied zwischen Islam und Islamismus bzw. das Verhältnis von Islam und Gewalt entsprechend differenziert erläutern können.

¹ Die Beschäftigung mit der Thematik schlug sich dabei in den drei Leitfragen „Werden Religionen gewalttätig durch Missbrauch?“, „Steckt in Religion selbst Gewalt?“ und „Sind einzelne Religionen gewalttätig?“ nieder und behandelte neben wissenschaftlichen Positionen (Monotheismus-Debatte) Aspekte verschiedener Weltreligionen (vgl. Anregungen zur weiteren Unterrichtsgestaltung), bevor der Schwerpunkt in der letzten Doppelstunde auf die Unterscheidung zwischen Islam und Islamismus gelegt wurde.

Instrumentalisierung von Religion? Der Dokumentarfilm „Der Richter und der Fanatiker“ und die „Geistliche Anleitung“ als eindringliche Lernmöglichkeiten

Der Film „Der Richter und der Fanatiker- im Dialog mit dem Terror“² aus dem Jahre 2005 zeigt eindringlich, dass die Dschihad-Konzeption im Islam und Islamismus sehr unterschiedlich akzentuiert werden kann und zum Teil eine ganz differenzierte Deutung erfährt. Der mediale Zugang durch zwei Sequenzen dieses Films hat sich als gute Möglichkeit erwiesen, die Schülerinnen und Schüler auf relativ schnelle Weise sinnlich mit der ihnen fremden Welt des Islam vertrauter zu machen.

Der Film dokumentiert ein Land, in dem sich der Islam seit jeher zwischen Frieden und Gewalt befindet: Er berichtet über den Jemen als islamisches Land und Hochburg des internationalen Terrorismus und gibt Einblicke in seine Geschichte und Tradition. Im Vordergrund der Dokumentation steht der Dialog des Landes mit dem Terror, einem Erziehungsprogramm ehemaliger Al-Qaida Kämpfer zur Friedfertigkeit. Einst zogen jemenitische Dschihadisten in das russisch besetzte Afghanistan und kehrten als Fundamentalisten ohne Arbeit und Geld in die Heimat zurück, wo sie nicht selten ihren früheren sozialen Status einbüßten und als Terroristen im Gefängnis landeten. Im Jahre 2002 sah sich die jemenitische Regierung schließlich gezwungen, der Welt Entschlossenheit zu demonstrieren und das Problem um die inhaftierten Mudschaheddin zu lösen. So forderte der Staatspräsident die Religionsgelehrten des Landes dazu auf, mit den Fanatikern in einen Dialog um den rechten Glauben und die Auslegung des Korans zu treten.

In diesem Zusammenhang berichtet der Film von dem Dialog zwischen dem Richter Scheich Mahmud Al-Hitar, der es sich zur Hauptaufgabe macht, ehemalige Dschihadisten zu resozialisieren und zu „entradikalisieren“, und dem früheren Afghanistan-Kämpfer Raschad Muhammed Said, einem exemplarischen Vertreter für den Erfolg dieses Programms und nun selbst Imam einer Moschee. Zwei Jahre Dialog brauchte es, bis er die Gewalt hinter sich ließ. Raschad berichtet ausführlich von seiner Zeit als Fanatiker und Dschihadist und erklärt, wie ein solcher den Islam sieht und den Koran auslegt. Demgegenüber stehen die Erläuterungen Al-Hitars, der für den aufgeklärten moderaten Islam steht. Als einziger Religionsgelehrter erkennt er die

² Den Dokumentarfilm finden Sie auf der Internetseite onlinefilm.org für einen Unkostenbeitrag von 5€ zum Herunterladen (<http://onlinefilm.org/-/film/17845>, Zugriff am 14.4.15)

Islam =

snaws!wesi

Kraft des Wortes, die in der alten Tradition des Dialogs steckt und will die Fanatiker allein mit dem Koran zur Umkehr bewegen. So betont er, dass der Islam eine Religion des Friedens sei, die nur durch falsche Interpretationen und Ideologien zur Gewalt führe: „Viele Kämpfer kennen zwar den Koran auswendig, haben ihn aber nicht verstanden. Es gibt 124 Suren, in denen der Koran zum Verzeihen, zur Friedfertigkeit und zur Aussöhnung mit Nichtmuslimen aufruft. Nur ein einziger Vers in einer einzigen Sure erwähnt den Kampf – und diese Stelle muss mit dem Gesamtwerk in Einklang gebracht werden.“ Durch Al-Hitars Bemühungen können schließlich mehr als 400 Extremisten aus den Gefängnissen entlassen und resozialisiert werden. Um die Gesellschaft zu schützen, werden diese weiterhin polizeilich überwacht.

Der Film zeigt auf diese Weise, wie ein islamisches Land unter dem Fanatismus und dem Terror aus den eigenen Reihen leidet und sich gegen diese mit der Waffe des Wortes in Form des Koran zur Wehr setzt.³

Durch die Bearbeitung der Filmausschnitte können die Schüler hier exemplarisch lernen, dass die Gewaltfrage in Bezug auf den Islam differenziert erörtert und beantwortet werden muss. Eindringlich machen die verschiedenen Interviewpartner klar, dass der Dialog mit den inhaftierten Islamisten und die Klärung der religiösen Begriffe ohne Gewalt der einzige Weg ist, um diese wieder auf den rechten Pfad des Glaubens und damit auch zur Anerkennung des jemenitischen Staatspräsidenten zu führen. Die Filmausschnitte sollen den Schülerinnen und Schülern zudem die besagten Schlagwörter wie „Al Qaida“ und „Dschihad“ in Geschichte und Gegenwart vorstellen und einen Beitrag zur Aufklärung leisten. Im besten Fall tun sich für die Schülerinnen und Schüler zwei Seiten auf und sie lernen, dass der Islam sich als Religion des Friedens versteht und der Islamismus die Gewalt hervorbringt, von der sich ein diffuses „Feindbild Islam“ nährt.

Zudem wurde in der Doppelstunde eine weitere Quelle, die Aufschluss über die Gründe von Islamisten zur Gewaltanwendung gibt und die

³ Insbesondere zwei Ausschnitte des Dokumentarfilms eigneten sich sehr gut, um die Schüler die unterschiedlichen Interpretationen des Dschihad und die Kennzeichen des aufgeklärten, moderaten Islam im Unterschied zum Fundamentalismus herausarbeiten zu lassen: Es wird empfohlen, die Filmausschnitte 00:00 – 19:20 sowie 35:20–44:00 einzusetzen.

zugleich mit Bezug zum 11. September 2001 – das Ereignis, das in der Regel als Paradebeispiel für das vermeintliche Gewaltpotenzial des Islam gilt – den affektiven Bereich der Schüler anspricht, eingesetzt: Die „Geistliche Anleitung“ der Attentäter vom 11. September 2001. Dieses arabische Dokument fand sich im nicht umgeladenen Gepäck Mohammed Attas, des Anführers der Hamburger Zelle, der die erste Maschine in den Nordturm des World Trade Center steuerte. Gerade dieser eher geheimnisvolle und nicht unumstrittene Text weckte nicht nur die Neugierde und das Interesse der Mittelstufenschüler besonders, sondern eignete sich sehr gut, um nach der arbeitsteiligen Erarbeitung über die Instrumentalisierung von Religion zu diskutieren. Das arabische Original besteht aus vier Seiten und beschreibt in allen Einzelheiten drei Etappen rund um das geplante Attentat: Die letzte Nacht, die zweite Etappe, die dritte Etappe. Der Text gibt den Attentätern vier verschiedene Arten von Anweisungen: religiöse, nicht religiöse, äußerliche und innerliche, die miteinander kombiniert werden können.⁴ Von diesen sind nur wenige religionsneutral, wie z. B. die Aufforderungen, auf Gepäck, Kleidung, Messer und Papiere zu achten, die Kleidung zu straffen, die Waffe zu überprüfen etc., aber auch sich immer wieder den Plan zu vergegenwärtigen, gehorsam und standhaft zu sein und die Nervosität zu verbergen. Dagegen sind fast 95% religiösen Inhalts und ermahnen zur rituellen Waschung, zum Ritualgebet, zum Gebetsruf „Allahu akbar“, zum Beutemachen und vor allem zur „inneren Vorbereitung“. Diese besteht durchgängig aus der Rezitation von Koran, – also Gebet – Prophetentradition und Glaubensbekenntnis („la ilaha illa Allah“), sowie der „spirituellen Aufrüstung“ durch Reflexion bestimmter Suren zur Paradiesgewissheit für Märtyrer, und speziell der Suren 8 und 9 als mentale Ablenkung.⁵ Besonders interessant ist die Legitimierung des Dschihad, die das Dokument an ausgewählten Stellen liefert. Dabei fällt auf, dass der Text ohne Betonung einer Defensivsituation, die im Islam für die Legitimation des Dschihad vorliegen muss, auskommt: „[...] wir dürfen annehmen, daß sie als gegeben angesehen wird. Diese Sicht ist aber weniger ein Spezifikum der Islaminterpretation als vielmehr eine bei extremistischen Muslimen weitverbreitete Sicht der politischen, militärischen, ökonomischen und kulturellen Lage

⁴ Vgl. H. G. KIPPENBERG, T. SEIDENSTICKER 2004, 29.

⁵ Vgl. ebd., 30ff.

des Islams in der Gegenwart.“⁶ Die Anleitung konstruiert in diesem Sinne die Furcht vor westlicher technologischer Überlegenheit auf muslimischer Seite, durch die Satan Verehrung entgegengebracht werde, was wiederum mit Götzenanbeterei gleichzusetzen sei und in muslimischen Gesellschaften ein neues „Heidentum“ hervorbringe. Dabei stellt sie sich aber nicht dem Problem der Tötung von Nichtkämpfern und des Selbstmordes in diesem Glaubenskrieg. Dieser wird geführt zwischen den Ungläubigen, also den Amerikanern als Vertreter des gegenwärtigen Heidentums und den Gläubigen Al-Qaidas, die sich als Erben des Propheten und seiner Anhänger verstehen und den Glauben aktualisieren wollen.⁷ In diesem Sinne nimmt die Anleitung an vielen Stellen Bezug auf Mohammed und die ersten Muslime und möchte sich von diesem „goldenen Zeitalter“, den Anfängen, her legitimieren.

Abschließend lässt sich sagen, dass sich der Text an den intellektuellen und religiösen Voraussetzungen seiner Adressaten orientiert und diese in ihrem Fanatismus zu beeinflussen und zu begeistern weiß. Die Befürchtung, der Inhalt dieser „Anleitung“ könnte auf die Schüler verstörend wirken oder unangemessene Emotionen hervorrufen, hat sich nicht bestätigt, da in der Struktur des Unterrichts stark darauf geachtet wurde, die Schüler mit diesem brisanten und nicht unumstrittenen Dokument nicht alleine zu lassen. So gab der Unterricht viel Raum, um den Austausch über dieses brisante Textstück und eine strukturierte Analyse zu ermöglichen, so dass sich dieser spannende Inhalt, ebenso wie der Film, sehr gut eignete um die Schülerinnen und Schüler zu motivieren ihnen zwei Sichtweisen darzubieten – den friedfertigen Islam, zugleich aber auch den gewaltbereiten Islamismus als schlummernde Kraft ebendieser Religion – und schließlich individuelle Antworten zur Gewaltfrage in Bezug auf den Islam zu ermöglichen.

Unterrichtliche Vorschläge zum Umgang mit Dokumentarfilm und Text

Im Anschluss an eine kurze Einführung des Dokumentarfilms analysieren die Schülerinnen und Schüler die beiden erläuterten Sequenzen hinsichtlich der Frage, wodurch der „aufgeklärte, moderate“ Islam gekennzeichnet ist und wie der „Dschihad“ hier interpretiert wird. Diese Einzelarbeit kann in eine fruchtbare Diskussion münden, in der die Grundlage für die arbeitsteilige Analyse der „Geistlichen Anleitung“ gelegt wird. Die Textabschnitte sollen nach Art eines Gruppenpuzzles mit einfacher statt doppelter Grundstruktur erschlossen werden, da „Stammgruppen“ zum Erklären und zum Verständnis nicht unbedingt gebraucht werden. Diese Unterrichtsphase ermöglicht den Schülern in den verschiedenen „Expertenrunden“ den wichtigen Austausch von Reaktionen und Gefühlen auf den brisanten Text, bevor dann im Plenum die Frage diskutiert wird, welche Rolle nun die Religion bei dem Attentat vom 11. September spielte. Die Diskussion

⁶ Ebd., 33.

⁷ Vgl. ebd., 47f.

der Textabschnitte sollte mit dem Fazit geschlossen werden, dass zwischen Islam und Islamismus sowie zwischen religiöser Lehre und religiösem Fundamentalismus/Fanatismus im Allgemeinen sorgfältig und differenziert unterschieden werden muss.

Ich sehe was, was Du nicht siehst!

Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs als Unterrichtsziel

Angestrebt ist, dass die Schüler nach erfolgreicher Durchführung der dargestellten Doppelstunde vor allem ihre Fähigkeit zur Unterscheidung ausbauen und befähigt werden, am gesellschaftlichen Diskurs über Islam versus Islamismus teilzuhaben. Es soll ihnen nun möglich sein, über die Rolle der Religion, insbesondere des Islam, im Zusammenhang mit Gewalt differenziert zu antworten und dabei immer wieder zwischen Islam und Islamismus bzw. Fundamentalismus zu unterscheiden. Über die Deutung des Films und des Textes werden nicht nur ihre hermeneutischen Fähigkeiten gefördert, sondern sie werden in der Beschäftigung mit Religion und Gewalt und in diesem Zusammenhang mit der Instrumentalisierung von Religion letztlich mit der großen theologischen Frage konfrontiert, was für sie selbst wahr und lebensdienlich ist. So zielen die ausgewählten Lernmöglichkeiten doch vordergründig auf das Handeln der Schülerinnen und Schüler, indem sich diese mit fremden und darüber indirekt auch mit den einen Glaubens- und Handlungsvollzügen auseinandersetzen.

Anregungen zur weiteren Unterrichtsgestaltung

Die vorgestellte Doppelstunde und die Arbeit mit dem Dokumentarfilm bzw. mit dem Text „Geistliche Anleitung“ steht am Ende einer Unterrichtseinheit zum Thema „Religion und Gewalt“ und baut so auf bereits erworbenes Wissen auf. Ziel der gesamten Unterrichtseinheit ist es, dass die Schülerinnen und Schüler verschiedene Diskussionsstränge um das Verhältnis von Religion und Gewalt kennen, dies am Beispiel der einzelnen Weltreligionen differenziert beurteilen und sich in diesem Diskurs positionieren können. Dazu sind folgende Unterrichtsinhalte denkbar:

Werden Religionen gewalttätig durch Missbrauch?

Fundamentalismus/ Fanatismus/ Multikausalität von Gewalt

Steckt in Religion selbst Gewalt?

René Girard: Das Heilige und die Gewalt

Sind einzelne Religionen gewalttätig?

Die Monotheismus-Debatte

Freiarbeit mit anschließenden Gruppenpräsentationen der Schüler zum Lernschritt „Die Weltreligionen und Gewalt: Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Christentum und Islam“, auf Grundlage zentraler Quellentexte aus Geschichte und Gegenwart

Literatur & weiterführende Materialien:

KIPPENBERG, H. G. / SEIDENSTICKER, T. (Hrsg.): **Terror im Dienste Gottes. Die »Geistliche Anleitung« der Attentäter des 11. September 2001.** Frankfurt/Main, 2004.

KONFERENZ DER LANDESFILMDIENSTE (Hrsg.): **Kontext: Religion und Gewalt. Der Richter und der Fanatiker – Im Dialog mit dem Terror.** NRW, 2005.

ECHTEL, M./VOLKER, T.: **Religiöser Fundamentalismus und Fanatismus im Islam.** Mülheim an der Ruhr, 2012. <http://www.verlagruhr.de> (ISBN 978-3-8346-0832-1).

PFAHL-TRAUGHBER, A.: **Islamismus – Was ist das überhaupt? Definition – Merkmale – Zuordnungen.** Hrsg. v. der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn, 2011. <http://www.bpb.de/politik/extremismus/islamismus/36339/islamismus-was-ist-das-ueberhaupt> (Letzter Zugriff am: 01.04.14).

Arbeitsaufträge und Materialien

Beobachtungsaufträge zur Analyse der Filmausschnitte aus **„Der Richter und der Fanatiker“**

1. Wodurch ist der „aufgeklärte, moderate“ Islam (in Abgrenzung zum „islamischen Fundamentalismus“) gekennzeichnet?
2. Welche Aussagen werden über den „Dschihad“ getroffen? Wie wird er interpretiert?

Aufgaben zur Textanalyse

der **„Geistlichen Anleitung“** (4 Textabschnitte)

1. Lies deinen Abschnitt, markiere dabei die wichtigsten Anweisungen und mache dir ggf. Notizen zu dem Inhalt!
2. Informiere im Anschluss deine Gruppenmitglieder in wenigen Sätzen über den Inhalt und die gegebenen Anweisungen deines Abschnittes! Sprecht über eure Eindrücke und Reaktionen!
3. Diskutiert gemeinsam in der Gruppe: Auf welche Weise wird die Religion im vorliegenden Text instrumentalisiert, um die jungen Fanatiker zu dem bevorstehenden Attentat zu motivieren?

Zeit: 25min!

Was ist Islamismus?

Islamismus ist eine wichtige Variante des Islam in der Gegenwart. Islamismus ist von Islam zu unterscheiden, aber nicht zu trennen. Es gibt keine geschichtliche Notwendigkeit, dass aus Islam Islamismus wird, aber es besteht die Möglichkeit. Deshalb kann es einen Islam ohne Islamismus aber keinen Islamismus ohne Islam geben. Für den Zusammenhang von Islam und Islamismus ist es zudem wichtig zu wissen, dass „Islam“ (= „Hingabe“, „Ergebung“) nicht nur eine Religion ist, sondern immer auch ein politisches Projekt. Islamismus erhebt den Anspruch alle Lebensbereiche des Menschen mit religiös-politischen Vorgaben zu relementieren.

Die ideenpolitischen Kerne, Grundorientierungen und Ziele des Islamismus lassen sich auf vier Grundmerkmale zuspitzen. Islamismus ist eine

1. politisch-extremistische Herrschaftsideologie, deren Kern eine Ideologie der Ungleichheit bildet: Andere Religionen, Weltanschauungen und Lebensorientierungen werden abgewertet und ihnen gleichberechtigte Existenz neben einem als die einzig „wahre“ Religion verstandenen Islam verweigert; Politische Herrschaft wird aus der Religion (Scharia) begründet. Universale Menschenrechte, so wie sie in der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ von 1948 formuliert sind, werden als „unislamisch“ zurückgewiesen und das Prinzip der Säkularität, d.h. der Trennung von Staat und Religion, verworfen;
2. politische Protest- u. Oppositionsbewegung gegen muslimische diktatorische Regime, die als „unislamisch“ verurteilt werden („der nahe Feind“), und gegen „den Westen“ als die Verkörperung der „islamfeindlichen“, „ungläubigen“ Mächte („der ferne Feind“);
3. soziale Bewegung, die soziale Dienstleistungen (z.B. Arbeit, Bildung, Kultur, Freizeit) anbietet, nicht zuletzt um Sympathisanten für die Bewegung zu gewinnen und Rekruten für den „Dschihad“;
4. global-transnationale (virtuelle) Diskursgemeinschaft („Islamismus 2.0“), Bildungs- und Informationsmedium, sowie operative Agentur islamistischer Aktivisten.

Die ideologischen Grundprinzipien und die daraus folgenden Politikentwürfe des Islamismus sind eine Spielart des politischen Extremismus. Uwe Backes und Eckhard Jessen bestimmen politischen Extremismus als „Absage an fundamentale Werte, Verfahrensregeln und Institutionen demokratischer Verfassungsstaaten“. Politischer Extremismus formuliert auf der ideologischen Ebene einen dogmatischen, absoluten Wahrheitsanspruch, folgt Freund-Feind Stereotypen, lehnt gesellschaftlichen Pluralismus ab und sucht seine Ziele mit ausgeprägtem Missionsbewusstsein durchzusetzen.¹

¹ UWE BACKES/ECKHARD JESSE, Vergleichende Extremismusforschung. Baden-Baden, 2005, S. 23 f. Zur Einordnung des Islamismus als politischen Extremismus, S. 201 ff. Zum theoretisch-normativen Hintergrund des Extremismusbegriffes vgl. UWE BACKES, Politischer Extremismus in demokratischen Verfassungsstaaten. Elemente einer normativen Rahmentheorie. Opladen, 1989, S. 289 ff.

Johannes Kandel, Islamismus in Deutschland: zwischen Panikmache und Naivität, Herder 2011.

Das Kriegslied von Matthias Claudius

Historische Bezüge und aktuelle Relevanz

Henning Schluß

Von Matthias Claudius (1740 – 1815), dem romantischen Dichter, dem Herausgeber des „Wandsbecker Boten“ dem die Kurzbiographie des Ev. Gesangsbuches „ehrfürchtige Herzensfrömmigkeit“ nachsagt, sind viele Gedichte vertont und als Lieder verbreitet. Das bekannteste ist zweifellos „Der Mond ist aufgegangen“ (EG 482) aber auch „Wir pflügen und wir streuen“ steht in unserem Gesangbuch (508). Bislang nicht vertont ist dagegen ein Gedicht, das die Bezeichnung „Lied“ sogar im Titel trägt; das „Kriegslied“. Sicher werden wir sagen, was für ein Glück, denn diese seltsame Liedgattung, die mit der engen Verbindung von Thron und Altar Jubelgesänge für die jeweilige Kriegspartei komponierte, ist doch zu Recht aus der Mode gekommen. Zur Zeit des Matthias Claudius dagegen war das Kriegslied noch sehr populär. Im „Mildheimischen Liederbuch“, das von Rudolf Zacharias Becker 1815 herausgebracht wurde, gibt es eine ganze Rubrik „Für Soldaten, Landwehr- und Landsturm-Männer“. Berühmte Zeitgenossen sind darin vertreten, das Kriegslied von Claudius passt allerdings bei weitem nicht in diese Tradition. Man kann auch nicht sagen, dass er sie ironisieren würde, dazu ist ihm der Krieg zu ernst. Das Kriegslied von Claudius nimmt zwar den Titel dieser Gattung auf, er versteht ihn aber viel tiefer, geradezu wörtlich. Er beschreibt den Krieg und was er mit und aus den Menschen macht. Die Situation, in der das Lied entsteht, ist der Bayerische Erbfolgekrieg, der 1778 ausbrach. Friedrich II. von Preußen führte ihn gegen Joseph II., der die Stellung Österreichs im Reich nach dem Aussterben der bayerischen Linie der Wittelsbacher durch den Gewinn Niederbayerns und der Oberpfalz zu stärken suchte. Auch wenn dieser Krieg schon den Zeitgenossen merkwürdig erschien und sie ihn aus Spott „Kartoffelkrieg“ nannten, wurden doch Untertanen aus Preußen, Österreich und der Verbündeten in die Schlacht geführt. Bevor es noch überhaupt zu ernsthaften Gefechten kam, verlor Preußen durch Krankheiten und Desertation bereits 8000 Mann. Das Kriegslied Claudius' beschreibt das Leid, das durch jeden Krieg erzeugt wird. Er skizziert kurz und präzise, z.T. stakkatoartig und eindringlich was der Krieg Menschen antut. Nicht nur denen, die in den Krieg ziehen, sondern auch denen, die zurückbleiben. Es gibt auch der Hilflosigkeit Ausdruck, mit der wir dem Krieg gegenüberstehen, wenn er über uns kommt wie eine Naturgewalt. Gleichwohl ist es eben keine Naturkatastrophe wie ein Erdbeben, sondern der Krieg ist menschengemacht und kann auch von Menschen beendet werden.

