

Loccumer Pelikan

1/10

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

Friedenspädagogik



Wächst der Wille zur
Gewaltlosigkeit?
Die Ökumenische
Dekade „Gewalt
überwinden“

Friedenserziehung
in der Schule

Pro und Contra:
Zu viel Gewalt in
unseren Medien?

Ubuntu – gemeinsam
sind wir stark!

Die Kunst des Friedens –
Unterrichtsbausteine
für die Sek. I und II

„Schritte gegen Tritte“

Ein Film zum Thema
Gewalt und Ausgrenzung

Ausstellung: Menschen-
bild – Gottesbild



inhalt

Friedhelm Kraft	editorial	1
	grundsätzlich	
Margot Käßmann	Wächst der Wille zur Gewaltlosigkeit? Die Ökumenische Dekade „Gewalt überwinden“ – ein Rückblick mit Ausblick	3
Karl Ernst Nipkow	Christliche Friedenspädagogik. Vertrauende, angstfreie Beziehungen, gewaltlose Handlungsalternativen und Feindesliebe als Kernfaktoren einer christlichen Friedenspädagogik	7
Reinhold Mokrosch	Friedenserziehung in der Schule	11
	kontrovers	
Rainer Merkel	Blutbäder und Kampfszenen auf unseren Bildschirmen sind nicht zu rechtfertigen Zu viel Gewalt in unseren Medien? – Ja	16
Olaf Jantz	Medien müssen Gewaltverhältnisse abbilden und über sie aufklären Zu viel Gewalt in unseren Medien? – Nein	17
	praktisch	
Beate Peters	UBUNTU – gemeinsam sind wir stark! Ein zweitägiges Klassenprojekt für die Grundschule	18
Steffen Marklein	Gerechtigkeit Gottes? – Die Kunst des Friedens Unterrichtsbausteine zum Thema Krieg – Gewalt – Frieden für die Sekundarstufen I + II	24
Klaus Burckhardt	„Schritte gegen Tritte“. Eine Alternative zu Flucht und Kampf	32
Steffen Marklein	„Geschubst und gestoßen“. Ein Film zum Thema Gewalt und Ausgrenzung bei Kindern und Jugendlichen	39
	informativ	
Felix Emrich, Steffen Marklein	Surftipps zum Thema Friedenspädagogik	41
	Ausstellung: Roland Peter Litzenburger: Menschenbild – Gottesbild	2
	Ausstellung in der Lernwerkstatt	23
	Impressum	33
	Buch- und Materialbesprechungen	43
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	45
	Veranstaltungen Mitte Februar bis Mai 2010	46



Ich muss gestehen: Die Konfirmandenarbeit habe ich in meiner bisherigen Arbeit mehr aus der zweiten Reihe wahrgenommen. Aufgrund meines beruflichen Weges stand die schulische Perspektive im Vordergrund, gemeindepädagogische Fragen hatten eher eine Randstellung. Nun entdecke ich die Bedeutung der Konfirmandenarbeit neu. Den Anstoß dafür gaben die empirischen Befunde einer einmaligen, bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit. Sie wurden im vergangenen Jahr auf Fachtagungen vorgestellt; auch in Loccum sind Anstöße und Folgerungen für eine zeitgemäße Gestaltung der Konfirmandenarbeit intensiv diskutiert worden. Mir ist deutlich geworden, dass die Konfirmandenstudie Herausforderungen benennt, die ebenso für das Feld des schulischen Religionsunterrichts von Bedeutung sind bzw. als Frage- und Problemstellungen nicht unbekannt sind. Und: Die Zeiten einer plakativen Gegenüberstellung von Konfirmandenarbeit und Religionsunterricht sind längst vorbei. So wie der Religionsunterricht vielfach Erstbegegnung mit Religion ist, ist Konfirmandenarbeit vielfach Erstbegegnung mit Kirche als Ort gelebter christlicher Religion. Der Wandel der religiösen Biografien kann nicht ohne Folgerungen für die Gestaltung sowohl des Religionsunterrichts als auch der Konfirmandenarbeit bleiben. Inhalte haben erst eine Bildungsrelevanz, wenn sie auf gegenwärtige Herausforderungen und Lebenswelten bezogen werden können. Daher ist didaktisches Denken immer wieder neu gefordert. Aber auch dies zeigt die Studie: Die Entdeckung des Jugendlichen als Subjekt religiöser Lernprozesse und Akteur auch in der theologischen Wahrnehmung und Deutung von Welt und Leben, ist in der Konfirmandenarbeit eine bleibende Herausforderung. Für Religionsunterricht und Konfirman-

denarbeit gilt gleichermaßen: Nur wer die Theologien der Jugendlichen wahrnehmen kann, kann mit ihnen „Theologisieren“ und – was ebenso wichtig ist – eine Theologie für Jugendliche ins Spiel bringen. Empirische Untersuchungen geben einen „ungeschminkten“ Blick auf die Wirklichkeit. Dieser Blick ist gefragter denn je, sowohl in Schule als auch in Gemeinde.

Fragen einer „Friedenspädagogik“ im 21. Jahrhundert bilden den thematischen Schwerpunkt dieser Ausgabe. Margot Käßmann erinnert in ihrem Beitrag an die Ökumenische Dekade „Gewalt überwinden“ und entwickelt in Aufnahme jesuanischer Verheißungen die „Vision von einer Welt ohne Gewalt“, die ebenso eine Diskussion über den Einsatz der Bundeswehr in Afghanistan einschließt. Karl Ernst Nipkow entfaltet den Begriff einer „christlichen Friedenspädagogik“ in der Verknüpfung von theologischen, pädagogischen und psychologischen Perspektiven. Nipkow weist auf die Bedeutung „alternativer Sozialisationserfahrungen“ für eine Veränderung von „verhängnisvollen Denkmustern“ hin. Reinhold Mokrosch fragt nach den Erfolgchancen einer Friedenserziehung am Lernort Schule und entwickelt vor dem Hintergrund erhobener Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen zum Thema Frieden konkrete Ziele und Inhalte für den Unterricht.

Ihr

Dr. Friedhelm Kraft
Rektor



Roland Peter Litzenburger, *INRI*, Schwarzweißdruck 1957

Roland Peter Litzenburger: Menschenbild – Gottesbild

Vom 18. Januar bis 19. März zeigt das RPI Loccum Lithographien und Drucke des Malers und Bildhauers Roland Peter Litzenburger. Der »Pelikan« stellt eine Auswahl der gezeigten Arbeiten vor.

Roland Peter Litzenburger wurde am 31. Oktober 1917 in Ludwigshafen/Rhein geboren. „Das Europa zwischen 1914 und 1945, die Situation zwischen katholischem Elternhaus und aggressivem Nationalsozialismus, zwischen dem zerstörten Ludwigshafen und der Oberammergauer Passion, zwischen Anton Bruckner und Paul Klee: Das waren Herausforderungen, die seine Zeit, seine Gesellschaft, seine Kirche ihm anboten. Litzenburger hat sie angenommen und beantwortet.“¹ Hinzu kam die Atemnot, an der der asthmapranke Litzenburger sein Leben lang litt. „Sein Lebenswerk wird mit dieser Atemnot dem Leben abgerungen.“²

Von 1939 bis 1945 studierte er – aus gesundheitlichen Gründen vom Wehrdienst beurlaubt – Architektur in Darmstadt. Nach Kriegsende schloss er ein Studium der Kunst-erziehung in Stuttgart sowie der Kunstgeschichte und Germanistik in Freiburg an. Seit 1952 war Litzenburger als

freischaffender Künstler tätig; seit 1964 arbeitete er in Markdorf-Leimbach am Bodensee.

„Das Ringen um Menschenbild und Gottesbild in der Bibel hat Litzenburger zu einem der bedeutendsten Schöpfer eines zeitgenössischen Jesusbildes in der Kunst gemacht. [...] Immer wieder treffen wir hier auf das Phänomen der Verfremdung des Jesusbildes als Mittel für einen Neuzugang und ein neues Verständnis. Besonders deutlich wird dies in der Serie »Christus der Narr«, die 1973 entstand. [...] Litzenburger wurde im religionspädagogischen Bereich zu einem der meist interpretierten Künstler.“³ Er starb am 24. Dezember 1987.

Anmerkungen

- ¹ Zitiert nach: Biographisch-bibliographisches Kirchenlexikon, Band V (1993), Spalten 136-138, Autor: Ekkart Sauser, in: <http://www.kirchenlexikon.de/l/litzenburger.shtml>
- ² Günter Biemer: Kunst in der Katechese: Roland Peter Litzenburger (1917-1987). Vortrag zur Eröffnung einer Ausstellung, 1997, in: <http://www.guenterbiemer.de/cat/litz.htm>.
- ³ Siehe Anm. 1.

Wächst der Wille zur Gewaltlosigkeit?

Die Ökumenische Dekade „Gewalt überwinden“ – ein Rückblick mit Ausblick

Von Margot Käßmann

Wie wird Friede?“ fragte Dietrich Bonhoeffer in seiner berühmten Andacht 1934 in Fano: „Nur das eine große ökumenische Konzil der Heiligen Kirche Christi aus aller Welt kann es so sagen, dass die Welt zähneknirschend das Wort vom Frieden vernehmen muss.“ Die Kriegsbegeisterung der damaligen Zeit ist in unseren Breitengraden Gott sei Dank heute nicht mehr so gegeben. Die Erschütterungen des II. Weltkriegs führten 1948 zu dem klaren ökumenischen Bekenntnis von Amsterdam: „Krieg darf nach Gottes Willen nicht sein.“ Doch damit herrscht keineswegs Frieden. Wir müssen es viel zu oft

lesen, hören und sehen: Geschlagene Kinder in Schulen, geschundene Frauen und auch getötete Soldaten im Krieg gegen den Terrorismus in Afghanistan. Die Zeit ist reif, wirklich ein Zeichen zu setzen und umzukehren vom Irrweg der Gewalt. Die Internationale Ökumenische Friedenskonvokation (IÖFK) in Jamaika bietet 2011 die herausragende Chance, ein Ökumenisches Friedenskonzil zu erleben, das ausstrahlt in alle Länder und Kirchen. Dietrich Bonhoeffers große Hoffnung war, die ökumenische Bewegung werde Vorkämpferin des Friedens. Auch wenn die Hoffnung durch die Kirchen vielfältig enttäuscht wurde, so wurde sie aber auch vielfältig verwirklicht. Der Ruf zum

Frieden von 1948 wurde ja zum cantus firmus des Ökumenischen Rates. Seine Impulse zu Gerechtigkeit, Frieden und Schöpfungsbewahrung wurden auch umgesetzt, als 1989 der Ruf „Keine Gewalt!“ aus den Gottesdiensten der Kirchen hinausgetragen wurde auf die Straßen von Leipzig, Dresden und Berlin und damit der Weg eröffnet wurde zur ersten gewaltlosen Revolution in Deutschland, ja in der europäischen Geschichte. Die Kirchen in Deutschland, sie haben gelernt aus ihrem Versagen in der Vergangenheit, davon bin ich überzeugt. Jetzt besteht eine neue Chance.

Seit 2001 arbeiten Christinnen und Christen konzentriert in der Ökumenischen Dekade „Gewalt überwinden“ zusammen. Kirchen in aller Welt beteiligen sich. Am 4. Februar 2001 haben wir die Dekade in Potsdam und in Berlin eröffnet. In der Botschaft, die bei der offiziellen Feier im Haus der Kulturen 2001 verlesen wurde, heißt es: „Wir rufen alle Kirchen und ökumenischen Organisationen nachdrücklich auf, Gemeinschaften des Friedens zu sein und aufzubauen, ...; gemeinsam Buße zu tun für unsere Mitverantwortung für Gewalt; ... sich dafür einzusetzen, den Teufelskreis der Gewalt zu durchbrechen...“

Umkehr und Versöhnung neu entdecken

Viel zu lange wurde Gewalt theologisch legitimiert. Wenn wir aber das Zeugnis von Jesus Christus selbst aufsuchen, dann finden wir mit der Botschaft von der zweiten Meile und der anderen Wange eine Haltung kreativer Gewaltlosigkeit. Oder nehmen wir die Szene Jesus in Gethsemane:

2001.2010



DEKADE ZUR ÜBERWINDUNG VON GEWALT

DEKADE ZUR ÜBERWINDUNG VON GEWALT

„Stecke das Schwert an seinen Ort ...“ Jesus durchbricht den Kreislauf der Gewalt durch seine aktive Gewaltfreiheit. Ich denke, diese Dekade hat gut daran getan, wenn sie zuallererst in der Bibel neu angesetzt und aus dem biblischen Zeugnis Mut zur Gewaltfreiheit abgeleitet hat.¹



Roland Peter Litzenburger, *Grauer Christus*, Schwarzweißdruck 1960

Vieles ist noch zu entdecken am biblischen Zeugnis! Der frühere westdeutsche Bundeskanzler Helmut Schmidt hat ja einmal gesagt, mit der Bergpredigt könne man keine Politik machen. Die Worte Jesu über das Vergelten (Matth 5, 38ff.; Lukas 6, 29ff.) wurden oft zitiert, um die Unzulänglichkeit des Evangeliums als Richtschnur für das Leben in der wirklichen Welt zu beweisen. Kein anderer Text im Neuen Testament aber stellt wohl eine derartige Anfrage an die erfahrbare Realität dar wie die Bergpredigt. Kaum ein anderer Text gibt so viel Hoffnung, dass die Verhältnisse dieser Welt anders sein könnten und in Gottes Zukunft anders sein werden. Ja, das Evangelium entwirft eine Kontrastgesellschaft zum Vorfindlichen.

Die Ökumenische Dekade „Gewalt überwinden“ ist ein guter Anlass geworden, theologische Fragen in Gemeinden, Kirchenvorständen und Synoden neu aufzugreifen. War denn der Tod Jesu am Kreuz Schwäche? Oder kann dies nicht auch als Stärke, als ein Protest gegen eine Welt ohne Gottes Liebe verstanden werden? Der Sohn Gottes

am Kreuz ist vielleicht die größte Herausforderung, mit der das Christentum eine von Gewalt erschütterte Welt konfrontieren kann. Ein neugeborenes Kind als Retter der Welt – kann es für unsere Welt eine stärkere Anfrage als diesen Glauben geben? Dieser sterbende Mann ist Gott. Auf ihn vertrauen wir, nicht auf einen, der aufgrund der Macht des Schwertes über Leben und Tod entscheiden kann. Gott ist das verletzbare neugeborene Kind, der Rabbi und der Mann am Kreuz.

Als Christinnen und Christen müssen wir auch besonders unsere großartigen Voraussetzungen zur Überwindung von Gewalt, wie wir sie in der Tradition von Beichte und Schuldbekennnis, Vergebung und Versöhnung finden, immer wieder in die Diskussion hineinbringen. Die Rechtfertigung aus Glauben befähigt uns, unserem Versagen ins Auge zu sehen, und den Engagierten gibt sie Kraft zum Weitermachen, weil sie über das Scheitern hinausdenkt. Ich bin überzeugt, dass Christinnen und Christen die Vision von einer Welt ohne Gewalt aufrecht erhalten sollten, ohne sich dadurch zu den Naiven zu zählen, die meinen, Gewalt könne ein für alle Mal abgeschafft werden. Dazu, wie gesagt, haben wir ein viel zu realistisches Menschenbild.

Über Jahrhunderte hinweg wurde Gewalt christlich legitimiert. Da können wir denken an die Kreuzzüge, an die Judenvernichtung, an das Züchtigungsrecht von Eltern und Erziehern. Die Missionsgeschichte ist auch eine Geschichte der Gewalt, die christlich legitimiert ist, ebenso die Geschichte des Rassismus. Aber die Kirchen haben gelernt! Ich bin überzeugt, dass Christinnen und Christen heute wissen, dass es keinerlei Legitimation von Gewalt in ihrer Religion gibt. Und Christinnen und Christen haben große Möglichkeiten. Eine davon ist unser Wissen aus unserem Glauben heraus, dass es Versöhnung geben kann; dass die Opfer gehört werden müssen, dass die Stummen zur Sprache kommen und die Täter ihre Schuld bekennen können; dass es so etwas wie Beichte gibt und Vergebung und daraus eine Befreiung, ein befreiender Prozess der Versöhnung entstehen kann. Das ist eine Botschaft, die wir der Welt zu sagen haben.

Versöhnung ist vielleicht die größte Herausforderung für uns alle. Versöhnung, die allerdings nicht schweigt über die Taten der Täter und das Leiden der Opfer. Alles andere wäre eine billige Versöhnung.

Herausforderungen

Zahlreiche Treffen und Runde Tische, Arbeitshilfen und Gottesdienstmaterialien, lokale und überregionale Projekte haben das Thema „Gewalt überwinden“ vorangetrieben und in den Gemeinden verankert.

Erziehung und Bildung

Im Buch der Sprüche gibt es Verse wie: „Ein weises Kind liebt Zucht“ (13, 1) oder „wer seine Rute schont, der hasst seine Kinder“ (13, 24). Auf dieser Grundlage wurden immer wieder Kinder gezüchtigt, geschlagen, erniedrigt, missbraucht, selbst in diakonischen Einrichtungen. Wir wissen heute zuverlässig, dass Kinder, die in ihrer Erziehung keine gewaltfreie Konfliktlösung lernen, zu Gewalt im Erwachsenenleben neigen. Kinder dagegen, die gewaltfreie Konfliktlösung gelernt haben, haben Zivilcourage. Gewaltfreie Erziehung stärkt Zivilcourage, die Förderung von Vertrauen und Verantwortung sowie Konfliktfähigkeit in der Erziehung fördert die moralische Urteilsfähigkeit von Kindern.

Die religionspädagogische Arbeit in unseren evangelischen Kindergärten und Spielkreisen bietet großartige Möglichkeiten, Gewaltfreiheit mit den Kindern einzüben und den Eltern Erziehungsbeistand zu leisten. Dasselbe gilt für Schulen. Dort haben sich Projekte wie „Ubuntu – gemeinsam sind wir stark“ und „Schritte gegen Tritte“ bewährt.

Zu intensivieren ist unser Engagement, um Menschen mit Behinderungen in Kindergärten, Schulen und Konfirmandengruppen nicht auszugrenzen. Integrative Angebote sind noch weiter zu entwickeln, einzelne Gemeinden und Kirchenkreise bieten hervorragende Beispiele. Damit können wir als Kirchen einen deutlichen Akzent setzen gegen eine Politik der Auslese für eine Kultur der Anerkennung jedes einzelnen Menschen.

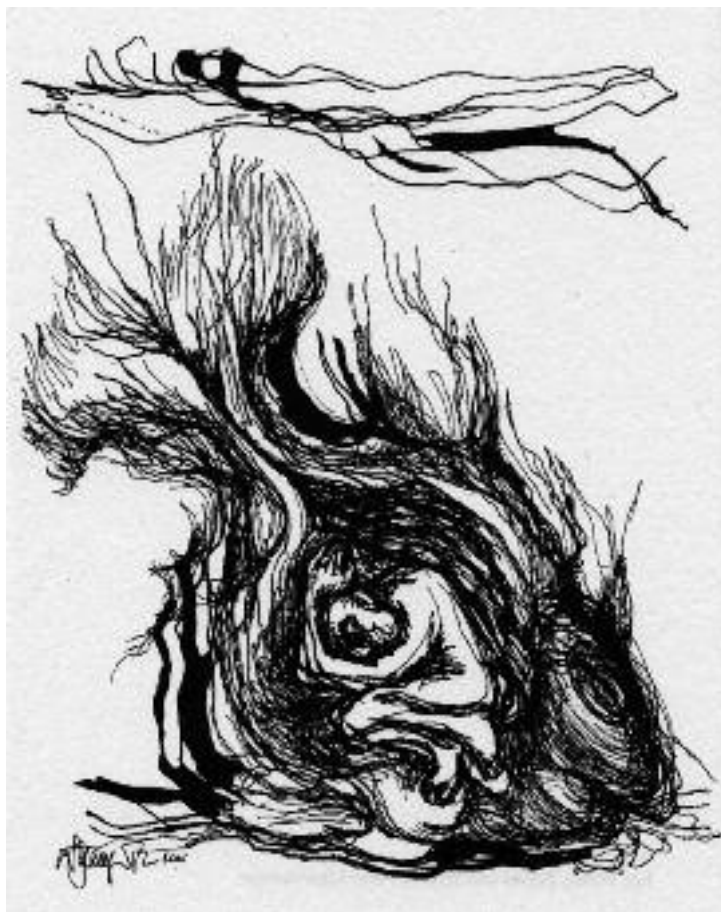
Frauen und Männer

Auch die Gewalt gegen Frauen bleibt ein zentrales Thema. Sie ist uns aufgegeben allein aus den Ergebnissen der Ökumenischen Dekade „Kirche in Solidarität mit den Frauen“. Hier wurde deutlich: Gewalt gegen Frauen ist das Thema, an dem wir weiterarbeiten müssen. Frauen werden weiterhin ihrer Menschenwürde beraubt, geschlagen, gefoltert, in die Prostitution gezwungen und vergewaltigt. Noch immer ist in Deutschland häusliche Gewalt anzutreffen. Darüber hinaus haben wir hier rund 400.000 Prostituierte, viele davon Zwangsprostituierte aus Osteuropa und Südostasien. Mit Frauenhandel wird weltweit mehr Geld verdient als mit Drogenhandel.

Inzwischen gibt es bundesweit viele evangelische Beratungsstellen, die von häuslicher Gewalt und Frauenhandel Betroffene betreuen. Hier werden Frauen, die traumatisiert und gesundheitlich schwer angeschlagen sind, zu Ärztinnen, Ausländerbehörde und Sozialamt begleitet, zum Teil bis die jungen Frauen nach Osteuropa ausreisen, irgendwohin, wo die Zuhälter sie nicht finden. Realität in unserem Land, in unserer Zeit! Die Gewalt gegen Frauen ist ein Thema, das uns nicht ruhen lassen wird.

Fremdenfeindlichkeit, Flucht und Asyl

Nach den brutalen Übergriffen gegen Ausländer in den 90er Jahren haben sich Kirchen und zivilgesellschaftliche Initiativen in vielen Orten engagiert. Vernetzte Prävention wurde auch Leitbegriff, um Gewalt gegen andere Menschen zu überwinden. Doch nach wie vor belegen verschiedene Studien, wie tief Fremdenfeindlichkeit und Rassismus in unserer Gesellschaft verwurzelt sind. Dies betrifft auch die Kirchen. Vor diesem Hintergrund sind durch Kirchengemeinden ermutigende Maßnahmen ergriffen worden, um Fremdenfeindlichkeit und Rassismus im Ansatz zu bekämpfen.



Roland Peter Litzner, *Jona im Bauch des Fisches*,
Schwarzweißdruck 1972

Im Besonderen gilt die Zuwendung und Begleitung den von Abschiebung betroffenen Menschen. Die Lebenssituation von Kindern und Erwachsenen, die ohne Pass und Papiere in Deutschland leben, ist ebenso in die öffentliche Wahrnehmung gebracht worden, maßgeblich durch die Ausstellung „Leben im Verborgenen“, die inzwischen bundesweit für Diskussionen sorgt. Diese Menschen brauchen einen Zugang zu medizinischer Versorgung und zu Bildung, ohne gleich befürchten zu müssen abgeschoben zu werden. Von ihrer ungerechten Entlohnung profitieren ganze Bereiche in der Bauwirtschaft und Gastronomie. Kirchen, ökumenische Netzwerke sind hier zusammen mit anderen zivilgesellschaftlichen Initiativen aktiv, um Einfluss zu nehmen auf die Politik. Denn das, was sich hier – wie an den Außen-

grenzen der EU – ereignet, ist dramatisch. Diese Dramatik der Gewalt, der strukturellen, aktiven physischen und seelischen Gewalt, kann die Kirchen nicht ruhen lassen kann in unserem Land.

Terror und Krieg

In der Folge der Terrorangriffe vom 11. September 2001 ist die Spirale der Gewalt weiter angeheizt worden. Die Dekade „Gewalt überwinden“ musste ihren Ort in einer Situation finden, in der Politiker sich zur Rechtfertigung von Krieg und menschenverachtender Gewalt auf ihre Religion berufen haben – eine internationale Situation, in der Freiheit, Frieden und Gerechtigkeit drohten auf dem Altar militärischer Sicherheit geopfert zu werden.

2001 hat der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland eine „Friedensethik in der Bewährung“ vorgelegt. Dort wird eindeutig gesagt, dass Politik Vorrang haben muss vor militärischen Maßnahmen zur Konfliktlösung. Der Einsatz militärischer Gewalt wird im Rahmen einer als Rechtsordnung zu verstehenden internationalen Friedensordnung allerdings als äußerste Möglichkeit anerkannt. Doch: Es geht in diesem Text nicht mehr um einen gerechten Krieg, sondern um gerechten Frieden. Das halte ich für unsere Kirche für einen gewichtigen und positiven Schritt.

Allerdings zerreißt die Diskussion auch die evangelische Kirche in Deutschland immer wieder. Auf der November-Synode der EKD 2001 in Amberg wurden die unterschiedlichsten Einschätzungen vorgenommen, die Synode hat sich nicht in der Lage gesehen, den Militäreinsatz in Afghanistan eindeutig abzulehnen. Lediglich eine Minderheit hat diese Position vertreten.

Ich kann eine Rechtfertigung für einen Krieg nicht nachvollziehen. Das kann vom Evangelium her meines Erachtens nicht Sache der Kirche sein. Von der biblischen Botschaft ausgehend bin ich überzeugt, dass die Spirale der Gewalt nur durch Gewaltlosigkeit durchbrochen werden kann. Ich bin mir bewusst, dass mir dies als politische Parteinahme ausgelegt werden kann. Andere nennen eine solche Position naiv. Für mich ist es aber eine christliche Grundüberzeugung. Mir liegt daran, im demokratischen Staat das Gewaltmonopol an Polizei und Verteidigungsarmee als Bürgerin zu delegieren. Auf Weltebene kann diese Aufgabe nur durch die UN wahrgenommen werden.

Der Einsatz der Bundeswehr und die gegenwärtige Entwicklung des Krieges in Afghanistan erfordert aus meiner Sicht dringend eine neue Diskussion und Bewertung durch unsere Kirche, um der Menschen in Afghanistan und auch um unserer Soldaten willen.

Christlicher Glaube und andere Religionen

Zum Frieden gehört ganz gewiss auch der Dialog der Religionen. Vieles, was bei uns an Konflikten besteht, beruht auf unterschiedlichen Kulturen und Traditionen. Längst nicht alles darf den Religionen zugeschrieben werden. Um so mehr liegt mir an Klarheit und Ehrlichkeit, in der auch Irritierendes, Fremdes thematisiert werden kann. Wahr-

scheinlich haben wir diesen Dialog zu lange einzelnen Interessierten und Experten überlassen. Es wird darum gehen, auch die Begegnung im Alltag zu suchen. Das Ausstellungsprojekt „Gesichter des Islam – Begegnung mit muslimischen Frauen und Männern“ lässt das sehr deutlich werden. Menschen unterschiedlichen Glaubens kommen miteinander ins Gespräch. Voraussetzung dafür ist aber, dass wir unsere eigene Religion, unseren eigenen Glauben kennen. Für mich ist Christus der Weg, die Wahrheit und das Leben. Auf dieser Grundlage trete ich aber dafür ein, dass Menschen in Deutschland ihren Glauben in Freiheit ausüben können. Dazu gehört ein klares Ja zu den Grundlagen dieser Freiheit, unserer Verfassung.

Mir scheint, der Begriff der Freiheit der Schlüsselbegriff zu sein. Nur wenn die Angehörigen der verschiedenen Religionen Religionsfreiheit, Glaubens- und Meinungsfreiheit bewusst, theologisch begründet bejahen, können sie zum Faktor der Konfliktschärfung werden.²

Welche Friedenpotentiale darin liegen, zeigen Fallstudien aus verschiedenen Ländern. Markus Weingardt kommt in seinen Untersuchungen zu dem Schluss, dass Glaubwürdigkeit, Verbundenheit mit der Bevölkerung und ein Vertrauensbonus entscheidend dafür sind, dass religiös motivierte Akteure erfolgreich in gewaltsamen Konflikten vermitteln.³ Ihr Eintreten für den Frieden begründen sie explizit mit ihrem Glauben sowie aus den Überlieferungen und heiligen Schriften ihrer eigenen Religion. Glaubhaft aber seien die Vermittelnden nur, wenn sie neben dem Vertrauen der Konfliktparteien auch die notwendigen Kompetenzen hätten, den Konflikt aus eigenem Erleben kennen und über Kontakte verfügen. Das bestärkt mich erneut, zivile Konfliktlösungen noch viel stärker als bisher zu fördern und zu trainieren.

Die Ökumenische Dekade „Gewalt überwinden“ und die Friedenskonvokation 2011 werden deutliche Spuren hinterlassen, wenn es ihnen gelingt, sich auf das Evangelium zu beziehen und sich mutig mit den drängenden Problemen auseinanderzusetzen. Meine unbändige Hoffnung, dass es auch anders geht als mit Gewalt, gründet jedenfalls in den Bildern und Verheißungen, die Jesus uns stiftet und die wir mit Leben füllen.

Dr. Margot Käßmann ist Landesbischöfin der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Hannovers und bekleidet seit Oktober 2009 das Amt der Ratsvorsitzenden der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD).

Anmerkungen

- 1 Weitere Beispiele s. Margot Käßmann, *Gewalt überwinden*, Hannover, 2. Aufl. 2000, S. 45ff.
- 2 Siehe dazu auch: Margot Käßmann: Religion als Faktor der Konfliktschärfung (Weimarer Rede), in: Christoph Dahling-Sander / Barbara Janocha: *Vielfalt, Toleranz und Begegnung. Christen und Muslime zeigen Profil*, Düsseldorf 2008, S. 66-85.
- 3 Markus Weingardt: *Religion Macht Frieden. Das Friedenspotential von Religionen in politischen Gewaltkonflikten*, Stuttgart 2007.

Christliche Friedenspädagogik

Vertrauende, angstfreie Beziehungen, gewaltlose Handlungsalternativen und Feindesliebe als Kernfaktoren einer christlichen Friedenspädagogik

Von Karl Ernst Nipkow

Der jüdisch-christlichen Überlieferung verdanken wir nicht nur allgemeine Visionen des Friedens, sondern auch konkrete Anweisungen zum Frieden stiftenden Verhalten. Friede und Versöhnung sind außerdem nicht nur Gegenstand der Verheißung und Hoffnung in einem zukünftigen Reich Gottes, sondern verpflichtende Aufgaben in der Gegenwart. Im Neuen Testament bezeugt und lebt Jesus von Nazareth Gottes Friedenswillen im Alltag seiner Zeit. Die christlichen Kirchen haben diese Praxis fortzusetzen.

Im Folgenden möchte ich moderne wissenschaftliche Befunde zum Umgang mit Vergeltungswünschen, Rachegefühlen, Aggressionen, Gewalt und biblische Zeugnisse aufeinander beziehen. In diesem Sinne stütze ich mich auf das lern- und verhaltenstheoretisch ausgerichtete Standardwerk von Franz und Ulrike Petermann (Bremen) über „Training mit aggressiven Kindern“.¹ Außerdem seien Erkenntnisse aus der Psychoanalyse über die narzisstische Wut² und evolutionspsychologische Hypothesen eingeblendet. Theologisch werte ich exemplarisch Publikationen des Heidelberger Neutestamentlers Gerd Theißen aus, besonders sein Buch „Die Jesusbewegung. Sozialgeschichte einer Revolution der Werte“.³

Christliche Friedenspädagogik ist ihrem Begriff nach eine zusammengesetzte Größe.

- Sie gründet erstens in pädagogischen Zielvorstellungen und Wegen, die direkt aus *theologischen Grundlagen* abgeleitet werden (Bergpredigt).
- Sie umschließt zweitens *allgemeine moralische Überzeugungen und pädagogische Einsichten*, die nicht spezifisch christlich sind, aber theologisch unterstützt werden können und sollten. Zu ihnen gehört das kulturgeschichtlich überall verbreitete Grundgesetz der Moral,

die „Goldene Regel“. Mit ihr wird die Moral im Menschen selbst verankert, im Selbstschutzmotiv: „Was du nicht willst, das man dir antut, das füge auch keinem andern zu!“ Ethisches Allgemeingut ist ferner die Gewalt vermeidende Strategie der „Kooperation“, die ebenso auf der Logik der „Gegenseitigkeit“ bzw. „Reziprozität“ beruht.

- Drittens gehören z. B. *Streitschlichterprogramme*, die auf dem Gedanken der „Mediation“ beruhen, zu Verfahren, die schon im Alten und Neuen Testament analoge Vorbilder haben, wie etwa Abraham als Vermittler zwischen Gott und den Städten Sodom und Gomorra.

Vertrauensvolle und angstfreie Beziehungen aufbauen

Die Psychologen Franz und Ulrike Petermann schließen ihr zentrales Kapitel, in welchem sie ihre Konzeption vorstellen, mit drei Abschnitten, von denen der erste die „Rolle des Therapeuten“ beleuchtet. Das Standardwerk verlangt vom Therapeuten ein „Basisverhalten“; zu ihm gehört *Vertrauen*:

„Die Fähigkeit, Vertrauen zu einem Kind aufzubauen, bildet das Kernstück des therapeutischen Basisverhaltens. Eine vertrauensvolle Beziehung ist nicht naturgegeben vorhanden, sondern muss mühsam durch ‚Beweise‘ in der Interaktion mit dem Kind, aber auch mit seiner Familie entwickelt werden.“⁴

Ähnliches findet sich in Theißens „Jesusbewegung“ gegen Schluss des Kapitels über „Die Vision von gewaltreduzierenden Strategien“.⁵ Nicht nur seien die Aggressionen und ihre Verarbeitung in der Jesusbewegung der Motor

für neue Visionen von Liebe und Versöhnung gewesen. Vielmehr gelte auch:

„Voraussetzung für die verschiedenen Formen von Aggressionsverarbeitung war *eine angstfreie Grundstimmung, ein erneuertes Grundvertrauen in die Wirklichkeit*, das von der Gestalt Jesus ausstrahlt – bis heute.“⁶

Angstfreie Beziehungen seien auch wichtig, weil neben jenen aggressiven bis gewaltbereiten Handlungen, die der „egoistischen Durchsetzung eigener Bedürfnisse“ dienen, „angstmotiviert aggressive Kinder“ zu finden seien: „Die Kinder haben wenig Vertrauen, fühlen sich schnell sehr bedroht und angegriffen. Sie reagieren aus einer eingegelten Abwehrhaltung heraus.“⁷ Erfolge beim Zurückschlagen oder bei Präventivschlägen hätten für sie einen doppelten Effekt; sie schüfen zum einen eine „emotionale Erleichterung“ im Sinne einer „interne(n) Verstärkung“; zum anderen werde eine Strategie, wenn sie „erfolgreich“ sei, fortgesetzt, weil sich die anderen daraufhin „respektvoll, ängstlich oder sogar unterwürfig zeigen“.⁸ Schnell erwache aus diesem Verhaltensmuster „ein sich immer weiter aufschaukelnder Verstärkungsprozess“; bei angstmotivierter Aggression sei eine „Erhöhung aggressiven Verhaltens“ wahrscheinlich.⁹

Das bisher zu Einstellungen und Verhalten Gesagte ist in einem größeren *theologischen Rahmen* zu sehen. Jesus verkündete das „Reich Gottes“. Es sollte – in politischen Kategorien gesprochen – eine Herrschaft durchgesetzt werden, „Gottes Herrschaft“, aber sie erscheint in einer ganz anderen Art als der eines altorientalischen Despoten. Das Gebet, das Jesus seine Jünger lehrt, spricht Gott mit „Vater“ an, mehr noch, Jesus nennt Gott vertrauensvoll „lieber Vater“ („Abba“). *Politische Königstitel verschmelzen mit Familiensemantik*. Gott erweist sich gegenüber Außenseitern und Benachteiligten als „fürsorgender Vater“.¹⁰

Darum wird Gott seine Herrschaft auch selbst heraufführen, und zwar nicht mit militärischer Gewalt. Jesus hat die von ihm entsandten Wanderprediger ermutigt, selbst auf ein Minimum an Waffen zu verzichten. Sie sollen nicht einmal einen Stock mitnehmen, um sich gegen Überfälle durch Wegelagerer zu schützen (Mt 10,10; Lk 9,3, anders Mk 6,8, wo ein Stab konzediert wird). Bei der Gefangennahme ist dann sogar von einem Schwert bei seinen Begleitern die Rede. Dennoch schimmert die Grundlinie durch: Jesus wendet sich sofort dem zu, den seine Jünger, ohne Jesu Meinung abzuwarten, in unkontrollierter Wut mit dem Schwert verletzt haben (Lk 22,49-51). Jesus will keine gewalttätige Gegenreaktion. Stattdessen ruft er positiv zum Friedenstiften auf. „Selig sind, die Frieden machen, denn sie werden Söhne Gottes genannt werden!“

Aus psychoanalytischer Sicht kann *unkontrollierte Wut* auf die „narzisstische Wut“ bezogen werden, deren Wurzel „Ich-Kränkungen“ sind. Jene Wut bilde sich schon beim Säugling und Kleinkind durch Nahrungsentzug oder -mangel. „Die Natur hat, um die überlebensnotwendige Bindung zwischen Kind und Eltern zu stärken, eine hochbrisante Reaktion auf die Enttäuschung von Erwartungen geschaffen. Wenn ein Baby schreit, kommt die Mutter und stillt

es. Wenn sie nicht kommt, steigert sich das Schreien zu einem Wutgebrüll. Kommt die Mutter zu spät, kann es sein, dass ihr das Kind in die Brust beißt oder die Brust verweigert. Es ‚rächt‘ sich für die Versagung“.¹¹

Wutgefühle und Racheverlangen mischen sich auch in den folgenden Lebensjahren unter das Verhalten. Heute sind junge Menschen und Erwachsene vermehrt aggressionsbereit, weil sie bedrohende oder kränkende Umwelt erleben. Dies nährt ihre latente Abwehrhaltung.

Die Botschaft, von der die ersten Christen zehrten, setzte demgegenüber auf Liebe statt auf Bedrohung, Zuwendung statt Kränkung.

Für sie war nicht zuletzt die Beziehung zu *Jesus als Person* zentral. Sie lernten an *Jesus als Modell*.

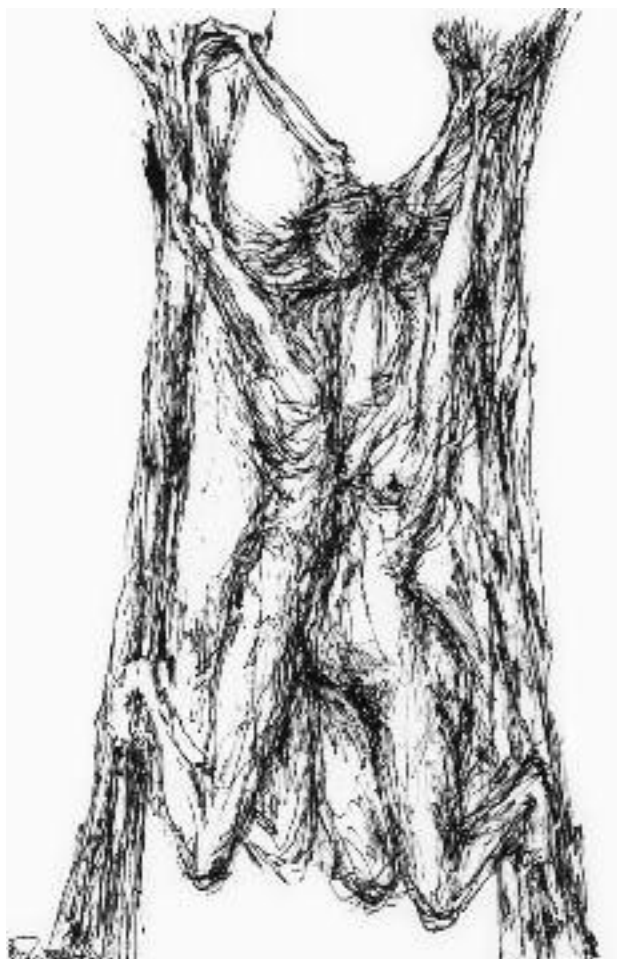
Das Werk von F. und U. Petermann gründet in der Theorie sozialen Lernens nach Albert Bandura¹², der durch seine Untersuchungen zum „Lernen am Modell“ (oder auch Imitationslernen, Vorbildlernen, Beobachtungslernen genannt) berühmt geworden ist. Es ist eindeutig zu belegen, dass die urchristlichen Gemeinden und zuvor die Jesusbewegung Jesus neben seiner späteren sakramentalen Bedeutung auch als Vorbild ansahen, und zwar gerade im Blick auf ein gewaltloses Verhalten und friedliche Konfliktlösungen. Unter den Evangelisten fasst Matthäus diesen Punkt geradezu als „imitatio dei“ auf, als Nachahmung Gottes selbst, wenn er sein bedeutendes Kapitel 5 über die Bergpredigt mit der Weisung beschließt: „Ihr sollt vollkommen sein, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist“ (Mt 5,48). Den Willen des Vaters aber konnten die Anhänger Jesu an diesem Mann aus Nazareth in beeindruckender Weise Tag für Tag wahrnehmen, denn seine Lehre, sein Handeln, seine Person, kurz, sein Leben und Sterben, bildeten eine *glaubwürdige Einheit*. Was auch heute noch Vorbilder pädagogisch bei dem Thema Gewaltüberwindung bedeuten und hierbei Christen im Alltag und in der Leitung der Kirche bewirken können, ist unstrittig.

Gewalt vermeidende Handlungsalternativen anwenden

Zwischen *Aggressionsbereitschaft* und *Gewaltverhalten* ist zu unterscheiden. Ob sich jemand tatsächlich gewalttätig verhält oder nicht, hängt davon ab, ob er in einer bedrohlichen Situation blitzschnell eine angemessene Reaktionsmöglichkeit ohne Gewalt vor Augen sieht. Dies wiederum hängt davon ab, ob man *alternative Gewalt vermeidende Strategien* überhaupt *kennt* und sie einem etwas *bedeuten*. Auch die Anhänger Jesu waren, wie alle Menschen, keineswegs ohne Aggressivität. Das Ziel einer völligen Gewaltüberwindung ist illusorisch: Die Aufgabe besteht darin, Aggressivität zu gestalten und Gewalt zu reduzieren.

Im Alten Testament beginnt diese Linie der gottgewollten Mäßigung schon mit Gen 4, wenn Gott den Brudermörder Kain schützt und sein Leben erhalten sehen will. In den neutestamentlichen Texten ist vielfach Aggressivität präsent, vor allem in Gewaltphantasien. Es wäre falsch, aus dem bekannten Unterschied zwischen der drohenden

Gerichtspredigt des Täufers und der „Frohen Botschaft“ Jesu herauszulesen, dass Jesus nicht mehr an das kommende Gericht geglaubt hätte (Mk 13), ein „Tag“ (13,32), der auch bei ihm der spätjüdischen Tradition gemäß von Gewaltphantasien geprägt war. Das Gleichnis vom Weltgericht endet mit der Scheidung von Gerechten und Ungerechten (Mt 25,31-46). Letztere erwarten das „ewige Feuer“ (41). In der Aussendungsrede der 72 bei Lukas werden über die, die die Wanderprediger der Jesusbewegung nicht in ihre Häuser aufnehmen und verköstigen, ebenfalls sehr gewalttätige Folgen prophezeit: „Sodom wird es erträglicher gehen an jenem Tage als jener Stadt“ (Lk 10,12). Von Jesus wird ferner in allen Evangelien der Akt der Vertreibung der Geldwechsler und Taubenhändler samt Käufern aus dem Vorhof des Tempels berichtet. Jesus stößt die Tische um (Mt 21,12ff; parr.). Auch wenn in der späteren Kirchengeschichte der eschatologische Dualismus von Erlösten und Verdammten eine fürchterliche kirchliche Strafpraxis zur Folge hatte, ist diese Linie neutestamentlich nicht dominant.



Roland Peter Litzenburger, *Tod und Leben*, 1978

Im Kontext der biblischen Erzählungen zählen zu den Gewalt vermeidenden und reduzierenden alternativen Handlungsweisen messianische *Symbolhandlungen*. Es sei an Jesu Einzug auf einem Esel in Jerusalem (nach Sach 9,9) erinnert. Er zog durch das Osttor ein, während das römische Militär durch das Westtor einzureiten und einzumarschieren pflegte.

Wir müssen uns ferner Jesu prophetische Kritik am Tempelkult vergegenwärtigen sowie seine Brüche des Sabbatgebots als besonders nachhaltig im Gedächtnis aufbewahrte Symbolhandlungen.

Zur christlichen Friedenspädagogik und -politik gehören gezielte Gegendemonstrationen. Alle genannten Handlungen konnten und sollten unter ethisch-moralischen Gesichtspunkten gewalttätige Konflikte als Verhaltensalternativen ersetzen, auch wenn ihnen als Zeichen der angebrochenen Gottesherrschaft primär nicht eine ethische Bedeutung, sondern eine Heilsbedeutung zukam.

„... Symbolpolitik ist nicht an sich gut. Sie kann auch fanatisieren. Aber sie bietet eine Chance, militante Aktionen durch gewaltlose zu ersetzen – wenn man es will und wenn das allgemeine Ethos gewaltfrei ist“.¹³

In der DDR scheiterte das Regime am 9. Oktober 1989 in Leipzig an solchen Symbolen: *an Kerzen und Gebeten*. Ausgangspunkt waren die Friedensgebete in den Leipziger Innenstadt-Kirchen ab 17 Uhr. Dann setzte sich der Protest auf den Straßen fort. Die geschätzten 70.000 Demonstranten der heute sog. Friedlichen Revolution hielten keine Knüppel, sondern Lichter in den Händen. Die Menge war Schritt für Schritt angewachsen und wurde pausenlos beobachtet und überwacht. Das Wunder gelang. Die Machthaber schritten nicht militärisch ein. Horst Sindermann, mächtiges Politbüro-Mitglied der SED, räsonierte später: „Wir hatten alles geplant. Wir waren auf alles vorbereitet. Nur nicht auf Kerzen und Gebete.“

Feindesliebe als Mitte des christlichen Friedensethos

Die dritte Antithese der Bergpredigt betrifft die Mitte des Friedensethos des Christentums. Es ist das zur *Feindesliebe* radikal gesteigerte Gebot der Nächstenliebe. Als Ethos umgreift und trägt die Feindesliebe alle obigen Verhaltensanweisungen.

„Ihr habt gehört, dass gesagt ist: ‚Liebe deinen Nächsten und hasse deinen Feind.‘ Ich aber sage euch: Liebet eure Feinde und betet für die, die euch verfolgen, damit ihr Söhne eures Vaters im Himmel werdet, denn er lässt seine Sonne aufgehen über Böse und Gute und lässt regnen über Gerechte und Ungerechte.“ (Mt 5,43f.)