Claudius war kein Revolutionär. Der Französischen Revolution stand er mehr als skeptisch gegenüber. Er war ein Untertan absolutistischer Fürsten, aber als solcher auch ein Bürger, dem die Angelegenheiten des Zusammenlebens nicht gleichgültig sind. Er wendet sich in Briefen um Frieden bittend an seinen Landesherren. Im Kriegslied beschreibt er, welche Folgen der Krieg hat.

Menschenwerk



Claudius ist auch kein Pazifist. Er kann Kriege dann für gerechtfertigt halten, wenn man angegriffen wird und sich verteidigt. Aber auch in diesem Fall besteht er in einem Brief an den im Felde stehenden Sohn darauf, die Feinde nicht zu töten, sondern gefangen zu nehmen, jedenfalls wo dies ohne Gefahr für das eigene Leben möglich sei (vgl. Promies: S. 109).

Wenn man Claudius Kriegslied heute singt, ist es nahezu erschreckend, wie aktuell es ist. Nachdem Krieg lange durch das Gleichgewicht des Schreckens gebannt schien, wird er nun wieder mehr und mehr zu unserem Alltag.

Das vertonte Kriegslied mit Gitarrenakkorden **AB 1** kann man hier herunterladen:

<http://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/Publikationen/Lieder/Kriegslied-Matthias-Claudius.pdf>

.....
Dr. Henning Schluß ist Professor an der Universität Wien.

Kriegslied

Text: Matthias Claudius
Musik: Henning Schluß

1

F7 C F7 C Dm G C Dm G7

's ist Krieg! 's ist Krieg! O Got-tes Eng-el weh-re,/ Und re-de du da-

C Hm E A G F G C

rein!/ 's ist lei-der Krieg-und ich be-geh-re/ Nicht schuld da-ran zu sein!

2

F7 C F7 C Dm G C Dm G7

Was sollt' ich ma-chen, wenn im Schlaf mit Grä-men/ Und blu-tig, bleich und

C Hm E A G F G C

blaß,/ Die Geist-er der Er - schlag-nen zu mir kä-men,/ Und vor mir wein-ten, was?

3

F7 C F7 C Dm G C Dm G7

Wenn wa-ckre Män-ner die sich Eh-re su-chten,/ Ver-stü-mmelt und halb

C Hm E A G F G C

tot,/ im Staub sich vor mir wälz-ten und mir fluch-ten/ In Ih-rer To-des - not?

4

F7 C F7 C Dm G C Dm G7

Wenn tau-send, wenn tau-send Vä-ter, Müt-ter, Bräu--te,/ So glück lich vor dem

C Hm E A G F G C

Krieg,/ nun al-le e-lend, ar-me Leu--te,/ Weh-klag-ten ü-ber mich?

5

F7 C F7 C Dm G C Dm G7

Wenn Hung-er bö-se Seu-chen und ih-re Nö-ten/ Freund, Freund und Feind ins

C Hm E A G F G C

Grab/ Ver-sam-mel-ten und mir zu Eh-ren kräh-ten/ Von ei-ner Leich' her - ab?

6

F7 C F7 C Dm G C Dm G7

Was hülft mir Kron' und Land und Gold und Eh-re?/ Die könn-ten mich nicht

C Hm E A G F G C

freun!/ 's lei-der Krieg-und ich be-geh-re/ nicht schuld da-ran zu sein!

Versöhnung durch Verständigung

Die vergangene Zukunft der Garnisonkirche neu verhandeln

Ein Planspiel für Jugendgruppen

Johannes Leicht

In Potsdam wird der Wiederaufbau der Garnisonkirche seit Jahren kontrovers und leidenschaftlich diskutiert. Wesentliche Meinungsverschiedenheiten zwischen Aufbaugegnern und Befürwortern existieren insbesondere hinsichtlich der symbolhaften Aufladung der Garnisonkirche als Ort des preußischen Militarismus. Aber auch die Frage nach der Verantwortlichkeit des Gebäudes für seine Instrumentalisierung als Ort der feierlichen Eröffnung des bereits nicht mehr frei gewählten Reichstags am 21. März 1933 ist umstritten. Der „Tag von Potsdam“ mit dem weithin bekannten Handschlag zwischen dem greisen Reichspräsidenten Paul von Hindenburg und dem sich im loyalen Cut demütig verneigenden NSDAP-Führer Adolf Hitler ist zum Sinnbild des Schulterschlusses zwischen alter preußischer Elite und junger nationalsozialistischer Bewegung geworden. Darüber hinaus steht die Frage nach stadtplanerischer Rechtmäßigkeit oder parteiideologischer Willkürlichkeit der 1968 erfolgten Sprengung eines für gottesdienstliche Versammlungen zumindest teilweise hergerichteten Kirchengebäudes in der Diskussion.

Wie geht man mit so einem vielschichtigen Erbe eines von verschiedenen Mythen und Symboliken überfrachteten Gebäudes um? Ein wichtiger Beitrag für eine möglichst konstruktive Debatte liegt in der Bereitstellung von historischem Wissen über Ursachen und Hintergründe der politischen Indienstnahmen und ideologischen Aufladungen. Um etwas mehr Licht in die undurchsichtigen Entscheidungsstrukturen und unterschiedlichen Verantwortlichkeiten im Vorfeld der Sprengung der Garnisonkirche zu bringen, hat die Stiftung Wiederaufbau Garnisonkirche das Internetportal www.garnisonkirche-wissen.de ins Leben gerufen. In einer aussagekräftigen Onlineausstellung sowie in einem mit zahlreichen vertiefenden Informationen versehenen Wissensspeicher wird anhand originaler Dokumente, Fotos und Videos sowie eindrucklichen Zeitzeugeninterviews die Geschichte der ehemaligen Garnisonkirche zwischen 1945 und 1968 von verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet. In diesem zukünftig auch auf andere Zeiträume auszuweitenden Informationsportal können historisch Interessierte zahlreiche neue Aspekte über die Geschichte der Kirche und seiner Gemeinde entdecken.

Für Konfirmanden- oder Schülergruppen der oberen Klassenstufen steht für Seminar- oder Projekttag eine besondere Form der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zu Verfügung: Ein interaktives Planspiel. Es versetzt die Teilnehmenden ins Jahr 1966, damit

sie die Zukunft der ehemaligen Garnisonkirche Potsdam neu verhandeln. Mit Hilfe dieses unterrichtspraktischen Konzepts werden fundierte Kenntnisse über die Meinungen, Motivationen und Verantwortlichkeiten der im Vorfeld in die Entscheidung des Abrisses der ehemaligen Garnisonkirche involvierten und von der Umsetzung des Beschlusses betroffenen Personen(gruppen) vermittelt. Zugleich wird anhand des Nachzeichnens von möglichen Entscheidungsprozessen und des sich Hineindenkens in konkrete Handlungsspielräume der einzelnen Akteure ein besseres Verständnis für die Situation des kirchlichen Lebens in der SED-Diktatur erzeugt.

Da die Thematik auf ein konkretes historisches Ereignis mit bereits feststehendem Ergebnis (Sprengung der Kirche 1968) Bezug nimmt, handelt es sich nicht um ein rein fiktives Szenario. Dennoch soll ein möglichst freier didaktischer Umgang mit dem Sachverhalt erfolgen, ohne dabei die geschichtlichen Ereignisse zu vernachlässigen. Das auf eine Dauer von zwei bis drei Stunden konzipierte Spiel gliedert sich daher in zwei Hauptteile. Im ersten Teil wird mit den pädagogisch-didaktischen Mitteln des Planspiels zunächst ein an die historische Ausgangslage anknüpfendes fiktives Szenario spielerisch entwickelt. Im zweiten Teil werden die spielerisch erzielten Ergebnisse in Bezug gesetzt zu den konkreten Ereignissen der 1960er Jahre.

Wie wird das Planspiel konkret durchgeführt? Nachdem alle Beteiligten in die Ereignisse bis zum Jahr 1966, dem Jahr der Sperrung der Kirche, eingeführt werden, folgt die Vergabe von insgesamt fünf Rollen und Rollenkärtchen: Pfarrer/in der Heilig-Kreuz-Gemeinde in Potsdam, Vorsitzende/r der SED-Bezirksleitung, Vertreter/in der evangelischen Kirchenleitung in Berlin und Brandenburg, Oberbürgermeister/in der Stadt Potsdam und Regierungsvertreter/in der DDR. Den Rollenkärtchen entnehmen die Diskutanten die jeweils ihrer Rolle zugehörigen Interessen und Ziele sowie erste Argumentationshilfen. Sie haben den Auftrag, sich auf eine Entscheidung über die Zukunft der ehemaligen Garnisonkirche zu verständigen. In der Diskussionsphase, die als TV-Talkshow oder Podiumsdiskussion inszeniert werden kann, diskutieren die Akteure ihre vorgebrachten Argumente über die Frage nach der Zukunft der ehemaligen Garnisonkirche. Sie werden dadurch hineinversetzt in die aufbrechenden Konfliktlinien und potentielle Handlungsoptionen jener Zeit. Das Ergebnis der Simulation ist offen und wird von den Spielerinnen und Spielern selbst bestimmt.



Anschließend erfolgt die Reflexion der Debatte. In der Auswertung wird der Verlauf der Diskussion beleuchtet und die gemachten Erfahrungen sowie die erzielten Ergebnisse analysiert. Wichtig ist, dass die Teilnehmenden ihre bisherigen Rollen ablegen. Auch die Zuschauer der Debatte sind angehalten, ihre Beobachtungen einzubringen und zur Ergebnissicherung beizutragen.

Nach einer kurzen Pause verschafft sich die gesamte Gruppe im zweiten Hauptteil mithilfe des Dokumentarfilms von Kurt Tetzlaff „Die Garnisonkirche – Protokoll einer Zerstörung“ (1992) oder durch individuelle Recherchen im Onlineportal www.garnisonkirche-wissen.de einen differenzierten Einblick in die Entscheidungsstrukturen und Motivlagen Mitte der 1960er Jahre, die zur Sprengung der ehemaligen Garnisonkirche geführt haben. Im Anschluss daran erörtern die Gruppenteilnehmer die historischen Prozesse und vergleichen diese mit den Ergebnissen des Planspiels. Wie und warum unterscheiden sich die Ergebnisse?

Neben der spielerischen Notwendigkeit, sich mit den Argumenten und Meinungen der anderen Diskutanten kritisch zu beschäftigen, erfolgte mit Hilfe von Planspiel und Dokumentarfilm/Online-Ausstellung zugleich eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Positionen und Motivlagen der verschiedenen Handlungsträger und deren Rolle im Entscheidungsprozess um den Abriss der

ehemaligen Garnisonkirche. Das bewusste Wahrnehmen der eigenen Position in der Debatte mit anderen trägt letztendlich dazu bei, Vorurteile und scheinbar unumstößliche persönliche Überzeugungen selbstkritisch zu reflektieren. Dialogbereitschaft wird ermöglicht, auch für die kontroversen Fragen der Gegenwart.

Weiterführende Informationen und die notwendigen Spielunterlagen mitsamt Leitfaden für die Spielleiter können bei der Stiftung Garnisonkirche angefragt werden. Die Materialien können kostenlos heruntergeladen werden oder es werden Termine vor Ort vereinbart. <http://www.garnisonkirche-wissen.de/planspiel/>.

.....
Johannes Leicht www.GeschichtsLotsen.de

Krise in Arunda

Planspiel für Klassenstufen 9 - 12

Karlheinz Horn / Thomas Koch / Cornelia Oswald

Das Szenario

Ein deutscher Agrarkonzern will den Anbau einer ölhaltigen Nutzpflanze (Jatropha) in dem fiktiven afrikanischen Land „Arunda“ weiter ausbauen. Das dafür benötigte Land ist dem Konzern von der Regierung formalrechtlich korrekt übertragen worden. Doch die einheimischen Bauern nutzen dieses Land und seine Wasservorkommen seit Jahrhunderten und betrachten es als ihr Eigentum, auch wenn sie keine formalen Besitztitel haben. Der Verlust von Land und Wasservorräten bedroht ihre Existenz. Sie reagieren mit wütenden und gewaltsamen Protesten. Die landwirtschaftliche Produktion kommt zum Erliegen, die Versorgung der Hauptstadt bricht zusammen. Auch dort kommt es zu Protesten der Bevölkerung. Die Gerüchte verdichten sich, dass islamistische Gruppierungen in den entlegenen Norden des Landes einsickern mit dem Ziel, das Land weiter zu destabilisieren.

Dem Bischof der größten christlichen Kirche des Landes ist es gemeinsam mit einem kirchlichen Entwicklungsexperten aus Deutschland gelungen, die Konfliktparteien in der deutschen Botschaft an einen Tisch zu bringen, um nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Der Präsident von Arunda, der Armee- und der Polizeiminister sind anwesend, aber auch Vertreter der Bauern, Landarbeiter und Gewerkschaftler. Der deutsche Botschafter und der Militär-Attaché der Botschaft sowie der Geschäftsführer der Jatropha-AG bilden eine weitere Gruppe. Und schließlich der Bischof aus Arunda und der kirchliche Entwicklungsexperte aus Deutschland sowie ein Vertreter der Organisation für afrikanische Einheit.

Das Spiel beginnt

Zwölf Spielende plus eine Spielleitung sind wenigstens erforderlich, damit die Interaktion im Planspiel beginnen kann. Gedacht ist das Planspiel für Schülerinnen und Schüler ab Klassenstufe 11, aber auch ältere Jugendliche und junge Erwachsene finden sich leicht in das Spiel hinein. Alle Rollen können mit Mädchen oder Jungen besetzt werden, besondere Unterlagen für das jeweilige Geschlecht sind nicht erforderlich. Anhand eines Szenarios und ihrer jeweiligen Rollenkarte machen die Spielenden sich mit der Ausgangslage und mit ihrer jeweiligen Aufgabe und Zielsetzung vertraut. Die Texte sind knapp gehalten, für den Einstieg ins Spiel soll nicht zu viel Zeit verbraucht werden. Auftauchende Unklarheiten löst die Spielleitung.

Die Situation ist fiktiv, und sie ist stark reduziert. Doch die Jugendlichen finden schnell in ihre Rolle, auch mit Hilfe der kleinen persönlichen Eigenarten, die sie in der Rollenkarte vorfinden. Die ersten Kontakte werden geknüpft, nach verbündeten und gegnerischen Spielern wird gesucht. Die meisten Jugendlichen gehen rasch in ihrer Rolle auf und entwickeln ein erstaunliches schauspielerisches Talent. Damit es richtig losgeht mit dem Gruppenprozess, wird durch die Spielleitung eine Krise ausgerufen: In der Hauptstadt von Arunda ist

ein Lebensmittellager geplündert worden. In den Straßen wird geschossen, die Polizei ist zum Rückzug gezwungen. Viele machen die Terroristen aus dem Norden dafür verantwortlich. Im Radio droht ein Major, nach einem letzten Ultimatum von zwei Stunden mit seinen Panzern die Demonstranten und Plünderer von den Straßen zu vertreiben und die Regierung zu stürzen.

Diese zwei Stunden sind „Echtzeit“: Genau diese Zeit bleibt den Spielenden, sich auf eine gemeinsame Erklärung zu verständigen und den Konflikt zu lösen – oder auch nicht. Im Fokus des Planspiels stehen nicht Fragen der wirtschaftlichen Gerechtigkeit und der gesellschaftlichen und politischen Entwicklung eines afrikanischen Landes im Kontext der Globalisierung, sondern die sicherheits- und friedenspolitischen Optionen, die sich in einer derartigen Situation für Deutschland ergeben. Deswegen sieht das Szenario eine Konferenz in der deutschen Botschaft vor, an der einheimische wie deutsche Akteure teilnehmen. Diese sind durch ihre Rollenkarten jeweils auf bestimmte sicherheits- und friedenspolitische Konzepte festgelegt.

Der Militärattaché bietet, dem Weißbuch der Bundeswehr folgend, logistische Unterstützung zur Stabilisierung des Landes an, bereitet die Evakuierung deutscher Staatsbürger vor, lehnt die Proteste der Landarbeiter gegen die legalen Besitztitel einer deutschen Firma eher ab. Der kirchliche Entwicklungsexperte hingegen fordert, orientiert an der Friedensdenkschrift der EKD, den Vorrang der lokalen zivilgesellschaftlichen Akteure ein und dringt darauf, dass die Interessen der Bauern und Landarbeiter gewahrt werden. Der Experte der Organisation für afrikanische Einheit schlägt eine Friedensmission zum Schutz der Menschenrechte vor, und auch die Möglichkeit eines Drohnen-Einsatzes gegen mutmaßliche Terroristen steht als Option im Raum. Während also die ausländischen Akteure ihre jeweiligen Lösungsmöglichkeiten anbieten, haben die einheimischen Akteure die Möglichkeit der Auswahl; von ihren Interessen und von den Kompromissen, die sie finden, wird es maßgeblich abhängen, zu welcher Lösung die Jugendlichen im Planspiel finden. Der Vorrang der zivilen einheimischen Akteure gegenüber einer externen Intervention (local ownership), wie ihn die Friedensdenkschrift verlangt, ist im Planspiel als Option deutlich angelegt.

Gruppenprozess und Auswertung

Die Situation im Planspiel ist fiktiv, der Gruppenprozess und die Auseinandersetzung zwischen den verschiedenen Positionen und den politischen und militärischen Optionen, die sie bieten, sind real. Damit eignet sich das Planspiel besonders als zentrale Methode zur Umsetzung der pädagogischen Zielsetzung für unser Schulprojekt. Didaktische Ziele des Planspiels auf den Ebenen von Erkennen, Bewerten und Handeln sind:



- Unterscheidung politischer, militärischer und friedensethischer Handlungsebenen;
- Einüben von Perspektivenwechsel und Empathie (Interessen der anderen Gruppen berücksichtigen);
- Einüben diskursiver Konfliktlösungsmechanismen (Verständigung und Konfliktlösung) und Solidarität und Mitverantwortung (die eigene Positionierung hat Konsequenzen).

Wichtiger noch als die Spielsituation ist die anschließende Auswertung. Die Jugendlichen treten aus der übernommenen Rolle im Spiel heraus und machen sich die eigene ethische Einstellung bewusst. Im Spiel haben sie sich aufgrund vorgegebener Konzepte und Überzeugungsmuster zwischen unterschiedlichen Optionen entschieden. Dabei haben sie erfahren, dass diese Entscheidungen ihrer eigenen Haltung entsprochen haben, oder auch dass sie in der jeweiligen Rolle zu Entscheidungen gedrängt waren, die ihrer eigenen Überzeugung eben nicht entsprochen haben. Diese kognitiven wie emotionalen Erfahrungen aus den einzelnen Phasen des Planspiels werden in der Auswertung ausgetauscht; mögliche andere Optionen werden erörtert. Somit werden für die Jugendlichen die unterschiedlichen sicherheits- und friedenspolitischen Konzepte, ihre Widersprüche und Schnittmengen durchschaubar.

Der Stand unseres Projekts

Mit der Methode des Planspiels haben wir im AKD im Themenjahr „Reformation und Politik“ der Reformationsdekade gute Erfahrungen gemacht. Der Arbeitsbereich Jugendarbeit und Arbeit mit Kindern ließ zwei Planspiele zu Kirche und Politik durch ein Team der Berliner Firma „planpolitik“ entwickeln. Ein Mitarbeiter dieser Firma hat uns auch bei der Erstellung unseres friedensethischen

Planspiels unterstützt. Im September 2015 wird das Planspiel (Szenario, Rollenkarten, Anleitung für die Spielleitung) in einer Werkstatt-Version vorliegen und kann abgefordert werden (t.koch@akd-ekbo.de). Diese Version wird erprobt mit dem Ziel, den Spielablauf zu optimieren. Gruppen aus der schulischen wie der außerschulischen Bildungsarbeit, die sich an dieser Erprobung beteiligen, sind willkommen! Bis zum Jahresende wird das Spiel durch weitere Rollenkarten erweitert, um es für Gruppen bis zu 25 Jugendlichen spielbar zu machen.

Parallel arbeiten wir an weiteren Materialien, mit denen das Planspiel ergänzt und abgerundet wird. Ein gemeinsames Frühstück kann am Anfang eines Projekttag oder einer Wochenendfreizeit stehen, besonders auch dann, wenn die beteiligten Jugendlichen sich noch nicht so gut kennen. Daran schließt sich eine Einheit an, die nach den ökologischen Kosten für dieses Frühstück fragt (der „ökologische Fußabdruck“ eines Frühstücks-Kaffees zum Beispiel ist durch den Wasserverbrauch beim Anbau erschreckend groß), aber auch nach den Kosten für andere Produkte. Ergänzende Materialien zum Land Grabbing stellen die Verbindung zwischen Ökologie und Globalisierung her.

Ein Rückblick auf den Bundeswehr-Einsatz in Afghanistan zeigt die Aktualität der Friedensdenkschrift, die keineswegs realitätsfern ist, sondern eher einen politischen und gesellschaftlichen Konsens formuliert. Allerdings wechseln die realen Krisen sich sehr rasch ab, und damit auch die sicherheitspolitischen Themen. Hier schaffen wir es nicht, aktuell zu bleiben – aber aktuelle Materialien sind leicht zu finden und zu ergänzen.

Karlheinz Horn und Thomas Koch sind Studienleiter im AKD. Cornelia Oswald ist Studienleiterin im AKD.

Planspiel Arunda

ROLLENKARTE: MILITÄRATTACHÉ

Ihre Aufgabe:

Als Oberstleutnant der Bundeswehr sind Sie in der deutschen Botschaft in Arunda der Fachmann für Sicherheitspolitik und für die Lösung der aktuellen Krisensituation unentbehrlich. Sie beobachten die Situation im Lande unter sicherheitspolitischen und militärischen Gesichtspunkten. Sie beraten den Botschafter und sorgen dafür, dass sicherheitspolitische Erfordernisse in dessen politischen Überlegungen angemessen berücksichtigt werden. Ihre Lagemeldungen an das Bundesministerium der Verteidigung in Berlin sind Grundlage für die Krisenplanungen der Bundeswehr.

Zu Ihrer Person:

Als Offizier der Bundeswehr haben Sie gelernt, Verantwortung zu übernehmen, Entscheidungen zu treffen und Menschen zu führen. Sie bewahren auch in Krisensituationen einen kühlen Kopf und handeln entschlossen, aber nicht überhastet. Als Fachmann für Sicherheitspolitik haben Sie nicht nur militärische, sondern auch wirtschaftliche und politische Herausforderungen im Blick. Sicherheitspolitik verlangt die enge Zusammenarbeit aller deutschen Akteure in Arunda: Politik, Wirtschaft und Bundeswehr ziehen an einem Strang. Das ist die Herausforderung, vor die Ihre Führungskompetenz in der aktuellen Krise gestellt ist.

Als Soldat sind Sie überzeugter Demokrat. Militärisches Abenteuerum lehnen Sie ab. Sollte die Bundeswehr Soldaten in einen Einsatz nach Arunda schicken, dann ist dafür ein klarer politischer Auftrag erforderlich. Dass dabei Menschenrechte beachtet und geschützt und zivile Opfer vermieden werden, ist für Sie selbstverständlich.

Ihre Ziele:

Arunda ist für Deutschland ein Wirtschaftspartner mit hohem Potenzial und ein Garant für die politische und wirtschaftliche Stabilität in einer unruhigen Region des afrikanischen Kontinents. Die unerwartete, krisenhafte Entwicklung im Land gefährdet daher sowohl kurzfristig als auch langfristig die wirtschaftlichen und politischen Interessen des Landes.

Die rasche Stabilisierung des Landes ist deswegen die erste und zunächst wichtigste Aufgabe der deutschen Politik in Arunda. Vorbereitungen zum Schutz deutscher Staatsbürger und ihres Eigentums, aber auch zu ihrer Evakuierung im Notfall sind zu treffen. Die Regierung Arundas und die Armee sind für die rasche Wiederherstellung der öffentlichen Ordnung unerlässliche Partner. Mittelfristig braucht das Land eine demokratische Öffnung und eine wirtschaftliche Weiterentwicklung, um zukunftsfähig zu werden. Deutschland steht

bereit, diesen wirtschaftlichen und politischen Entwicklungsprozess anzuschließen und zu unterstützen, ohne aber die Stabilität des Landes und der Region dabei zu gefährden.

Wie können Sie vorgehen?

- Eine Fregatte der deutschen Marine wird in wenigen Stunden ihre Position in internationalen Gewässern vor der Küste Arundas erreichen. An Bord befinden sich zwei Hubschrauber und ein Team besonders ausgebildeter Soldaten mit dem Auftrag, im Notfall deutsche Staatsbürger zu evakuieren. Für eine solche Operation wollen Sie die Zustimmung der Regierung von Arunda erhalten, und insbesondere des Armeeministers.
- Oberstes Ziel deutscher Politik in Arunda ist die Stabilisierung des Landes in Zusammenarbeit mit dem Präsidenten und der Armee und der Polizei des Landes. Der Einsatz von Polizei und auch von Kräften der Armee zur Wiederherstellung der öffentlichen Ordnung und der Versorgung der Bevölkerung wird unterstützt.
- Ein Militärputsch widerspricht dieser Zielsetzung und findet keinesfalls die Unterstützung der Bundesrepublik, auch wegen des verheerenden Echos in der deutschen Öffentlichkeit.
- Die Armee von Arunda wird in den Bereichen Ausbildung, Logistik und Kommunikation von der Bundeswehr unterstützt. Diese Zusammenarbeit soll ausgeweitet werden.
- Die im Rahmen dieser Kooperation gewonnenen Erkenntnisse sind nützlich für den Kampf gegen den internationalen Terrorismus, der sich im Norden des Landes auszubreiten droht. Der Einsatz von Drohnen und Spezialkräften in Zusammenarbeit mit den US-amerikanischen Partnern kann in naher Zukunft erforderlich werden, auch wenn die Armeeführung von Arunda dem ablehnend gegenüber steht.
- Die Bundesrepublik befürwortet und fördert eine weitere Demokratisierung; die Stabilität des Landes darf dadurch jedoch nicht gefährdet werden.
- Zur demokratischen Entwicklung Arundas gehört auch die weitere Öffnung des Landes für die globalen Märkte und die internationalen Wirtschaftsunternehmen. Die deutsche Agrarindustrie wird dabei eine wichtige Rolle spielen. Hilfsprogramme können die sozialen Verwerfungen abfedern, die mit diesen Prozessen verbunden sind. Die Proteste der Bauern können und dürfen den wirtschaftlichen Fortschritt des Landes aber nicht weiter bremsen oder gar blockieren.

Planspiel Arunda

ROLLENKARTE Dorfschullehrer/in

Ihre Aufgabe:

Sie unterrichten Kinder aus dem ländlichen Gebiet in einer Schule, die von einer christlichen Hilfsorganisation getragen wird: Die Schule erhält jährlich einen Geldbetrag, um Schulmaterialien und Schuluniformen anzuschaffen. Sie unterrichten in sehr großen Klassen, sehen, dass vor allem Mädchen der Zugang zur Bildung häufig verwehrt wird. Sie setzen sich ein für aufgeklärte Gesundheitsvorsorge und damit bessere Chancen vor allem für Mädchen.....(Trinkwasser)

Formal besteht Schulpflicht für Kinder im Alter von 7 bis 13 Jahren, dennoch besuchen nur zwischen 39 und 57 Prozent der Schulpflichtigen eine Grundschule und nur rund 21 Prozent eine weiterführende Schule. Die Schulen sind schlecht ausgestattet, die durchschnittliche Klassenstärke liegt bei 63 (Grundschulen) beziehungsweise 97 (weiterführende Schulen) Schülern je Klasse. Der Anteil der Analphabeten liegt zwischen 40 und 70 Prozent. Dieser Bildungsnotstand des Landes ist für Sie der Grund für seine Rückständigkeit und für die Abhängigkeit von ausländischen Konzernen, die die Lebensmöglichkeiten der einheimischen Bevölkerung aus eigenem Profitinteresse kontinuierlich verschlechtern.

Ihre unterrichtliche Tätigkeit zeitigt erste Erfolge: Bessere Ressourcennutzung in der Landwirtschaft durch bessere Informationsmöglichkeiten über die richtige Anwendung landwirtschaftlicher Anbaumethoden und dadurch Verminderung der Abwanderung aus den ländlichen Gebieten. Wahrnehmung der eigenen politischen Rechte durch Informationsbeschaffung. Gerade der jetzige Konflikt zeigt, dass die Landbevölkerung ihre Rechte verteidigen muss und durch verbesserte Informationsbeschaffung dank der Verbreiterung der Lesefähigkeit dies auch kann.

Sie sehen als Hauptprobleme Arundas den ungenügenden Zugang zu Schule und Bildung und die Korruption im Land. Für Sie ist Bildung der Garant für den Fortschritt. Durch Bildung zu mehr Wohlstand.

Zu ihrer Person:

Sie können von Ihrem Auskommen leben (50 € pro Monat) unter Mithilfe Ihrer Frau, die Subsistenzwirtschaft betreibt

Sie haben 2 Jahre ein Lehrerseminar in der Stadt besucht

Sie haben Partnerschaftskontakte zu deutschen Kirchengemeinden und Hilfsorganisationen. Durch Zusammenarbeit mit Partnergemeinden mehr Selbstbewusstsein und genaue Kenntnisse über bildungspolitische Möglichkeiten in anderen Ländern. Der Vergleich mit diesen Ländern zeigt Ihnen, dass breitere Bildung für alle das Land voranbringen kann, indem einheimische Experten herangebildet



werden, die Interesse am Wohlstand und der Entwicklung des rückständigen Heimatlandes haben und die Eigeninteressen des Landes besser wahrnehmen, als es die ausländischen Konzernmitarbeiter tun.

Ihre Ziele:

Ausbau eines Schulnetzes: Grundbildungsangebot für alle Kinder, weiterführende Schulen, Landwirtschaftsschulen, Schulangebote für alle Teile der Bevölkerung in allen Teilen des Landes zur Bekämpfung des Analphabetismus. Insbesondere politische Bildung ist Ihnen wichtig, da sie der Korruptionsbekämpfung und dem Aufbau einer demokratischen Struktur im Land aufhelfen kann.

Korruptionsbekämpfung ist dringend für den Weg zur Gerechtigkeit – fordert die Stärkung ziviler statt militärischer Maßnahmen – auch der Terrorismus ist eine Frage der Polizei, nicht des Militärs

Versöhnung durch Verständigung

Geschichte erinnern, Verantwortung lernen, Versöhnung leben.
Die Potsdamer Garnisonkirche als Erinnerungsort mit Zukunft

Martin Vogel

Am 1. August 1951 kommt es zu einem symbolischen Auflauf mit starken Requisiten. Durch die wenige Tage vor Kriegsende in Schutt und Asche gelegte Innenstadt Potsdams nähert sich ein Zug junger Leute in Blauhemden der Havel. Sie lassen einen schwarzen Sarg zu Wasser. Auf ihm steht in großen Buchstaben: „Hier ruhen die letzten Hoffnungen der Kriegsbrandstifter auf einen alten Geist von Potsdam“. Der Sarg ist mit Steinen gefüllt, damit er und mit ihm die Vergangenheit möglichst schnell versinkt und verschwindet. Die FDJler wollen ein neues „freies Deutschland“. Zum Leidwesen der FDJler versinkt der Sarg aber nicht im Wasser. Er stellt sich kerzengerade auf und segelt ein Stück. Der „Geist von Potsdam“ wolle partout nicht untergehen, spottet der Volksmund. Erst beim zweiten Versuch verschwindet der mit noch mehr Steinen beschwerte Sarg endlich in der Havel. Eine Stadt versucht, ihre eigene Vergangenheit zu ersäufen, als ließe sich die Geschichte auf null stellen.

In Fortsetzung dieser Geisteshaltung erklärt Walter Ulbricht 1967 bei einem Rundgang durch Potsdam, dass die zwar kriegszerstörte, aber wieder aufbaufähige Garnisonkirche verschwinden müsse. Damit war das Schicksal der Kirche entschieden. Ihre Beseitigung wurde ins Werk gesetzt. Mit der Sprengung sollten faktisch mehr als 230 Jahre Geschichte aus der Stadt getilgt werden. Dagegen protestierten seit den sechziger Jahren zahlreiche Potsdamer Bürger und internationale Stimmen. In den vergangenen Jahren haben sich viele Menschen aus allen Teilen Deutschlands und dem Ausland für den Wiederaufbau der Garnisonkirche eingesetzt. Diese Unterstützung gibt dem Wiederaufbaubestrebenden Schwung. Zu Recht machen viele geltend, dass dieses herausragende Bauwerk des norddeutschen Barock für das Stadtbild Potsdams unentbehrlich ist. Doch es kann nicht darum gehen, einen „alten Geist“ wiederzubeleben. Es muss sich um eine Kirche handeln, die dem Evangelium Raum gibt und zu verantwortlichem Handeln ermutigt.

Eine als Bürgerkirche wiedergewonnene Garnisonkirche würde sicher nicht zu einer Art Walhalla, angefüllt mit Erinnerungsstücken aus Preußens militärischer Tradition. Vielmehr kann hier ein wichtiges Spannungsfeld entstehen, in dem die Erinnerung an die Topographie des Terrors und die Arbeit an einer Topographie der Friedens- und Versöhnungsarbeit ein geradezu magnetisches Kraftfeld erzeugen. Die Potsdamer Garnisonkirche wurde von Menschen und Gruppierungen mehrfach als Symbol für sehr einseitige Geschichtsdeutungen missbraucht. Jeder dieser fatalen

Deutungsversuche hat versagt. Dadurch verweist die Garnisonkirche auf die Zwiespältigkeit menschlicher Existenz. Denn die entscheidende Problemzone ist nicht die Breite Straße in Potsdam, an der das Gebäude wieder errichtet werden soll, sondern die Fehlstelle im menschlichen Herzen, das Gute und Böse zu kennen meint und der eigenen Unergründlichkeit und Zweideutigkeit ausweicht. Die Garnisonkirche fordert dazu heraus, sich dieser Ambivalenz zu stellen.

Richard von Weizsäcker hat diese Aufgabe in seiner berühmten Rede vom 8. Mai 1985 prägnant zur Sprache gebracht: „Wir lernen aus unserer eigenen Geschichte, wozu der Mensch fähig ist. Deshalb dürfen wir uns nicht einbilden, wir seien nun als Menschen anders und besser geworden. Es gibt keine endgültig errungene moralische Vollkommenheit – für niemanden und kein Land! Wir haben als Menschen gelernt, wir bleiben als Menschen gefährdet. Aber wir haben die Kraft, Gefährdungen immer von neuem zu überwinden.“ In diesem Sinn taugt diese Kirche als exponierter Lernort deutscher Geschichte.

Es ist alle Anstrengung wert, die neu erbaute Kirche in einer Konversion von einer Militärkirche, in der auch Bürger ihren Ort fanden, zu einer Bürgerkirche werden zu lassen, in der Soldaten wie Pazifisten ihren Ort finden können. Sie kann sich so als eine Schule des Gewissens für die Bürgerschaft Potsdams und die Gäste dieser Stadt erweisen. Diese Kirche kann verdeutlichen, was Jesus im Matthäus-Evangelium im Gleichnis vom Unkraut unter dem Weizen hellsichtig angesprochen hat: Wer das Unkraut vor der Ernte ausmerzen will, steht in der Gefahr, den Weizen mit zu vernichten.

Wer das Gebäude, vor dem Hindenburg und Hitler sich 1933 die Hände reichten, aus dem Stadtplan getilgt wissen will, verhindert zugleich die Erinnerung an den militärischen Widerstand gegen Hitler im Umfeld eben dieser Kirche. Henning von Tresckow's Frage, wie viele Gerechte in einer Stadt sein müssen, damit es einen Grund gibt, sie nicht der Vernichtung preiszugeben, kann zu einer der Leitfragen des Erinnerns werden. Überlegungen zum Spannungsverhältnis zwischen dem Recht des Stärkeren und der Stärke des Rechts gehören an den Ort, an dem sich die Wege von Friedrich II., Zar Alexander und Napoleon kreuzten. Die Frage nach dem Frieden in einer von Gewalt durchwirkten Welt sollte zukünftig gerade an diesem Ort diskutiert werden.



Carl Hasenpflug: Die Garnisonkirche zu Potsdam, 1827

Denjenigen, die meinen, dass eine Bronzetafel reichen würde, um an die einst hier stehende Kirche zu erinnern, sei die Lektüre einer Legende empfohlen, die sich in dem Roman „Der Tag zieht den Jahrhundertweg“ des kirgisischen Autors Tschingis Aitmatow findet. „Mankurt“ nannten die Völker der kasachischen Steppe jene Kriegsgefangenen, denen man auf den rasierten Schädel einen Helm aus blutig frischer Kamelhaut klebte. Die Haut schrumpfte, und unter schrecklichen Qualen wurde der Mankurt zum willenlosen und gedächtnislosen Sklaven. In Aitmatows Roman versucht eine Mutter vergeblich, ihrem Sohn Gedächtnis und Freiheitswillen zurückzugeben. Auf Befehl seines neuen Herrn tötet dieser schließlich seine eigene Mutter. Das harte Bild sagt: Wer keine selbständige Beziehung zur eigenen Geschichte hat, lässt sich leicht beeinflussen. Wer sich der Vergangenheit nicht erinnert, wird manipulierbar. Offene und faire Debatten über Herkunft, gegenwärtiges Selbstverständnis und Verantwortung für die Zukunft bringen die Bürgergesellschaft voran. Vonnöten sind Institutionen, Gebäude und gesellschaftliche

Initiativen, die sich um der Zukunft willen kritisch mit der Vergangenheit auseinandersetzen. Sie können vor einem magischen Denken bewahren, in dem Gebäude für menschliches Versagen erhalten müssen. Nur wenn wir eine solche Denkweise überwinden, können wir uns an die Geschichte erinnern, Verantwortung lernen und Versöhnung leben.

MARTIN VOGEL ist der Beauftragte der Evangelischen Kirche bei den Ländern Berlin und Brandenburg.

„Schwierige“ Bibeltexte unterrichten

Michael Fricke

Der folgende Beitrag geht der Frage nach, was es mit ‚schwierigen‘ Bibeltexten auf sich hat. Er stellt dazu Typen des ‚Schwierigen‘ dar und beleuchtet Wege des Umgangs und Lernchancen im Religionsunterricht.

Schwierige Inhalte

Wie identifiziert man einen Bibeltext als ‚schwierig‘? Der Vorgang beruht zunächst auf einem subjektiv-individuellen Erleben und einem entsprechendem Urteil, das auf dem Hintergrund von bestimmten Werthaltungen gefällt wird. Ein Beispiel: In Gen 22 wird erzählt, wie Gott einem Vater aufträgt, den eigenen, geliebten Sohn zu „binden“ und auf einem Altar mit dem Messer zu „schlachten“ (Luther). Es ist davon auszugehen, dass die Meisten diesen Text im Hinblick auf das Gottesbild und die ethische Dimension als hoch problematisch empfinden. Dieses Urteil ist aber immer – bewusst oder unbewusst – vergleichend, eingebettet in die Kenntnis anderer biblischer Texte, wie etwa hier von Lk 15, wo Jesus das Reich Gottes in Beziehung setzt zu einem Vater, der seinen gefallenen, in Lumpen heimkehrenden Sohn freudig umarmt und in ein Festkleid hüllt.

Neben „Gewalt“ und „Gottesbild“ gibt es weitere Themen, die bei einem Bibeltext Schwierigkeiten bereiten können. Erfahrungsgemäß sind solche Schwierigkeiten zwar subjektiv, aber treten durchaus öfter, also überindividuell auf. Somit kann man von „Typen“ des Schwierigen reden. Die folgende Liste, die natürlich als erweiterbar anzusehen ist, gibt dazu einen Überblick.¹

- (1) Unverständlichkeit: Der Text ist auf semantisch-syntaktischer Ebene schwer nachzuvollziehen, vgl. etwa die paulinische Formulierung in Röm 3,25 „Den hat Gott für den Glauben hingestellt als Sühne in seinem Blut zum Erweis seiner Gerechtigkeit“ (Luther). Darüber hinaus ist es möglich, dass auch bei entsprechender semantischer Klarheit die hinter dem Text stehenden Sinn- und Gedankenwelten den Schülerinnen und Schülern unverständlich bleiben, vgl. etwa die Vorstellung von Wasser „unter und über der Himmelsfeste“ (Gen 1,6f.).
- (2) Irrelevanz: Der Text berührt nicht die Lebens- und Erfahrungswelt von Schülern. Er weckt kein Interesse und lädt nicht zur Identifikation ein, so etwa das Schicksal und der Kinderwunsch des ‚alten‘ Ehepaars Abraham und Sara (Gen 12–21) oder die in den Paulusbriefen durchscheinende Situation der frühchristlichen Gemeinden und deren theologische Kontroversen (z.B. 1 Kor).

- (3) Unglaubwürdigkeit: Der Text widerspricht den Schülerkenntnissen bzw. dem common sense der Moderne, etwa wenn Gen 1–2 keine Dinosaurier erwähnt oder wenn die Evangelien Wunder als Durchbrechung von Naturgesetzen schildern, so z.B. bei der Stillung des Sturms (Mk 4,35–41) oder der Auferstehung (Joh 11,43f.).
- (4) Inhumanität: Der Text spricht von oder ruft zu Gewaltakten oder Ungerechtigkeiten auf, die der Achtung der Menschenwürde zuwiderlaufen. So werden biblische Figuren wie Kain, Mose und David zu Mördern (Gen 4, Ex 2; 2 Sam 11), aber von Gott geschützt und gefördert.
- (5) Diskriminierungen: In diesen Bereich fallen christlich motivierte Antijudaismen (Mt 27,25; Joh 8,44) und frauenfeindliche Texte (1 Kor 14,34; 1 Tim 2, 12ff.).
- (6) Sonderwelt der Sexualmoral: Die Liberalität in Bezug auf polygame Verhältnisse (Abraham, Jakob, David, Salomo) steht einer strengen Verurteilung homosexueller Praktiken (Lev 18,22, Röm 1,27) und Wünschen nach sexueller Nähe (Mt 5,28; 1 Kor 7,1) gegenüber.
- (7) Weltfremdheit: Aufrufe zu radikalen Lebensentscheidungen wie der Nachfolge ohne Besitz, Heim und Familie (Mk 10,29) sowie ethische Imperative, etwa die Antithesen der Bergpredigt (Mt 5,21–48), finden bei den Schülern keine Resonanz, weil sie überfordernd wirken.
- (8) Grausamkeit im Gottesbild: Texte, die der Vorstellung eines Gottes, der Güte und Liebe ist (Ps 36,6; 1 Joh 4,16), widersprechen, sind im AT etwa die Sintflut (Gen 6–9), die Bindung Isaaks (Gen 22), der Befehl zum Bann (1 Sam 15; Dtn 20) oder der göttliche Blutrausch (Jes 63,1–6) und im NT Gleichnisse Jesu (Mt 22,7; 25,41; Lk 22,11–27) sowie die Aussage, dass der Tod Jesu nach dem Willen Gottes geschieht (Mk 14,36; Lk 24,26; Röm 8,32).