Jesu Aufforderung „übertraf ... alle jüdischen Liebeserweise gegenüber Feinden. Jesus meinte mit ‚Feind‘ (echthros) nämlich keineswegs nur den (zeitweisen) Hassler, Gegner oder Kontrahenten, sondern *jeden* Feind: den politischen, religiösen und persönlichen Feind ... Solcher Radikalismus war einmalig. Die matthäischen Gemeinden hatten ihn sich zu eigen gemacht ... (Die) auch keinen Feind ausgrenzende Liebe ... ist außer-ordentliche Liebe. Sie soll schon jetzt auf Erden herrschen“.¹⁴ Jesus greift auf Gott selbst und seine nicht-selektive Liebe zurück, der seine Sonne aufgehen lässt über Böse und Gute und regnen lässt über Gerechte und Ungerechte. „Zum Erlösungsargument des kommenden Gottesreiches fügte er jetzt das Schöpfungs-

argument des Natursegens hinzu“, ein in der Antike (Seneca) zwar bekanntes Argument, „aber im Kontext mit dem Erlösungsargument war es einmalig“ (Mokrosch, ebd.).

Welche Einzelaspekte sind für eine christliche Friedenspädagogik wegweisend?

1. Die Logik der Vergeltung wird im Neuen Testament grundsätzlich unterbrochen und durch die *Logik der Vergebung* ersetzt, wenn im Kontext des „Gleichnisses vom unbarmherzigen Schuldner“ (Mt 18,21-35) Jesus auf die Frage des Petrus, wie oft man seinem Bruder vergeben solle, etwa „bis zu siebenmal?“, antwortet: „Ich sage dir, nicht bis siebenmal, sondern siebzimal siebenmal“ (21f.). Die enorme Energie, die von den Menschen bislang zum feindseligen Zurückschlagen verbraucht wird, soll verwandelt werden. Jesus praktiziert dies. Erneut ist pädagogisch vom „Lernen am Modell“ zu sprechen.
2. Für eine christliche Friedenspädagogik gilt die *Maxime, im Konflikt den ersten Schritt zu tun*, durch den man dem anderen wieder entgegenkommt. Dies entspricht dem immer neuen barmherzigen und vergebenden Entgegenkommen Gottes, wie es in den Evangelien in der Erzählung vom so genannten „verlorenen Sohn“ unvergesslich anschaulich gemacht worden ist: Der Vater läuft (!) in einer nach den damaligen Ehrvorstellungen verpönten Selbsterniedrigung seinem zurückkehrenden Sohn freudig entgegen. Paulus hat dann theologisch die Reihenfolge von „Indikativ“ und „Imperativ“ auf den Punkt gebracht. Martin Luther unterschied zwischen „Person“ und „Werk“. Anthropologisch gehört zur christlichen Friedenserziehung, dem Menschen die Möglichkeit zum Guten zu unterstellen.
3. Das Gewaltthema ist eng mit dem Ausländerthema verknüpft. Das Ethos der Jesusbewegung und des Urchristentums ist zwar primär auf die Aggressionen unter den Anhängern Jesu und in den eigenen Gemeinden bezogen, aber auch in bezeichnender Weise auf den Umgang mit der ablehnenden Umwelt. Das Johannesevangelium beantwortet die Ablehnung *durch* Juden mit einer gesteigerten Ablehnung *der* Juden bis zu einem anscheinend unüberbrückbaren tödlichen Gegensatz schlechthin. Liebe nach innen hat als psychologisch naheliegende Kehrseite die Feindschaft nach außen als Begleiterin. Bemerkenswert ist demgegenüber der Fortgang der fünften Antithese zur Feindesliebe: „Wenn ihr nur die liebt, die euch lieben, welchen Lohn habt ihr dafür? Machen nicht auch die Zöllner dasselbe? Und wenn ihr nur eure Brüder grüßt, was ist da Besonderes? Tun das nicht auch die Heiden?“ (Mt 5,46).

„Nächstenliebe“ ist ursprünglich auf die „Nächsten“ gerichtet, sie betrifft den Sippen- oder Verwandtschaftsaltruismus. Das Wort „Nächster“ ist daher für eine zukunfts-fähige Ethik zunächst missverständlich. Schon im Alten Testament entdeckt man zwar semantische Ausweitungen, aber erst die neue apodiktische und demonstrative Interpretation der *Nächstenliebe als Feindesliebe* durch Jesus ist der Durchbruch.

Vergebung und Zuwendung zum „Feind“ kosten Selbstüberwindung. Die uralte, immer wiederkehrende soziale Unterscheidung von „wir“ und „andere“ scheint maßgeblich zu den typischen binären Klassifikationen wie „gut/böse“, „negativ/positiv“ geführt zu haben. Der Ausbildung der Denkstrukturen liegen mithin evolutionsgeschichtlich sehr wahrscheinlich soziale Unterscheidungen zugrunde. Folglich können alternative soziale Erfahrungen helfen, unsere verhängnisvollen Denkmuster zu verändern. Das Christentum spiegelt beides. Christen waren in der Kirchengeschichte ganz überwiegend Gefangene des Freund-Feind-Denkens in ihrer jeweiligen Zeit. Sie bezeugten aber auch in den wenigen Gestalten, die mit Fug und Recht zu den Pionieren einer christlichen Friedenspädagogik zu zählen sind (Franz von Assisi, Johann Amos Comenius, Johann Gottfried Herder, Friedrich Wilhelm Foerster), das Vermögen, das dualistische Schema zu überwinden.¹⁵

Wenn soziale Interaktionserfahrungen die Denkformen (mit)prägen, sind Sonntagsreden der Politiker und bloße Belehrungen in Schule und Gemeinde nicht erfolgversprechend. Wirksamer sind alternative Sozialisationserfahrungen in Gestalt der nachhaltigen Begegnung oder des zumindest zeitweiligen Zusammenlebens mit anderen Menschen, seien sie Ausländer, Fremde oder Andersgläubige. Ein entscheidender Faktor ist in diesem Kontext das fremdenfreundliche oder -feindliche, religiös tolerante oder intolerante Gesamtklima einer Gesellschaft.

Günther Eisenhauer zum 80. Geburtstag.

Prof. em. Dr. Dr. h.c. Karl Ernst Nipkow war Professor für Praktische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Anmerkungen

- 1 Petermann, Franz / Petermann, Ulrike: Training mit aggressiven Kindern, 10. vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim 2001 (1. Aufl. 1978), S. 10.
- 2 Schmidbauer, Wolfgang: Der Mensch als Bombe. Eine Psychologie des neuen Terrorismus, Reinbek b. Hamburg 2003, 2005.
- 3 Theißen, Gerd: Die Jesusbewegung. Sozialgeschichte einer Revolution der Werte, Gütersloh 2004.
- 4 Petermann/Petermann, S. 109.
- 5 Theißen, S. 243-289.
- 6 Ebd., S. 289 – kursiv vom Verfasser.
- 7 Petermann/Petermann, S. 6.
- 8 Ebd., S. 7.
- 9 Ebd.
- 10 Theißen, S. 249, Lk 11,1-13.
- 11 Schmidbauer, Wolfgang: Blind vor Wut, in: GEOWissen, Nr. 35/2005, Themaheft „Sünde und Moral. Wie weit dürfen wir gehen?“ S. 90-97, hier S. 92.
- 12 Petermann/Petermann, S. 95ff.
- 13 Theißen, S. 275; Zitat S. 277.
- 14 Mokrosch, Reinhold: Die Bergpredigt im Alltag. Anregungen und Materialien für die Sekundarstufe I/II, Gütersloh 1991, S. 93.
- 15 Vgl. ausführlich Nipkow, Karl Ernst: Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart, Gütersloh 2007.

Friedenserziehung in der Schule¹

Von Reinhold Mokrosch

Wie kann sich Friedenserziehung in der Schule gegen reale Gewaltstrukturen durchsetzen?

Es steht außer Frage, dass viele Lehrkräfte aller Schulfächer sich intensiv für Friedenserziehung einsetzen. Sie lassen sich als Konfliktmediatoren ausbilden und bilden ihre Schüler und Schülerinnen dazu aus. Sie üben sich als Fair-play-Spieler und bringen ihren Klassen die Regeln des Fair-play bei. Sie verhalten sich demokratisch und versuchen, in der Schule paritätische Demokratie einzuführen. Sie agieren gewaltfrei und erproben im Unterricht gewaltfreie Aktionen. Sie beherrschen ihre eigenen Aggressionen und führen in ihren Klassen Antiaggressions- und Deeskalationsübungen durch. Sie enthalten sich jeglicher Herabwürdigung ihrer Schüler und Schülerinnen und versuchen, auch ihnen Regeln zur Enthaltung von Mobbing nahe zu bringen. Und sie denken global, handeln lokal und mühen sich, auch ihre Kinder und Jugendlichen für dieses Friedensprinzip zu gewinnen.

Sie setzen sich intensiv für Friedenserziehung ein. Aber ihr Erfolg fällt oft spärlich aus. Auch diejenigen Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht kreative Ideen zu gewaltfreier Konfliktlösung und Versöhnung entwickeln, können sich auf dem Schulhof oder Schulweg an Verprügelung, Erpressung und Schutzgeldzahlung beteiligen, beim Sport Gewalt statt Fair-play anwenden und im Alltag ihren Aggressionen freien Lauf lassen. Die deprimierende Erfahrung von Unterrichtenden ist: Manche sind im Unterricht auf gute Noten und Schönrederei ausgerichtet, transformieren ihre theoretischen Friedenseinsichten aber keineswegs auf ihr reales Friedensverhalten.

Daraus resultieren Zweifel am Sinn von Friedenserziehung in der Schule: Fördert solche Friedenserziehung möglicherweise nur ein idyllisches Friedensideal, nicht aber reales Friedensverhalten? Erweitert sie gar den bekannten Graben zwischen innerer Friedenseinsicht und äußerem Gewaltverhalten? Vermittelt die künstliche Unterrichtsatmosphäre mit künstlichen Fallbeispielen und Dilemmata nicht ein verzerrtes Bild der Wirklichkeit? Kann man die realen Gewaltstrukturen des Alltags und reale Möglichkeiten einer Versöhnung im Klassenzimmer überhaupt

lebendig werden lassen? Und: Kann Friedenserziehung an der Schule sich durchsetzen gegen die *realen* gewalttätigen Makrostrukturen wie Krieg, Fremden Gewalt, Terrorgewalt und staatliche Gewalt, die allen Kindern und Jugendlichen bestätigen, dass sich Gewalt mehr lohnt als Gewaltlosigkeit? Gegen die *virtuellen* Makrostrukturen der Gewalt wie Mediengewalt und Computerspielgewalt, die eine Abstumpfung und Vergleichgültigung gegenüber den Opfern zur Folge haben?

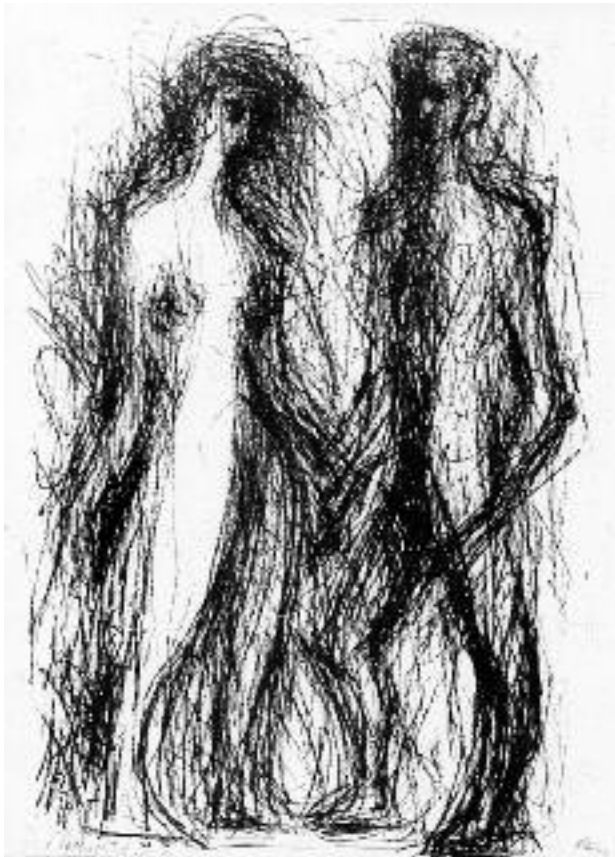
Kann Friedenserziehung in der Schule angesichts dieser Hindernisse noch irgendeinen Erfolg haben? Ist sie nicht sinnlose und vergebliche Liebesmüh'? Die Antwort auf diese Fragen hängt davon ab, was man unter Frieden und Friedenserziehung versteht.

Was ist unter Frieden und Friedenserziehung zu verstehen?

Ich schließe mich unter den zahlreichen Definitionen von Frieden derjenigen von Johan Galtung an, weil sie mir für die Schule besonders geeignet erscheint: „Friede ist der (1) kontinuierliche Prozess (2) abnehmender Gewalt bei (3) gleichzeitiger Zunahme an Gerechtigkeit.“² Was bedeutet das?

1. Friede ist kein Zustand, sondern ein niemals abgeschlossener, weil *kontinuierlicher Prozess*. Er befindet sich niemals im Sein, sondern immer im Werden. Niemand kann sagen: „Jetzt haben wir vollkommenen Frieden“, weil es noch immer Reste an Gewalt und Ungerechtigkeit gibt. Diese Definition sieht also keine Maximalposition vor, nach der es einen dauerhaften, vollkommenen Frieden ohne jegliche Gewalt geben kann, sondern nur eine Minimalposition, nach der Eindämmung und Vermeidung von Gewalt schon als Erfolg gelten. Deshalb sollte keine Lehrkraft vollkommene Friedensfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler erwarten. Und: Sie sollte nicht resignieren: „Meine Kinder und Jugendlichen sind hoffnungslos gewalttätig und unfriedlich.“ Sondern sie sollte auf den Prozesscharakter der Friedenswilligkeit und Friedensfähigkeit in der Entwick-

lung ihrer Kinder und Jugendlichen schauen und Anzeichen beobachten, ob sich beides nicht doch noch entwickeln könnte. Friede als „kontinuierlicher Prozess“ lässt sich nicht messen. Und der Output von Friedenserziehung lässt sich nicht evaluieren.



Roland Peter Litzenburger, *Adam und Eva*, 1965

2. Mit dem Begriff „abnehmender Gewalt“ meint Galtung eine Abnahme nicht nur an sichtbarer physischer und psychischer, sondern auch unsichtbarer struktureller und kultureller Gewalt. *Physische* Gewalt als bewusste Schädigung und Vernichtung von Personen, Gruppen, Völkern oder Sachen sei, so Galtung, in ihren Folgen immer sichtbar; und *psychische* Gewalt als verbale, mobbende, drohende und damit ausgrenzende, degradierende und dehumanisierende Gewalt ebenfalls. Aber *strukturelle* Gewalt wie Rüstung, schädliche Werbung, Rauchen, Dioxinausstoß, Konsum u.a. und *kulturelle* Gewalt wie brutale Videos, Musik, Bilder, Computerspiele, TV u.a. seien in ihren Auswirkungen nicht unmittelbar, sondern erst im späteren Leben sichtbar. Deshalb sollte keine Lehrkraft urteilen, dass manche Kinder und Jugendliche total gewalttätig, andere aber total gewaltfrei seien, weil sie nicht überprüfen kann, wer evtl. auch strukturelle oder kulturelle Gewalt mit deren unsichtbaren Folgen ausübt.
3. Was bedeutet der Ausdruck „gleichzeitige Zunahme an Gerechtigkeit“? Unter *Gerechtigkeit* versteht Galtung *soziale* Gerechtigkeit. Ein Friede ohne solche Gerechtigkeit ist für ihn ein „kalter“ Friede. Gewaltlosigkeit ohne Förderung der Bedürfnisse, Chancen und

sozialen Lagen eines Menschen sei leer. Und „gleichzeitig“, nicht „nacheinander“ müssten sich Gewaltabnahme und Gerechtigkeitszunahme die Waage halten. Das bedeutet für die Lehrkraft zwar einerseits eine Erschwernis, weil sie sich mit dem Erreichen von Gewaltlosigkeit und gewaltfreier Konfliktlösung nicht begnügen darf, sondern darauf achten muss, dass die jeweilige Konfliktlösung auch Gerechtigkeit fördert; aber andererseits ist es eine Erleichterung, wenn man jedes Gewaltverbot nicht autoritär einfordern, sondern vernünftig begründen soll; z.B. mit der Begründung: „Du sollst nicht angreifen und verletzen, weil die Würde jedes Menschen unverletzbar ist, denn der andere ist wie du!“ Ein mit Gerechtigkeitseinsicht ausgesprochenes Gewaltverbot ist leichter einzufordern als ein unbegründetes Verbot.

Meine o.g. Definition von Friedenserziehung besagt also, (1) dass Friede stets ungeschlossen ist, (2) dass die Folgen von struktureller und kultureller Gewalt oft unsichtbar und deshalb diese Gewalt oft nicht greifbar ist, und (3) dass Gewaltverbote immer mit Gerechtigkeitsgeboten verbunden werden müssen. Für die Schule bedeutet das, dass keine Lehrkraft den Erfolg ihrer Friedenserziehung letztgültig, sondern nur vorläufig messen, sehen und bewerten kann. Friedenserziehung in der Schule ist ein offener, stets ungeschlossener und kaum messbarer Prozess. Das könnten Lehrkräfte vor der Resignation bewahren, dass ihre Friedenserziehung erfolglos und sinnlos sei.³ – Unter dieser Voraussetzung möchte ich jetzt nach den Zielen einer Friedenserziehung in der Schule fragen.

An welchen Zielen sollten sich Friedenserzieher und -erzieherinnen in der Schule ausrichten?

Im Anschluss an Galtungs Definition von Frieden definiere ich *Friedenserziehung* folgendermaßen: *Friedenserziehung ist das Bemühen, Kinder, Jugendliche und Erwachsene (1) zum Frieden stiften anzuleiten, indem man sie lehrt, (2) kontinuierlich Gewalt zu minimieren und (3) gleichzeitig Toleranz und Gerechtigkeit zu maximieren.*

Aus dieser Definition ergeben sich m. E. folgende Ziele an eine Friedenserziehung in der Schule, die ich zunächst pauschal und später schulstufenspezifisch benenne:

1. *Anleitung zum Frieden stiften* bedeutet: Erziehung zu einem gewaltfreien Konfliktaustrag; zur Herstellung friedlicher Strukturen wie Gleichberechtigung, Demokratie und Rechtsgleichheit; zur Förderung von Sympathie-, Empathie-, Partizipations- und Dialogfähigkeit; zur Wertschätzung Anderer, zum Respekt vor dem Fremden, zur Sensibilität für die Bedürfnisse des Nächsten, des Gegners und des Fernsten u.ä. Allein eine Anleitung zur Vermeidung physischer und psychischer Gewalt genügt nicht, sondern es sollte eine Anleitung zum Aufbau von Strukturen und Kulturen des Friedens sein.
2. *Erziehung zu kontinuierlicher Gewaltminimierung* bedeutet: den Schülern und Schülerinnen Hilfe zu leis-

ten, sich gegen Mobbing zu wenden, verbale Angriffe zurückzuweisen, Drohungen als Gewalt aufzudecken, gegen Ausgrenzung, Degradierung und Diskriminierung zu protestieren, sich für unterdrückte und entrechtete Mitschüler einzusetzen, physische und psychische Gewalt zu verhindern und strukturelle und kulturelle Gewalt zu überwinden. Es geht bei einer Erziehung zur Gewaltminimierung also nicht nur darum anzuleiten, wie man Gewalt selbst vermeiden und andere davor schützen kann, sondern dazu zu verhelfen, sich protestierend und regulierend einzumischen. Das sollte schon Kindern und Jugendlichen zugemutet werden.

3. *Erziehung zu Toleranz- und Gerechtigkeitsmaximierung* bedeutet: Hilfe zu leisten zur Überwindung von Feindbildern und Vorurteilen, andere in deren Andersheit zu respektieren, sich für sozial gerechte Verhältnisse einzusetzen, sich für eine Gleichstellung von Mädchen und Jungen zu engagieren, für die Ängste, Gefühle und Sicherheitswünsche Anderer einzutreten usw.

Diese Ziele sollten – auf der Basis der genannten Definitionen von Frieden und Friedenserziehung – auf die Schulstufen Primarstufe, Sek I und Sek II aufgeteilt werden. Dazu möchte ich aber vorher feststellen, welche Vorstellungen Kinder und Jugendliche von Frieden und Friedenstiften haben.

Welche Vorstellungen haben Kinder und Jugendliche von Frieden und Friedenstiften?

Kinder im 8. und 9. und Jugendliche im 15. und 16. Lebensjahr wurden gefragt:⁴

Herrscht Friede, wenn...

- in einer Familie jeder an seinem Fernseher sitzt und den anderen nicht stört?
- in einer Schule jahrelang keine Schlägerei vorkommt?
- Kinder ohne Streit (z.B. Fußball) spielen und jeder die Regeln beachtet?
- Nationen keinen Krieg gegeneinander führen?
- Tiere und Menschen sich im Zoo bäugen?

Und zur Vertiefung wurde gefragt:

Liegt Gewalt vor, wenn...

- Boxer kämpfen?
- Kinder oder Jugendliche sich raufen?
- ein Trainer seine Läufer schreiend anfeuert, was diese gar nicht mögen?
- eine Lehrkraft mit Sitzenbleiben droht, damit die Schülerinnen und Schüler besser werden?
- Schwarzfahrer im Zug und Alkoholsünder am Steuer zur Kasse gebeten werden?

Gleichzeitig wurden die Kinder und Jugendlichen nach Lösungen im Israel-Palästina-Konflikt befragt, weil sie täg-

lich Bilder im TV gesehen haben und weil sowohl die Kinder als auch die Jugendlichen diesen Konflikt gerade im Religionsunterricht behandelt hatten.

Die Acht- und Neunjährigen reagierten auf die *Friedensfrage* spontan mit „Ja“. Erst bei näherer Prüfung äußerten einige wenige: „Kommt drauf an – ob die Eltern und Geschwister sich sonst vertragen, wie Schüler und Lehrer sonst miteinander umgehen, ob jeder beim (Fußball-)Spielen mit-



Roland Peter Litzemberger, *Gekreuzigt mit Jesus*, 1965, Blatt 2

machen darf, ob das eine Land reich und das andere arm ist, ob die Tiere im Zoo frei sind und was sie zu fressen kriegen usw.“ Aber es waren eben nur wenige, die meinten, dass trotz scheinbar friedlichen Zusammenlebens es an Gerechtigkeit und gegenseitigem Verstehen mangeln könnte. Die Mehrheit dagegen hatte wenig Verständnis für diese Einwände. Und für den Begriff „kalter“ Friede hatten sie erst recht kein Ohr. Dafür, dass Frieden Strukturen braucht, und zwar *gerechte* Strukturen, waren nur wenige offen. Warum? Weil die meisten Kinder *personell* und nicht strukturell denken und empfinden. Wenn alles friedlich verläuft, dann, so folgern die meisten, verstehen sich auch die Menschen gut und es herrscht Friede.

Auf die *Gewaltfrage* antwortete die Mehrheit spontan mit „Nein“. Boxen, Raufen, Traineranfeuerung, Lehrermahnung und Polizeikontrolle hielten die Kinder nicht für Gewalt. Gewalt liegt für sie nur vor, wenn eine Person eine andere mutwillig physisch verletzt. Sie sind nur für *personale* und nicht für strukturelle Gewalt zugänglich.

So reagierten sie auch auf den *Konflikt zwischen Israelis und Palästinensern*: Die politische, militärische und ökonomische Gewalt in diesem Konflikt erkannten sie nicht. Sie schlugen statt dessen vor: Die Regierenden sollen zusammen essen, die Kinder sollen eine gemeinsame Schule besuchen und die Jugendlichen sollen zusammen Fußball spielen. Die Feinde sollen sich vertragen. Allein durch personelle Maßnahmen möchten Kinder Frieden stiften.



Roland Peter Litzenburger, *Magdalena unterm Kreuz*, 1965

Eine besondere Beobachtung, die ich als Religionslehrer machte, möchte ich noch anfügen: Ich war oft fasziniert, wie fantasievoll Grundschülerinnen und -schüler Vorschläge für Versöhnung, Sich-wieder-Vertragen und sogar Feindesliebe machen. Aber außerhalb des Unterrichts verhalten sie sich, wie ich oft feststellte, keineswegs dementsprechend. In der Sek I dagegen waren viele Jugendliche grundskeptisch gegenüber Möglichkeiten einer Versöhnung oder gar Feindesliebe. Aber im Alltag entwickelten sie nach meiner Beobachtung oft faszinierende Formen der Streitschlichtung und einer friedlichen Konfliktlösung. Und das, obwohl 15-Jährige bekanntlich viel Gewalt austeilen und erleiden.

Die Mehrheit der 15-Jährigen reagierte auf die *Friedensfrage* gleich mit „Kommt drauf an!“ Es komme darauf an, ob die Familienmitglieder füreinander eintreten; ob die Länder bilaterale Beziehungen pflegen usw. Sie zeigten ein Gespür dafür, dass Friede mit Gerechtigkeit, Toleranz, Verständnis und Beziehungen gefüllt werden müsse. Und die

Unterscheidung zwischen „kaltem“ und „warmem“ Frieden nahmen sie gern auf. Nur eine Minderheit zeigte kein Gespür für diese strukturellen Bedingungen und reagierte auf die Friedensfrage wie die Grundschulkinder mit „Ja“.

Auf die *Gewaltfrage* reagierten die meisten zögerlich. Polizeigewalt, Erziehungsgewalt und Gewalt im Sport hielten sie zwar für Gewalt, aber für eine legale und nicht für eine bewusst schädigende Gewalt. Die meisten hatten ein Gespür für *strukturelle* Gewalt, und zwar gleich in der Unterscheidung zwischen konstruktiver und destruktiver struktureller Gewalt.

Entsprechend lauteten ihre Vorschläge zur Lösung des *israelisch-palästinensischen Konflikts*: Abrüstung, Stopp jeglicher Waffenlieferung, Stopp des Siedlungsbaus, Wirtschaftliche Sanktionen für beide Seiten, politischer Druck der Staatengemeinschaft, gerechte Wasserverteilung usw. Diplomatische Verhandlungen planten sie zusätzlich ein. Kurz: Sie schlugen *strukturelle* Maßnahmen zur Lösung des Konfliktes vor, weil sie nicht mehr allein in personellen, sondern auch in strukturellen Dimensionen dachten und denken. Nur eine kleine Minderheit hatte dafür kein Verständnis.

Der Forderung (Jesu) nach Feindesliebe gegenüber waren sie aber, wie gesagt, äußerst skeptisch und glaubten aufgrund ihrer bisherigen Lebenserfahrungen nicht an solche Möglichkeit. Im Alltag aber beobachtete ich bei ihnen, wie ich erwähnt habe, eine kreative Offenheit für Versöhnung und gewaltfreie Konfliktlösungen.

Fazit: Acht- und Neunjährige denken also mehrheitlich personell und stellen sich dementsprechend Frieden, Gewalt und Konfliktlösungen personell vor; demgegenüber denken 15- und 16-Jährige großenteils auch strukturell und stellen sich entsprechend Frieden, Gewalt und Konfliktlösungen auch mit Hilfe von Strukturveränderungen vor.

Was folgt daraus für die Friedenserziehung? Kinder sollten m.E. in ihrer personalen Fantasie gestärkt, aber auch für die Bedeutung von Strukturen sensibilisiert werden. Und Jugendliche sollten in ihrer strukturellen Fantasie gestärkt, aber auch für die Chancen personaler Friedensstiftung aufgeschlossen werden. Außerdem sollte der Versöhnungsresignation mancher Jugendlicher und dem mangelnden Versöhnungsverhalten mancher Kinder entgegengewirkt werden.

Meine Beobachtungen haben zwar keinen repräsentativen Charakter, aber trotzdem ziehe ich aus ihnen Folgerungen für mögliche Inhalte und Kompetenzziele im Unterricht.

Welche Ziele und Inhalte sollten in welcher Schulstufe erarbeitet und erworben werden?⁵

Im 1. bis 6. Schuljahr sollten Konflikte und Probleme der Kinder in den primären Sozialisationsgruppen (im Nahbereich) erarbeitet werden, die vorrangig personell gelöst werden müssen:⁶ Streit und Versöhnung unter Freunden; Gehorsam und Mündigkeit in der Familie; Konflikte in der Schule; Verhalten gegenüber Autoritäten; Schwierigkeiten mit sich

selbst; Umgang mit Tieren und Pflanzen; u.ä. Und wenn es die tagespolitische Großwetterlage und die Agenda der Medien erfordert, sollten mit Kindern auch Krieg, Konflikte und Terrorismus besprochen werden. Es wäre falsch, in Grundschule und Orientierungsstufe *nur* Konflikte im Nahbereich zu thematisieren. Wenn das Fernsehen täglich über Afghanistan, den Irak und Israel/Palästina berichtet, dann rücken diese Kriegsschauplätze in den Nahbereich der Kinder. Und diese sollten beim Malen, Erzählen und Besprechen der Konfliktherde gerne ihre personelle Fantasie spielen lassen. Fragen der Strukturveränderung sollten vorsichtig angesprochen werden.

Daraus folgt: Den Kindern sollten Einsichten zur Wahrnehmung verbaler, psychischer, drohender, ausgrenzender, mobbender und auch struktureller und kultureller Gewalt eröffnet werden. Sie sollten Methoden einer gewaltfreien Konfliktlösung ohne Hauen, Grätschen, Spucken, Schubsen, Drohen und Verletzen kennen lernen. Sie sollten Regeln des Zuhörens, Zu-Wort-Meldens, Wahrnehmens und gegenseitigen Achtens praktizieren. Sie sollten Selbstbeherrschung lernen. Und sie sollten Sympathie, Empathie und Rollenreziprozität anstreben. Das alles sind erlernbare und nicht genetisch festgelegte Fähigkeiten.

Im 7. bis 10. Schuljahr⁷ sollten Probleme und Konflikte der Jugendlichen (im Nah- und Mittelbereich), die einen strukturellen Hintergrund haben, aufgegriffen werden:

Probleme der Schule, Konflikte unter und mit Migranten; Auswirkungen des Klimawandels auf unseren Alltag, Ausländerhass, Rassismus, Antisemitismus, Terrorismus und Fanatismus unter uns, Soziale Ungerechtigkeit, Arbeitslosigkeit, Hartz IV, Friedens- und Gewaltpotentiale von Muslimen, Christen und Juden, Bundeswehreinätze im Ausland u.a.

Lernziele könnten in diesem Alter die folgenden sein: Die Jugendlichen sollten lernen, anderen Kulturen und Religionen mit Respekt zu begegnen; sie sollten Ursachen und Auswirkungen von Gesellschaftskonflikten kennen lernen; sie sollten gewalttätiges destruktives Verhalten und deren Ideologien kennen lernen; ihr Rechts- und Unrechtsbewusstsein sollte geschärft werden; sie sollten lernen, sich demokratisch zu verhalten; sie sollten ein Gespür für Grund- und Menschenrechte entwickeln; und sie sollten angeleitet werden, Vorurteile und Feindbilder wahrzunehmen und zu überwinden. Das ist freilich kein Pflicht-, sondern ein Wahlkatalog für Lehrkräfte in der Sek I.

Im 11. bis 12./13. Schuljahr⁸ sollte es nicht verstärkt um strukturelle Fragen des Friedensstiftens gehen, sondern gleichermaßen wieder um personelle (im Nah-, Mittel- und Fernbereich): z. B. um Bundeswehreinätze aus humanitären Gründen, um den nationalen und internationalen Terrorismus, um die Auswirkungen der Wirtschafts- und Finanzkrise auf unseren Alltag, um Gewalt und Religion, um Leben in der Migrationsgesellschaft; um Gefährdungen der Demokratie, um Alltags-Kriminalität; usw.

17- bis 19-Jährige sollen gerade die Verflechtung von Strukturen und Personen in Konflikten und bei der Kon-

fliktlösung erarbeiten. Und sie sollen erkennen, dass ihr persönlicher Einsatz bei der Förderung ihres privaten und des öffentlichen Friedens gefragt ist.

Sie sollten dabei lernen, ethisch zu urteilen und gegebenenfalls zu handeln, ein Demokratiebewusstsein zu entwickeln, für Umwelt und Nachhaltigkeit einzutreten, Menschen- und Weltbürgerrechte einzufordern, gewalttätige Ideologien zu kritisieren usw. Keinesfalls darf Friedenserziehung in der Sek II abstrakt und abgehoben sein, sondern sie muss die Schülerinnen und Schüler genauso existentiell berühren und herausfordern wie in der Grundschule.

Friedenserziehung in der Schule, die in vielen Schulfächern ihren Platz hat, ist ein entscheidender Baustein für die Friedensentwicklung und Friedenssicherung in unserer Gesellschaft.

Prof. Dr. Reinhold Mokrosch ist Professor em. für Ev. Theologie an der Universität Osnabrück.

Anmerkungen

- 1 Ich beschränke mich in diesem Aufsatz auf didaktische Fragen. Bezüglich der allgemein-pädagogischen Fragen verweise ich auf: Karl Ernst Nipkow: Pädagogik und Religionspädagogik zum Neuen Jahrhundert, Gütersloh 2005 Bd. 2, bes. S.125-228; ders.: Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart, Gütersloh 2007; „Handbuch Friedenserziehung“ hg. von Werner Haußmann, Hansjörg Biener, Klaus Hock und Reinhold Mokrosch, Gütersloh 2006; Norbert Ammermann, Beate Ego, Helmut Merkel (Hg): Friede als Gabe und Aufgabe, Festschrift für R. Mokrosch, Göttingen 2005; s. dort auch weitere zitierte Literatur.
- 2 Vgl. Johan Galtung: Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung, Reinbek 1975, passim.
- 3 Ausführlicher habe ich das dargelegt und diskutiert in meinen Handbuch-Artikeln: Reinhold Mokrosch: „Frieden: Gewaltvermeidung und Gerechtigkeitsförderung“ und „Erziehung zum Frieden: Gewaltminderung und Gerechtigkeitsmaximierung“, in: Reinhold Mokrosch / Arnim Regenbogen: Werteerziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende, Göttingen, 2009, S. 43-51, 196-203. Und: Ders.: „Friedenserziehung aus evangelischer Sicht“ und „Methoden des Friedensstiftens und der Friedenserziehung“ und „Christliche Perspektiven der Friedenserziehung in der Schule“, in: „Handbuch Friedenserziehung“ a.a.O. Anm.1, S. 119-124, 210-215, 349-351.
- 4 Ich habe die folgende Befragung in vier Klassen durchgeführt und in: R. Mokrosch: Gewalt. Arbeitsheft Ethik Sek II, hg. von Reinhold Mokrosch und Arnim Regenbogen, Donauwörth 2000, S. 6-13 veröffentlicht.
- 5 Ich beziehe mich im Folgenden u.a. auf M. Rothgangel: Gewalt/Aggression und R. Mokrosch: Frieden/Krieg, in: Rainer Lachmann, Gottfried Adam, Martin Rothgangel (Hg): Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch, Göttingen 2006, S. 66-104.
- 6 Vgl. bes. Dietmar Peter: Konflikte wahrnehmen, verstehen und gestalten. Unterrichtsmaterialien für die Klassenstufen 5 und 6 (Arbeitshilfen Sek I, Nr. 10) Loccum 2005, und Emma Damon: Frieden – Wie geht das?, Wien / Stuttgart 2004 und die dort angegebene Literatur.
- 7 Vgl. bes. Eckhart Marggraf, Martin Polster, Reihe Unterrichts-ideen 4. Teilband, 9./10. Schuljahr: Gerechtigkeit und Frieden, Stuttgart 2003.
- 8 Vgl. mein „Arbeitsheft Sek II im Ethik-, Religions- und Philosophieunterricht“: R. Mokrosch: „Gewalt“, a.a.O. Anm. 4 und die dort angegebene Literatur.

Blutbäder und Kampfszenen auf unseren Bildschirmen sind nicht zu rechtfertigen

Zu viel Gewalt in unseren Medien? – Ja

Von Rainer Merkel

Zosch! Bumm! Peng! ... An PC und im TV wird en masse getötet, geschlagen und gestorben (= „weggeballert“ / „umgefaustet“ / „draufgegangen“). Form und Ausmaß dieser Gewalt im Detail zu beurteilen, bin ich nicht der Richtige. Schließlich wachsen meine drei Kinder ohne Fernsehen und (noch) ohne eigenen PC auf. Das allerdings aus gutem Grund.

Von einer oberflächlichen, moralinsauren Medienschelte halte ich nichts. Ein einfacher kausaler Zusammenhang von Gewaltkonsum und aggressivem Verhalten lässt sich schwer nachweisen. Aber im Ganzen ist die Faktenlage doch so eindeutig und empirisch bestätigt, dass die Blutbäder, die Kampfszenen und die Verrohung auf unseren Bildschirmen durch nichts zu rechtfertigen sind.

Jeder Jugendliche hat im Schnitt 18.000 Tote gesehen. Ein Kondolenzschreiben kann er nicht verfassen. In virtuellen Medien heißt Konfliktlösung: Störfaktoren aus dem Weg räumen. Im wahren Leben geht eine konstruktive Streitkultur immer mehr verloren. Virtuelle und reale Welten fallen auseinander. Wir leben allein von der idealistischen Hoffnung, die Aufenthalte in virtuellen Räumen ließen ihre Besucher weitgehend unberührt. Oder, noch idealistischer: wir könnten unsere animalischen Abgründe, unsere niedere Triebhaftigkeit in diesen schmutzigen Gegenwelten ausleben und abladen, um desto gereinigter und moralischer daraus hervorzugehen. Nahezu alles spricht gegen einen solchen Optimismus.

Kinder können bekanntlich erst ab einem Alter von sechs bis sieben Jahren Fiktion und Realität voneinander unterscheiden. Doch selbst bis ins Erwachsenenalter hinein ist eine saubere, rational gesteuerte Distanzierung medialer Erfahrungen illusorisch. Wer in andere Realitäten eintaucht, tut dies mit Leib und Seele, zeigt sogar körperliche Reaktionen. Hinzu kommt, dass so genannte Ego-Shooter den Effekt der Identifikation voll ausreizen. Die Spiele werden immer lebensechter, die Filmschnitte immer schneller. Wollen wir in der Begegnung mit Literatur auf sittliche Reifung und humanistische Bildung hoffen und in derart vereinnahmenden Medien die Scheuklappen aufsetzen?

Theoretisch könnte man reklamieren, dass zumindest erwachsene Menschen mit ihrem Verstand und ihrer Reflexionsfähigkeit über ein Kontrollzentrum verfügten. Ein verantwortungsvoller Selbstschutz ist indes keineswegs gegeben. Vielmehr haben Studien den „Mir-schadet-es-nicht-Effekt“ aufgedeckt. Demzufolge stufen Probanden Medien häufig als gefährlich ein für andere, während sie sich selbst für immun halten. Eines der eindrucklichsten Forschungsarrangements ist jedoch das „Scharfe-Sauce-Experiment“: Testpersonen wurden mit einem als Reaktionstest getarnten Gewaltsetting am Bildschirm konfrontiert. Anschließend sollten sie einer anderen, unsympathisch in Erscheinung getretenen Person ein fertiges Mittagessen servieren. Die – widerlich scharfe – Sauce war noch zu ergänzen. Im Vergleich zur Kontrollgruppe, die einen friedlichen Reaktionstest absolviert hatte, ergaben sich signifikante Mengenunterschiede: Der Aggressionsüberschuss ließ sich mit einer einfachen Waage in Gramm bestimmen ...

Vor allem männliche Jugendliche verbringen einen Großteil ihrer Freizeit vor dem Bildschirm. Dabei stellt sich eine gefährliche Gewaltspirale ein. Denn gewalthaltige Filme und Computerspiele steigern bekanntlich Aggressionspotenziale und Gewaltbereitschaft. Und Jugendliche mit erhöhtem Gewaltpotenzial wiederum verlangen nach mehr und zeigen sich ansprechbarer für Angebote dieser Gattung. Die Gewalthaltigkeit unserer Medien insgesamt nimmt dabei stetig zu. Filme, die vor 20 Jahren als jugendgefährdend eingestuft waren, werden heute von der Schwarzen Liste gestrichen. Wohin soll die Reise noch gehen? Sicher: Man kann sich an alles gewöhnen. Fraglich ist nur, ob man deshalb aus dem kritischen Ist-Zustand eine allgemeine Unbedenklichkeitsbescheinigung ableiten darf – oder ob man nicht eher von schleichender Abstumpfung sprechen müsste. Solange wir die Antwort darauf weitgehend dem freien Markt überlassen, erlaube ich mir, mich mit einem Schwarzenegger-Zitat zu verabschieden: „Hasta la vista, baby!“ Bumm!

Rainer Merkel ist Dozent am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Gymnasium und Gesamtschule.

Medien müssen Gewaltverhältnisse abbilden und über sie aufklären

Zu viel Gewalt in unseren Medien? – Nein

Von Olaf Jantz

Medien bilden, Medien vermitteln, Medien informieren, Medien produzieren und Medien bilden ab. Insbesondere Massenmedien machen Meinung, spiegeln Einstellungen wider und greifen aktuelle Themen auf. Medien stellen schon immer einen Spiegel der jeweiligen politischen, gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen realen Bedingungen dar. So stelle ich voran:

Soll Gewalt in Medien verboten werden, dann sollte zunächst die Gewalt in Politik, Gesellschaft und im real erlebten Alltag geächtet werden. Doch wer ist bereit, dem Vorstoß in der Neujahresansprache 2010 von Frau Käbmann zur „Afghanistanfrage“ einhellig zuzustimmen? Wieso werden in der großen Weltpolitik vornehmlich Gewalt bejahende oder zumindest akzeptierende Strategien bevorzugt, statt diplomatische Wege zu suchen? Warum befürworten wir allzu oft zumindest die Androhung von Gewalt in Form von Militär, Wirtschaft und Politik? Wir leben, wenn wir es ehrlich analysieren, in einer Tätergesellschaft, die von Gewalt profitiert.

Und so lange dies so ist, müssen Medien die Gewaltverhältnisse abbilden. Dies verlangt geradezu ihr demokratischer Auftrag nach Aufklärung. Deshalb halte ich es auch nicht für sinnvoll, meinen Kindern aktuelle Medien vorzuenthalten: Sie wollen und sie sollen sich realitätsgerecht bilden! Allerdings sollten wir genau prüfen, welche Darstellungen altersgemäß, entwicklungstypisch und situationsbezogen angemessen einzuordnen sind: Was bedeutet Überforderung und was stellt eine nachhaltig sinnvolle Verarbeitungsmöglichkeit dar? Und an welchen Medien und an welchen Inhalten und besonders an welchen Bildhaftigkeiten wächst eine realitätsgerechte und emanzipierende Medienkompetenz bei unseren Kindern und Jugendlichen?

Wenn Bruno Bettelheim m.E. treffend feststellte, dass Kinder Märchen brauchen, dann betone ich, dass Jugendliche von heute realistisch dargestellte Geschichten der Welt brauchen, um mündig zu werden. Die Märchen, die Bettelheim vorschwebten, waren durchzogen mit Gewalttätigkeiten und er beobachtet aus einer psychoanalytischen Sichtweise, dass gerade zugespitzte, aggressive und gewalthaltige

Geschichten als Projektionsfläche zu einer gesunden Entwicklung beitragen. Wenn die Bibel, der Koran und die Thora in ihrer Vermittlung von Glauben nicht auf die Gewaltdarstellungen verzichten, dann frage ich mich, ob das menschliche Leben ohne die Auseinandersetzung um eigenes und fremdes Gewalthandeln auskommen kann!

In der pädagogischen Begleitung von Kindern und Jugendlichen geht es also weder um das Pro noch um das Contra. Vielmehr braucht es das „Sowohl ... als auch“! Neben den Risiken einer Realitätsflucht und einer psychologischen Überforderung durch unangemessene Bilder in virtuelle Welten, können Jugendliche wie Erwachsene mithilfe der digitalen Medien und besonders im Computerspiel auch Kompetenzen erwerben.

Vielspieler betonen häufig, dass sie auch ohne die Gewaltszenarien im Spiel auskämen, sie seien lediglich der erzählerische Rahmen, der das Spiel begleite. Und doch bin ich genau bei diesen Spielern stets insbesondere über das Gespräch während der Gewaltrezeption zu Themen der männlichen Jugendlichen gelangt, die ihnen und mir ohne das Spiel verborgen geblieben wären. Wo, wenn nicht auf der Spielwiese digitaler Medien können insbesondere Jungen ihre destruktiven Phantasien ausleben? Ich denke wir müssten eher lernen, ihre Gewaltrezeptionen als produktiven Versuch einer Verarbeitung ihrer Realität zwischen Freundeskreis, Schule und Elternhaus zu verstehen. Zugegeben: Wenn es in meiner Macht stünde, dann würde ich den freien Zugang zu unangemessenen Gewaltdarstellungen begrenzen. Doch so lange sich mit Sex und Gewalt Geld verdienen lässt, vertraue ich eher darauf, Kinder und Jugendliche darin stark zu machen, die alltägliche, reale und virtuelle Gewalt einordnen und verarbeiten zu können. Dabei geht es auch darum, ihnen Kriterien zu vermitteln, wie und wann sie sich besser von einer Rezeption abgrenzen können.

Olaf Jantz ist Jungenbildungsreferent, Medienpädagoge und klz Gesprächspsychotherapeut (GwG) an der Leibniz Universität und bei www.mannigfaltig.de.

UBUNTU – gemeinsam sind wir stark!

Ein zweitägiges Klassenprojekt für die Grundschule

Von Beate Peters

Stärkung der Klassengemeinschaft als Thema für den Unterricht

Immer lauter wird der Ruf nach Unterrichtshilfen, die ein gutes soziales Klima in der Klasse unterstützen und so auch längerfristig der Gewaltprävention dienen. Es gilt, Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, soziale Kompetenzen zu entwickeln, indem das gemeinsame Leben vor Ort als Chance zum nachhaltigen Lernen begriffen und genutzt wird. Dabei spielt eine große Rolle, wie die Beziehungen im konkreten Alltag – auch die zwischen Lehrenden und ihren Schülerinnen und Schülern – gelebt und gestaltet werden. Darüber hinaus gilt es, dem sozialen Lernen insgesamt Bedeutung einzuräumen und ihm somit Zeit einzugestehen. Gerade in Zeiten der Kompetenzorientierung ist der Blick zum ganzen Menschen wie auch zu seinem Leben im Kontakt mit anderen unerlässlich. So werden seit einigen Jahren verschiedene Unterrichtsbausteine und Materialpakete angeboten, die inzwischen von vielen Schulen erprobt wurden und regelmäßig eingesetzt werden.