Zusammengefasst: Ein Bibeltext ist als ‚schwierig‘ zu bezeichnen, wenn er Unverständnis, Verunsicherung, Erschrecken, Abwehr oder Widerspruch hervorruft. Man könnte hier einwenden: Trifft das nicht irgendwie auf alle biblischen Texte zu? Welcher Text ist schon ‚leicht‘? Sind nicht alle biblischen Texte schwierig, insofern sie aufgrund ihres Alters nicht ohne weiteres in die Gegenwart sprechen? Oder, wenn man die Bibel als Wort Gottes versteht, das zur Umkehr ruft, muss es nicht geradezu so sein, dass dieses Wort den Menschen

und seine Lebens- und Welthaltung existentiell und grundsätzlich in Frage stellt und daher unangenehm ist? Beide Einwände haben ihre Berechtigung, können aber nicht das letzte Wort haben, denn zum einen gibt es auch Texte, die von den Lesern als unmittelbar „aktuell“ empfunden werden und zum anderen stellt das Wort Gottes den Menschen nicht nur in Frage, sondern lobt und bestätigt, tröstet und ermutigt ihn.

Wege des Umgangs

Im Unterricht kann man grundsätzlich auf zwei Arten mit schwierigen Texten umgehen, sie aufnehmen oder sie zurückstellen. Das hängt davon ab, ob man sie zwar als schwierig, aber ‚machbar‘, oder als zu schwierig einordnet. Die Möglichkeiten bei einer Aufnahme in den Unterricht sind erstens, den Text abzuändern, um die Schwierigkeiten zu mildern, zweitens, ihn zu hinterfragen sowie sich kritisch mit ihm auseinanderzusetzen und drittens, zu versuchen, Aspekte des Schwierigen positiv zu nutzen.

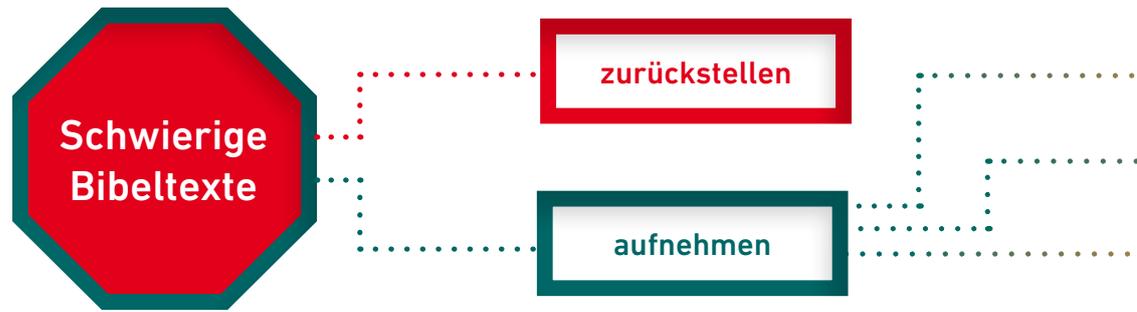
Beginnen wir mit der Option des Zurückstellens von als „zu schwierig“ empfundenen Texten. Dieses Urteil wird meist im Zusammenhang mit Reife und Entwicklungsstand von jüngeren Schülern gefällt. In der Primarstufe spitzt sich das Problem besonders zu, weil traditionell viele Bibeltexte zum Einsatz kommen. Ab wann sind Kinder in der Lage, sich z.B. mit Gewalt und den ‚dunklen‘ Seiten Gottes so auseinanderzusetzen, dass man von echten „Lernchancen“ sprechen kann? Eine Mindestvoraussetzung ist, dass sie in kognitiver und emotionaler Hinsicht die Fähigkeit zur Distanzierung und zum Perspektivenwechsel haben. Wenn sie nicht genug Abstand zu einem bedrohlichen Motiv aufbauen können, oder wenn sie nicht in der Lage sind, es aus einer anderen als der eigenen Sicht wahrzunehmen, ist von der Behandlung abzuraten. Deswegen ist in der Grundschule kein Platz für die bereits erwähnte „Bindung Isaaks“ (Gen 22), was ein Blick in die bundesdeutschen Lehrpläne bestätigt. Bei der Sintflutzerzählung wäre zu überlegen, ob man sie, wenn überhaupt, erst spät in der Grundschule (etwa im 4. Jg.) einsetzt,³ damit man sie nicht völlig oberflächlich und nur im Fokus auf die faszinierende Tierwelt und den bunten Regenbogen thematisiert. Denn der universale Vernichtungsbeschluss Gottes kann nicht so einfach relativiert oder umgangen werden. Ein Kind sagte einmal kritisch über die Sintflut: „Alle sagen doch immer der ‚liebe Gott‘, aber warum macht er dann so ein Unwetter, Mensch!“⁴. Sein Gottesbild stimmte nicht mit der Geschichte überein. In der religionspädagogischen Literatur wird die Aufnahme der Geschichte gern mit einer Änderung des Inhalts verbunden (s.u.). Dagegen sind alttestamentliche Erzählungen zu Hiob sowie Kain und Abel für die Grundschule denkbar.⁵ Im Neuen Testament ergibt sich die Frage nach dem „zu schwierigen“ Stoff beim Tode Jesu. Der Aspekt des Grausamen, auch im Gottesbild, wurde oben bereits genannt. Bei der Kreuzigung Jesu, die nicht aus dem Lehrplan

der Grundschule wegzudenken ist, wäre deswegen zu betonen, dass Gott den Tod Jesu nicht wollte, sondern es Menschen waren, die Jesus töteten. Jesus aber blieb bis zum Ende ein Friedensstifter und Gott hat in der Auferweckung „Ja“ zu diesem Weg gesagt.

Der Versuch, eine entwicklungspsychologisch hergeleitete und universal geltende Positivliste von geeigneten Bibeltexten für eine spezifische Altersstufe zu erstellen, kann als gescheitert angesehen werden, zumal auch die Lehrpläne in Deutschland uneinheitlich sind.⁶ Auch in historischer Perspektive von der Aufklärung bis zur Gegenwart zeigt sich, dass die Urteile über die „Kindertauglichkeit“ sehr widersprüchlich sind.⁷ Letztlich liegt es in der Kompetenz der Lehrperson, angesichts der konkreten Klasse eine begründete Entscheidung zu treffen.

In der Grundschule ergibt sich natürlich die Frage nach Alternativen zu den biblischen Geschichten, die man nicht behandeln möchte. Wenn man sich auf den Gedanken einlässt, dass bestimmte Texte ihren richtigen Zeitpunkt brauchen und auch nicht vor der Zeit „verschleudert“ werden sollten, stellt sich ein Gefühl von Freiheit ein. Was brauchen Kinder in der Grundschule? Bilder und Texte über Gott, die altersangemessen sind, um ein tragfähiges Gottesbild aufzubauen. Es gibt hierzu gute religiöse Kinderbücher, mit denen Kinder lernen, sich den biblischen Vorstellungen von Gott auf eine ihnen angemessene Weise anzunähern und vertraut zu machen. Das Buch von M. H. Delval etwa lädt Kinder ein, Bilder zu betrachten und Eindrücke zu äußern: „Wie fühlt sich das Kind auf dem Bild gerade? Was braucht es?“ Anschließend kann man den Text dazu vorlesen. „Gott, du bist Barmherzigkeit. Manchmal sind wir nicht stolz auf das, was wir getan haben. [...] Wir befürchten, dass Gott uns nicht mehr mag. Doch er schaut uns weiter barmherzig an. Denn Gott mag uns so, wie wir sind und einmal werden möchten. Dass Gott uns liebevoll anschaut, macht uns stark.“⁸

Kommen wir nun zur zweiten großen Schiene des Umgangs, dem Aufnehmen, und überlegen, welche Argumente dafür sprechen, mit ‚schwierigen‘ Texten im Unterricht zu arbeiten. Da der christliche Glaube „Zuspruch“ und „Anspruch“ (Barmen II) ist, wäre es kurzsichtig, die Bibel von den unangenehmen Stellen „reinigen“ zu wollen.⁹ Von außen herangetragene Kriterien wie Rationalität oder Humanität stellen Anforderungen an die Bibel, die zu erfüllen sie nie geschrieben wurde. Selbst als „positiv“ oder „leicht“ empfundene Texte sind nicht frei von Ambivalenzen. So gibt es in Ps 23 „Feinde“ und das „finstere Tal“; im Gleichnis vom Verlorenen Schaf werden die 99 in der Wüste zurückgelassen (Lk 15,4). Das Schwierige ist also Teil der biblischen Wirklichkeit. Wir können die fraglichen Texte nicht auf Dauer verstecken, denn die Schüler werden an anderen (Lern-)Orten auf sie stoßen. Deswegen ist eine religionspädagogisch



verantwortete Begegnung im Religionsunterricht sinnvoll. Nun gibt es verschiedene Arten der Aufnahme, das Ändern, das Hinterfragen und das Entdecken positiver Aspekte.

Gern wird die Aufnahme schwieriger Texte mit deren Änderung verbunden. Klassisch ist etwa die Version der Sintflutgeschichte, nach der Gott eigentlich alle Menschen vor dem Regen retten will, diese aber die Einladung in die Arche wegen ihrer Bosheit ausschlagen und so zu Grunde gehen müssen.¹⁰ In M. Steinkühlers Nacherzählung dagegen hat die Vernichtung gleichsam nur als Überlegung Gottes stattgefunden – letztendlich verwirft er sie.¹¹ Zunächst ist Gott wegen der Streitigkeiten der Menschen zornig. Er wendet sich gleichsam von der Erde ab. In diesem Zustand bemerkt er nicht, dass ein großer Regen alles Leben auf ihr bedroht. Er überlegt einen Moment, ob er diese Gelegenheit nützen und die Menschen der Vernichtung preisgeben soll, oder ob er womöglich einige Menschen (Noah und seine Familie) bzw. von jedem Tier ein Paar retten will. Weil es aber „so viel [gibt], was ich retten will“, entscheidet sich Gott am Ende dafür, den Regen rechtzeitig zu stoppen, bevor eine Katastrophe geschieht. „Alles, was war, zu zerstören, bloß weil die Menschen so sind, wie sie sind – nein, das wäre nicht gut.“ Der Regenbogen steht als Zeichen für diesen Entschluss Gottes. Für eine solche Veränderung sprechen zwei Argumente: Zum einen sind die Lebenszugewandtheit und die Liebe unverzichtbare Elemente christlichen Glaubens, die es starkzumachen gilt – mit der Tradition (vgl. Weisheit 11, 24ff. „Denn du liebst alles, was ist“), aber notfalls auch in Freiheit gegen sie. Zum anderen sollen die christlichen Inhalte nicht als Droh-, sondern Frohbotschaft zur Geltung kommen; Menschen- und Gottesbild im Religionsunterricht müssen der heutigen positiven pädagogischen Grundhaltung annähernd entsprechen. Eine Unterrichtsalternative wäre freilich, den Bibeltext in seiner originalen Intention vorzustellen und die Kinder und Jugendlichen zu motivieren und ihnen Strategien an die Hand zu geben, selbst andere Geschichten daraus zu machen.

Kommen wir zum kritischen Hinterfragen der schwierigen Texte und einer offenen Auseinandersetzung mit ihnen. Dies ist auch in der Grundschule möglich, in der Sekundarstufe ergibt es sich bei den Jugendlichen entwicklungsbedingt zu einem guten Teil von selbst. Als Lehrkraft kann man die Schülerinnen und Schüler auffordern, ihre Fragen zu stellen und an diesen entlang den Unterricht aufbauen. Schülerfragen bringen oft gegenüber dem theologischen „Standardwissen“ Horizonterweiterungen für die Lehrkraft und zeigen den Schülerinnen und Schülern, dass ihre Fragen für den Unterrichtsverlauf höchst relevant sind. Wenn seitens der Schülerinnen und Schüler Kritik an den Texten kommt, erhalten die Lehrkräfte die Möglichkeit, ihre eigene theologische Kompetenz in den Unterricht einzubringen. Dazu gehört auch, die Intention von Texten, d.h. ihren Inhalten und Gattungen, historisch einzuordnen. So kann man die

Gewaltpotentiale in prophetischen Gerichtsankündigungen als eine Art phantasierte Gegengewalt gegen den Schrecken deuten, der von diesen Völkern ausgeht, das Gleiche gilt für die Vernichtungstexte der Beter in den Psalmen. Oder man kann bei Texten, die in Konflikt mit den Gesetzen der modernen Naturwissenschaft zu stehen scheinen, wie Schöpfungs- und Wundertexte darauf hinweisen, dass die Gattung dieser Texte eine andere Intention zugrunde legt, etwa bei Gen 1 die Freude an der Schöpfung in der Sprache des Lobes.

Schließlich gilt es, positive Entdeckungen an dem Schwierigen zu machen. Die guten, glatten Geschichten bieten hier womöglich sogar weniger Potential als die schwierigen. I. Hermann hat darauf aufmerksam gemacht, dass sich Kinder gerade solche Geschichten suchen: „Brudermord, Verrat, Sklaverei, Krieg, Angst und Tod. Diese Geschichten interessieren Kinder nämlich, in dem ausweglosen Leid finden sie sich.“¹² Sie können in den Geschichten, in denen Negatives wie Gewalt oder Willkür vorkommt, ihre eigenen „schlechten“ Neigungen zumindest in der Phantasie ausleben, gleichzeitig aber die Grenzen des Realen anerkennen und somit einen wichtigen Schritt in ihrer Persönlichkeitsentwicklung vollziehen. So ist der Religionsunterricht in diesem Sinn eine Lebenshilfe, ein Ort, an dem die Ambivalenzerfahrungen von Kindern und Jugendlichen im Zusammenspiel mit den entsprechenden biblischen Texten Raum zur Resonanz, Begleitung und ansatzweisen Bearbeitung erhalten.

Der Entdeckungsprozess bezieht sich auch auf das Gottesbild. Es gilt, dieses nicht auf den ‚lieben‘ Gott zu fixieren, sondern durch Vielschichtigkeit der biblischen Bilder herausfordern zu lassen. W. Dietrich und C. Link formulieren es so: Die Texte „zeigen einen Gott, der sich mit einer provozierenden Parteilichkeit in die menschliche Geschichte ‚einmischt‘, der sich mit seinem Zorn und seiner Rache in ihren Konflikten aufs Spiel setzt und in ihnen seine Gottheit riskiert. Unser theologisches Denken möchte Gott von allen grausamen, intoleranten und bedrohlichen Zügen reinigen. Nur dann meinen wir, ihn als Gott festhalten zu können. Vielleicht ist es aber genau umgekehrt. Vielleicht ist nur ein Gott, der sich selbst das Äußerste an Entfremdung, Schmerz und Betroffenheit zumutet, imstande, einer Welt Hoffnung zu geben, die an solchen Zumutungen leidet.“¹³

Natürlich ist es möglich, die drei dargestellten Wege des „Aufnehmens“ schwieriger Texte im Religionsunterricht miteinander zu kombinieren. So lässt sich etwa ausgehend von einem Vergleich zwischen einer veränderten Geschichte und der originalen eine kritische Diskussion führen, welche theologischen und ethischen Gesichtspunkte für die eine und die andere Version sprechen und daraus Nutzen für die eigene Gottesvorstellung ziehen (siehe Unterrichtsvorschlag zur Sintflut in diesem Heft).

ändern

hinterfragen

positiv nutzen

Lernchancen

Fassen wir nun das Gesagte zusammen und wenden es auf die Chancen an, die sich bei „schwierigen“ Texten bieten:

- (1) Im Religionsunterricht können Ambivalenzen des Lebens angesprochen werden, weil die christliche Tradition diese in sich trägt. Lebenserfahrungen der Schülerinnen und Schüler können mit den biblischen in Beziehung gesetzt werden.
- (2) Biblische Texte dienen nicht immer der ethischen Nachahmung, sondern sollen zur Stellungnahme und Gewissensschärfung herausfordern. Oft machen die Reibungsflächen den Eigenwert biblischer Texte aus. „Gerade darin, dass Schüler entdecken, wie Geschichten von Gott nicht einfach glatt aufgehen, liegt deren ethische Lernchance.“¹⁴ Hilfreich sind Geschichten, die aufgrund ihrer Ambivalenz das Vermögen in sich tragen, Nachdenken auszulösen und zu Gesprächen anzuregen, in denen die Aporie aushaltend frei diskutiert wird und die Schülerinnen und Schüler dadurch Reifeschritte machen. Bei anstößigen ethischen Aussagen sollen die Schülerinnen und Schüler „Gegentexte“ aufspüren (vgl. Gal 3,28) und so das Facettenreiche der Bibel wahrnehmen.
- (3) Zwielfichtiges in der Gottesvorstellung kann Schülerinnen und Schüler dazu herausfordern, Stellung zu nehmen und Alternativen zu suchen. Sie sollen erfahren, dass es „erlaubt“ ist, sich zu distanzieren und die Handlungsweise Gottes oder anderer Figuren zu kritisieren. Komplementär dazu ist das Fort- oder Neuschreiben von Texten, um die Freiheit im Umgang mit der Tradition erfahrbar zu machen. Auf der anderen Seite sollte es auch Ziel von religiöser Bildung sein, die Erfahrung des „fremden Gottes“ bewusst zu machen, aufzuzeigen, dass sie „eine wesentliche Erfahrung Gottes ist“ und dazu motivieren, „sie auszuhalten und ihr einen Sinn zuzugestehen“.¹⁵
- (4) „Merk-Würdiges“ wie Wunder oder ein scheinbar naives Weltwissen kann dazu herausfordern, die Selbstverständlichkeiten der Moderne kritisch zu reflektieren und sich für Dimensionen zu öffnen, die nicht verrechenbar sind.
- (5) Schwierige Texte berühren die Atmosphäre in der Klasse und die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler zur Lehrkraft. Es kann eine wichtige Erfahrung sein, solche Texte gemeinsam zu bewältigen. Vertrauen kann wachsen, wenn Fragen gestellt und Kritik thematisiert werden dürfen, wenn Schülerinnen und Schüler spüren, dass die Lehrkraft das Schwierige hinterfragt und trotzdem in den eigenen Glauben integriert.

Prof. Dr. Michael Fricke ist Inhaber des Lehrstuhls für Evangelische Theologie/Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Regensburg

¹ Vgl. Fricke, Michael, „Schwierige“ Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005.

² Vgl. Dressler, Bernhard: Was ist „schwierig“ in der Didaktik biblischer Texte? Aktuelle Tendenzen in der Bibeldidaktik, VuF 58. Jg. (2/2013), 165-175, hier 169f.

³ So ist etwa im neuen bayerischen Lehrplan der Grundschule die Sintfluterzählung nicht mehr enthalten, vgl. http://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule/inhalt/fachlehrplaene?w_schulart=grundschule&wt_1=schulart&w_fach=evangelische-religionslehre&wt_2=fach, Zugriff vom 10.01.2015.

⁴ Fricke aa0, 437f.

⁵ Vgl. Oberthür, Rainer: Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht, München 1998.

⁶ Vgl. Fricke aa0, 110-116.

⁷ Vgl. ebd.; aa0 107ff.;157-200.

⁸ Delval, Marie-Hélène: Wie siehst du aus, Gott? Stuttgart, Wien 2011, 62.

⁹ Vgl. Magonet, Jonathan: Wie ein Rabbiner seine Bibel liest, Gütersloh 1994, 143.

¹⁰ Vgl. z.B. Pioch, Wilfried: Die Neue Kinderbibel. Mit Kindern von Gott reden, illustriert von Eva Bruchmann, Hamburg 1998, 19f.

¹¹ Steinkühler, Martina: Die Bibel spricht. Worte des Lebens zum Lesen und Hören, Göttingen 2011, 24-27.

¹² Hermann, Inger: „Halt`s Maul, jetzt kommt der Segen ...“: Kinder auf der Schattenseite des Lebens fragen nach Gott, Stuttgart ³2000, 40.

¹³ Dietrich, Wolfgang / Link, Christian: Die dunklen Seiten Gottes. Bd. 1: Willkür und Gewalt, Neukirchen-Vluyn ³2000, 16.

¹⁴ Schmid, Bruno/Kuld, Lothar: Biblische Dilemmageschichten, KatBl 127 (2002), 30-34, hier 34.

¹⁵ Schambeck, Mirjam/Stögbauer, Eva: Leid und die Frage nach Gott bei Jugendlichen. Eine religionspädagogische Herausforderung, in: Böhnke, Michael u.a.: Leid erfahren – Sinn suchen. Das Problem der Theodizee, Freiburg 2007, 145-207, hier 181.

Krieg und Frieden

unter historisch-anthropologischer Perspektive

Susanne Schroeder

Krieg:

Wikipedia definiert den Begriff „Krieg“ so: „Krieg ist ein organisierter und unter Einsatz erheblicher Mittel mit Waffen und Gewalt getragener Konflikt, an dem oft mehrere planmäßig vorgehende Kollektive beteiligt sind. Ziel der beteiligten Kollektive ist es, ihre Interessen durchzusetzen.“ Illustriert wird diese kurze Begriffsbestimmung mit einer bedrückenden Rechnung:

„In der historisch belegten Menschheitsgeschichte haben knapp 14.4000 Kriege stattgefunden, denen ungefähr 3,5 Milliarden Menschen zum Opfer gefallen sind. Da bisher schätzungsweise 100 Milliarden Menschen gelebt haben, musste somit jeder dreißigste Erdenbürger sein Leben durch kriegerische Handlungen lassen.“

Jeder Dreißigste – das lässt eine Situation bedrohlich nahe rücken, von der wir glücklichen Europäer in der längsten kriegsfreien Zeit unserer Geschichte uns schon beinahe befreit wähnten.

Johan Galtung, Gründungsvater der Friedens- und Konfliktforschung, sieht in Kriegen Faktoren wirken, die man am ehesten an der Veränderung der jeweiligen ökonomischen Basis und den dazu gehörenden Schlüsselwerten dechiffrieren kann. Er hat aus historisch-anthropologischer Sicht für die Entwicklung des Krieges vier Phasen ausgemacht: .

1. Phase – Primitive Kriegsführung: Im Beginn der Zivilisation geht es um die Mittel der Reproduktion, sie stellen den Schlüsselwert dar. Nomadisierende oder bereits sesshafte Jäger und Sammler agieren so lange gegeneinander, bis der erste am Boden liegt. Der Konflikt wird zugunsten des Siegers entschieden, der nun das Sagen hat. So wird eine neue Ordnung hergestellt. In der dieser frühen Form der Kriegsführung eigenen Ratio haben aber beide Seiten einen Zugewinn an Ehre und Wertschätzung erzielt, indem sie sich dem Kampf gestellt haben. Dies setzt allerdings einen gemeinsamen Wertekanon voraus.
2. Phase – Traditionelle Kriegsführung: Auch in agrarisch-sesshaften Gesellschaften, deren Schlüsselwert der Besitz von Land darstellt, spielen Mut, Ehre und Würde eine herausragende Rolle. Den sich herausbildenden Kriegerkasten wird besondere Wertschätzung entgegengebracht, weil sie es für die Gemeinschaft auf sich nehmen, am Kriegsgeschehen teilzunehmen. Die gesellschaftliche Wertschätzung steigt im Rahmen der Entwicklung eines neuen Kodex: Die immer komplexeren Vorstellungen von Ritterlichkeit – von allen Beteiligten als Standard eingehalten – ermöglichen schließlich Konfliktlösungen, in denen auf die Tötung des Gegners verzichtet werden kann. Diese Auffassung hält sich noch verhältnismäßig lange, sie wird bis in die Romanwelten Fontanes oder Tolstois beschrieben.