Von kirchlicher Seite wird für den Sekundarbereich schon seit geraumer Zeit das Projekt „Schritte gegen Tritte“ angeboten, das maßgeblich von Klaus Burckhardt (Haus kirchlicher Dienste, Arbeitsstelle Friedensarbeit) entwickelt wurde. Zur Grundkonzeption gehört dabei, dass Jugendliche durch konfrontativ angelegte Übungen Verhaltensmuster, die auf Gewalt verzichten, erkennen und anwenden lernen. Ein Blick zur Gewaltüberwindung im früheren Apartheid-Konflikt in Südafrika ermöglicht dabei eine Hoffnung machende Perspektive und gleichzeitig den verfremdeten Blick auf Strukturen und Verhaltensmuster in unserer Gesellschaft sowie in konkreten Gruppen vor Ort.

Im Laufe der vergangenen drei Jahre ist durch das Engagement von Klaus Burckhardt und unter Mitarbeit von

Schritte-gegen-Tritte-Multiplikatoren sowie Kooperationspartnern aus dem Ev.-luth. Missionswerk Hermannsburg, der Arbeitsstelle Kindergottesdienst im Michaeliskloster und aus dem RPI Loccum ein entsprechendes Konzept zur Friedenserziehung für den Grundschulbereich entwickelt worden: „UBUNTU – gemeinsam sind wir stark!“ Dieses stellt den Gemeinschaftsgedanken in den Mittelpunkt und will dazu beitragen, die konkrete Situation in der Klasse durch die Stärkung des Selbstwertgefühls einzelner und der Klassengemeinschaft insgesamt zu unterstützen. Es setzt darauf, dass durch positive Erlebnisse der Kinder in dieser konkreten Lebens- und Klassensituation nachhaltig ihre Selbstwahrnehmung sowie die Bereitschaft, sich in einer Gruppe einzubringen, gestärkt werden. Durch ein differenziertes Konzept und ein umfangreiches Materialpaket werden interessierte Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Arbeit unterstützt und können – nach Besuch eines Multiplikatorenkurses – das Projekt in dritten und vierten Schuljahren durchführen.

Das UBUNTU-Projekt ist als Projekt für ganze Klassen gedacht, das sich theologisch begründet und im Religionsunterricht in spezifisch christlicher Perspektive weitergeführt werden kann. Die angebotenen Anregungen und Unterrichtsideen bieten verschiedene Bausteine, so dass sowohl Religionslehrerinnen und -lehrer als auch interessierte weitere Kolleginnen und Kollegen jeweils eigene Schwerpunkte setzen können.

Zum Grundschulprojekt

„UBUNTU – Gemeinsam sind wir stark!“

Schon das Titelwort „UBUNTU“ in der Sprache der Zulu weist darauf hin, dass auch bei diesem Projekt der Blick

nach Südafrika eine Rolle spielt. „UBUNTU“ bedeutet Gemeinschaft, in der einer den anderen ansieht, wertschätzt und in der sich Menschlichkeit zeigen kann. Um Gemeinschaft und Wertschätzung des einzelnen geht es denn auch in dem in mindestens zwei Tagen durchzuführenden Projekt, das affirmativ ansetzt und Kindern stärkende Erfahrungen in ihrer Klassengemeinschaft ermöglicht. An einem ersten Projekttag wird eine fiktive Reise nach Südafrika in Szene gesetzt, die zum genaueren Hinsehen und Anschauen der früheren Gegensätze und der Entwicklung, insbesondere durch die Integrationsfigur Nelson Mandela, anregt. Seine Vision und sein Glaube können auch Kinder anregen, über Hoffnung Machendes nachzudenken. In diesem Zusammenhang wird das von der Unesco geförderte Schatzkistenprojekt aufgegriffen, in dem Kinder verschiedener Länder der Welt Symbole in einer Schatzkiste für Kinder im Jahr 2050 hinterlassen, die Mut machen und Hoffnung schenken sollen. Dementsprechend spielt auch beim UBUNTU-Projekt eine Schatzkiste eine wichtige Rolle: Zu Beginn



tauchen original-afrikanische Bilder und Gegenstände aus ihr auf, die Aspekte des Lebens in Südafrika eindrucklich vor Augen führen. Später werden auch die Kinder der jeweiligen Projektklasse eingeladen, Gegenstände und Symbole in einer Klassen-Schatzkiste zu verpacken, die deutlich machen, was ihnen im Leben wichtig ist und Kraft gibt. Nach der fiktiven Rückkehr aus Südafrika am Ende des ersten Projekttag wird der Blick durch die Geschichte „Vom Viertelland“ von Gina Ruck-Pauqué auf Grenzen in unserer Gesellschaft und Chancen für deren Überwindung gelegt. Am zweiten Projekttag geht es schließlich sehr konkret um die Gemeinschaft innerhalb der eigenen Klasse. Dabei spielen Kooperationsspiele eine wesentliche Rolle. Sowohl gemeinsam erarbeitete UBUNTU-Klassenregeln als auch die gemeinsam bestückte Schatzkiste laden dazu ein, im

weiteren Verlauf des Unterrichts wieder aufgegriffen und bei Bedarf erweitert zu werden.

Erfahrungen in der Erprobungsphase des Projektes und in den bisherigen Klassen zeigen, dass Kinder offenbar sehr positive Rückmeldungen zu UBUNTU geben und sich auch nachhaltig darauf beziehen. Klassen- bzw. Religionslehrerinnen und -lehrer berichten, dass Kinder sich zeitweise in Konfliktsituationen an die vereinbarten UBUNTU-Regeln erinnern und für einzelne besonders das Wahrgenommen-Werden bei der Vorstellung ihres Schatzkisten-Symbols von großer Bedeutung war.

Praktische Anregungen: Zum Einsatz der Viertellandgeschichte

Im Folgenden werden einige Ideen zur Umsetzung der Geschichte „Vom Viertelland“ von Gina Ruck-Pauqué vorgestellt, die im Rahmen des UBUNTU-Projektes eine Rolle spielen.

Die Geschichte ist keinesfalls eigens für UBUNTU entwickelt worden, noch ist sie nur im Zusammenhang eines UBUNTU-Projektes einsetzbar. Sie eignet sich als Geschichte zur Thematisierung von Grenzen zwischen Menschen und von deren Überwindung:

In einem viergeteilten Land leben Gelbe, Rote, Grüne und Blaue farblich getrennt in jeweils einem Bereich, der durch eine Kreidestrichgrenze von den anderen abgetrennt ist. Die einzelnen Gruppen nehmen kaum Kontakt miteinander auf und entwickeln Vorbehalte gegeneinander. Gelangen andersfarbige Gegenstände oder Pflanzen in den jeweils eigenen Bereich, so werden sie umgehend entfernt, um kein Durcheinander und keine Vermischung zuzulassen. Doch Erbs, ein grüner Junge, reagiert auf eine gelbe Rose in seinem Bereich, indem er beginnt, die Kreidestrichgrenzen zu verwischen. Wenn sich auch gerade Ältere der verschiedenen Farbigen schwer tun, so trägt Erbs Reaktion dazu bei, dass am Ende tatsächlich eine bunte Gemeinschaft entsteht, die die Grenzen des bisherigen viergeteilten Landes sprengt und im gesamten Bereich des Viertellandes lebt. (siehe M 1)

gehend entfernt, um kein Durcheinander und keine Vermischung zuzulassen. Doch Erbs, ein grüner Junge, reagiert auf eine gelbe Rose in seinem Bereich, indem er beginnt, die Kreidestrichgrenzen zu verwischen. Wenn sich auch gerade Ältere der verschiedenen Farbigen schwer tun, so trägt Erbs Reaktion dazu bei, dass am Ende tatsächlich eine bunte Gemeinschaft entsteht, die die Grenzen des bisherigen viergeteilten Landes sprengt und im gesamten Bereich des Viertellandes lebt. (siehe M 1)

1. Gestaltung in Gruppenarbeit und Entwicklung von kleinen Dialogen

Die Geschichte wird – ohne Einbeziehung der Kinder in die Rollen von Viertellandbewohnern – bis „Und alle beten

für sich selbst“ im Stuhlkreis vorgelesen. In die Mitte des Stuhlkreises werden nach einem kurzen spontanen Gespräch zahlreiche Spielfiguren in den vier genannten Farben durcheinander auf den Boden geworfen. Die Kinder bekommen die Aufgabe, die Figuren entsprechend der Geschichte aufzustellen und evtl. die Handlung dabei zu wiederholen.

Nach Abschluss der Aufstellung der Figuren können die Kinder kleine Dialoge zwischen Spielfiguren in jedem Viertel entwickeln. Dafür nehmen, je nach Klassensituation und Vorerfahrungen, ausgewählte oder alle Kinder je eine Figur in die Hand und spielen kleine Szenen vor.

Im Anschluss gestalten die Kinder in vier Gruppen jeweils einen Teil des Viertellandes als Collage auf weißem Karton der Größe DIN-A-3 oder DIN-A-2. Dafür werden entsprechende Materialien, wie farbiges Papier und Zeitschriften, zum Reißen und Schneiden zur Verfügung gestellt. Die einfarbigen Figuren könnten auch mit einfachen Körperformen (geschnitten aus Kartoffeln oder Korken) gestempelt werden.

Am Ende der Arbeitsphase werden die vier Plakate vorgestellt und an einer Wand aufgehängt.

In einer Folgestunde spielen Kinderpaare, die jeweils entsprechend farbige Klebepunkte auf ihrer Stirn befestigen, vor den Plakaten an der Wand jeweils zu einem Viertel eine kleine Dialogszene als Wiederholung.

Danach wird der zweite Teil der Geschichte gelesen. Nach spontanen Reaktionen der Kinder wird gemeinsam überlegt, was sich auf den Plakaten ändern sollte, um das Ende der Geschichte einzubeziehen.

Entsprechend arbeiten die Kinder schließlich in ihren Gruppen weiter und verändern ihr Plakat, auf dem bisher eine Farbe dominiert hatte. Für die Gestaltung der „bunten Kinder“ können farbige Klebepunkte zur Verfügung gestellt werden.

2. Angeleitetes szenisches Spiel mit der ganzen Klasse in Gruppen

Die Geschichte wird vorgelesen und an mehreren Stellen unterbrochen, so dass jeweils einzelne Kinder in die Rollen der Viertelland-Figuren schlüpfen können und deren mögliche Gedanken äußern oder die beschriebenen Aktionen vor der Klasse ausführen können (z. B.: Ausrufe der Figuren wiederholen, das Erdbeermarmeladenlied singen, Pflaumentango tanzen, als Roboterredner rufen, das Verhalten der Polizisten und von Erbs spielen).

Nach dem Ende und der gemeinsamen szenischen Gestaltung erhalten die Kinder den Auftrag, in Gruppen von sechs bis acht Kindern ein kleines szenisches Spiel zu entwickeln, wie die Kinder am Ende aufeinander zu gehen, miteinander über die vergangene Trennung sprechen und überlegen, was sie miteinander tun können.

Am Ende kann als Ausdruck der Freude über die neu gewonnene Sichtweise und die Grenzaufhebung ein fröhlicher Tanz zu vorher besorgter passender Musik angeboten oder ein gemeinsames Lied gesungen werden (z. B.: „Wir wollen aufstehn, aufeinander zu gehn“ von Clemens Bittlinger).

Wenn ausreichend Zeit zur Verfügung steht, können Ideen gesammelt werden, was in der neu gewonnenen Gemeinschaft gut zusammen zu tun ist. Kooperationsspiele oder andere von den Kindern vorgeschlagene Tätigkeiten (z. B. gemeinsam essen) können den Abschluss bilden.

3. Individuelle Gestaltung einer Bildergeschichte mit ca. zehn Bildern (DIN-A-6)

- Vier Bilder mit jeweils einem Viertelland in einer Farbe,
- ein Bild von der Reaktion auf das Wachsen der gelben Rose,
- ein Bild von der Aktion des Erbs,
- vier entsprechende Bilder nach der Aktion von Erbs

4. Gemeinsame Gestaltung des Viertellandes vor und nach der Veränderung in zwei Bodenbildern

Für die Figuren können Spielfiguren bereitgestellt werden. Gemeinsam mit den Kindern wird überlegt, wie die Veränderung deutlich gemacht werden kann, z. B. durch kleine farbige Bänder, die um die Spielfiguren geklebt werden oder durch von den Kindern gestaltete farbige Papierstreifen, die wie Kleider um die Figuren geklebt werden.

5. Vertiefung im Rahmen eines UBUNTU-Projektes

Beim Einsatz der Viertellandgeschichte im Rahmen eines UBUNTU-Projektes können folgende inhaltliche Schritte gewählt werden, die es auch ermöglichen, Zusammenhänge zu biblischen Aussagen herzustellen.

1. Schritt:

Zur Rolle von Erbs in der Viertellandgeschichte

In die Mitte des Stuhlkreises werden vier Tücher in den Farben des Viertellandes gelegt, die mit Fäden/dünnen Seilen voneinander abgetrennt sind. Eine grüne Kegel-Figur wird als Erbs auf die grüne Fläche gestellt.

Erster Impuls: Erinnert euch an die Rolle von Erbs in der Geschichte. Wie würdet ihr die beschreiben? (Kinder wiederholen Inhalte und benennen Eindrücke von der Rolle von Erbs; vermutlicher Schwerpunkt: wischt Grenze weg, hebt Grenze auf)

Zweiter Impuls: Grenzen zwischen Menschen – Gibt es die nur in dieser Geschichte? (Kinder benennen Grenzen, vermutlich zunächst eher konkrete Grenzen)

Dritter Impuls: In der Geschichte ist es eine Kreidestrichgrenze, bei uns sind es manchmal Zäune und Mauern, die Menschen trennen. Jemand hat einmal gesagt: Es gibt auch Grenzen, die sieht man nicht, die sind nur in den Köpfen der Menschen.

- „Könnt ihr diesen Satz erklären?“
- „Habt ihr schon einmal erlebt, dass eine Grenze da war zwischen Menschen, obwohl weder Zaun noch Mauer zu sehen war?“

2. Schritt:**Grenzüberwindung in Südafrika durch Nelson Mandela**

L: „In Südafrika gab es einmal Grenzen zwischen Menschen: Schwarze und weiße Menschen lebten so, als gäbe es eine Mauer zwischen ihnen. Diese Grenze hielt so lange, bis sich schwarze Menschen dafür einsetzten, die Grenzen aufzuheben. Ein Mann spielte dabei eine besonders wichtige Rolle: Nelson Mandela. Er hat wie kein anderer dazu beigetragen, dass heute Schwarze und Weiße besser zusammen leben können.“

(Weitere Informationen über Nelson Mandela folgen und werden durch Bildmaterial ergänzt.)

3. Schritt:**Sein Licht strahlen lassen – einen Gedanken von Mandela auf die Viertellandgeschichte übertragen**

Weiterführung L: „Nelson Mandela hat einmal gesagt, dass jeder Mensch Licht in sich trägt, das er strahlen lassen soll. Wenn einer das Licht strahlen lässt, dann fangen auch andere an zu strahlen.“

Impuls: „Lasst uns mal überlegen, ob das auch zur Geschichte von Erbs passt. Strahlt in der Geschichte Licht?“ (Je nach Symbolverständnis können die Kinder Gedanken entwickeln und Motive der Geschichte übertragen. Selbst wenn sie auf der konkreten Ebene stehen bleiben, kann die Frage zur Weiterentwicklung beitragen.)

L: „Ich zünde in der Mitte ein Licht für Erbs an.“ (L stellt Kerze zu Erbs. Je nach vorherigen Schüleräußerungen bündelt L oder führt einige wenige Gedanken aus.)

Ggf. Input: „Ich kann mir vorstellen, dass es am Ende der Geschichte im Viertelland leuchtet, weil die Menschen nicht mehr auf ihre Farbe und sich selbst achten, sondern weil sie etwas miteinander tun und sich miteinander freuen. Jeder kann leuchten und das Leuchten der anderen sehen. Für mich ist das Viertelland am Ende ganz bunt und hell.“

L stellt für jedes Viertel eine bunte Kerze auf.

4. Schritt:**Jeder von uns leuchtet – eine Aktion mit Kerzen**

L: „Jeder von euch bekommt jetzt auch ein Teelicht (in einem kleinen Glas). Nacheinander stellen wir unsere Teelichter um das Viertelland in der Mitte. Dann leuchtet es im Viertelland und bei uns. Denn jeder hier trägt ein Licht in sich, das hell leuchtet. Wenn du magst, kannst du beim Hinstellen sagen, für wen dein Licht besonders leuchten soll.“

Eine Runde, in der die Teelichter in einen Kreis um die Tücher in der Mitte gelegt werden, schließt sich an.

5. Schritt:**Bezug zur Bergpredigt: Das Licht soll leuchten**

L: „Nelson Mandela hat sich seine Vorstellung vom Licht nicht einfach ausgedacht. Er kennt die Bibel und er glaubt an Gott. Er sagt: In dem Licht zeigt sich die Herrlichkeit Gottes. In der Bibel, im neuen Testament, steht dazu Folgendes:“

Ein Plakat mit Text wird so gehalten, dass alle Kinder lesen können. Mehrere Kinder lesen jeweils einen Satz. Evtl. könnten die Kinder angeregt werden, die Verse auswendig zu lernen. Die Verse sollten in jedem Fall mehrfach gelesen werden. Ein kurzes offenes Gespräch über die Bedeutung des Matthäus-Textes könnte sich anschließen. Dabei könnte überlegt werden, wodurch Menschen leuchten können bzw. woran man das Leuchten anderer erkennen kann.

„Ihr seid das Licht für die Welt. Eine Stadt, die auf einem Berge liegt, kann nicht verborgen bleiben. Auch zündet niemand eine Lampe an, um sie dann unter einen Topf zu stellen. Im Gegenteil, man stellt sie auf einen Lampenständer, damit sie allen im Haus Licht gibt. Genau so muss auch euer Licht vor den Menschen leuchten: Sie sollen eure guten Taten sehen und euren Vater im Himmel preisen.“

6. Schritt:**Die Farben und das Muster der Flagge Südafrikas kennen und deuten lernen**

L: „Wir haben uns Gedanken dazu gemacht, dass im Viertelland Grenzen aufgehoben sind und Licht leuchtet. Von jedem von uns leuchtet hier in der Mitte ein Licht. Und wir haben gehört, dass in Südafrika Nelson Mandela Grenzen überwunden hat und mit seinem Licht leuchtet. Als Nelson Mandela Präsident in Südafrika wurde, überlegte er, wie die neue Flagge seines Landes aussehen sollte. Die alte Flagge der Weißen sah so aus:“

(L zeigt Bild von alter Flagge, Kinder interpretieren ggf. selbstständig.)

„Die alte Flagge der Schwarzen sah so aus:“

(L zeigt grün, gelb, schwarze Flagge; Kinder reagieren spontan)

„Was hättet ihr Nelson Mandela geraten, mit der alten Flagge zu tun?“

(Kinder äußern Vermutungen.)

„Nelson Mandela hätte die alte Flagge verbieten und verbrennen können. Er hat es nicht getan. Er hat Folgendes getan:“

(Das Bild einer südafrikanischen Flagge wird gezeigt, so dass die Kinder selbst das Zusammenfügen der Flaggenteile aus beiden Gruppierungen deuten können.)

Weiterführende Informationen

Das Religionspädagogische Institut Loccum bietet in Kooperation mit dem Haus kirchlicher Dienste UBUNTU-Multiplikatoren-Fortbildungen an. Bei Interesse nehmen Sie gern Kontakt auf. Auch für den Bereich Kindergottesdienst sind von der Arbeitsstelle Kindergottesdienst im Michaeliskloster Fortbildungen geplant. Weitere Informationen erhalten Sie unter www.ubuntu.projekt.de.

Beate Peters ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Grundschule.

Im Viertelland

Von Gina Ruck-Pauquet

Das Land ist rund wie ein Pfannkuchen. Und weil es aus vier verschiedenen Vierteln besteht, heißt es Viertelland. In einem Viertel ist alles grün: die Häuser, die Straßen, die Autos, die Telefone, die Erwachsenen und auch die Kinder. Im zweiten Viertel ist alles rot: die Bäume, die Badewannen, die Eisenbahnen, die Zigaretten, die Erwachsenen und die Kinder. Im dritten Viertel ist alles gelb: die Besen, die Krankenhäuser, die Blumen, die Baugerüste, die Erwachsenen und die Kinder. Im vierten Viertel ist alles blau: die Verkehrsampeln, die Möbel, die Brücken, die Zahnbürsten, die Fahrräder, die Erwachsenen und die Kinder.

Wenn die Kinder geboren werden, sind sie bunt. Im ganzen Land ist das so. Aber die Erwachsenen schauen sie aus ihren grünen, roten, gelben oder blauen Augen an und streicheln sie mit ihren grünen, roten, gelben oder blauen Händen, bis sie endlich auch nur noch eine Farbe haben. Die richtige Farbe. Und das geht meistens sehr schnell.

Einmal kam in Grün ein kleiner Junge zur Welt, den sie Erbs nannten. Erbs war mit einem Jahr noch ein bisschen bunt. Es war beunruhigend. Aber schließlich wurde er doch noch richtig grün.

Im Viertelland brauchen die Kinder nicht zur Schule zu gehen. Sie lernen nur das Wesentliche. In Grün lernen sie, dass grün richtig ist, in Rot, dass rot richtig ist, in Gelb, dass gelb, und in Blau, dass blau richtig ist. So laufen in Rot Tag und Nacht Spruchbänder. „Grün, gelb und blau ist gelogen!“ kann man da lesen. Nur rot ist wahr!“ Und dann erklingt das Erdbeermarmeladenlied. Das ist die Nationalhymne.

In Gelb schreit der Lautsprecher: „Rot, blau und grün ist doof! Und gelb bleibt gelb!“ Dann ziehen die Kinder die gelben Mützen vom Kopf und singen den Zitronenblues.

In Blau hängen überall Plakate. „Blau“, steht darauf, „blau, blau, blau!“ Und immer, wenn die Kinder mit ihren blauen Augen die Plakate ansehen, zuckt es ihnen in den blauen Füßen, und sie müssen den Pflaumentango tanzen.

In Grün steht ein Roboterredner im Park. „Seid grün!“ ruft er. „Und wenn ihr rot, gelb oder blau hört,

so glaubt es nicht!“ Einmal hat Erbs ihm ein Stückchen grünen Käse in den Mund gestopft. Da konnte der Roboter drei Tage nur noch „piperlapop“ sagen. Das fanden alle Kinder prima.

„Gelben Tag“, begrüßen die Kinder einander in Gelb. Denn gelb heißt ja gut. Dann spielen sie Melonenrollen und lassen Kanarienvögel fliegen. Manchmal sitzen sie auch und träumen. Natürlich träumen sie gelb, denn etwas anderes wissen sie ja nicht. Löwenzahn träumen sie, Strohhut, Aprikosengelee, Postauto und Glühwürmchen. Und wenn sie ihre gelben Augen wieder öffnen, sind sie immer ein bisschen unzufrieden. Aber sie können nicht herausfinden, warum.

In Rot spielen die Kinder das große Rot-Spiel: Sie werfen Tomaten in den Sonnenuntergang. Und der Sonnenuntergang schluckt sie alle. Wenn es dann dunkel wird und die roten Lampen in den Häusern brennen, sitzen die Kinder, schauen in sich hinein und fühlen sich. Und alles, was sie fühlen, ist rot. Manchmal ist ihnen, als fehle ihnen etwas. Aber sie sprechen nicht darüber.

In Blau machen sie es so: „Himmel“, sagt ein Kind und die anderen rufen dann: „Blau!“ „Rauch!“ „Blau!“ „Tinte!“ „Blau!“ „Wellensittich!“ „Blau“ „Vergissmeinnicht!“ „Blau!“ Und immer so weiter. Bis sie müde werden. Dann halten sie sich in den Händen und denken sich was. Blaue Apfelsinen denken sie sich, blauen Schnee, blaue Musik und blaue Pferde. Manchmal hat eines von den Kindern Zahnschmerzen. Die sind dann auch blau. Aber das ist klar.

In Grün freuen sich die Kinder am meisten über das Kaktusspringen. Denn wenn eines nicht hoch genug springen kann, hat es die Stacheln im Po. Froschhüpfen ist auch ganz nett. Aber Graszählen ist langweilig. Da gähnen sie dann bald. Sie setzen sich auf die grünen Gartenzäune und wünschen grüne Wünsche. Pfefferminzlikör beispielsweise, Salat mit Schnittlauch, fünf Meter Gartenschlauch oder so.

Nur Erbs bringt es eines Tages fertig, sich einen roten Punkt zu wünschen. Es ist ein winzig kleiner, roter Punkt. Aber trotzdem ist es ein Glück, dass die Polizei es nicht weiß. Die Polizisten haben die Aufgabe, jeden Morgen um sechs die Kreidestrichgrenzen neu nachzuziehen. Sie kämmen sich ihre grünen, roten, blauen und gelben Haare mit grünen, roten, blauen und gelben Kämmen und machen sich ans Tagwerk.

Dann gehen sie nach Hause wie die anderen Leute auch und beten ihr Tischgebet „... Lieber gelber Gott“, beten sie in Gelb, „wir danken dir, dass wir gelb sind. Beschütze uns.“ Und in Rot und Grün und Blau beten sie zum roten, grünen und blauen Gott. Und alle beten nur für sich selbst.

Nun ist es aber nicht so, dass es im Viertelland keine Verbindung untereinander gibt. Man kann telefonieren. So kann man in Rot zum Beispiel Blau wählen. Man kann auch in Blau Grün wählen. Weil aber die Telefonleitungen durchgeschnitten sind, kriegt man keinen Kontakt. Und weil die Kinder das wissen, versuchen sie es gar nicht erst.

Eines Tages geschieht etwas Überraschendes: Mitten in Grün wächst eine gelbe Rose. Es ist eine schöne Rose, aber die Leute verziehen so angeekelt das Gesicht, als sei sie ein Mistkäfer. Und es dauert nicht lange, da haben fünfunddreißig Polizisten die Rose mit fünfunddreißig grünen Spaten niedergeschlagen. Das ist der Tag, an dem Erbs seinen Löffel in den Spinat fallen lässt. Der Spinat spritzt meterweit in der Gegend herum. Aber das macht nichts, denn das Zimmer ist ja sowieso grün. Und die Eltern auch. Nur der Teller zerspringt. Dann geschieht weiter gar nichts mehr: Jedenfalls sieht und hört man nichts Besonderes.

Aber in den Kindern von Viertelland ist eine Unruhe. In allen Kindern – seit der Teller zersprungen ist. Da laufen die Kinder aus Rot zum Mittelpunkt des Landes, wo sich die Grenzen treffen, die Kinder aus Blau gehen dahin, die aus Gelb und die aus Grün. Sie blicken einander an und sind stumm.

Bis Erbs etwas tut. Einfach so. Er spuckt nämlich auf die Kreidestrichgrenze. Dann scharrt er ein biss-

chen mit dem Fuß in der Spucke herum, und die Kreide ist weg. Sofort machen alle anderen Kinder mit. Sie spucken und scharren, bis es keine Grenze mehr gibt. Und dann lachen sie und fassen einander vorsichtig an. Die grünen die gelben, die gelben die blauen, die blauen die roten, die grünen die blauen, ja und immer so weiter, bis jedes jeden angefasst hat.

Zuerst merken sie weiter nichts. Sie fangen an, miteinander zu spielen, und sie vergessen, was der Lautsprecher, die Plakate, der Roboter und die Schriftbänder sagten.

Ganz langsam aber geschieht es, dass sie aufhören, nur eine Farbe zu haben. Die Kinder werden bunt. Die grünen kriegen zu Grün noch Rot, Blau und Gelb hinzu, die gelben Grün, Rot und Blau, die blauen Rot, Gelb und Grün und die roten Gelb, Grün und Blau. Und nachdem nun jedes Kind jede Farbe hat, kann es auch in jeder Farbe denken, fühlen, träumen und wünschen. Jedes versteht das andere, und allen gehört das ganze Land. Nie zuvor waren sie so fröhlich. Sie singen gemeinsam den Zitronenblues, spielen Kaktusspringen, denken sich blauen Schnee und werfen Tomaten in den Sonnenuntergang.

Die Erwachsenen machen große Augen. Aber weil bunte Kinder richtiger sind als einfarbige, können sie nichts dagegen tun. Ja, manche Eltern wünschen plötzlich selbst, bunt zu werden. Einige bemühen sich so sehr, dass sie tatsächlich ein paar kleine, andersfarbige Tupfen kriegen. Zum Beispiel die Eltern von Erbs. Aber wirklich bunt sind nur die Kinder.

Aus: Steinwede, Dietrich (Hrsg.), Vorlesebuch Religion 3, Patmos-Verlag, Düsseldorf 1992, S. 223f. Abdruck mit freundlicher Genehmigung der Autorin.

Ausstellung in der Lernwerkstatt

Das aktuelle Thema:

Arbeiten mit dem Kerncurriculum: Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen

— von Mitte Februar bis Mitte Mai 2010

Erarbeitet von Kati Boguslawski, Petra Buschatz, Bettina Focke, Amke Frerichs,
Tanja Holtz, Ingrid Illig, Ulla Norra, Jutta Sydow und Tanja Voss

Gerechtigkeit Gottes? – Die Kunst des Friedens

Unterrichtsbausteine zum Thema Krieg – Gewalt – Frieden
für die Sekundarstufen I + II

Von Steffen Marklein

*„Kunst hat vielleicht nur die Aufgabe uns wach zu machen
– wach für das Leben“*
John Cage

Christliche Friedenspädagogik besitzt ihre zentralen biblischen Bezugspunkte in den großen prophetischen Friedensvisionen des Alten und Neuen Testaments (Jesaja 11, Micha 4, Offenbarung 21) sowie in der Friedensbotschaft Jesu, die in der Bergpredigt (Matthäus 5-7) ihren bedeutungsvollsten Ausdruck gefunden hat.¹ Die bildende Kunst hat diese Traditionen seit ihren Anfängen immer wieder aufgegriffen. Sie verbindet bis heute in vielfältiger Weise eigene Gegenwart mit biblisch inspirierten Hoffnungs- und Friedensbildern. Dabei spielen unterschiedliche gesellschaftliche Erfahrungen und Kontexte eine wichtige Rolle. Umstritten ist, ob und in welcher Weise Kunst politisch sein sollte.

Mit dem Begriff der so genannten „engagierten Kunst“ verbindet sich eine Diskussion, die zum einen nach der Bedeutung und Wirksamkeit von Kunst für das gesellschaftliche Leben fragt, zum anderen den Sinn und Eigenwert von Kunst überhaupt zu bestimmen sucht. Kunst, die sich programmatisch in den Dienst einer politischen Richtung oder Ideologie stellt, steht in der Gefahr, ihre Freiheit zu verlieren. Mit dem Verlust ihres gesellschaftlichen Bezuges verliert sie ihre Kraft und verkommt zur Banalität. Kunst hingegen, die zeit- und zwecklos daher kommt, um sich als „reine Form“ zu empfehlen, kann und darf die eigene Geschichtlichkeit nicht übersehen. Auch ihre Freiheit muss immer wieder errungen werden.

Der Einsatz von bildender Kunst im Unterricht beginnt mit der Bildauswahl. Zahlreiche Künstler und Künstlerinnen haben die Erfahrung von Krieg, Gewalt und Frieden in ihren Bildern thematisiert.² Der Mehrwert des Bil-

des gegenüber anderen Medien liegt in seiner konzentrierten Nachhaltigkeit. Künstlerisch anspruchsvolle Bilder benötigen „Sehgeduld“ (Günter Lange). Durch die sorgfältige Wahrnehmung und Entschlüsselung im Unterricht bleibt ihre Botschaft in der Regel nicht nur intellektuell, sondern auch emotional für den Betrachter von einprägender Kraft.

Wer bildende Kunst im Religionsunterricht einsetzt, muss auf überraschende Entdeckungen seiner Schülerinnen und Schüler gefasst sein. Einsichten vermitteln sich nur im Spiel von Anleitung und Freiheit. Die Bedeutung einzelner Bildaussagen ist daher nicht sprachlich vorwegzunehmen. Die voreilige Deutung eines Bildes instrumentalisiert seine Botschaft. Dies gilt auch für den Bereich der Friedenspädagogik, soll diese zu mehr als einem allgemeinen Appell oder Aufruf zum Frieden führen. Schülerinnen und Schülern ist Raum zu geben, sich bildender Kunst auf möglichst offene und vielfältige Weise zu nähern und sie sich anzueignen.

Die vorliegenden Unterrichtsbausteine greifen drei Bilder auf, die im Sekundarbereich I und II eingesetzt werden können. Durch Zusatzmaterialien ist es möglich, eigene thematische Schwerpunkte zu setzen. Zunächst wird mit dem Bild von Peter Paul Rubens die allgemeine Erfahrung des Krieges veranschaulicht. Anschließend lassen sich mit dem Bild von Ida Applebroog gesellschaftliche Gewalterfahrungen und ihre Alternativen erarbeiten. Die Umschmelzaktion von Joseph Beuys thematisiert abschließend die Frage, wie und unter welchen Bedingungen Veränderungsprozesse überhaupt möglich sind.

Unterrichtsbaustein I: „Krieg“

1. Schritt

Die Schülerinnen und Schüler sammeln und vergleichen Kriegsdarstellungen aus unterschiedlichen Zeitepochen. Sie diskutieren die Motivation und Funktion der Bilder.

2. Schritt

Das Bild *Die Schrecken des Krieges* von Peter Paul Rubens wird schrittweise erarbeitet. Es wird in die Biographie des Künstlers und den zeitgeschichtlichen Hintergrund eingeführt. Das Bild wird als Allegorie gedeutet und entschlüsselt.

Das Gedicht *Der Frieden* von Friedrich Hölderlin kann zusätzlich mit dem Bild verglichen werden.

3. Schritt

Die Schülerinnen und Schüler informieren sich über aktuelle Kriege, ihre Ursachen und Auswirkungen auf die Bevölkerungen. Kriegs-Definitionen werden besprochen (www.akuf.de; www.hiik.de). Die Mahnung des Weltkirchenrates (ÖRK) „Krieg soll nach Gottes Willen nicht sein“ (1948) wird im Blick auf ihre Aktualität diskutiert.

Materialien:

Peter Paul Rubens: Die Schrecken des Krieges

Der Künstler

- Peter Paul Rubens, * 28.6.1577 in Siegen (Westfalen), † 30.5.1640 in Antwerpen, Flämischer Maler; gilt als Hauptvertreter einer gegenreformatorischen neuscholastischen Richtung des europäischen Barocks, war u.a. Schüler von Tobias Verhaecht und Adam von Noort,
- ab 1600 Italienreise u.a. nach Venedig, Mantua, Florenz, Rom, Mailand.
 - 1606/07 Aufenthalt in Genua, künstlerische Prägung u.a. durch Tizian, Tintoretto, Raffael, Caravaggio, zahlreiche Aufträge für Altarbilder
 - 1608 Rückkehr nach Antwerpen nach Erkrankung der Mutter, Hofmaler
 - 1610 Heirat mit Isabella Brant; Aufnahme in die Gilde der Romanisten (d.h. der humanistisch Gebildeten, die Rom besucht hatten); bedeutendster Künstler in Antwerpen; zahlreiche großformatige Bilder mit religiösen und profanen Themen in vielen Städten Europas; enger Kontakt zu Jesuiten
 - 1621 zunehmende diplomatische Tätigkeit
 - 1624 Erhebung in der Adelsstand
 - 1626 Tod seiner Frau
 - 1628/29 Aufenthalt in Spanien
 - 1629/30 Aufenthalt in England
 - 1630 Heirat mit Helene Fourmant
 - 1633 Bitte um Freistellung von diplomatischen Aufgaben

Rubens besaß große zeichnerische Fähigkeiten und hatte eine besondere Memorierfähigkeit für ungewöhnliche Perspektiven und Schrägbeleuchtungen. Das Tridentinum

forderte 1563 von der Kunst die deutliche Wiedergabe der Erscheinungswelt, durch die das historische und religiöse Wissen zum spirituellen Erlebnis führt. Hervorhebungen geschehen u.a. durch die Zuordnung zu Bewegungsrichtungen und „Aufmerksamkeitsinseln“: der Wahrnehmungsvorgang wird dramatisiert, d.h. er führt zu einer emotional gesteigerten Beteiligung des Betrachters. Auch die elementar leuchtenden Farben unterstützen dies. In großen Teilen kann Rubens Kunst als allegorisch verstanden werden.

Das Bild

Das Bild entstand 1637/38, nachdem Rubens enttäuscht das Scheitern seiner diplomatischen Friedensbemühungen während des 30-jährigen Krieges erlebt hatte. Das Bild, Öl auf Leinwand, 206 x 345 cm, hängt heute im Palazzo Pitti in Florenz.

Rubens selbst interpretiert das allegorische Gemälde in einem Brief vom 12. März 1638 an den Hofmaler Justus Sustersmans in Florenz. Neben der aus dem Janustempel herausgekommenen Hauptfigur des gepanzerten Kriegsgottes Mars greift die hellweiße, nackte Liebesgöttin Venus dem Davonstürzenden in den Arm. Dieser wird von der eine Fackel haltenden Furie Alekto, der Unversöhnlichen, vorwärts in Dunkelheit und Chaos gezogen. Dort symbolisieren als Begleiter des Mars zwei Ungeheuer Hunger und Pest.

Rechts auf dem Boden liegt eine Mutter mit ihrem Kind, eine Frau mit einer zerbrochenen Laute sowie neben einer dorischen Säule ein Mann mit einem Zirkel in der hochgestreckten Hand. Der auf ein Buch tretende Kriegsgott Mars zerstört alle Errungenschaften der Zivilisation. Die Pfeile Cupidos, des knabenhaften Liebesgottes und Sohnes der Venus, liegen verstreut auf dem Boden. Darüber streckt verzweifelt die unglückliche Göttin Europa ihre Arme in die Luft. Hinter ihr hält ein kleiner Engel eine Glaskugel mit einem Kreuz. Der Krieg legt die christliche Welt mit ihren Werten der Menschlichkeit, der Nächsten- und Feindesliebe in Staub und Asche.

Der Unterricht

Das Bild, ein „unvergessliches Titelbild zum 30-jährigen Krieg“ (Jakob Burkhard), eignet sich, um mit Schülerinnen und Schülern über die Thematik „Kriege in Vergangenheit und Gegenwart“ zu arbeiten. Als überzeitliche Mahnung zum Frieden hat es in der europäischen Kunst- und Kulturgeschichte eine vielfältige Aufnahme und Resonanz gefunden. Insbesondere die Bildzitate in Picassos berühmtem Gemälde „Guernica“ (1937) bieten zahlreiche Möglichkeiten der Vertiefung.

Gleichzeitig erscheint eine religionspädagogische Diskussion um die Frage gewinnbringend, weshalb bei vielen Kunstschaaffenden das Thema von Krieg und Gewalt immer auch von einer gewissen künstlerisch-ästhetischen Faszination geprägt war und ist, so dass ein eindeutig anklagend-mahnender Charakter ihrer Werke deutlich in den Hintergrund tritt. Beispiele hierfür findet man u.a. bei Künstlern wie Caravaggio und Francis Bacon.



Peter Paul Rubens, *Die Schrecken des Krieges*

Unterrichtsbaustein II: „Gewalt“

1. Schritt

Die Schülerinnen und Schüler diskutieren die Frage: Zeigt das Fernsehen zu wenig Gewalt? Sie benennen eigene Medienerfahrungen. Sie unterscheiden zwischen der Darstellung und der real erfahrenen Gewalt. Der Gewaltbegriff des Friedensforschers Johan Galtung wird vorgestellt und diskutiert.³

2. Schritt

Das Bild *Sacrifice/Paradise* (1990) der US-amerikanischen Künstlerin Ida Applebroog wird von der Lerngruppe genau beschrieben. Die Personen bzw. Personengruppen können nachgestellt oder mit Sprech- und Gedankenblasen versehen werden. Positive und negative Lebensäußerungen werden gegenübergestellt und vermutete Ursachen hierfür benannt. Der Titel des Bildes wird diskutiert und die Idee der sog. Konzeptkunst („Kunst entsteht im Kopf“ – Marcel Duchamp) erläutert.⁴

3. Schritt

Die Schülerinnen und Schüler diskutieren in einer „Talk-Runde“ die Frage, ob das Bild von Ida Applebroog dazu auffordert, jegliche Form von Waffen (einschließlich Kriegs- und Gewaltspielzeug) für Jugendliche in der Gesellschaft zu verbieten. Sie entwickeln Vorstellungen und Ideen einer Gesellschaft der Solidarität und des Gewaltverzichts.⁵

Materialien

Ida Applebroog: *Sacrifice/Paradise*

Die Künstlerin

Die US-amerikanische Künstlerin Ida Applebroog (*1929) studierte u. a. an der School of The Art Institute Chicago (1966-68). Sie lebt und arbeitet in New York. Nach anfänglicher Tätigkeit auf den Gebieten Performance, Film und Bildhauerei zählt sie seit 1974 zu den bedeutendsten feministischen Malerinnen der Postmoderne in den USA. Ihre cartoonartigen Zeichnungen mit Tinte und Rhoplex auf pergamentartigem, starrem Velin sind eine Spielart der Conceptual Art (*Sure I'm Sure*, 1979/80) – sie verwendet Wörter und Bilder, die narrativ anmuten, sich aber dennoch der Erzählform entziehen. In diesen Bildfolgen, ebenso wie in ihren großformatigen, mehrteiligen, mitunter freistehenden, beidseitig bemalten Leinwänden (*Marginalia*, 1991), behandelt Ida Applebroog die Themen Macht/Machtlosigkeit, Entfremdung, die Unfähigkeit des einzelnen, Nähe herzustellen, offenkundige/geheime Gefühle, Unzufriedenheit, Ablehnung, Demütigung und den Beinahezusammenbruch der Kommunikation in unserer Gesellschaft. Die Hauptmotive ihrer Bildinstallationen gestaltet sie mit dem Palettenmesser in gedämpften Braun-, Rot- und Gelbtönen. Sie stehen im Kontrast zu den kleineren, sich häufig wiederholenden Szenen, die comicartig um die Hauptmotive angeordnet sind (nach: <http://sphinx-suche.de/kuenstler/Applebroog.htm>).

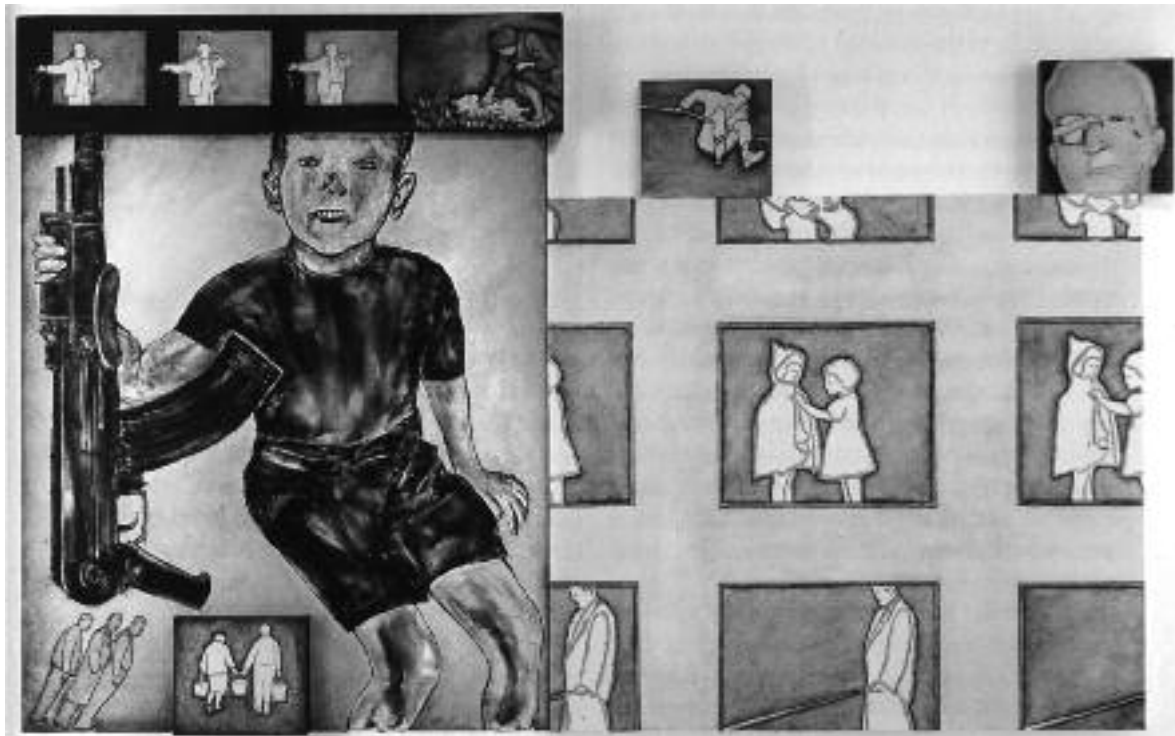
Das Bild

Die Bildcollage „*Sacrifice/Paradise*“ (1990) zeigt auf der linken Seite einen Jungen mit T-Shirt und kurzer Hose. Er

trägt in der rechten Hand stolz ein Maschinengewehr. Gesicht und Körperhaltung des Jungen wirken eigentümlich kalt und unnatürlich. Die Szene birgt eine seltsame Spannung aus tödlicher Bedrohung und kindlicher Verspieltheit. Der Bildausschnitt „erinnert an die schleichende Verrohung von Kindern, an die psychische Verwahrlosung durch Gewalt.“⁶ Umgeben ist dieser hervorgehobene Bildteil von comicartigen Zeichnungen und Bildern, die teilweise an Foto- und Filmsequenzen erinnern. Im unteren linken Teil trägt ein altes Ehepaar drei Eimer. Sie sich helfend halten sie den mittleren Eimer gemeinsam. Oberhalb des Jungenkopfes ist eine Szene zu erkennen, in der eine Frau ihren Hund auf dem Bauch krault. Ähnlich schutzlos und offen steht auf der linken Seite ein Mann mit ausgebreiteten Armen. Auf der rechten Seite hilft ein kleines Mädchen einem anderen beim Anziehen eines Regenmantels. Auf dem darunter befindlichen geht ein Mann nachdenklich allein eine Straße entlang. Ganz oben rechts ist der Kopf eines Mannes zu sehen, dessen eines Auge verbunden ist. Links daneben scheint sich ein Mann über ein Seil zu schwingen.

Der Unterricht

Das Bild gibt gegensätzliche Gefühle und Facetten menschlicher Solidarität und Gemeinschaft wieder. Einer Kultur der Gewalt und der Verletzung stellt es Momente der Hilfe und gegenseitigen Unterstützung zur Seite. Der Betrachter/die Betrachterin wird gezwungen, Verbindungen zwischen den unverbundenen Teilen herzustellen. Dabei motivieren neben den unterschiedlichen Motiven die unterschiedliche Größe und Anordnung der Einzelemente den Betrachter immer wieder aufs Neue. Zwischen Blindheit für die Ursachen von Gewalt in Erziehung, Medien und Politik und der Ermutigung, im überschaubaren menschlichen Miteinander füreinander einzutreten und Lebensfreude zu entwickeln, richtet das Bild an jeden einzelnen seine Fragen. „Viele fragen mich immer wieder, warum ich das Thema Gewalt in den Vordergrund stelle. Ich antworte dann, dass nicht ich, sondern die Welt von Gewalt beherrscht wird“ (Ida Applebroog). An den Ernst und die Hoffnung dieser Worte kann der Unterricht gut anknüpfen. Nicht zuletzt lässt sich auf diesem Hintergrund auch der Titel des Bildes deuten.