3. Phase – Moderne Kriegsführung: Im Mittelpunkt des Interesses stehen nicht mehr Mut, Ehre oder Würde, sondern ökonomischer und politischer Zugewinn. Die Industrialisierung stellt Märkte, Rohstoffe und eine prosperierende Industrie in den Mittelpunkt ihres Strebens, Schlüsselwert ist das Kapital. Den damit verbundenen militärischen Wandel skizziert Clausewitz' Abhandlung „Vom Kriege“ (1832), in der er den Versuch unternimmt, generelle Prinzipien zur Kriegsführung nachzuweisen, die sich aus dem Studium der Geschichte, vor allem aber aus dem logischen Denken ergeben sollen. Hier ist der Krieg anhand eines Beziehungsgeflechts aus Zweck, Ziel und Mittel beschrieben, dem alle moralischen und physischen Kräfte eines Staates zur Verfügung zu stellen sind. (Clausewitz, Vom Kriege I)
4. Phase – Postmoderne Kriegsführung: Galtung konstatierte für das ausgehende 20. Jahrhundert die Information als Schlüsselwert. Für ihn folgt daraus, dass die archetypische Form der Auseinandersetzung nicht mehr in der offenen Kampfhandlung, sondern in der Spionage besteht. Sie richtet sich nicht nur auf die Vernichtungskapazitäten der anderen Seite, sondern ebenso auf alle anderen Arten von Information, insbesondere über Produktion und Reproduktion.

In den letzten zwanzig Jahren haben sich allerdings gravierende Veränderungen ergeben, die auch die 4. Phase nochmals modifizieren. Für Herfried Münkler, Politikwissenschaftler an der Berliner Humboldt-Universität, erweisen sich vier Entwicklungen als bedeutsam:

1. eine fortschreitende „Entstaatlichung“ von Konflikten hin zu diffuseren Formen der Gewalt, deren Akteure zunehmend Warlords oder gewaltbereite Kleinverbände sind;
2. eine damit einhergehende „Privatisierung“ kriegerischer Gewalt, (Münkler konstatiert für die Kampfhandlungen des 21. Jahrhunderts, dass sie in ihren Abläufen eher an den Dreißigjährigen Krieg, also eine Gemengelage aus privaten Bereicherungs- und Machtbestrebungen, erinnern);
3. eine fortschreitende Asymmetrie – es treffen keine gleichartigen Gegner mehr aufeinander und es gibt keine deutlichen Frontverläufe mehr, die Gewalt richtet sich in erster Linie gegen die Zivilbevölkerung;
4. eine fortschreitende Autonomisierung – während in herkömmlichen Kriegen die Staaten gewisse Verpflichtungen zur Einhaltung von Konventionen eingegangen waren, gelten in diesen Auseinandersetzungen keine Regeln mehr.

„Im Gegensatz zum Frieden wissen wir im Krieg genau, woran wir sind.“ (Pavel Kosorin)

Neben diesen strukturellen Änderungen fallen auch die neuen Orte auf, denn nahezu alle wesentlichen, also medial rezipierten Kriegsszenarien der letzten zwanzig Jahre spielten sich an den Rändern und Bruchstellen der Imperien ab, die noch im 20. Jahrhundert die Welt beherrscht hatten.

Münkler resumiert, dass der Krieg zur Lebensform wird. Seine Akteure sichern ihre Subsistenz durch ihn, und nicht selten gelangen sie dabei zu beträchtlichem Vermögen. Entscheidend ist nicht länger die Entscheidungsschlacht, sondern das Massaker. Irrationale Gewaltakte erweisen sich als effizientes Angstmanagement. (Münkler in „An allen Fronten, S. 42)

Er beobachtet gegenwärtig eine Spaltung in „feste“ und „fluide“ Zielsetzungen: Auf der einen Seite kann man am Beispiel der Auseinandersetzungen um Georgien und die Ukraine noch einmal einen Kampf erleben, bei dem es um die Kontrolle von Territorien und die Verfügung über Grenzen geht. Militärische Macht erweist sich hier noch einmal als wirksam. Sie kann aber nicht davon ablenken, dass sich die wesentlichen Interessen des 21. Jahrhunderts um ganz andere Dinge drehen: Es geht um die Kontrolle über Kapital- und Informationsströme. Im Mittelpunkt steht also nicht mehr der Kampf um „festes“, eroberbares Land, sondern die Lenkung sich permanent verändernder „fluider“ Güter. Dies hat auch Auswirkungen auf die jeweils in Geltung stehenden Werte und Normen. Wer sich auf Territorien beschränkt, kann seine Normansprüche räumlich begrenzen. Wer auf das Fluide setzt, benötigt universelle Werte. Dies ist auch ein Grund dafür, dass Al-Kaida, Boko Haram und IS im Zentrum des internationalen Interesses stehen. Sie sind gefährlich, weil sie analogen Denk- und Handlungsmodellen folgen. (Münkler in: „Soldat ohne Staat“, Die Zeit Nr. 39, 23.9.2014)

Frieden:

Im Ringen um friedliche Zustände kann man zwei Modelle unterscheiden.

In enger Definition beschreibt der Begriff Frieden die römische *absentia belli*, die Abwesenheit von Krieg. Dieses negative Konzept ist dem lateinischen Begriff der *pax* eingeschrieben, die wiederum sprachlich mit dem Begriff des Vertrags verbunden ist, wie er sich in der Formel *pacta sunt servanda* – „Verträge müssen eingehalten werden“ spiegelt. Die damit verbundene Theorie, dass Frieden eine bewusst eingegangene gegenseitige Vertragsform darstellt, ist Grundlage des gängigen westlichen Rechtsbegriffs.

Ein weiteres römisches Erbe ist die Auffassung *si vis pacem, para bellum* – „Wenn du den Frieden willst, bereite den Krieg vor“, sie ist die Grundlage jeder inner- und außerstaatlichen Abschreckungsstrategie.

Im Wesentlichen stellen laut Galtung diese beiden Grundsätze die Essenz des westlichen Nachdenkens über Frieden in den letzten 2000 Jahren dar. (Galtung S.924)

Breiter angelegte Definitionen von Frieden unterscheiden zwischen Gewalt, die sich gegen den Körper richtet, und solcher, die sich gegen

Denken und Geist richtet. Darunter ist z.B. die Bedrohung durch atomare Waffen zu verstehen, aber auch kulturelle Bedrohungen auf der Ebene von Rassentheorien oder *gender violence* (Abtreibung von Mädchen, Beschneidung, Akzeptanz von familiärer Gewalt oder Vergewaltigung, Witwenverbrennung).

Ebenso spielt strukturelle Gewalt, in der kein unmittelbarer Verursacher zu erkennen ist, eine Rolle. Mangelhafte Nahrungsversorgung, fehlende medizinische Versorgung, wirtschaftliche Ausbeutung und Gewalt gegen die Natur führen in weiten Teilen der Welt ähnlich wie Kriege zu einer signifikanten Verringerung der Lebenserwartung.

Die Vorstellung des Friedens als Abwesenheit von Krieg muss in einer weiteren Definition also neben dem Fehlen von kriegerischer Gewalt ergänzt werden um die Abwesenheit von Bedrohungen struktureller und kultureller Gewalt.

Einem anderen Verständnis von Frieden nähert man sich, wenn man sich von der Idee der römischen *pax* weg in Richtung auf die Konzepte der griechischen *eirene*, des hebräischen *shalom* und des arabischen *sala'am* zubewegt. Diese Konzepte gehen über die römische Auffassung der Beherrschung von Gewalt hinaus und erschließen eschatologische Dimensionen. So assoziiert *eirene* ab dem fünften vorchristlichen Jahrhundert einen eher statischen Zustand von Ordnung, Ruhe und Wohlstand, der Personifizierung in Gestalt der gleichnamigen Göttin wird das Füllhorn als Symbol des Reichtums zugesellt. Sowohl mit dem hebräischen *shalom* als auch mit dem islamischen *sala'am* verbinden sich Vorstellungen der Unversehrtheit, der Ganzheit und der Sicherheit.

Noch weiter östlich begegnen wir im hinduistischen *shanti* und *ahimsa* der Vorstellung von einem inneren Frieden als einem Frieden mit sich selbst.

Die letztgenannten Konzepte zeichnen sich durch einen dem westlich-römischen Verständnis gegenüber völlig anderen Ansatz aus. Sie fokussieren einen „Frieden mit Gerechtigkeit“, dessen Ziel die bloße Abwesenheit von unmittelbarer und struktureller sowie kultureller Gewalt überschreitet.

Man wird dies allerdings eher als eine konkrete Utopie sozialen Zusammenlebens unter hoher Anspruchshaltung verstehen müssen.

Literatur:

Wikipedia-Eintrag: „Krieg“, Zugriff am 15.12.2014

Christoph Wulf (Hg.): **Vom Menschen – Handbuch Historische Anthropologie**, Beltz, Weinheim 1997 darin: Johan Galtung, Artikel zu „Krieg und Frieden“, S. 919-926

Herfried Münkler: **Moderne Kriege** – in: Die Zeit Nr.34, 20.8.2014

Ingrid Tomkowiak u.a. (Hg.): **An allen Fronten, Kriege und politische Konflikte**, Chronos, Zürich 2013 – darin: Münkler 2004, S.41

Herfried Münkler: **Die neuen Kriege**, Rowohlt, Reinbek 2004

Dr. Susanne Schoeder ist Beauftragte für Ev. RU in Berlin-Reinickendorf.

... unsere Schritte zu lenken auf den Weg des Friedens

Eine Deutung des „Lobgesang des Zacharias“ mit Hilfe des Konzepts der „Macht der inneren Bilder“ (Gerald Hüther)

Christine Funk

Die Religionspädagogik beobachtet mit Sorgfalt die Entstehung kindlicher Gottesvorstellungen. Die Prozesse, wie sich Gottesvorstellungen verändern, sind oft nicht mehr so einfach zu dokumentieren wie die beliebte Malaufgabe, die sogar bis in die Oberstufe hinein anzutreffen ist. Wie religiöse Lernprozesse dokumentieren?

Der katholische Religionspädagoge Rudolf Englert beschreibt drei Komponenten, die miteinander interagieren, die aufeinander bezogen sind, aber auch in Spannung zu einander stehen.:

Die Erfahrungskomponente: in der Realität begegnet etwas, das diese Realität umgreift oder transzendiert. Die Traditionskomponente: Lernende haben sich mit bestimmten Deutungsmustern aus Überlieferungen vertraut gemacht. Die existenzielle Komponente: In der Lebenspraxis gestaltet man sein Leben nach den Deutungsmustern. „Erfahrungen verdichten sich zu bestimmten Deutungen, und Sinn-deutungen motivieren zu einer bestimmten Lebensform.“¹ Allerdings ist dies nicht zwangsläufig, denn Lebensformen eröffnen nicht nur, sondern begrenzen auch Erfahrungsmöglichkeiten. Sie sind auch Determinanten von Erfahrungen.

In der Diskussion über Lernen und Veränderung von Vorstellungen beschreibt der Göttinger Neurowissenschaftler Gerald Hüther in seinem Buch „Die Macht der inneren Bilder“ Prozesse, die sehr vergleichbar scheinen mit dem, was Englert dargelegt hat. „Was also jedes Lebewesen besitzen muss, und was es erst lebendig macht, ist ein in seinem Inneren angelegter Plan, eine seine innere Organisation lenkende und seine Strukturierung leitende Matrix, also ein inneres Bild von dem, wie es sein müsste oder werden könnte. Aus diesem Grund ist auch jede Weiterentwicklung einer solchen einmal entstandenen Lebensform nur dann möglich, wenn es zu einer Erweiterung, Modifikation und Neuordnung dieser einmal gefundenen inneren Bilder kommt.“²

In seinem Buch beschreibt Hüther u.a. die förderliche Wirkung, die Bilder für die Weltdeutung und Identitätskonstruktion haben können, wenn sie sich „sich öffnen und erweitern“, bzw. wie sie Entwicklung behindern, indem sie sich „verengen, starr und übermächtig“ werden.³

Inspiziert vom Konzept der „Macht der inneren Bilder“ mit den Elementen Erweiterung, Modifikation und Neuordnung möchte ich im Folgenden den Versuch machen, den sogenannten „Lobgesang des

Zacharias“ (Lk 1,68–79) als Beispiel für die innere Arbeit am Gottesbild bzw. die „Macht der inneren Bilder“ zu interpretieren.

In vielen biblischen Texten des Ersten und Zweiten Testaments lässt sich die „Arbeit am Gottesbild“ in den verschiedensten Varianten ablesen. Erfahrungen spielen überall eine Rolle. Die Vielfalt der biblischen Gottesbilder wird üblicherweise als korrelierend mit menschlichen Erfahrungen und Situationen aufgefasst, die sie reflektieren.⁴ Ex 3,14: Ich werde sein, der ich sein werde. Gott als Geheimnis und Urgrund der Welt kann nur in Bildern und Metaphern ausgesagt werden.⁵

Lk 1,68–79, der „Lobgesang des Zacharias“, ist ein biblisches Textstück, das in der Gebetstradition der katholischen Kirche als „Benedictus“ fester Bestandteil des Stundengebetes ist und täglich im Morgenlob gebetet wird.

Üblicherweise wird der „Lobgesang des Zacharias“ als Ausdruck der Dankbarkeit über die Geburt des Johannes des Täufers verstanden, der Jesus vorangeht und auf Jesus vorbereitet. Der „Lobgesang“ endet mit der Hoffnung auf Frieden und Heil, in dem Leid und das Negative in den Beziehungen zwischen Menschen, Tieren und Natur („die in Finsternis sitzen und im Schatten des Todes“) überwunden ist durch die „barmherzige Liebe unseres Gottes“.⁶

Die Situation, aus der hier gesprochen wird: Zacharias, ein „später“ Vater, voller Glück über die Geburt seines Sohnes, für den die Mutter den Namen „Gott ist barmherzig“: Johannes bestimmt! Hier wird eine Familientradition unterbrochen und ein Neubeginn markiert mit dem bisher offenbar ungewöhnlichen Namen Johannes: „Gott ist barmherzig“. Ein Vertrauen wird neu formuliert, für das es in der Tradition, in der die Eltern stehen, viele gute Gründe, Erinnerungen und „Beweise“ gibt.

Ich sehe vor mir einen Vater, der sein kleines Kind froh und dankbar betrachtet. Stolz als Vater, dass „es“ doch noch geklappt hat und voller Zukunftszuversicht, dass nun ganz viel ganz anders wird.

Dieser Vater trägt seine Gegenwart („aus Feindeshand befreit... furchtlos dienen in Heiligkeit ... all unsere Tage“ Lk 1,74f.) und die Zukunft seines Kindes, die er gewissermaßen doppelt sieht („du wirst

¹ Rudolf Englert zit. nach: Anna-Katharina Szagun, Glaubenswege begleiten – Neue Praxis religiösen Lernens, Hannover 2013, 24.

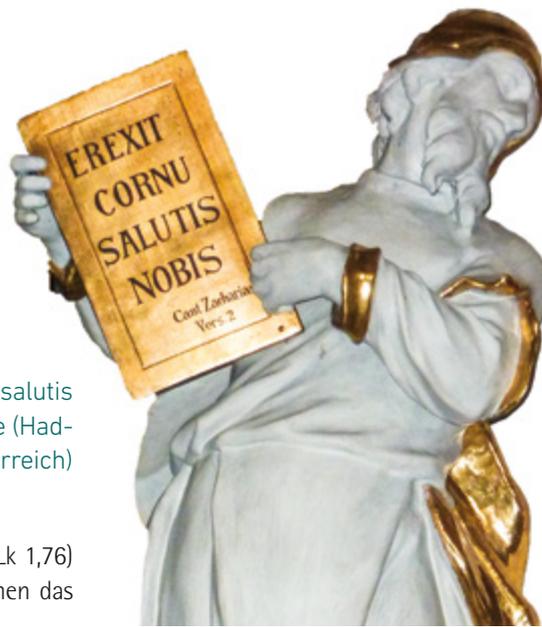
² Gerald Hüther, Die Macht der inneren Bilder, Göttingen 2013, 33f.

³ Vgl. ebd. 108 und 11.

⁴ Vgl. z.B. Georg Fischer, Theologien des Alten Testaments, Stuttgart 2012 und in religionspädagogischer „Anwendung“: Hanne Leewe, Reiner Andreas Neuschäfer, Ich hatte von dir nur vom Hörensagen vernommen. Gottesbilder, Göttingen 2005.

⁵ Vgl. Anna-Katharina Szagun, a.a.O. 113.

⁶ In der Lutherübersetzung: durch die herzliche Barmherzigkeit unseres Gottes.



Benedictus-Vers „erexit cornu salutis nobis“ an einer Zacharias-Statue (Hadersdorf, Niederösterreich)

Prophet des Höchsten heißen und ihm den Weg bereiten“ Lk 1,76) in seine religiöse Tradition ein: und dann „wird uns besuchen das aufstrahlende Licht aus der Höhe“ (Lk 1,76)

„Gepriesen sei der Herr, der Gott Israels“ (Lk 1,68), der Israel schon „immer“ seine Treue gezeigt hat! Die Taten des starken Retters werden erinnert, darin kommen die Gefährdungssituationen reichlich vor, in denen es für Israel immer gut ausgegangen ist: „Die Feinde“, „alle, die uns hassen“, „aus Feindeshand befreit“ werden konkret in Erinnerung gerufen. Die Feinde des Volkes, und der Feind im Einzelnen – dauernde Konflikte ... in der Geschichte. Sie bleiben in der Erinnerung überwunden und sollen keine Bedeutung mehr in Zukunft haben.

In der neuen Perspektive des Vaters, in der Erfahrung der unwahrscheinlichen Geburt des Sohnes, überwiegt aber ganz klar die geschenktafte Ermöglichung einer neuen Gegenwart vor Gottes „Angesicht“ (Lk 1,75), und noch mehr einer Zukunft, die zugesagt ist, wenn in der Gegenwart „in Heiligkeit und Gerechtigkeit“ gedient und gelebt wird. Also eine Modifikation.

Diese Gegenwart Gottes wird nun in Betrachtung des geschenkten Kindes und seiner erhofften Zukunft erweitert. Das Kind wird einen Weg „bereiten“, auf dem in noch weiterem Maß „Heil“ erfahrbar wird als bisher in Israel (vgl. Jes 49,5–6). Das Angesicht Gottes, seine Gegenwart – seine „herzliche Barmherzigkeit“ (Lk 1,78) wird wirken im „aufstrahlenden Licht aus der Höhe“ für alle, „die in Finsternis und im Schatten des Todes sitzen“ (vgl. Jes 49,9 u.ö.).

D.h. Gottes Treue und Barmherzigkeit bleibt nicht nur für Israel erfahrbar, sondern wird ein Angebot für alle, die in Konflikten und zerrissen, vom Tod bedroht sind. Die universale Hoffnung, dass die barmherzige Liebe unseres Gottes im aufstrahlenden Licht aus der Höhe ALLEN gilt, ist eine Neuordnung bzw. eine Wiederholung dessen, was immer wieder im Egoismus vergessen wird. Und eine harte Nuss für jeden Frommen, der sich darum bemüht „in Heiligkeit und Gerechtigkeit [...] zu dienen“ (Lk 1,75) all seine Tage („Der Ehrliche ist der Dumme“).

Denn die Frommen aller Religionen neigen dazu, ihre Welt in „wir, die Gerechten“ und „ihr, die Ungerechten“ einzuteilen. Der Grund für Feindbilder liegt im Inneren. Und Feindbilder machen eng, starr und werden oft übermächtig.⁷ Dieses Muster wird aber im „aufstrahlenden Licht aus der Höhe“ nicht wiederholt, sondern es wird erkannt, dass nur die Hingabe an Gott zählt, und die eigenen Schritte nicht mehr in der eigenen Planung getan werden, sondern „gelenkt“

⁷ Vgl. Hüther 112.

werden auf den Weg des Friedens. Also hat Frieden durchaus mit dem Tun der Gerechtigkeit zu tun, denn es ist schon „geschenkt“, dass „wir“ ihm dienen können all unsere Tage (authentisch sein können), aber die Vollendung des Friedens geschieht erst mit der Fügung Gottes, mit der Bereitschaft, sich lenken zu lassen, in der Haltung der Hinhörens und wirksam werden Lassens.

All das ahnt der glückliche Vater, so dass er in seiner neuen Lebenserfahrung sich öffnet, dieses neu zu erhoffen: „unsere Schritte zu lenken auf den Weg des Friedens“ (Lk 1,79).

Darin spiegelt sich die Erfahrung, dass selbst bei bestem Tun und bester Absicht im Tun der Gerechtigkeit es so etwas wie „Fügung“ braucht, wenn Frieden wirksam wird. Denn „auf dem Weg des Friedens“ sind viele unterwegs und mühen sich um Gerechtigkeit.

Frieden als „Geschenk“ zu einer Haltung, die die eigene Tatkraft nicht gering schätzt, aber auch spürt, dass ihre „Vollendung“ nicht aus sich selber kommt.

Wie funktioniert nun hier die „Macht des inneren Bildes“? Mir scheint die Akzentuierung der Hoffnung, dass die „barmherzige Liebe unseres Gottes“, mit einem Radius wie das „aufstrahlende Licht aus der Höhe“ alle erreicht, „die in Finsternis und im Schatten des Todes sitzen“, ist eine Aktivierung eines Universals der Tradition, die z.B. auch in Psalmen oder Propheten Ausdruck findet. Eine Erneuerung der Neuordnung. Diese „Totale“ der Barmherzigkeit in die Erwartung der Zukunft gesprochen, ermöglicht ein großes Zutrauen, dass für alle Platz ist, dass Konflikte gelöst werden können, dass „Feinde“ und die „Anderen“ keine wesentlich bedrohliche Konstante sind, sondern im Tun der Gerechtigkeit vor dem „Angesicht“ Gottes situativ veränderbare Konstellationen sind. Der Zeuge für diese Haltung im weiten Gotteshorizont ist Jesus Christus, das „Licht für die Völker“ (Lk 2,32).