Ida Applebroog, *Sacrifice/Paradise*.
Abdruck mit freundlicher Genehmigung der Künstlerin

Unterrichtsbaustein III: „Frieden“

1. Schritt

Die biblische Friedensvision „Schwerter zu Pflugscharen“ („Sie werden ihre Schwerter zu Pflugscharen und ihre Spieße zu Sicheln machen. Es wird kein Volk wider das andere ein Schwert aufheben und werden nicht mehr kriegen lernen.“ Micha 4,3) wird vorgestellt. Ihr Utopiecharakter wird erarbeitet und diskutiert. Die Bedeutung des bibli-

schen Textes für die Friedensbewegung in Ost und West in der 1980er Jahren wird erläutert.

2. Schritt

Die Umschmelzaktion des Künstlers Joseph Beuys aus dem Jahr 1982 wird ausführlich beschrieben. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten die Symbolik von Krone und Hase.

Auf die Bedeutung des Hasen sowie auch anderer Tiere im Werk von Beuys wird besonders eingegangen.⁷ Sie diskutieren, weshalb die Aktion sehr viel Protest hervorgerufen hatte.

3. Schritt

Nach Bewegungsübungen, bei denen das bewusste Verändern von Bewegungen und Körperhaltungen im Mittelpunkt steht, wird der Sinn der Umschmelzaktion diskutiert und mit der biblischen Friedensvision in Verbindung gebracht. Ursachen und Hemmnisse für friedensfördernde Entwicklungen werden erarbeitet. Eine eigene „Umformungsaktion“, die das Wunder der Veränderung und Transformation veranschaulicht, wird mit verschiedenen Materialien, einer (Rollen-)Spielszene oder einer anderen medialen Form (z.B. Foto, Film) durchgeführt und diskutiert.

Materialien

Joseph Beuys: Friedenshase

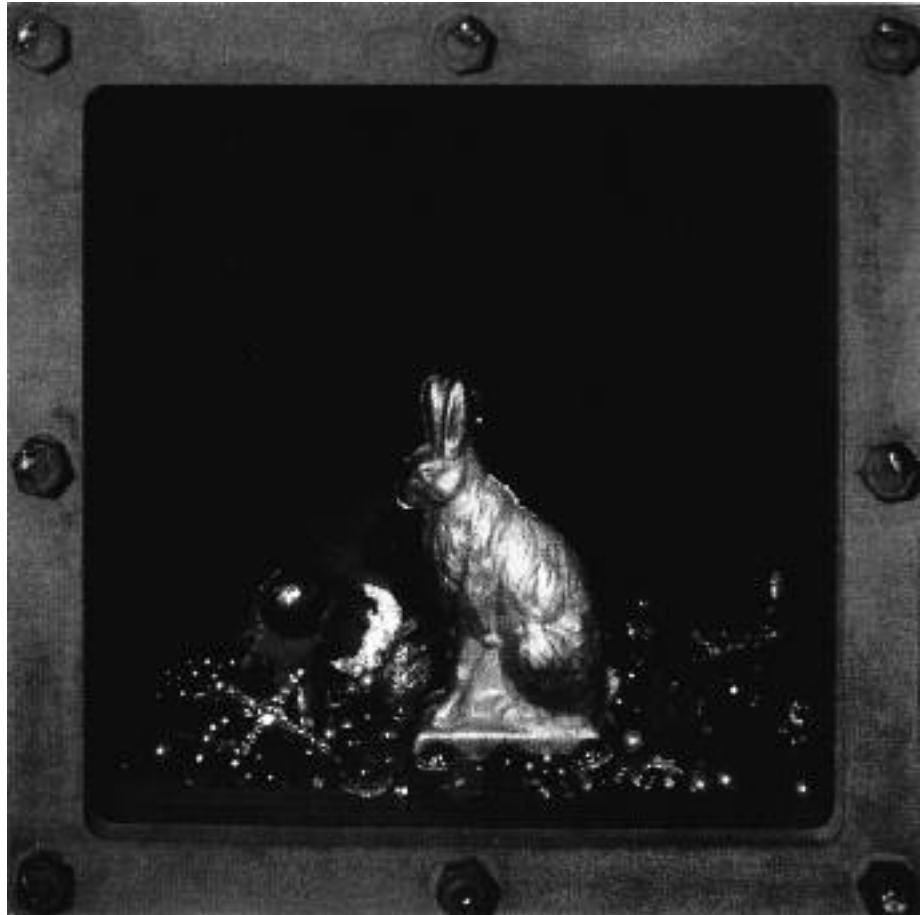
Der Künstler

Joseph Beuys (* 1921 in Krefeld, † 1986 in Düsseldorf) zählt zu den bedeutendsten deutschen Künstlern des 20. Jahrhunderts. Er war Aktionskünstler, Bildhauer, Zeichner, Kunsttheoretiker und Pädagoge. Von 1961 bis 1972 war er u.a. Professor an der Staatlichen Kunstakademie Düsseldorf. Beuys verband sein Schaffen mit einer gesellschaftlichen Utopie. Sein erweiterter Kunstbegriff („Jeder Mensch ist ein Künstler“) und seine Konzeption der „Sozialen Plastik“ fordern ein kreatives Mitgestalten an der Gesellschaft und in der Politik. Kunst zielt auf das Denken des Menschen. Angeregt durch sozialphilosophische, naturwissenschaftliche und zoologische Studien sowie die Beschäftigung mit der Anthroposophie Rudolf Steiners ist die anzustrebende Einheit von Natur und Geist nicht auf das individuelle Kunstwerk beschränkt, sondern zielt auf den sozialen Organismus als Ganzen. Aufgrund seiner umfangreichen Aktionskunst wird Beuys u.a. der Fluxus-Bewegung der 1960er und 1970er Jahre zugeordnet. Prozess, Entwicklung, Metamorphose sind Merkmale seiner Werke seit dieser Zeit.⁸

Das Werk

„Der Friedenshase“ stellt eigentlich kein Bild dar. Es handelt sich dabei vielmehr um die in der Staatsgalerie Stuttgart in einem Stahlsafe mit Panzerglas – „einem Reliquien-

schrein ähnlich“⁹ – aufbewahrten Überreste einer Kunstaktion, die Joseph Beuys 1982 gegen viel Protest auf der siebten Kasseler Dokumenta durchgeführt hat. „Am 30. Juni 1982 hatte der Künstler eine Nachbildung der Zarenkrone Ivans des Schrecklichen eingeschmolzen und sie zu Hase und Sonnenkugel umgegossen. Damit verwandelte er ein ‚Symbol der Unterdrückung‘, der Ausbeutung, der Macht in ein Zeichen des Friedens.“¹⁰ Der Hase, der eine vielfältige Bedeutung in Beuys' Werk besitzt, kann u.a. als Symbol von Bewegung, Wandlung, Geborenwerden und Heilung verstanden werden. In christlicher Tradition ist der Hase ein Symbol der Auferstehung.¹¹ Bevor die Zarenkro-



Joseph Beuys, *Der Friedenshase*, 1982 © VG Bild – Kunst 2009

ne, die als Symbol der Macht und Unterdrückung zu deuten ist, umgeschmolzen wurde, hat der Künstler das Diamantenkreuz herausgebrochen. Es ist links unten in der Abbildung zu sehen. Das christliche Kreuz, so kann man die Botschaft verstehen, muss „aus der Verschmelzung mit der Macht herausgelöst werden.“¹²

Der Unterricht

Das entscheidende Merkmal der beschriebenen Umschmelzaktion ist nicht sein Ergebnis, sondern die Aktion d.h. der Prozess selbst (M 1). In der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit der Friedensvision „Schwerter zur Pflugscharen“ geht es daher nicht vorrangig um eine moralische Forderung, die gesellschaftlich einzuklagen ist. Vielmehr sind die motivierenden Kräfte der Veränderung und Wandlung

(Konversion) sowie ihre Widerstände zu thematisieren (Gewohnheiten, Zwänge, Machtinteressen, Ängste u.a.). Nicht das Ziel von Frieden und Gewaltfreiheit steht in Frage, sondern der Weg dorthin! Notwendig erscheint ein Erfahrungsraum, in dem Mut zur Veränderung wachsen und gestärkt werden kann. Ausgangspunkt ist die Wahrnehmung der eigenen Möglichkeiten und Hemmnisse, die nicht nur intellektuell, sondern ganzheitlich verstanden werden müssen. Wer einen gewohnten Weg verlassen oder eine gewohnte Bewegung verändern will, kann durch einfache Körperübungen oder eine Tanzimprovisation ein Gespür für die Schwierigkeiten und damit verbundene Unsicherheiten entwickeln (**M 2**). Der Prozess der Veränderung kann durch kreative Umformungs- oder Umbauaktionen weiter vertieft werden. Dabei sind Ausgangsmaterial, Mittel der Bearbeitung und das Ergebnis eigenständig zu reflektieren: Was kann/will ich wie warum ändern oder in eine neue Form bringen? Welche Schwierigkeiten können sich dabei ergeben? Das „Spiel mit dem Feuer“ kann als kreative Inspirationsquelle im Blick auf die eigene Person wie auch gesellschaftliche Transformationen genutzt werden.¹³

Steffen Marklein ist Dozent am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Medienpädagogik.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Luz, 550-553.
- 2 Die Kunst des Friedens. Gewalt-Kritik und Friedens-Zeichen in der Bildenden Kunst. Ein Arbeitsbuch mit Dia-Serie, hrsg. v. Zivil und EAK, Stuttgart 2002. Das Buch bietet hervorragende Anregungen und Materialien, denen sich auch der vorliegende Unterrichtsentwurf verdankt. Die Materialien können auf Anfrage im Religionspädagogischen Institut Loccum ausgeliehen werden.
- 3 Wichtig ist die Unterscheidung von personaler, kultureller und struktureller Gewalt. Personale oder auch direkte Gewalt liegt vor, wenn Menschen andere Menschen verletzen oder gar töten. Indirekte oder auch strukturelle Gewalt meint auf den ersten Blick nicht sichtbare Gewalt. Sie liegt vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, dass sie sich nicht so entwickeln können, wie dies eigentlich möglich wäre. Sie äußert sich zum Beispiel in ungleichen Machtverhältnissen und ungleichen Lebenschancen. Als kulturelle Gewalt wird jede Eigenschaft einer Kultur bezeichnet, mit deren Hilfe direkte oder indirekte Gewalt legitimiert oder gerechtfertigt werden kann. Vgl. auch: http://de.wikipedia.org/wiki/Strukturelle_Gewalt. Siehe auch den Beitrag *Friedenserziehung in der Schule* von Reinhold Mokrosch in diesem Heft Seite 11ff.
- 4 Klant, 99-114.
- 5 Als Alternative kann auch das viel diskutierte Thema gewalthaltiger Computerspiele aufgegriffen werden. Siehe Arbeitshilfe „Feuer einstellen“.
- 6 Zivil, 48.
- 7 Siehe Anmerkung 11.
- 8 Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Joseph_Beuys
- 9 Zivil, 108.
- 10 Ebd.
- 11 Zur weiteren Symbolik des Hasen und anderer Tiere im Werk von Beuys vgl: Fritz, 100-119. Fritz verweist auf eine Formulierung Beuys, nach der Tiere „Vorversuche für das Menschwerden“ sind. Sie stellen „unsichtbare geistige Kräfte“ dar, die im Menschen selbst enthalten sind (ebd., 110).
- 12 Zivil, 108.
- 13 Vgl. Kathke, 101-144; auch Beuscher, 37-42. Eine interessante Aktion von Kindersoldaten in Liberia stellt das Projekt: Patro-nenhülsen zu Kreuzen dar: <http://www.dnklwb.de/publikationen.php3>; siehe auch: http://www.altepost.org/modules.php?file=index&name=PagEd&op=modload&page_id=292

Literatur/Medien

- Beuscher**, Bernd: Langeweile im Religionsunterricht?, Göttingen 2009.
- Brunn**, Burkhard: Alle Macht den Hasomanen, in: <http://www.taz.de/index.php?id=archivseite&dig=2003/04/19/a0262>.
- Fritz**, Nicole: Bewohnte Mythen – Joseph Beuys und der Aberglaube, Dissertation Tübingen 2002, in: <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2004/1253/pdf/NFNEU.pdf>.
- Haus kirchlicher Dienste** (Hg.): „Feuer einstellen!“ – Gewalthaltige Computerspiele und ihre Alternativen, Hannover 2008 (einschl. DVD „Krieg in den Medien“).
- Käßmann**, Margot: auf ein wort – Frieden, in: *chrismon*, 06.2009, 10.
- Kathke**, Petra: Sinn und Eigensinn des Materials. 1. Sand und Erde, Gezweig Geäst und Gehölz, Feuer, Ruß und Asche, Berlin 2007
- Klant**, Michael: Grundkurs Kunst 4: Aktion – Kinetik – Neue Medien, Braunschweig 2004.
- Lange**, Günter: Bilder zum Glauben, München 2002.
- Lück**, Hartmut / Dieter Senghaas (Hg.): Vom hörbaren Frieden, Frankfurt 2005.
- Luz**, Ulrich: Das Evangelium nach Matthäus (Mt 1-7), 5. Aufl., Düsseldorf-Zürich 2002.
- Mertin**, Andreas / Wendt, Karin: Mit zeitgenössischer Kunst unterrichten, Göttingen 2004.
- Meyer-Büser**, Susanne (Hg.): Marc, Macke und Delaunay. Die Schönheit einer zerbrechenden Welt (1910-1914), Ausstellungskatalog, Hannover 2009.
- Senghaas**, Dieter: Frieden hören! Annäherungen an den Frieden über klassische Musik, Tübingen 2003 (CD).
- Senghaas**, Dieter: Klänge des Friedens, Frankfurt 2001.
- Sünner**, Rüdiger: „Kreuz mit Kniescheibe und Hasenschädel“ – Joseph Beuys als Mittler zwischen Heidentum und Christentum, aus: <http://www.ruedigersuenner.de/beuys1.html>.
- Ullrich**, Wolfgang: Bilder auf Weltreise, Berlin 2006.
- Zivil**: Zeitschrift für Frieden und Gewaltfreiheit der evangelischen Zivildienstseelsorge und EAK (Hg.): Die Kunst des Friedens, Stuttgart 2002 (mit Dias).

Abschied von Felix Emrich

Drei Jahre können schnell vergehen. Im November 2006 haben wir Felix Emrich als neuen Kollegen begrüßen dürfen. Jetzt müssen wir ihn im Februar „abgeben“ an die Kirchengemeinde Päse im Kirchenkreis Gifhorn. Felix Emrich hat im RPI eine Reihe



von Aufgaben übernommen und ist eigentlich nicht wegzudenken: als Mitverantwortlicher für den Pelikan, Projektleiter auf der Bildungsmesse „didacta“, Verantwortlicher für unsere Öffentlichkeitsarbeit und als theologischer Referent in Fortbildungskursen. Nicht zuletzt: Felix Emrich hat das umweltpolitische Gewissen des Kollegiums „geschärft“. Nicht nur der Pelikan wird dank seiner Initiative nunmehr auf Umweltschutzpapier gedruckt.

Wir wünschen Felix Emrich für den gemeinsamen Dienst mit seiner Frau Britta Emrich in ihrer ersten Kirchengemeinde Gottes Segen, gutes Gelingen und den Blick für die kleinen und großen Geschenke des Lebens.

Friedhelm Kraft

Eine zwar eigentümliche, aber anschauliche Beschreibung der Umschmelzaktion gibt Burkhard Brunn in dem taz-Artikel „Alle Macht den Hasomanen“

Alle Macht den Hasomanen

Als Fest der Fruchtbarkeit wird Ostern mit Eiern und Schokoladenhasen gefeiert. Joseph Beuys zog bei seinen Ritualen im Kunstbetrieb dagegen Gold vor: 1982 schmolz er auf der documenta VII eine Kopie der Krone von Iwan dem Schrecklichen in einen Hasen um – als Symbol für Frieden und Volkskunst.

Von Burkhard Brunn

An Ostern feiert die Christenheit die Auferstehung Jesu. Ostern ist der Sieg des Lebens über den Tod. Es ist das christliche Frühlingsfest, das die Kirche den vorchristlichen Frühlingsfesten anzupassen wusste. Der Hase, besonders der Märzhase, galt dabei schon im Mittelalter als Symbol der verrücktesten Geylheit, weil er im März nichts im Kopf hat als zu »rammeln«. »Mad like a marchhare«, sagt man in England. Man nannte das »Hasigkeit«.

Den Hasen liebte Joseph Beuys als Symbol so sehr, dass er sich selber einen Hasen nannte und den Hasen sogar als Kühlerfigur auf seinen Bentley setzte. Für ihn, der eine Partei der Tiere gegründet hat, zu deren Mitgliedern außer den Hasen und Elefanten auch Engel gehörten, war der Hase – ganz österlich – das Symbol der Umwandlung und des Neubeginns. Gleichwohl war sich Beuys der Fruchtbarkeitsymbolik, die den Hasen zum Osterhasen macht, sehr wohl bewusst.

Am 30. Juni 1982 kam es während der documenta VII in Kassel zu einer höchst spektakulären Aktion. Helmut Mattner, der Besitzer des Düsseldorfer Nobelrestaurants »Datscha«, hatte sich 1961 von dem Juwelier René Kern eine Nachbildung der Zarenkrone Iwans des Schrecklichen aus dem 16. Jahrhundert anfertigen lassen: als Trinkgefäß für erlesene Gäste. Es wurde daraus zuzeiten Krimsekt getrunken. Dazu hatte sich der Edelkneipier eigens die Genehmigung von Nikita Chruschtschow besorgt.

Beuys war es gelungen, in nächtelangen Gesprächen Mattner zu bewegen, dass er ihm die 1.850 Gramm Gold schwere, mit 76 Perlen und vielen Edelsteinen besetzte Krone – zu einem unbekanntem Preis – überließ. An dem besagten Junitag erschien der Künstler mit seinem Assistenten Johannes Stüttgen auf dem Kasseler Friedrichsplatz. Er packte die Krone aus einer Plastiktüte und hielt sie mit den Worten in die Höhe: »Es wird also jetzt die Krone Iwans des Schrecklichen eingeschmolzen. Ich zeige sie euch noch mal!«

Während Beuys dann eigenhändig begann, auf dem überdachten Holzpodest die Edelsteine mit einer Nagelschere aus der Krone zu polken, ließen die Kasseler Bürger, die bereits eine Unterschriftensammlung zur Rettung der falschen Zarenkrone gemacht hatten, Protestrufe hören, einige warfen zudem auch mit Eiern.

Ungerührt schraubte Beuys das Kreuz von der Kronenspitze und tat es mit den Edelsteinen in ein Einmachglas. Dann zerlegte er die Goldschale in sechs Teile, rollte sie trichterförmig zusammen, schlug sie mit einem Hammer platt und steckte sie in einen aus Ziegelsteinen gemauerten Ofen. Während das Gold erhitzt wurde, rief Beuys durch ein Megaphon: »Agrippa von Nettesheim! Paracelsus! Athanasius Kircher!« die Namen der großen Alchemisten und zeigte unterdessen das Einmachglas hoch erhoben herum. Als das Gold geschmolzen war, wurde es in eine Form gegossen.

Nach einer kleinen Weile präsentierte Beuys dem Publikum einen kleinen goldenen Hasen, der wie einer der Schokoladenhasen aussah, wie man sie vor Ostern überall kaufen kann. Der so genannte »Friedenshase« befindet sich heute als Dauerleihgabe in der Neuen Staatsgalerie Stuttgart – eingemauert hinter Panzerglas. In einem Interview bemerkte Beuys zu der Hasenform, dass sie ja nicht von ihm erfunden sei – er habe lediglich einen »anonymen Osterhasen« gegossen, das sei sozusagen »Volkskunst«.

Um was es dabei ging, ist klar. Beuys hatte in einem quasi alchimistischen Prozess das Symbol der Macht in ein Symbol der Fruchtbarkeit und des Friedens verwandelt. Plastiktüte, Nagelschere und Einmachglas sind dabei keineswegs zufällige Requisiten: Sie besagen in aller Respektlosigkeit, dass die Umwandlung mit gewöhnlichen Haushaltsmitteln möglich ist. In Verbindung mit der Bemerkung »Volkskunst« heißt das etwa, dass das Volk zur Umwandlung der gesellschaftlichen Machtverhältnisse in friedliche und fruchtbare Verhältnisse keiner besonderen Mittel bedürfte.

Ähnlich wie die Auferstehung Jesu – als Sieg des Lebens über den Tod – zugleich den Frühling ankündigt, kündigte Beuys, der die Bibel gut kannte, eine neue Zeit dadurch an, dass er die tote, verkrustete Macht symbolisch in Frieden und Fruchtbarkeit verwandelte, worunter er Kreativität verstand. Bekanntlich hat er ja gesagt, jeder Mensch sei ein Künstler. Beuys glaubte daran, dass in jedem Menschen große schöpferische Kräfte schlummern, an deren Entfaltung ihn die versteinerten gesellschaftlichen Verhältnisse hinderten. Er, der heute als der größte deutsche Künstler jener Zeit gilt, zählte alle, die guten Willens sind, zu den »Hasomanen«. In diesem Sinne also, liebe Hasomanen: »Es lebe der Osterhase!«

Mit seiner Aktion kündigte der bibelfeste Beuys eine neue Zeit an.

(Aus: <http://www.taz.de/index.php?id=archivseite&dig=2003/04/19/a0262>)

Anleitung für ein körperliches Erleben von „Umschmelzungsprozessen“

von Christine Labusch

1. Gehend im Raum

Bewege dich in deinem eigenen Tempo durch den Raum. Nimm deine Aufmerksamkeit ganz zu dir. Erforsche von innen heraus, wie sich dein Körper bewegt:

- Nimm wahr, wie du die Füße auf den Boden aufsetzt, wie du sie abrollst, sie vom Boden löst, wie du dein Gewicht im Wechsel vom einen auf den andern Fuß ausbalancierst.
- Nimm wahr, wie sich dein übriger Körper von innen her anfühlt: deine Beine, dein Becken, der Bauchraum, der Brustraum, die Arme, der Kopf.
- Nimm wahr, wie dein Atem fließt – ohne dass du etwas verändern musst. Beobachte, wie der Atem in deinen Körper einströmt und wie er wieder hinaus fließt.

Während du weiter wahrnimmst, was du in deinem Körper spürst, experimentiere ein wenig mit dem Tempo. Geh mal schneller, mal langsamer, bleib stehen, geh rückwärts ... experimentiere für dich. Und nimm immer wieder wahr, was du dabei von deinem Körper erfährst.

2. Stehend im Raum (einzeln)

Schließ deine Augen und nimm wahr, wie du jetzt auf deinem Platz stehst. (Pause)

Horch einmal in deinen Körper hinein: Nimm wahr, wie sich dein Körper jetzt im Stehen anfühlt. (Pause) Und nimm wahr, wie dein Atem geht. Nimm wahr, wie sich dein Körper mit der Einatmung dehnt und wie er mit der Ausatmung wieder zusammen sinkt. (Pause) Welche Bewegung täte deinem Körper jetzt gut? Spür genau hin, und wenn dein Körper diese Bewegung ausführen will, dann folge ihm und mach diese Bewegung.

Warte einen Moment, ob eine andere Bewegung auftaucht, die jetzt gut wäre. Folge auch dieser Idee deines Körpers.