Seine Worte und Beispiele sind für viele „innere Bilder“ geworden, die helfen, alte Grenzen von Konfessionen und Religionen zu überwinden. Sie werden zu Menschen gelenkt, die „im Licht der aufstrahlenden Höhe“ gemeinsam mit den „Anderen“ Nein zu dem sagen, was das Leben zerstört („Mächte und Gewalten“). Und dazu ist die Bereitschaft und die Bitte, dass „wir“ unsere Schritte auf den Weg des Friedens lenken lassen, ein wunderbares inneres Bild, das schon ganz wörtlich genommen gut tut, wenn ich z.B. in vollen Bahnhöfen unterwegs bin.

Gerechter Friede

Ein friedensethisches Projekt für Schule und Jugendarbeit

Cornelia Oswald

Frieden lernen

Im März 2015 zählt das Heidelberger Institut für Internationale Konfliktforschung weltweit 21 Kriege und 424 politische Konflikte. Davon werden 46 als „hochgewaltsam“ bewertet. „s ist leider Krieg – und ich begehre / Nicht schuld daran zu sein!“¹ Wie können sich Schüler und Schülerinnen zu dieser Kriegswirklichkeit verhalten? Für Kinder und Jugendliche in Deutschland ist Krieg ein medial vermitteltes Ereignis, aber in einer globalisierten Welt beeinflussen unsere Handlungen das Leben von Menschen in anderen Kontinenten. Ist das schon Schuld? Was müssen Kinder und Jugendliche wissen, um zu einer eigenständigen Haltung gegenüber weltweiten kriegerischen Auseinandersetzungen zu kommen, welche Friedenskonzepte sollten sie kennen, welche Erfahrungen sind nützlich?

Die Friedenspädagogik hat dazu in unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Konstellationen Ansätze erarbeitet.

Geschichte der Friedenspädagogik

Nach dem Zweiten Weltkrieg wollte Friedenserziehung vornehmlich einen Beitrag zur Völkerverständigung leisten. Dies sollte durch eine Veränderung der Einstellungen und Haltungen des Einzelnen erfolgen. Die Hervorbringung eines friedlichen und friedliebenden Menschen galt als Voraussetzung des Friedens. Diese Überlegungen gehen von einem individualistisch-idealistischen Ansatz aus. Gegen Ende der 60er-Jahre setzte sich ein an der Friedensforschung und der Politikwissenschaft orientierter Ansatz durch, der die Ursachen von Krieg und Gewalt in gesellschaftlichen Strukturen sah und einer kapitalismuskritischen Gesellschaftstheorie verpflichtet war. Frieden und soziale Gerechtigkeit wurden in einem erweiterten Friedensbegriff zusammen gesehen. Förderung gesellschaftskritischen Bewusstseins und politischen Engagements waren nun Ziele der Friedenserziehung.

Förderung gesellschaftskritischen Bewusstseins und politischen Engagements waren nun Ziele der Friedenspädagogik. Der Krieg in Vietnam und die Rechtfertigung blutiger Militärdiktaturen in verschiedenen lateinamerikanischen Ländern durch die Erfordernisse des „Kalten Kriegs“ im Kampf gegen die drohende kommunistische Weltherrschaft beherrschten den friedenspolitischen Diskurs der frühen siebziger Jahre. In der zweiten Hälfte der siebziger Jahre rückte die Dynamik des Wettrüstens und die tödlich Logik der wechselseitigen Abschreckung durch die beiden Supermächte des Kalten Krieges in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Grundlegend war Dieter Senghaas' These, dass die Dynamik des Wettrüstens im System der Abschreckung weniger durch die internationalen Beziehungen entstehe, sondern in erster Linie „autistisch“ durch den

militärisch-industriellen Komplex jeweils im Inneren der Supermächte.² Mit der Aufstellung atomarer Mittelstreckenraketen erreichte das Wettrüsten in den achtziger Jahren eine neue Dimension. Die Reaktion war ein deutliches Erstarren der Friedensbewegung: Friedenspädagogik wurde zur direkten politischen Einmischung. Die beiden Großdemonstrationen in Bonn in den Jahren 1981 und 1982 konnten die Stationierung der Pershing-Raketen durch die NATO nicht verhindern, zeigten aber, dass dieser Schritt von der Mehrheit der Bevölkerung als Bedrohung und nicht als Schutz wahrgenommen wurde. In der damaligen DDR formulierte die Synode des Bundes der Evangelischen Kirchen 1987 in ihrer Entschließung „Bekennen in der Friedensfrage“ eine deutliche Absage an Geist, Logik und Praxis der Abschreckung, die im Widerspruch zum Versöhnungshandeln Jesu Christi und zur Gerechtigkeit Gottes steht.³ Sie unterstützte damit Kriegsdienstverweigerung und andere Formen des Protestes gerade von Jugendlichen in der DDR. In der damaligen Bundesrepublik fand die EKD nicht zu einer ähnlich klaren Haltung. Die Sicherung eines „Friedens in Freiheit“ mit Hilfe atomarer Waffen wurde weiterhin als „eine für Christen noch mögliche Handlungsweise“ anerkannt. Erst die Friedensdenkschrift der EKD rückte 2008 von den „Heidelberger Thesen“ ab, die diese Position 1959 erstmals formuliert hatten. Die Friedensdemonstrationen bei den Kirchentagen in Hamburg 1981 und Hannover 1983 zeigten deutlich, wie umstritten diese Haltung in den westdeutschen Kirchen war.

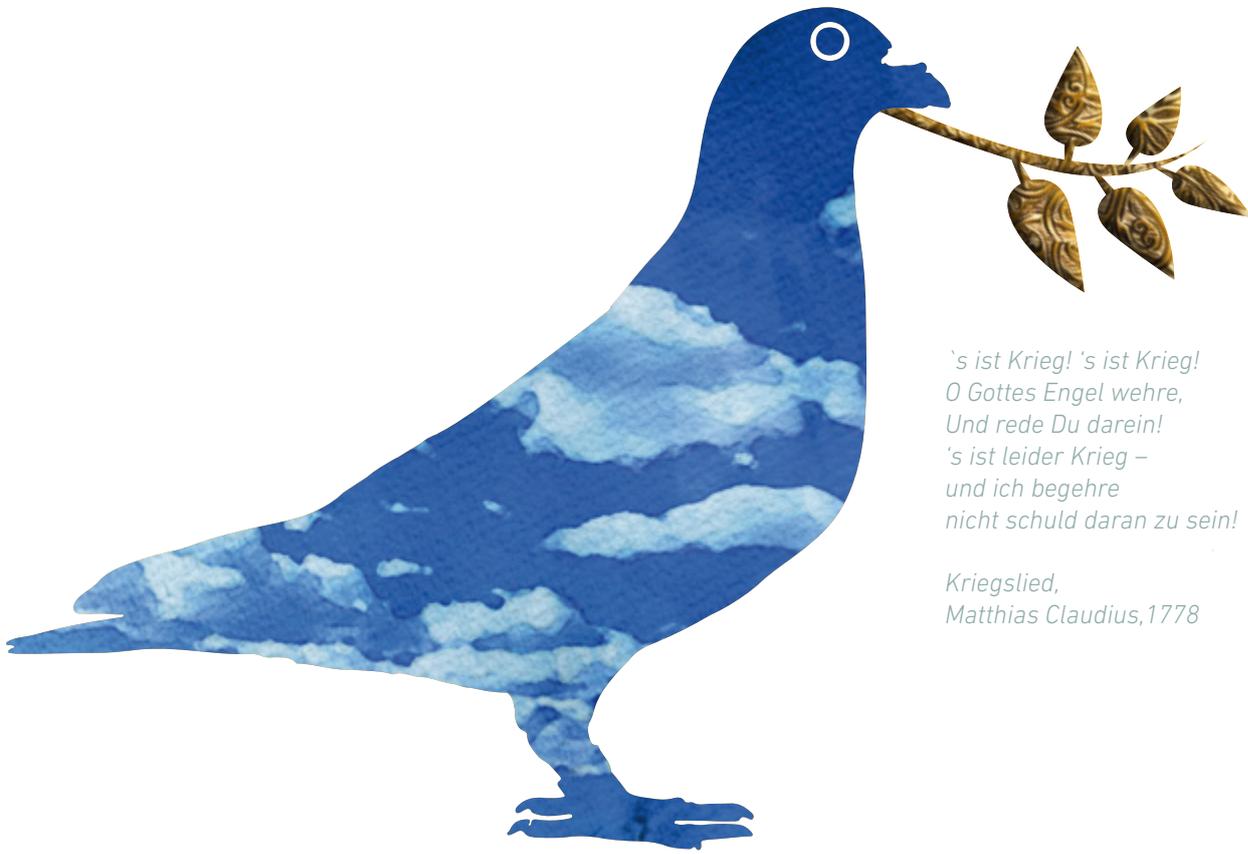
In den folgenden Jahren kam neben dem Blick auf die soziale Gerechtigkeit auch zunehmend die Gewalt gegen die Natur und ihre Bedeutung für das soziale Zusammenleben in den Fokus der Friedenspädagogik. In den 90er Jahren, nach der Auflösung des Ost-West-Konflikts, ließ das Interesse an der Friedenspädagogik nach und erfuhr erst im Jahr 2000 einen Auftrieb durch die UNESCO, die das Jahr 2000 zum Internationalen Jahr für eine Kultur des Friedens erklärte. Bildung wird dabei als eines der wichtigen Elemente zum Aufbau einer Kultur des Friedens gesehen. So sollen „Kinder schon von klein auf eine Unterweisung in den Wertvorstellungen, Einstellungen, Verhaltens- und Lebensweisen erhalten, die es ihnen gestatten, jeden Streit auf friedlichem Weg und in einem Geist der Achtung der Menschenwürde, der Toleranz und der Nichtdiskriminierung beizulegen...“⁴

² Dieter Senghaas, *Abschreckung und Frieden. Studien zur Kritik organisierter Friedlosigkeit*. Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt am Main 1969. In den siebziger Jahren mehrfach überarbeitet, markiert dieses Buch den Beginn der kritischen Friedensforschung in der damaligen Bundesrepublik.

³ Beschluss der Synode des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR (3. Tagung der 5. Bundessynode in Görlitz) zum „Bekennen in der Friedensfrage“ vom 22. September 1987.

⁴ UNESCO Aktionsprogramm 1999, S.6.

¹ Mathias Claudius, *Kriegslied*, 1778.



*'s ist Krieg! 's ist Krieg!
O Gottes Engel wehre,
Und rede Du darein!
's ist leider Krieg –
und ich begehre
nicht schuld daran zu sein!*

*Kriegslied,
Matthias Claudius, 1778*

Der Ökumenische Rat der Kirchen hatte für den gleichen Zeitraum ebenfalls eine Dekade ausgerufen, die Dekade zur Überwindung von Gewalt.

Ziele der Friedenspädagogik heute

Hartmut von Hentig hatte schon 1967 auf dem Evangelischen Kirchentag formuliert:

„Erziehung zum Frieden ist Erziehung zur Empfindsamkeit, ja zu Empfindlichkeit: zum Leiden am Unrecht. Erziehung zum Frieden ist in erster Linie Erziehung zur Politik. Erziehung zum Frieden ist Erziehung zur Veränderung der Welt. Das schließt die Veränderung unserer selbst ein – unseres Lebens, unserer Bewertungen und nicht zuletzt auch der Fragen, die wir stellen. Erziehung zum Frieden ist Erziehung zur Entwicklungshilfe.“⁵

Indem Hentig den Bogen von Empfindsamkeit über Politik und Selbstveränderung bis zur Entwicklungshilfe schlägt, wird klar, dass Frieden und Entwicklung, verstanden als Möglichkeit gerechter Teilhabe jedes einzelnen Menschen an Gesellschaft und Freiheit, als ein gemeinsames Projekt zu verstehen sind. Gleichzeitig wird hier ein Verständnis von Friedenspädagogik beschrieben, das kognitive und emotionale Aspekte beinhaltet. Damit Erziehung zur Empfindsamkeit tatsächlich zum Friedenshandeln befähigt, braucht Friedenspädagogik eine Vision vom Frieden, die aus Trauer, Wut, Ohnmacht und Angst oder Gleichgültigkeit angesichts des Leidens herausführt. Diese Grundhaltung will Friedenspädagogik vermitteln und ethisch begründen, auch wenn eindeutige Handlungsoptionen in der globalisierten Welt weniger denn je zur Verfügung stehen.

Die Vision vom Frieden ist in einem religionspädagogischen Zusammenhang durch Verweis auf die biblische Friedensverheißung Gottes gegeben. Nach biblischem Verständnis ist die Vollendung der Welt in Frieden und Gerechtigkeit eine Verheißung, ein Kennzeichen des

⁵ Hentig, H. von: Erziehung zum Frieden. In: 13. Deutscher Evang. Kirchentag Hannover 1967. Dokumente. Stuttgart 1967, S. 706-729, zitiert nach R. Grasse, B. Gruber, G. Gugel (Hrsg.) Friedenspädagogik - Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Hamburg 2008, S. 10.

Reiches Gottes. Der eschatologische Bezug schützt sowohl Lehrkräfte in ihrem friedenspädagogischen Handeln als auch die Jugendlichen in ihrem friedenspolitischen Engagement vor Überforderung durch Selbstüberschätzung und Machbarkeitsphantasien.

Das friedensethische Konzept der Ev. Kirche bringt gleichzeitig ein sozialetisches Leitbild in die Friedensdebatte. Die EKD-Denkschrift „Aus Gottes Frieden leben – für gerechten Frieden sorgen“⁶ betont ausdrücklich den Zusammenhang von Frieden und Gerechtigkeit, der auch in der biblischen Überlieferung als unauflöslicher Zusammenhang gesehen wird. Sie sind in ihrer Vollendung nicht Kennzeichen einer vom Menschen herstellbaren politischen Ordnung, sondern beschreiben eine „umfassende Wohlordnung, ein intaktes Verhältnis der Menschen untereinander und zur Gemeinschaft, zu sich selbst, zur Mitwelt und zu Gott, das allem menschlichen Handeln vorausliegt und nicht erst von ihm hervorgebracht wird.“⁷ Friede ist nach diesem Verständnis nicht allein die Abwesenheit von Gewalt. Gerechtigkeit gehört unmittelbar dazu, Friede ist das „Werk der Gerechtigkeit“⁸, wobei Gerechtigkeit nach biblischem Verständnis nicht abstrakte Norm ist, sondern gerichtetes Engagement für die Benachteiligten und Leidenden. Im Gebot der Nächsten- und Feindesliebe weitet die Bergpredigt den Gerechtigkeitsbegriff aus und führt zu einer sozialen Praxis „zunehmender Inklusion und universeller Anerkennung“⁹. Frieden und Gerechtigkeit sind in biblischem Verständnis keine Zustände sondern Prozesse.

⁶ Aus Gottes Frieden leben – für gerechten Frieden sorgen. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2007.

⁷ Aus Gottes Frieden leben – für gerechten Frieden sorgen. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2007, S. 51.

⁸ Jes 32,18.

⁹ Aus Gottes Frieden leben – für gerechten Frieden sorgen. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2007, S. 53.



Friedenspädagogische Teilaspekte sind in vielfältiger Form selbstverständlicher Bestandteil im Bildungssystem. Zu nennen wären hier Peer Mediation, Streitschlichterprogramme, Interkulturelles Lernen, Globales Lernen, Ökologisches Lernen, die häufig auch im Kontext des Religionsunterrichts in Berlin und Brandenburg stattfinden.

Grundsätzlich zielt Friedenspädagogik nicht nur auf Verhaltensänderung des Einzelnen – wie dies etwa Gewaltpräventionsprogramme an Schulen tun – sondern darüber hinaus auf die Veränderung von Strukturen und Verhältnissen, die Unfrieden hervorbringen. Damit ist die politische Dimension der Friedenspädagogik im Blick, die eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Gewaltverhältnissen und der Gewaltförmigkeit von internationalen Strukturen ebenso intendiert wie die Auseinandersetzung mit Gewalt im alltäglichen Nahbereich.

Friedenspädagogik will durch Bildung zu einer Förderung einer Kultur des Friedens und zur Überwindung von Krieg und Gewalt beitragen. Dazu müssen politische, soziale und ethische Lernprozesse initiiert werden. Ziel ist die Entwicklung einer Friedenskompetenz, die kognitive und emotionale Aspekte enthält und darauf abzielt, „Zusammenhänge zu begreifen, Entwicklungen einzuordnen und selbständige Analysen und Strategien zur Auseinandersetzung mit Konflikten und Gewalt entwickeln zu können“ und zu einer eigenständigen ethisch-religiös begründeten Positionierung zu gelangen.¹⁰

Für ein unterrichtliches friedenspädagogisches Handlungskonzept bedeutet dies, den Zusammenhang von Gerechtigkeit, Recht und Frieden einsichtig zu machen für die Schülerinnen und Schüler. Soll der Zusammenhang von Frieden und Gerechtigkeit handlungsleitend werden, ist es nicht ausreichend, gewaltbereite Gruppen mit Gewalt an der Gewaltausübung zu hindern. Fragen nach Menschenrechten, Menschenwürde und nach dem Recht auf Nahrung, medizinischer Versorgung und Bildung und dem Schutz natürlicher Lebensgrundlagen gehören unmittelbar zum umfassenden biblischen Friedensverständnis.

Friedenspädagogik als Herausforderung für den RU

Die Bundeswehr zeigt Präsenz in Schulen und präsentiert sich in den Medien mit TV-Spots und Beratungs- und Informationsangeboten für Jugendliche (z.B. mit einer eigenen Jugendseite „www.treff.bundeswehr.de“). Für politische und friedensethische Bildung sind das Verbot von Indoktrination und Überwältigung und das Gebot der Kontroversität maßgeblich. Diese können nur durch die

¹⁰ Gugel, G.: Was ist Friedenserziehung? In: R. Grasse, B. Gruber, G. Gugel (Hrsg.) Friedenspädagogik - Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Hamburg 2008, S. 65

Präsentation unterschiedlicher Perspektiven und Schwerpunkte gewährleistet werden. Friedensethische Schulprojekte müssen daher die unterschiedlichen Perspektiven von z.B. Ev. Kirche, Bundeswehr und R2P¹¹ zur Debatte stellen und so einen Beitrag leisten zur freien Meinungs- und Willensbildung der Schülerinnen und Schüler.

Jugendliche sind durch den Wegfall der Wehrpflicht nicht mehr automatisch mit der Aufgabe konfrontiert, sich persönlich mit friedensethischen Fragen auseinander zu setzen. Gleichwohl fordert aktuell die sicherheitspolitische Verantwortung der Bundesrepublik, die Forderung nach vermehrten Auslandseinsätzen der Bundeswehr sowie die Möglichkeit des Kampfeinsatzes von Frauen, Jugendliche heraus, sich mit der Frage zu befassen, wie Frieden im globalen Kontext zu schaffen und zu gestalten sei. Friedensgefährdungen und Friedenschancen werden unter den Bedingungen weltweiter Vernetzung und Abhängigkeit und ihrer jeweiligen Folgen (Flüchtlingsströme, Migrationsprobleme) gegenwärtig und zukünftig für die Jugendlichen von existentiellem Belang sein. Auch die Veränderungen von Waffentechnologie (Drohnenkrieg) und die Medialisierung der Kriegsführung sowie veränderte Kriegsführungsstrategien (Hybridkriege, asymmetrische Kriege), die sich offiziell nicht als Kriege, sondern Aufstandsbewegungen darstellen, verlangen eine politische und ethisch-moralische Reflexion. Eine weitere Herausforderung ist die sich zuspitzende Frage nach globaler Gerechtigkeit und den damit zusammenhängenden Verteilungskonflikten, die häufig in einem ethnischen und religiösen Kontext erscheinen.

Die Mehrzahl der gewaltsamen Auseinandersetzungen sind innerstaatliche Kriege. Sie haben als Bürgerkriege oder ethno-nationalistische Kriege den klassischen Zweistaatenkrieg abgelöst. Ihre Kriegsförmigkeit – gekennzeichnet durch Staatszerfall, Privatisierung der Gewalt, Kriegsökonomie und Krieg als terroristischer Lebensform – bei der es um wirtschaftliche Macht und politisch-religiösen Einfluss geht, ist in ihrer Unübersichtlichkeit und regionalen Spezifik nur schwer zu verstehen. Sie entsprechen nicht unserer herkömmlichen Vorstellung eines Krieges zwischen Staaten als Inhaber eines Gewaltmonopols. Dies ist die kognitive Herausforderung für eine Friedenspädagogik, die eine Auseinandersetzung mit Krieg und Terror erreichen will, indem sie nach Hintergründen, Interessen und Motiven und den Bedingungen der Möglichkeit von Frieden fragt.

Friedensethische Probleme in globaler Dimension gehören nicht zum Nahbereich der Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern. Der Zusammenhang zwischen eigenem Tun und seinen Folgen ist nicht unmittelbar erfahrbar. Sinnlich nicht wahrnehmbare Problemzusammenhänge dennoch möglichst anschaulich für Kinder und Jugendliche bewusst zu machen, fördert ihre Fähigkeit zu Perspektivwechsel und Empathie. Jedoch fordert die Abstraktheit und Komplexität der

¹¹ „Responsibility To Protect“ oder Schutzverantwortung.“

Problemlage ein hohes Maß an Wissensaneignung und Reflektionskompetenz bei den Schülerinnen und Schülern, die es unterrichtlich zu fördern gilt.

Es ist für die Jugendlichen einsichtig zu machen, dass das eigene Leben immer ein mit anderen geteiltes und zu teilendes ist, und dass es daher gilt, die Perspektive anderer einzunehmen und sie mit der eigenen Perspektive zu koordinieren. Denn das friedensethische Konzept der Ev. Kirche ist ein mehrdimensionales Konzept, das ein sozial-ethisches Leitbild in die politische Friedensdebatte einbringt.

Es ist Aufgabe des RU, Kindern und Jugendlichen eine eigene Positionierung auf der Basis selbst angeeigneter Friedenskonzepte zu ermöglichen. Die Urteils- und Meinungsbildung der Schülerinnen und Schüler muss nachvollziehbar begründet sein und ihre ethischen Grundlagen offenlegen. Auch die Unterrichtenden sollen ihre ethisch-religiöse Positionierung offenlegen und durch ihre biblisch-theologische Argumentation die Jugendlichen zu eigener Positionsfindung herausfordern. Neutralität der RU-Lehrkraft ist in Fragen der Friedensethik gerade nicht gefordert. Das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsgebot gelten jedoch auch hier.

Die ökonomisch-globale Dimension mit den Fragen nach globaler Gerechtigkeit und weltweiter Verteilungsgerechtigkeit ist unverzichtbarer Bestandteil friedensethischer Unterrichtskonzepte. Frieden ist unter diesem Aspekt nicht die Abwesenheit von Konflikten und Gewalt. Wenn alle Menschen Gottesebenenbilder sind, haben sie Anspruch auf gleiche Würde und gleiche Rechte. Deswegen beschreibt die Friedensdenkschrift der EKD „Gerechten Frieden“ als Menschenrecht, als individuellen Anspruch jedes Menschen gleichermaßen. Fragen nach der eigenen Verantwortung, dem Verstricktsein in ökonomische Zusammenhänge und damit sehr persönliche Fragen nach dem eigenen Verhalten stehen im Mittelpunkt, wenn der Zusammenhang von Frieden und Gerechtigkeit angesprochen wird. Es ist eine Herausforderung für den RU, die Jugendlichen dabei vor generalisierenden Schuldzuweisungen zu schützen.

Frieden ist eine biblische Verheißung.¹² Das Ansprechen der persönlichen Verantwortung und die intensive Beschäftigung mit Krieg und Ungerechtigkeit dürfen nicht zu Selbstüberforderung oder Resignation der Schülerinnen und Schüler führen. Auch übergroßes Engagement und individuelle Opferbereitschaft stoßen an Grenzen einer schnell und einfach zu erreichenden Machbarkeit von Frieden und Gerechtigkeit. Der biblisch-theologische Verweis auf Gottes weltverändernde Verheißung ist Grundlage aller friedenspädagogischen Bemühungen. Der biblisch-theologische Rückbezug bewahrt die Lernenden davor, ihr friedensethisches Engagement als Illusion und Zeichen von Schwäche wahrnehmen zu müssen.

Konkrete Lerngelegenheiten einer subjektorientierten Friedensbildung wie Streitschlichterprogramme, Anti-Mobbing-Schulungen und das Einüben von gewaltfreier Kommunikation sind Voraussetzungen eines langfristigen friedensethischen Lernens. Im sozialen Nahbereich können Schülerinnen und Schüler Selbstwirksamkeit erfahren, die sie vor Ohnmachtsgefühlen und Resignation schützt. Sie können Selbstbewusstsein und Empathiefähigkeit entwickeln, die sie für die Entwicklung globaler Friedensvisionen brauchen. Individueller Nahbereich und globale gesellschaftspolitische Dimension sind in der Friedenspädagogik aufeinander bezogen.

Fazit

„s ist leider Krieg – /und ich begehre/ Nicht schuld daran zu sein!“
Nein, Kinder und Jugendliche sind nicht schuld an Kriegen. Sie haben diese Welt mit ihren kriegerischen Auseinandersetzungen, ihren Ungerechtigkeiten vorgefunden. Wir sollen sie darin fördern, Konflikte zu verstehen, zu beurteilen und eine Vision des Friedens zu entwerfen. Wir sollen sie ermutigen, die Grenzen menschlicher Machbarkeit des Friedens zu akzeptieren. Frieden ist eine biblische Verheißung, die Erfüllung bleibt Gott überlassen. „O Gottes Engel wehre, / Und rede Du darein!“

Cornelia Oswald ist Studienleiterin im AKD.



¹² Jesaja 2,4 und Micha 4,3

Das Konzept des Gerechten Friedens in der Denkschrift der EKD

Thomas Koch

Die friedensethische Position der Ev. Kirche ist nicht allein von sicherheitspolitischen Überlegungen getragen. Frieden wird in diesem Konzept als ein Prozess verstanden, der die Förderung von Freiheit, den Schutz vor Gewalt, den Abbau von Not, die gesellschaftliche Teilhabe und die Anerkennung von kultureller Verschiedenheit beinhaltet und zwar in individueller Perspektive, als Recht jedes einzelnen Menschen.

Die allgemeine Erklärung der Menschenrechte ist nicht nur für die Friedensdenkschrift der EKD, sondern auch für beiden anderen friedenspolitischen Konzepte, die für unsere friedenspädagogischen Überlegungen wichtig geworden sind, der zentrale, oder doch wenigstens ein wichtiger Bezugspunkt.

Die Schutzverantwortung (Responsibility To Protect oder kurz auch R2P) ist ein junges völkerrechtliches Konzept, das seit der Jahrtausendwende durch die Vereinten Nationen entwickelt wird und erstmals in der Libyen-Krise Bedeutung erlangte. Es stellt eine Weiterentwicklung des Konzepts der einzelstaatlichen Souveränität dar: Stärker als zuvor wird die Verantwortung der souveränen Einzelstaaten für den Schutz ihrer Bevölkerung gegen Menschenrechtsverletzungen betont. Ist ein Staat nicht bereit oder in der Lage, seine Bevölkerung oder einen Teil davon vor schwersten Menschenrechtsverletzungen wie z.B. „ethnischen Säuberungen“ zu schützen, dann begründet das Konzept der Schutzverantwortung in der Konsequenz das Recht und die Pflicht der Internationalen Staatengemeinschaft zum Eingreifen.

Intervention von außen also mit dem Ziel, solche Menschenrechtsverletzungen präventiv zu verhindern oder jedenfalls zu beenden, und durch bürgerkriegsähnliche Szenarien entstandene Schäden und Zerstörungen so weit wie möglich zu reparieren. Die Unverletzlichkeit der einzelstaatlichen Souveränität ist dann nachrangig. Das Konzept der Schutzverantwortung (R2P) spielt in der sicherheitspolitischen Diskussion in der Bundesrepublik bislang keine herausragende Rolle. Das mag auch daran liegen, dass die politische und militärische Führung der Bundeswehr auch schwersten Menschenrechtsverletzungen nicht ohne weiteres mit einer militärischen Intervention begegnen will, und

sich aus manchen Bündnis-Einsätzen der letzten Zeit etwa in Afrika mehr oder weniger herausgehalten hat. Sie ist damit ganz nahe an der Friedensdenkschrift der EKD. Ohne R2P direkt in den Blick zu nehmen, unterscheidet diese zwischen „notwendigen“ und „hinreichenden“ Voraussetzungen für den Einsatz militärischer Gewalt für eine Intervention von außen in Bürgerkriege und Krisen. Schutz vor Menschenrechtsverletzungen ist für die Friedensdenkschrift die einzige überhaupt denkbare Legitimation für eine militärische Intervention. Zu dieser notwendigen Voraussetzung müssen aber noch andere hinzukommen: Vorrang der zivilen vor der militärischen Komponente, und eine klare friedenspolitische Zielsetzung (exit strategy); schließlich müssen zivilgesellschaftliche Akteure vor Ort den Friedensprozess bestimmen und gestalten, nicht zivile oder gar militärische Akteure von außen (local ownership). Schwerste Menschenrechtsverletzungen allein reichen zur Rechtfertigung einer Intervention von außen also nicht aus, weitere Voraussetzungen müssen gegeben sein, die das Gelingen der Intervention (d.h. einen nachhaltigen Prozess der Versöhnung, des Ausgleichs und der Befriedung) zumindest wahrscheinlich machen. Wo diese Voraussetzungen nicht (oder nicht rechtzeitig) geschaffen wurden, wird die internationale Staatengemeinschaft sich mit der eigenen Ohnmacht abfinden müssen. Auch Menschenrechtsverletzungen rechtfertigen keine Allmächts-Phantasien, auch nicht solche in bester Absicht.

Auch das Weißbuch der Bundeswehr sieht die Durchsetzung von Menschenrechten als einen wichtigen Ziel- und Orientierungspunkt der deutschen Sicherheitspolitik. In Zusammenarbeit mit den Vereinten Nationen und in engem Zusammenwirken mit den Bündnispartnern ist das Unterbinden von Menschenrechtsverletzungen besonders dann ein wichtiges sicherheitspolitisches Ziel, wenn Menschenrechtsverletzungen die Stabilität eines Landes oder einer Region bedrohen, etwa in Form von Bürgerkriegen oder „Failing States“, zusammenbrechender und versagender Regierungen. Ein stabiles und verlässliches Umfeld zu sichern oder zu schaffen, den internationalen Terrorismus zu bekämpfen, die Sicherheit der Handelswege und der Rohstoffversorgung zu gewährleisten – das sind sicherheitspolitische Zielstellungen,

FRIEDEN

die mit dem Schutz und der Durchsetzung von Menschenrechten durchaus auch in einen Zielkonflikt geraten können. Im Zeitalter der Globalisierung ruft das Weißbuch nach einer umfassenden Sicherheitspolitik, die alle Bereiche von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft einbezieht - und die letztlich doch auf den Schutz der Interessen des eigenen Landes fokussiert bleibt, auch wenn diese nur durch weltweites politisches, wirtschaftliches und militärisches Agieren gewahrt werden können. Als Spezialisten für Sicherheitspolitik kommt der Bundeswehr dabei eine führende Rolle zu.

Für die Friedensdenkschrift der EKD hingegen ist „Gerechter Friede“ ein individuelles Menschenrecht, konkretisiert als das Recht auf Zugang zu den zum menschenwürdigen Leben nötigen materiellen Ressourcen sowie auf gesellschaftliche Teilhabe, insbesondere auf Bildung. Unabhängig von kulturellen Prägungen sind Menschenrechte universell gültig, denn ihre Nicht-Einhaltung wird den Opfern unmittelbar schmerzlich bewusst. Friedenspolitik ist damit nicht mehr auf Staaten bezogen, und schon gar nicht auf die Interessen eines einzelnen - des eigenen - Staates. Jeder Mensch hat einen Rechtsanspruch auf ein Leben in gerechtem Frieden, unabhängig davon, in welchem Land und in welcher Region der Welt sie oder er lebt.

Mit militärischen Mitteln ist dieser Rechtsanspruch nicht einlösbar. Der Beitrag, der durch den Einsatz militärischer Gewalt zum Gelingen einer Friedensmission geleistet werden kann, ist gering (wenn auch nicht unwichtig). Die Kriterien, mit denen die Friedensdenkschrift einen Militäreinsatz zum Schutz vor Menschenrechtsverletzungen begrenzt, haben sich zum Beispiel in Afghanistan als sinnvoll und richtig erwiesen und können heute in der Bundesrepublik als politischer Konsens gelten. Dieser Konsens hat allerdings noch nicht zur Entwicklung einer umfassenden Friedenspolitik geführt. Die Vision der Friedensdenkschrift für eine Friedenspolitik beinhaltet nicht nur eine Stärkung und einen weiteren Ausbau des internationalen Rechts, sondern auch eine umfassende Anstrengung aller staatlichen, wirtschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Akteure mit dem Ziel, wirtschaftliche Ungerechtigkeit zu bekämpfen, die Lösung bestehender Konflikte vor

dem Ausbruch von Gewalt zu unterstützen und die Durchsetzung des Rechts auf menschenwürdiges Leben und gesellschaftliche Teilhabe überall dort zu unterstützen, wo deutsche Akteure präsent sind und Einfluss geltend machen können.

Ein Land wie Deutschland trägt globale Mitverantwortung für den gerechten Frieden, fast überall auf der Welt. Aber diese Verantwortung beschränkt sich auf die Unterstützung friedensstiftender Prozesse vor Ort und konzentriert sich auf das eigene Handeln, das nicht an kurzfristigen Eigeninteressen, sondern an den Rechten der Menschen in der jeweiligen Region orientiert werden muss. Von einer solchen globalen Friedenspolitik sind wir in Denken und Handeln noch sehr weit entfernt. Nur ein Bruchteil der nötigen Ressourcen werden bereitgestellt: Im Vergleich zu den Rüstungsausgaben sind die Mittel für zivile Konfliktbearbeitung durch Friedensfachkräfte lächerlich gering. Und doch ist eine Politik des gerechten Friedens nicht nur ethisch geboten, sondern langfristig auch im Eigeninteresse unseres Landes. Denn drohende Klimakatastrophe und die Verelendung vieler Länder der Erde lassen keine andere Wahl.

Thomas Koch ist Studienleiter im AKD.

Nach 9/11

Aktuelle Kriegsszenarien in der Jugendliteratur

Susanne Schroeder

Unterrichtsvorschläge für die Klassenstufen 7-10

Der Begriff des Krieges ruft Bilder von Panzern, Soldaten, Armeen hervor, von Ländern, die gegeneinander kämpfen, von roten Telefonen und Staatslenkern, die zusammen mit Generälen über das Schicksal von Völkern entscheiden. Die Kriege des 21. Jahrhunderts erinnern, so Herfried Münkler, Politologe an der Humboldt-Universität Berlin, eher an den Dreißigjährigen Krieg, an eine Gemengelage aus privaten Bereicherungsstrategien und narzisstischen Allmachtsphantasien. Entscheidend ist nicht mehr die Völkerschlacht, sondern das Massaker (siehe Artikel „Krieg und Frieden“ in diesem Heft). Daher befassen sich zwei der folgenden drei Unterrichtsvorschläge mit dem Thema Terrorismus und bewegen sich im Umfeld der Debatten um Islam, Islamismus und Selbstmordattentäter. Vorangestellt ist aber ein Buch der Bestsellerautorin **Janne Teller**, die in Deutschland 2010 mit dem sehr kontrovers diskutierten Buch „Nichts. Was im Leben wichtig ist“ bekannt wurde:

Janne Teller Krieg. Stell dir vor, er wäre hier

Hanser, München 2014

„Stell dir vor, es ist Krieg – nicht irgendwo weit weg, sondern hier in Europa. Die demokratische Politik ist gescheitert und faschistische Diktaturen haben die Macht übernommen. Wer kann, flieht in den Nahen Osten, wie der 14-jährige Protagonist aus Deutschland.

In einem ägyptischen Flüchtlingslager versucht er mit seiner Familie ein neues Leben zu beginnen. Weil er keine Aufenthaltsgenehmigung hat, kann er nicht zur Schule gehen, kein Arabisch lernen, keine Arbeit finden. Er fühlt sich als Außenseiter und sehnt sich nach Hause. Doch wo ist das?“

So lautet der Klappentext des Buches „**Krieg. Stell dir vor, er wäre hier**“, das im Original bereits 2004 publiziert wurde und vor vier Jahren in einer extra auf die deutsche Leserschaft zugeschnittenen Ausgabe herausgegeben wurde. Ähnlich wie in ihrem oben erwähnten Bestseller „Nichts“ liegt auch in diesem Buch der Schwerpunkt nicht auf der literarisch-ästhetischen Ebene, sondern auf der pädagogischen Ausrichtung. In sehr deutlicher, beinahe holzschnittartiger Weise wird der Leser in ein Gedankenexperiment geleitet, das es in sich hat. Plötzlich sind es nicht mehr die „fernen“ arabischen, nah-östlichen oder afrikanischen Kriegsszenarien, die einem wohl-dosiert in den Medien präsentiert werden, sondern „man selbst“



befindet sich in genau einer solchen Situation – Deutschland gerät in Streit mit seinen Nachbarländern, weil es nicht mehr für ärmere Staaten zahlen will, nach kurzer Zeit bricht ein Krieg mit Frankreich, Spanien und Griechenland aus, die Zivilbevölkerung leidet unter Hunger, Kälte und der ständigen Angst vor Bombenangriffen, schließlich tritt der Protagonist mit seiner Familie eine teure und illegale Flucht nach Ägypten an. Aufgrund eines rhetorischen Tricks – der Text ist als Du-Erzählung gestaltet – ist der Leser ständig mit den Erfahrungen und Überlegungen der flüchtenden Familie konfrontiert. Selten ist es gelungen, einen Perspektivwechsel so drängend und unmittelbar zu ermöglichen. Sehr kühl und unmissverständlich konstatiert Janne Teller für den Leser, dass eine solche Lebenskehrer unwiderruflich sei und kein Weg mehr zurück führen kann in die einstmalig so selbstverständlich gesicherten Verhältnisse. Nach einigen Jahren in der Fremde, Deutschland ist inzwischen Teilstaat, ruiniert und verachtet Heimkehrer, ergibt sich folgendes Resümee: „Das Geld reicht nie, um deine verlorene Ausbildung nachholen zu können. Du hast auch keine Lust mehr zu studieren. Dir ist peinlich bewusst, dass du weit hinter Gleichaltrigen zurück bist.“ Für all das braucht Janne Teller 64 Seiten.

Im dtv-Lehrerportal steht Ihnen unter www.dtv.de/lehrer nach einer formlosen Registrierung eine ausführliche Unterrichtseinheit für die 8./9. Klasse mit didaktischer Analyse und 27 Arbeitsblättern zur Verfügung.

Ebenfalls dort finden Sie eine sehr ausführliche Ausarbeitung zum nächsten Buch:

Martin Schäuble Black Box Dschihad

Hanser, München 2014

„Daniel wächst als einer von zwei Söhnen in einer gut situierten deutschen Familie im Saarland auf. Sa'ed stammt aus Nablus in den Palästinensergebieten und teilt sich ein Zimmer mit acht Geschwistern. Der eine lebt in einem reichen Land, geht aufs Gymnasium und begeistert sich für Hip-Hop. Der andere lebt in einem Krisengebiet und bricht früh die Schule ab, um zum Unterhalt der Familie beizutragen. – Sie könnten unterschiedlicher nicht sein und haben doch dasselbe Ziel: Sie wollen Gotteskrieger werden, kämpfen im Dschihad. Dieses Buch stellt die entscheidende Frage: Warum?“ (Klappentext)



In parallel erzählten Biografien versucht Martin Schäuble, das Leben der beiden Jugendlichen zu erforschen und Antworten auf drängende Fragen der Zeitgeschichte zu finden. Dazu hat er in langwierigen Recherchen vor Ort mit den Familien der Protagonisten zusammengearbeitet. Gegen Daniel wurde in Deutschland vor dem Düsseldorfer Oberlandesgericht ein großer Prozess geführt. Aus Sicht der Eltern ist ihr Kind ein Terrorist und Schwerverbrecher, es fällt ihnen schwer, über das Geschehen zu sprechen. Dagegen ist Sa'ed bis heute aus Sicht seines sozialen Umfelds ein Märtyrer und für viele Bewohner seines Geburtsortes Nablus ein Held.

Es war eine Zielsetzung des Buchs, so zu schreiben, dass es jeder verstehen kann. Das bedeutete für den Verfasser, jeden Begriff zu erklären. Deshalb präsentiert sich der Text als „Bericht“ und ist dem Sachstil verbunden, er arbeitet mit Hypertext-ähnlichen Einschüben und erklärenden Kommentaren, verzichtet auf Symbolik oder Metaphorik und liest sich daher „leicht“. Trotzdem handelt es sich um facettenreiche Beschreibungen, die in den unterrichtlichen Überlegungen der Reihe Hanser sehr differenziert bearbeitet werden und der Komplexität des Gegenstands gerecht werden. Einen Hinweis auf diese Vielschichtigkeit liefert der vielleicht zunächst kryptische Titel des Buchs:

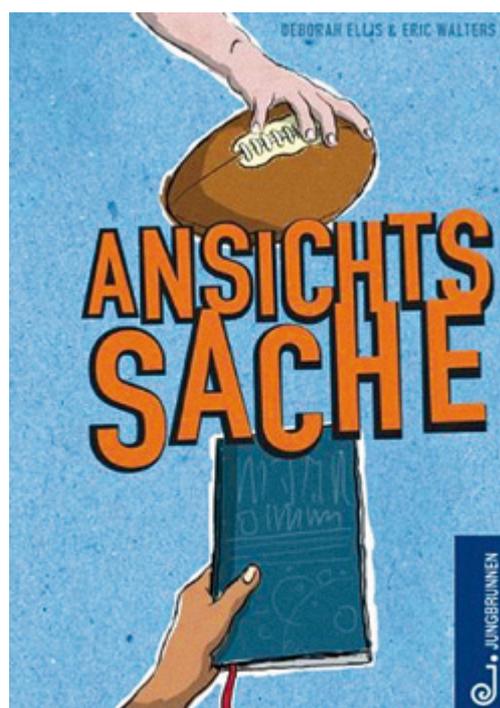
Der Begriff Black Box (engl. schwarze Kiste) stammt ursprünglich aus der militärischen Fernmeldetechnik und bezeichnete erbeutetes Feindgerät, das wegen der möglicherweise darin enthaltenen Sprengladung nicht geöffnet werden durfte. (Quelle: Wikipedia)

In der Psychologie bezeichnet er das Modell eines Systems zur Verarbeitung von inneren und äußeren Reizen, dessen Aufbau (noch) unbekannt ist: ein Kasten, der zwar Eingang und Ausgang besitzt, dessen Innenleben aber dunkel ist oder für uninteressant erklärt wird.

Unter

<http://www.buchklub.at/Buchklub/Service/Oesterreichischer-Kinder-und-Jugendbuchpreis/Preisbuecher-2010/Unterrichtsmaterialien-zu-den-Preisbuechern-2010/Unterrichtsmaterialien-zu-den-Preisbuechern-2010.pdf>

finden Sie eine Unterrichtseinheit zum folgenden, 2010 mit dem Österreichischen Kinder- und Jugendpreis ausgezeichneten Jugendbuch:



Deborah Ellis und Eric Walters Ansichtssache

Jungbrunnen, Wien 2009

„Haroon stammt aus einer Migrantenfamilie. Jay kommt aus einer alteingesessenen kanadischen Familie. Die beiden Jugendlichen erleben dasselbe Ereignis aus verschiedenen Blickwinkeln: Ein muslimischer Schüler aus ihrer Schule wird festgenommen. Er soll an terroristischen Aktivitäten beteiligt gewesen sein. Über die Hintergründe erfährt man nichts. Gerüchte und Verdächtigungen sind im Umlauf und die Situation gerät zunehmend außer Kontrolle. Aber Haroon und Jay entscheiden sich für eine vorsichtige Annäherung und setzen ein Zeichen, das alle anderen aufhorchen lässt.“ (Klappentext)

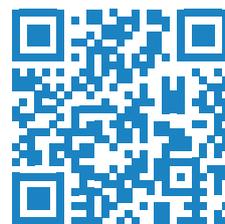
Hier handelt es sich wieder um einen stärker literarisch ausgerichteten, sehr leicht lesbaren Text. Die Erlebnisse werden wechselnd aus der Sicht der beiden Protagonisten erzählt, dabei entsteht ein sehr lebendiges Bild des kanadischen Schullebens, das man so und ähnlich aus TV- und Kinoproduktionen kennt. Die Figur des Jay wird erzähltechnisch genutzt, um den Mikrokosmos der Schule, vor allem die unterschiedlichen Ethnien und deren Rollenzuschreibungen in Hinblick auf die das Schulleben dominierende Basketballmannschaft zu verdeutlichen. In der Beschreibung Haroons und seiner Familie wird die angesprochene Altersstufe deutlicher in entwicklungspsychologischer Hinsicht vorgestellt. Sympathieträgerin ist die Lehrerin (sic!) Ms. Singh, durchgängig negativ wird der Einsatz der schwarzgekleideten Bundespolizei geschildert.

Das Ende der Geschichte kommt ziemlich unvermittelt und bietet methodisch Anlass zu mehreren Dilemmaspielen, die friedenspädagogisch weiterentwickelt werden sollten. Vom Umfang des Buchs sollte man sich am unterrichtlichen Einsatz nicht hindern lassen, offenbar fehlte wohl auch hier ein Lektorat, gut dreißig Prozent des Textes wird man streichen können.

Dr. Susanne Schroeder ist Beauftragte für Ev. RU in Berlin-Reinickendorf.

www.Frieden-fragen.de

interaktive Website für die Grundschule



Susanne Schroeder

Unter der Adresse www.Frieden-fragen.de findet sich eine interaktive Website für die Grundschule, auf der SchülerInnen nicht nur „echte“ Fragen stellen können, sondern auch „echte“ Antworten erhalten.

Organisiert vom Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V., initiiert durch die Berghof Foundation (eine unabhängige und gemeinnützige Nichtregierungsorganisation) und unterstützt vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend bietet die Seite ein einmaliges Angebot zur sachkundlichen Behandlung unterschiedlichster Problemhorizonte des Beziehungsgeflechts von Krieg und Frieden.

Unter den Rubriken „Krieg“, „Frieden“, „Streit“ und „Gewalt“

können die SchülerInnen an umfangliche, systematisch strukturierte Informationen zu allen Facetten dieses Bereichs gelangen. In diese Themenbereiche führen kurze Videos ein, bei denen ebenfalls Kinder mit ihren Erfahrungen und Vorstellungen im Zentrum stehen. So gibt es momentan Hintergrundinfos zu kriegerischen Auseinandersetzungen in Afghanistan, Irak, Libyen, Nigeria, Syrien und der Ukraine. Unter der Rubrik „Frieden“ gibt es Vorschläge, wie man selber dazu beitragen kann oder was die Religionen dazu sagen. Immer gibt es einen Button, unter dem man viele Fragen einsehen kann, die Gleichaltrige dazu gestellt haben. Dies kann zum Anlaß genommen werden, eine solche eigene Frage auch an die Redaktion zu senden. In der Regel erhält man innerhalb der nächsten drei Tage eine ernsthafte und persönliche Antwort, die das Frieden-fragen-Team sorgfältig durchdacht hat. Die Website hat es sich zum Ziel gesetzt, glaubwürdige Antworten auf schwierige Fragen zum politischen und gesellschaftlichen Tagesgeschehen zu geben. Dabei werden immer auch Lösungen oder Handlungsideen vorgeschlagen, um die Kinder mit ihren Sorgen und Ängsten nicht alleine zu lassen.

Die Rubrik „Kinder aus aller Welt berichten“

ermöglicht es den SchülerInnen, mehr über Gleichaltrige weltweit und ihre Lebensbedingungen zu erfahren. Mädchen und Jungen aus Ecuador, Chile oder dem Nahen Osten berichten von ihrem Alltag und zeigen in Bildern ihre Schule, ihr Zuhause und ihr Lebensumfeld. Sehr berührend beschreiben darüber hinaus momentan vier Flüchtlingskinder aus dem Kosovo, Irak, Syrien und dem Iran mit einer „Steckbrief“-Selbstbeschreibung und einem ausführlichen Interview ihr Leben in Deutschland, ihre Träume, Wünsche und Befürchtungen.

Dr. Susanne Schroeder ist Beauftragte für Ev. RU in Bertin-Reinickendorf.



Die Rubriken „Aktuelle Kriege“, „Nationalsozialismus/Zweiter Weltkrieg“, „Kindersoldaten“ und „Atomwaffen“

liefern ausführliche und trotzdem nie zu lange Sachtexte. Immer stehen Auswirkungen auf die Menschen im Vordergrund, in klugen Fragen und Impulsen werden die Themen ausführlich bearbeitet. Durch die Unterteilung in Einzelfragebereiche wirkt die Informationsfülle aber nie ermüdend, sondern verlockt eher dazu, sich immer weiter in die Sache zu vertiefen.

Mehr als ein Gimmick stellen die Sonderbereiche dar:

Hinter der „Schatzkiste“ verbergen sich Zeichnungen, Bilder, Fotogeschichten, Auszüge aus Kinderbüchern, Märchen, Musik und Videos zum Thema Frieden.

Das „Lexikon“

erklärt zentrale Begriffe und Fremdwörter, die auf der Seite Verwendung finden.

In einem speziellen Bereich finden Eltern, ErzieherInnen und Lehrkräfte umfassende Hintergrundmaterialien zur Thematik. Außerdem werden empfehlenswerte, nach Alter sortierte Kinderbücher über Krieg und Frieden rezensiert sowie weiterführende Links angeboten.

Fazit

„Frieden-fragen.de“ ersetzt durch die hervorragende Systematik viele Bücher und Arbeitsblätter. Es bietet klare und trotzdem einfühlsame Antworten auf schwierige Fragen. Alles läuft auf Augenhöhe ab, so dass den SchülerInnen hier wirklich ein Zugang zu fremden Erfahrungswelten ermöglicht wird. Und endlich einmal wird der Begriff „Interaktivität“ wirklich ernst genommen.

Medien in der Bibliothek des AKD

Bücher



Marion Heide-Münnich (Hg.)

Frieden

Eine ökumenische Textsammlung
Leinfelden-Echterdingen 2010

Bibelverse, Liedtexte, Gebete, Kurzbiografien und viele weitere Texte für die Gestaltung von Gebets- und Friedensgottesdiensten, für Andachten, Predigten und Bibelstunden zum Thema „Frieden“ – ausgewählt und kommentiert. Der große Textfundus kann über praktische Register

schnell erschlossen werden. Ein Lese- und Arbeitsbuch für alle, die sich für den Frieden in der Welt einsetzen.

Markus A. Weingardt

Was Frieden schafft

Religiöse Friedensarbeit – Akteure Beispiele Methoden

Gütersloh 2014

Das Buch macht konkrete Friedensbeiträge und –potentiale von Religionen anschaulich, stellt ihre Aktualität und Relevanz dar und zeigt am konkreten Beispiel, wie religiöse Friedensarbeit international, aber auch „im Kleinen“ vor Ort aussehen kann. Der Autor beschreibt zehn Methoden konstruktiver Konfliktbearbeitung und ihre Anwendung anhand jeweils eines Beispiels aus internationalem und nationalem Kontext.



David Käbisch, Johannes Träger

Schwerter zu Pflugscharen

Impulse für friedensethisches Lernen im Religionsunterricht

Leipzig 2011

Schwerter zu Pflugscharen ist ein Friedenssymbol, das über die Friedensbewegung hinaus sprichwörtlich geworden ist. Die Forderung hat vor allem in der Zeit der deutschen Teilung vielen Christen Kraft für ihr Engagement gegeben. Aber auch heute hat die biblische Friedenshoffnung nichts von ihrem Anspruch eingebüßt. Aktuelle Konflikte bestätigen die bleibende Notwendigkeit, Gewaltursachen zu erkennen und einen friedensdienlichen Umgang mit Konflikten einzuüben.



Neben Sachinformationen bietet das Themenheft 24 Unterrichtsstunden und Kopiervorlagen für die Sekundarstufen I und II. Alle, die sich in Schule und Gemeinde mit diesem Thema beschäftigen, finden damit didaktisch fundierte Materialien zur Gestaltung eines kompetenzorientierten und lebensnahen Unterrichts.

DVD

Johannes Meier, Deutschland 2013

Peace Train

30 Min., f., Dokumentation

Über 60 Jahre ist die Koreanische Halbinsel schon geteilt: Die Grenze zwischen dem kommunistischen Regime im Norden und der Republik Korea im Süden ist heute unüberwindlicher denn je. Das wiedervereinigte Deutschland gilt besonders den koreanischen Christen als Vorbild. Wie einst die Kirchen in Ostdeutschland, engagieren sich auch viele Christen in Korea für eine friedliche Wiedervereinigung ihres Landes. Anlässlich der 10. Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen im südkoreanischen Besan setzten die koreanischen Kirchen einen Friedenszug auf die Schiene: Als symbolische Pilgerfahrt vom wiedervereinigten Berlin bis zur noch immer geteilten koreanischen Halbinsel. Drei Wochen lang und über 11000 km haben die Filmemacher die über einhundert christlichen Friedensaktivisten aus aller Welt auf ihrer außergewöhnlichen Zugreise durch Moskau, Irkutsk und Peking bis nach Korea begleitet.

ab 14 Jahren



Stefanie Landgraf / Johannes Gulde, Deutschland 2011

Wir weigern uns Feinde zu sein - Deutsche Jugendliche unterwegs im Krisengebiet Naher Osten

89 Min., f., Dokumentarfilm, FSK: LEHR

Zwölf junge Deutsche auf einer einzigartigen Begegnungsreise durch die Krisenregion Nahost. Im Zusammentreffen mit Israelis und Palästinensern erleben sie den Konflikt der beiden Parteien aus ihrer jeweiligen Sicht. Im Gepäck der 16- bis 22-Jährigen: das Schulbuch des Friedensforschungsinstituts PRIME: „Die Geschichte des Anderen kennen lernen: Israelis und Palästinenser“. Der Film erzählt aus Sicht der Jugendlichen ihre Erlebnisse in Israel und Palästina

Medien in der Bibliothek des AKD

(Westjordanland), von Menschen, die sie beeindruckt, weil sie neue Wege der Verständigung gehen. Ihre Fragen, auch was sie bewegt und schockiert, besprechen sie mit ihren beiden Begleitern, der Israelin Lotty Camerman (Tochter von Holocaust-Überlebenden) und dem Palästinenser Ali Awwad (ehemals Widerstandskämpfer gegen die Besetzung). -- Unterrichtsmaterial im ROM-Teil.

ab 16 Jahren



Alan Channer, Nigeria / Großbritannien 2006

Der Imam und der Pastor

40 Min., f., Dokumentarfilm

Auseinandersetzungen zwischen Christen und Muslimen sind in vielen afrikanischen Ländern an der Tagesordnung, oft enden sie in gewalttätig, wie in Kaduna, im nördlichen Nigeria in den 1990er Jahren. Wie daraus Partnerschaft erwachsen kann, davon erzählt „Der Imam und der Pastor“. Es ist die außergewöhnliche Geschichte

einer Frieden stiftenden Partnerschaft zweier mutiger, einst feindseliger Protagonisten. Imam Muhammad Ashafa und Pastor James Movel Wuye gehörten zu zwei verfeindeten Milizen. Imam Ashafa musste die Ermordung seiner nahen Angehörigen durch christliche Milizen erleben. Pastor Wuye verlor eine Hand, als Muslime versuchten, ihn zu ermorden. Wenig verwunderlich, dass Imam Ashafa und Pastor Wuye sich als Führungsleute ihrer jeweiligen Milizen deshalb als Feinde betrachteten. Wie es ihnen gelungen ist, Misstrauen, Hass, Ängste und innere Verletztheit, aber auch die Verschiedenheiten von kulturellen Werten und religiöser Prägung zu überwinden und zu gemeinsamen Positionen zu finden, davon erzählt dieser Film. Die einstigen Feinde leiten heute gemeinsam ein Mediationszentrum, dessen Dienste in der ganzen Region in Anspruch genommen werden.

ab 14 Jahren

Atiq Rahimi, Afghanistan, Frankreich 2004

Erde und Asche („Terre et cendres“)

99 Min., f., Spielfilm, OmU

Ein alter Mann, Dastaguir, und sein fünfjähriger Enkel, Yassin, warten an einer staubigen Kreuzung irgendwo in der menschenleeren Weite Afghanistans auf eine Mitfahrgelegenheit. Hinter ihnen liegt das Grauen, die Bombardierung ihres Dorfes, bei der die übrige Familie

ums Leben kam mit Ausnahme des Vaters, der nicht im Dorf war, weil er im Kohlebergbau arbeitet. Ihn wollen Großvater und Enkel jetzt in der Mine besuchen, um ihm die Todesnachricht zu überbringen. Aber heute, so erfahren sie, wird kein Laster mehr kommen. Dies ist Dastaguir auch nicht ganz unrecht. Sein Ehrgefühl

sagt ihm, dass es für einen Afghanen leichter sei, selbst zu sterben, als den Tod seiner unmittelbaren Angehörigen ertragen zu müssen. So sorgt sich Dastaguir, sein Sohn werde sich rächen wollen und so auch in den Kreislauf der Gewalt geraten, der in diesem vom Krieg geschlagenen Land kein Ende nehmen will. Entweder Du hast das Messer in der Hand oder an der Kehle, so formuliert ein festgenommener Soldat, der mit seinen Bewachern zu den Wartenden stößt, dieses Dilemma. Der Gefangene, der an der Kreuzung einem anderen Trupp von Soldaten übergeben wird, hat seinen Offizier getötet, als dieser einen Angriff auf sein Heimatdorf befohlen hatte. Im Verlauf des weiteren Wartens wird Dastaguir auch vom Händler und dem Wächter erfahren, wie der Krieg sie aus der Bahn geworfen und an diesen verlassenem Ort gespült hat. Im bewegenden Schicksal einer Familie werden die Schrecken des Krieges beschworen, aber auch zuweilen mit einem sehr grimmigen Humor die Solidarität und der Überlebenswille der Opfer.

ab 14 Jahren

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), Deutschland 2007

Krieg in den Medien

250 Filmbeispiele, Unterrichtsentwürfe, Arbeitsmaterialien

Die DVD-ROM erläutert anhand von etwa 250 Beispielen die theoretischen Konzepte zum Thema „Krieg in den Medien“. Dafür werden unter anderem Nachrichten aus Hörfunk und Fernsehen sowie Ausschnitte aus Filmen und Computerkriegsspielen genutzt. Mit Texten und Zitaten wird die Wechselwirkung zwischen Medien und Krieg veranschaulicht. Medienübergreifend werden die Unterschiede zwischen Fiktion und Realität herausgearbeitet. Die Wirkung der Gewaltdarstellungen, insbesondere in Kriegsfilmen und Computerkriegsspielen, ist ebenso Gegenstand der DVD-ROM wie die Auseinandersetzung mit der Frage, ob und wann ein militärisches Eingreifen gerecht sein kann oder



in welcher Form die Opfer in Kriegsnachrichten dargestellt werden sollten. Die zahlreichen Bildbeispiele und Experteninterviews werden von unterrichtsrelevanten Aufgaben, die eine aktive Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglichen, begleitet. Als Anregung für Lehrerinnen und Lehrer liefert die Handreichung zur DVD-ROM eine Vielzahl an Unterrichtsentwürfen.

ab 14 Jahren

Diverse, Deutschland / Schweiz / Schweden / Spanien

Bilder im Kopf

f., 6 Kurzfilme

Die sechs Kurzspielfilme der DVD schildern Situationen, in denen verschiedene Menschen einander begegnen. Provokativ und manchmal komisch zeigen die Filme, was passiert, wenn Vorurteile und Klischees über tatsächliche oder vermeintliche kulturelle Unterschiede die Wahrnehmung und die Kommunikation bestimmen.

Die Filme: 1. Hiyab - Das Kopftuch (8 Min., ab 12): Fatima ist neu an der Schule. Die Schulleiterin möchte, dass sie ihr Kopftuch abnimmt, bevor sie in die Klasse geht. Fatima widersetzt sich zunächst. Schließlich überzeugt sie die Lehrerin, und Fatima nimmt ihre Kopfbedeckung zögerlich ab. Danach tritt sie ins Schulzimmer und stellt fest, dass viele Schüler/innen Kopfbedeckungen tragen. 2. Elvis auf Besuch (10 Min., ab 14): In einem Außenbezirk von Stockholm wohnt Lukas, ein Neonazi. Eines Tages klingelt eine Migrantin an seiner Tür und bittet ihn, kurz auf ihren kleinen Sohn Elvis aufzupassen. Lukas lehnt zwar ab, doch schon ist die Migrantin weg. Als Lukas und Elvis langsam ins Gespräch über Tattoos und Presleys Gitarrenmusik kommen, bricht das Eis zwischen den beiden. 3. Schnee in Marrakesch (15 Min., ab 14): Mr. Bazzi ist 80 Jahre alt und lebt in Marrakesch. Er träumt davon, an seinem Lebensabend einmal in der Schweiz Skifahren zu können. Doch er erhält kein Visum. Um den Wunsch des Vaters doch zu erfüllen, verfrachten ihn seine Kinder ins nahe gelegene einheimische Skigebiet Oukaimeden. Sie lassen ihn glauben, er befinde sich im schweizerischen Splügen. 4. Parallelen (6 Min., ab 14): In einem Park sitzen sich zwei Menschen gegenüber: ein älterer Herr mit Hund und ein schwarzhaariger junger Mann mit einer Bierflasche in der Hand. Sie scheinen sich zu beobachten. In ihrer Phantasie stellen sich beide das Gegenüber als extrem aggressiv vor. Dann gehen beide nach Hause. 5. Das T-Shirt (10 Min., ab 16): Marc Pollack ist halb Amerikaner, halb Slowake. Auf der Reise durch das Land seiner Mutter gelangt er in ein kleines Geschäft. Schnell kommt er mit dem Verkäufer ins Gespräch, der unter einer amerikanischen Flagge an der Kasse steht. Der freundschaftliche Dialog schlägt bald um in eine heftige Auseinandersetzung. Beschimpfungen und Missverständnisse treiben den Streit zur gewalttätigen Eskalation. 6. Noch Fragen? (7 Min., ab 16): Jasmin Biermann fährt in Hamburg Taxi. Ihr Aussehen

veranlasst die Fahrgäste ihr „Fremdsein“ direkt oder indirekt, dezent oder plump zum Gesprächsthema zu machen. So wird nach ihrer Herkunft gefragt oder Erstaunen über ihre Beherrschung der deutschen Sprache kundgetan. Genervt durch die indiskreten Fragen und Unterstellungen schiebt sie schließlich eine Kassette mit ihrem Lebenslauf ins Autoradio und verlässt das Taxi.

ab 12 Jahren

Rene Hernandez, Australien 2008

The Ground Beneath - Konflikte lösen

21 Minuten, f., Kurzspielfilm

Kaden, ein etwa 15-jähriger Junge, lebt mit seinem Vater in einer tristen Vorstadtsiedlung. Gewalt, Gehorsam, Langeweile und Kontaktarmut kennzeichnen seinen Alltag. Ein Konflikt in der Schule eskaliert zu einer handfesten Auseinandersetzung: Als Kaden von Glen, einem Klassenkameraden, provoziert wird, wirft ihn Kaden mit einem Faustschlag zu Boden und droht seiner Familie Gewalt an. Der Vater bestraft ihn hart für diesen Vorfall. Außerdem sinnt Glen zusammen mit seinem älteren Bruder und dessen Freund auf Rache. Nachdem Kaden erfolgreich vor der Gruppe fliehen kann, bewaffnet er sich mit einer Machete. Zwischenzeitlich knüpft er erste Kontakte mit seiner Klassenkameradin Casey und mit Lewis, einem behinderten Jungen aus der Nachbarschaft. Auf einer Straße in der Siedlung kommt es zum „Showdown“: Glen und seine Leute stellen sich Kaden und Lewis in den Weg. Während der wehrlose Lewis geschlagen wird, treffen Kaden zwei Faustschläge von Glen. Kaden wehrt sich nicht. Nach diesem Überfall kümmert sich Kaden um Lewis und ergreift vor seinem Vater Partei für ihn.

ab 14 Jahren

Gustav Danielsson, Schweden 2012

Im letzten Sommer

15 Minuten, f., Kurzspielfilm

Eine Familie erholt sich mit Freunden in den Sommerferien an einem See in Schweden. Im Mittelpunkt steht der Vater mit Leo, dem zehnjährigen Sohn. In sechs Episoden geht es (unter anderem) um das angemessene Verhalten gegenüber Tieren. In jeder Episode stehen Vater und Sohn in Konflikt miteinander und stellen sich gegenseitig mit ihrem Verhalten und ihren Standpunkten in Frage. Was jeweils als richtig oder falsch betrachtet werden muss, ist in allen Fällen nicht von vornherein klar und gibt Gelegenheit zu kontroversen Diskussionen. -- Didaktisches Begleitmaterial.

ab 14 Jahren



Fortbildungen

AKD-Thementag: Flash mich! Bilder auf allen Kanälen		24. September 2015 13:00-19:00 Uhr	AKD Berlin
Qualifizierung Schulseelsorge	Angela Berger	8./9. Oktober 2015 16:00-20:00 Uhr 9:00-17:00 Uhr Folgetermine	AKD Berlin
Fachtag Religionsunterricht: Schwierige Themen unterrichten	Angela Berger Dr. Jens Kramer Cornelia Oswald Stephan Philipp Matthias Röhm	14. Oktober 2015 10:00-16:00 Uhr	AKD Berlin
Werkstatt liturgisches Lernen – Gebete	Matthias Röhm	10. November 2015 9:30-16:00 Uhr	Kaiser-Friedrich- Gedächtniskirche, Händelallee 20, 10557 Berlin
Ein bibeldidaktischer Tag zu einem Gleichnis Jesu	Mareike Witt Ulrike Häusler	20. November 2015 9:00-17:00 Uhr	AKD Berlin
Un-Sterblichkeit – Vorstellungen von Tod und Jenseits	Dr. Jens Kramer Julia Schimming	30. November 2015 9:00-16:00 Uhr	AKD Berlin
Biblische Texte in leichter Sprache	Dr. Jens Kramer Judith Nieder Nicole Papendorf	3. Dezember 2015 9:00-16:00 Uhr	AKD Berlin
Den Weltgebetstag aus Kuba mit SuS gestalten und feiern	Stephan Philipp Elke Kirchner-Goetze	26. Januar 2016 10:00-16:00 Uhr	AKD Berlin