Experimentiere ein wenig mit den Bewegungen, die deinem Körper jetzt einfallen. (Evtl. Musik zur Begleitung)

3. Partnerübung „Einschmelzen“

(Die beteiligten Personen werden mit A, B, C bezeichnet)

- A nimmt eine Haltung ein, die einen Gemütszustand ausdrückt (z.B. Freude, Müdigkeit, Ärger, Langeweile, Angst, Nervosität ...) evtl. Vortübung mit allen

Schülerinnen und Schülern in der Gesamtgruppe: „Wem fällt etwas ein? – Wie kann man z.B. Ärger mit dem Körper ausdrücken?“ (Alternative: A bekommt einen Zettel, auf dem ein Zustand aufgeschrieben ist.)

- B schaut sich A an und gibt eine Vermutung ab, welchen Zustand A ausdrückt. A bestätigt oder korrigiert.
- B berührt die Partnerin/den Partner A wie mit „Zauberhänden“ vorsichtig an verschiedenen Stellen des Körpers, so dass A langsam die Haltung auflöst. A „schmilzt“ in sich zusammen, wie beim „Bleigießen“.
- Partnerwechsel

4. Übung zu dritt: „Umschmelzen“

- A überlegt sich, von welcher Haltung er/ sie in welche neue Haltung umgewandelt werden möchte, z.B. von „grimmig“ in „neugierig“. A beschreibt B und C diese beiden Zustände.
- A nimmt eine Haltung ein, die „grimmig sein“ ausdrückt (Mimik, Gestik, evtl. ein Wort/ ein Satz, z.B. „Ich bin genervt“.) B und C können A dabei unterstützen.
- B und C betrachten die Skulptur von allen Seiten. B und C berühren A mit ihren „Zauberhänden“ so lange, bis A zunächst wieder „normal“ (in einer neutralen Haltung) steht.
- Dann beginnen B und C eine neue Skulptur aus A zu formen, die „neugierig“ ausdrückt (Vorsichtige Bewegungen am Körper, Hinweise zur Mimik, evtl. ein Satz/ ein Wort, z.B. „Ich bin gespannt, was das wohl gibt?“)
- A spürt in den Körper hinein. Wie fühlt sich diese neue Haltung an? Falls ein anderes Gefühl auftaucht – was ist es? Was würde A noch ändern, damit „neugierig“ passt? B und C nennen ebenfalls ihre Eindrücke. A löst die Haltung wieder auf.
- Wechsel der Rollen bis alle einmal an der Reihe waren.

Alternativ: Kleine Bewegungsübung

„Gehe bewusst im Raum deinen eigenen Weg!“ – „Bleibe an einer Stelle stehen!“ – „Gehe jetzt bewusst drei Schritte in eine ganz andere Richtung!“ (anschließend Austausch in Zweier- oder Dreigruppen).

„Schritte gegen Tritte“

Eine Alternative zu Flucht und Kampf

Von Klaus Burckhardt

Janina mag nicht aufstehen. Sie hat Bauchschmerzen. Die Mutter hakt nach, „wo tut’s denn weh?“ Die Elfjährige druckst herum, offenbart schließlich den wahren Grund: Sie hat Angst. Auf dem Schulhof wird sie oft geschubst und geschlagen, in der Klasse versteckt man ihre Bücher und Hefte, auf dem Schulweg wird sie bedroht.

Schule sollte ein Ort sein, an dem Kinder gedeihen und sich entwickeln können. Leider zeigt der Alltag oft ein ganz anderes Gesicht: Die Gewalt innerhalb und außerhalb von Schule beherrscht den Alltag von Kindern in immer größerem Maß. Zwar wird sie nur von einer kleinen Minderheit ausgeübt; die aber agieren mit immer brutaleren Mitteln.

Die Ursachen für die zunehmende Gewaltbereitschaft dürfen allerdings nicht allein im Umfeld Schule gesucht werden. „Jugendgewalt kann als Seismograph einer gesamten Gesellschaft gelten“, meint der Psychologe Friedrich Lösel.* Deswegen muss Prävention aus dem gemeinsamen Tun von Schülern und Schülerinnen, Eltern, Pädagogen und Mitarbeitern kirchlicher und sozialer Einrichtungen geschehen. Gerade die Amokläufe von Erfurt und Winnenden, aber auch die Ereignisse von München machen dies deutlich.

Hier hat das Anti-Rassismus und Gewaltpräventionsprojekt „Schritte gegen Tritte“ seinen Ort. Es ist in den Jahren 1991 bis 1993 in der Apartheidsituation Südafrikas entstanden, wurde aber auch in die Erlebniswelt von Jugendlichen in Deutschland übersetzt. Außerdem gibt es seit 2005 mit „Schritte gegen Tritte – Flucht/Migration“ ein weiteres Modul, das die Wege von jungen Flüchtlingen vom Herkunftsland bis nach Europa schildert. Es ist ab Klassenstufe 7 in Schulen und Kirchengemeinden einsetzbar und wird von lizenzierten externen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren entweder an einem Unterrichtstag (fünf bis sieben Unterrichtseinheiten) oder verteilt auf zwei Unterrichtstagen durchgeführt.

Dabei geht das Projekt einen zweifachen Weg: von struktureller über kulturelle zur persönlichen Gewalt, und von fremder zur eigenen Erfahrung. Der Gewaltbegriff wird dabei in doppeltem Sinne verstanden: als „violencia/violence“ (repressive Gewalt) und als „potestas/empowerment“ (positive Machtausübung). So wie es auch dem biblischen Verständnis von „Gewalt“ als Vollmacht (exousia) entspricht,

die nicht Gemeinschaft zerstört, sondern in Wahrheit erst ermöglicht (Matth.9,6, 28,18ff), und die sich schützend für Unterdrückte, Hilflose und Schwache einsetzt (Matth.9,35; 10,1). Sie ist als Dienst, nicht Tyrannenherrschaft zu verstehen (Matth.20,25) und nutzt gewaltfreie Mittel (Matth.5,34 ff). Im besten Sinn kann von Gewalt als „potestas“ dann die Rede sein, wenn jemand mit seiner/ihrer Lebensenergie und Voll-Macht so umgeht, dass sie Leben ermöglicht und Spielräume zur Entfaltung der Persönlichkeit nutzt.

Der Weg lohnt sich: In einem groß angelegten Rollenspiel wird anhand der Eingangs-szenarien aus Südafrika oder Fluchtwegen junger Migrantinnen und Migranten bei den Schülerinnen und Schülern eine emotionale Betroffenheit ausgelöst, die Empathie fördert und die Jugendlichen nach den Gründen für die erlebte Gewalt fragen lässt. Sie spüren den Zusammenhängen von persönlicher Gewaltgeschichte und strukturellen Gewaltursachen nach und entdecken, dass Ausgrenzung nicht vom Himmel fällt, sondern bestimmten Machtgruppen und Personenkreisen Vorteile verschafft, die sie ökonomisch, politisch, ja auch kulturell verankern und rechtfertigen.

Dies ermöglicht in einem Folgeschritt die Reflexion eigener Erfahrungen zum Thema. Wo liegen die Ursachen für eigene Gewalt- und Ausgrenzungserlebnisse? Wer zieht daraus Vorteile und warum? Wo liegen weitere Ursachen? „Schritte gegen Tritte“ will, dass Schüler über ihre eigenen Erlebnisse mit Gewalt reden können und dabei nicht ausgelacht werden. In geschlechtsspezifischen Gesprächsgruppen wird dazu Raum gegeben. Die Übung „Geh schweigend in den Kreis“ (M 1) dient dabei als Gesprächsöffner – sehr schnell wird deutlich, dass Gewalt trotz aller unterschiedlichen Erfahrungen auch in der Gruppe selbst zur Alltagserfahrung gehört. Dies ist ein erster Schritt zur Überwindung der eigenen Sprach- und Machtlosigkeit. Denn wenn ich weiß, dass ich mit meinen Erfahrungen nicht alleine bin, wächst meine Bereitschaft, anderen zuzuhören und von ihnen zu lernen. Wichtig ist bei der Durchführung darauf zu achten, dass diese Phase von professionellen Ansprechpartnern aus der Beratungsarbeit in Schule und Jugendarbeit moderiert wird.

In einem weiteren Schritt wird anhand von konkreten Erlebnissen aus der Erfahrungswelt der Jugendlichen im

Rollenspiel dargestellt, wie Konflikte entstehen, welche Faktoren sie eskalieren lassen und welche Rollen die unterschiedlichen Personen im Konflikt spielen (Täter, Beobachter, Opfer). Die gespielten Gewaltszenarien werden dann mit den Methoden des „Theaters der Unterdrückten“ (A. Boal) von den Jugendlichen so verändert, dass eine Deeskalation möglich und ein alternativer Weg zur gewaltfreien Lösung des Konflikts sichtbar wird. Hier wird Ermächtigung im oben genannten Sinne konkret erfahrbar und führt zur Erweiterung des eigenen Spielraums im Umgang mit Konflikten.

Dabei wird den Jugendlichen von dem Multiplikatoren-Team immer wieder Rückmeldung auf ihre Handlungsweise und Sprache gegeben. So erfahren sie, dass Angst vor Gewalt „normal“ ist, lernen, auf Körpersignale zu achten und zwischen Flucht und Kampf abzuwägen. Das stärkt das persönliche Selbstwertgefühl und macht Mut, beim nächsten gewalttätigen Konflikt nicht wegzusehen, sondern einzugreifen.

Als ein Teil dieses Feedbacks analysieren die Jugendlichen den Dokumentationsfilm „Dienstag – Gewalt in der U-Bahn“, indem sie die Szenen einzeln ansehen und bewerten (M 2 und M 3) und anschließend daraus einen Regelkatalog zum richtigen Verhalten in Gewaltsituationen entwickeln. Natürlich gehört dazu immer auch der Hinweis, dass Jugendliche sich trotz aller Hilfsbereitschaft nicht unbeachtet in Gefahr begeben sollen und selbst bei Einhaltung aller Regeln immer auch unabwägbar Risiken bestehen.

„Immer wieder erleben wir, wie dankbar Schüler sind, wenn sie erfahren, dass Zivilcourage Stärke ist“, berichtet Maik Bischoff, einer der erfahrensten Multiplikatoren, „aber das Projekt ist nur ein Baustein in einer Kette vieler Präventionsmaßnahmen.“

Mittlerweile wird das 1993 aus Südafrika nach Deutschland importierte Projekt von 140 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in vier Bundesländern angeboten und erreicht Jugendliche von zwölf bis 18 Jahren in Schulen und Kirchengemeinden.

Das Unterrichtsmaterial zum Projekt „Schritte gegen Tritte“ ist bei der Arbeitsstelle Friedensarbeit im Haus kirchlicher Dienste, Archivstr. 3, 30169 Hannover oder online unter „Material“ auf www.kirchliche-dienste.de/friedensarbeit zu bestellen. Weitere Informationen zu Modulen, Durchführung, Kosten etc. können unter www.schrittegegenritte.de abgerufen werden.

Klaus J. Burckhardt ist Pastor und Fachreferent für Friedensarbeit der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Hannovers.

Anmerkungen

- * Ursachen der Gewalt junger Menschen, Prof. Friedrich Lösel, Institut für Psychologie der Universität Erlangen-Nürnberg, Internet-Artikel 2002.

Impressum

Der »Loccum Pelikan« wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er berichtet über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Er informiert über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält das Jahresprogramm des RPI für das folgende Jahr. Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccum Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum kostenlos. Eine Spende zur Deckung der Produktions- und Versandkosten ist erwünscht.

Redaktion: Dr. Melanie Beiner (verantwortlich), Felix Emrich, Prof. Dr. Friedhelm Kraft, Christine Labusch, Rainer Merkel, Steffen Marklein, Dr. Sönke von Stemm, Anne Sator (Layout).

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor. Die Rechte an den Artikeln liegen bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren.

Die Redaktion bemüht sich, alle Rechtsinhaber der verwendeten Bilder und Texte zu ermitteln. Dies war nicht in allen Fällen möglich. Berechtigte Ansprüche werden natürlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Erscheinungsweise: vierteljährlich
Auflage: 11.500
Druck: Weserdruckerei Oessermann, Stolzenau/Weser

Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum
Telefon: 057 66/81 - 136, Telefax: 057 66/81 - 184
E-Mail: rpi.loccum@evlka.de
Internet: www.rpi-loccum.de

Bankverbindung:
Ev. Kreditgenossenschaft Hannover, BLZ 520 604 10,
Konto-Nr. 60 50

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

Klaus Burckhardt, Fachreferent für Friedensarbeit,
Haus kirchlicher Dienste der Ev.-luth.
Landeskirche Hannovers,
Archivstraße 3, 30169 Hannover

Felix Emrich, Zum Sundern 8 A,
38536 Meinersen – OT Päse

Olaf Jantz, Wunstorfer Str. 58,
30453 Hannover (www.OlafJantz.de)

Dr. Margot Käbmann, Kanzlei der Landesbischöfin,
Haarstraße 6, 30169 Hannover

Rainer Merkel, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum

Steffen Marklein, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum

Prof. em. Dr. Reinhold Mokrosch, Institut für
Evangelische Theologie, Universität Osnabrück,
Kolpingstraße 7, 49069 Osnabrück

Prof. em. Dr. Dr. h.c. Karl Ernst Nipkow,
Friedrich-Naumann-Str. 14, 35037 Marburg/Lahn

Beate Peters, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum

Dr. Martin Stupperich, OstD i.R.,
Weidengrund 3, 30657 Hannover

Übung: „Geh schweigend in den Kreis, wenn du ...“

Wichtig: Diese Übung sollte in geschlechtsspezifischen Gruppen durchgeführt und von pädagogisch geschulten Moderator/innen durchgeführt werden! Niemand wird zur Übung gezwungen. Störungen haben Vorrang und sollten prioritär behandelt werden. Es sollte ebenfalls gleich zu Beginn gesagt werden, dass aus der geschlechtsspezifischen Gruppe nichts an die andere Gruppe und an das Lehrpersonal zurückgemeldet wird, mit der Einschränkung, dass ggf. jemand aktiv Hilfe der Moderator/innen sucht oder einfordert.

Vor Beginn stellen sich die Jugendlichen im Kreis auf. Es muss genug Platz sein (Armlänge nach rechts und links), so dass alle problemlos einen Schritt in den Kreis gehen und dann wieder zurücktreten können, ohne mit anderen zu kollidieren. Es ist dringend erforderlich, klar zu sagen, dass die Übung schweigend (ohne Kommentare und Fragen) durchgeführt wird.

Zusatz: Es können gerne auch weitere geschlechtsspezifische Fragen – besonders anfangs zur Auflockerung – hinzugefügt werden.

Geh schweigend in den Kreis, wenn du ...

- älter als bist
- jünger als bist
- gerne Sport machst
- gerne Musik hörst
- dich in deiner Klasse wohlfühlst
- das einzige Kind in deiner Familie bist
- mehr als drei Geschwister hast
- das jüngste Kind bist
- das älteste Kind bist
- mit nur einem Elternteil aufwächst
- schon mal selbst beleidigt wurdest
- schon mal jemand beleidigt hast
- schon mal selbst mit Gewalt bedroht wurdest
- schon mal jemand mit Schlägen gedroht hast
- schon mal jemand geholfen hast, der/die bedroht oder geschlagen wurde
- schon mal „gekniffen“ hast, wo Du eigentlich hättest helfen müssen
- eine andere Person geschlagen oder körperlich verletzt hast
- selbst geschlagen oder körperlich verletzt wurdest
- schon mal jemand so geschlagen hast, dass er/sie blutete

- von jemand unangenehm berührt wurdest
- jemand unangenehm berührt hast
- von jemand gezwungen wurdest, ihn/sie zu berühren, ohne dass du das wolltest
- jemand den Tod gewünscht hast
- selbst gewünscht hast, tot zu sein
- du schon mal mit einem Konfliktlotsen/Streitschlichter tu tun hattest
- dich schon mal entschuldigt hast, nachdem Du Gewalt ausgeübt hattest
- bei allen Fragen die Wahrheit gesagt hast

Nach der letzten Frage setzen sich alle Teilnehmer/innen im Kreis zusammen. Auch hier sollten noch einmal die bereits oben erwähnten Verabredungen sowie weitere Gesprächsregeln von der Jugendlichen selbst gesammelt (und ggf. vom Moderator ergänzt) werden: Niemand muss reden, jede/r darf reden, bitte melden, nicht beleidigen oder auslachen, ausreden lassen, andere zum Zug kommen lassen, u.s.w. Erst nachdem alle den Regeln zugestimmt haben, beginnt das Gespräch mit folgenden Fragen: Was ist euch bei dieser Übung aufgefallen? Wo gab es ganz viel Übereinstimmung? Wo nicht? Woran kann das liegen? War es schwer, bei manchen Fragen in den Kreis zu treten? Warum? Auf diese erste Runde folgt die Frage: Wo habt ihr denn schon selbst einmal Gewalt erlebt?

Wichtige Zusatzklärung: Falls in der Schilderung einer Gewalterfahrung aus der Klasse selbst eine bestimmte Person zu sehr emotional ins Visier genommen wird (z.B. beim Thema Mobbing), muss der/die Moderator/in sich einschalten und vorschlagen, den Konflikt zwischen den Beteiligten in einem gesondert angesetzten Gespräch zu behandeln. Damit wird der Konflikt ernst genommen, gewinnt aber im Rahmen der gegenwärtigen Gesprächseinheit nicht das Alleinstellungsmerkmal, das ebenfalls wichtige weitere Erfahrungen und Problemstellungen ins Abseits drängt und nicht zum Zuge kommen lässt. Es kann ebenfalls passieren, dass eine spezielle Konfliktproblematik entweder die Jugendlichen oder auch den/die Moderator/in überfordert und deshalb eine gesonderte Thematisierung unter Zuhilfenahme weiterer Expertinnen und Experten nötig macht.

Anleitung zur Arbeit mit dem Video „Dienstag – Gewalt in der U-Bahn“

Aufgabe

In sechs Szenen werden unterschiedliche Reaktionen der von einer versteckten Kamera gefilmten Passanten gezeigt und mit den Jugendlichen anhand eines Positionsbarometers gemeinsam ausgewertet.

Ziel

Wenn die Jugendlichen eine ähnliche Szene bereits selbst zuvor in einem Rollenspiel erlebt und besprochen haben, wird im Video deutlich, wie auch in der Realität ganz unterschiedliche Reaktionsweisen möglich sind und die Situation deutlich verändern. Dabei wird besonders Wert darauf gelegt, ermutigende Reaktionsweisen zu verdeutlichen, die deeskalierende Wirkung haben können.

Quelle

Das Video „Dienstag – Gewalt in der U-Bahn“, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1995, Bildquelle: Hessischer Rundfunk, kann in örtlichen Landesbildstellen bzw. direkt bei der Bundeszentrale für politische Bildung ausgeliehen bzw. bestellt werden.

Arbeitsanleitung

„Zwei Männer steigen in eine mit Passagieren besetzte U-Bahn. ‚Deutschland zuerst‘, brüllt der eine. Kurz darauf gehen beide zielstrebig auf einen jungen Schwarzen zu. ‚Eh Nigger, haste Feuer?‘ wird dieser angepöbelt. Die beiden setzen sich neben den jungen Mann, werden aggressiver. Die Situation wirkt äußerst bedrohlich. Wird jemand eingreifen?“ Die Jugendlichen äußern ihre Vermutungen.

„Ihr werdet jetzt eine solche Anmache (wie ihr sie vorhin im Rollenspiel selbst dargestellt habt) in sechs verschiedenen Varianten in Wirklichkeit sehen. Sie ist in einer U-Bahn in Frankfurt gedreht und mit unterschiedlichen Passanten von einer versteckten Kamera aufgenommen worden. Sowohl die beiden Täter als auch das Opfer sind Schauspieler. Aber alle übrigen Personen in der U-Bahn (mit Ausnahme derjenigen, die die jeweilige Szene abbrechen werden) wissen nicht, dass es sich hier um eine gespielte Szene handelt.“

Es folgt der Arbeitsauftrag. Die Folie „Positionsbarometer ‚Dienstag – Gewalt in der U-Bahn‘“ wird dazu auf den OHP gelegt (M 3).

„Nachdem ihr eine Szene angeschaut habt, markiert mit einem Stift auf diesem Positionsbarometer (das wir gleich

austeilen), wie ihr die Reaktionen der Passanten einschätzt. Dabei gibt es drei Möglichkeiten:

- Angriff – die Passanten werden aktiv. Aber sie greifen so ein, dass die Situation für alle bedrohlicher wird, und zwar für alle Beteiligten.
- Flucht – die Passanten bleiben passiv. Sie tun nichts, greifen nicht ein, zeigen Fluchtverhalten. Dadurch wächst die Gewalt ebenfalls, besonders für das Opfer.
- Eingreifen – die Passanten werden aktiv. Allerdings reagieren sie so, dass die Gewalt abnimmt und ein gute Lösung für das Opfer sichtbar wird.“

Weitergehende Differenzierung: „Ihr könnt auch Positionen zwischen den unterschiedlichen Punkten eintragen; z.B. wenn ihr meint, dass eine Szene Anteile von Flucht, aber auch von einer positiven Lösung hatte.“

Abschluss der Erläuterungen: „Nach jeder Szene werde ich das Video stoppen, um euch Gelegenheit zu geben, eure Einschätzung einzutragen. Anschließend sprechen wir über die Szene, und zwar mit den folgenden Fragen:

- Welche Verhaltensweisen (Sprache und Körpersprache) fandest du besonders schlecht? Warum?
- Welche Verhaltensweisen (Sprache und Körpersprache) fandest du besonders gut? Warum?“

Die Arbeitsblätter „Positionsbarometer ‚Dienstag – Gewalt in der U-Bahn‘“ werden an alle Schüler verteilt.

Alle Szenen werden einzeln vorgeführt und ausführlich besprochen. Dazu ein wichtiger Hinweis: Auf jede Szene folgt ein Interview mit der Person, die maßgeblich als Passant am Ablauf der Szene beteiligt war. Dieses Interview sollte erst dann eingesetzt werden, wenn die Jugendlichen sich über die Reaktion der entsprechenden Person eine gemeinsame Meinung gebildet und diese auf der OHP-Folie markiert haben.

Es hat sich bei der Auswertung der Szenen bewährt, nach der Markierung der Position die Zehn-Punkte Folie „Ratschläge zum Verhalten in Bedrohungssituationen“ (M 4) aufzulegen und zu fragen: „Welche Ratschläge haben die Passanten in dieser Szene angewendet, welche nicht?“

Kurze Erläuterung der verschiedenen Szenen

Szene I:

Flucht. Hier soll der Unterschied zwischen Sprache und Körpersprache herausgearbeitet werden. Zu Beginn der Szene protestiert eine ältere Frau zwar deutlich gegen die Anmache, geht aber weg. Auch der ältere Herr, der später einsteigt, mischt sich verbal ein, zeigt aber durch seine Körpersprache deutlich, dass er Angst hat.

Fazit: Sprache und Körpersprache müssen übereinstimmen, um Wirkung zu zeigen. (Option: Übung „Wie wirke ich stark, aber nicht aggressiv?“)

Szene II:

Zwischen Angriff und Flucht. Nachdem ein junger Mann wegläuft, um Hilfe zu holen (allerdings dies nicht sagt!), mischt sich eine junge Frau mutig ein. Allerdings bringt sie sich selbst in Gefahr, indem sie die Täter mit Worten und Gesten provoziert. (z. B. durch „Vogel“ zeigen; Aussagen wie „Ihr seid das letzte Stück Scheiße, noch weniger als er!“).

Fazit: Verbale Gewalt trägt zur Eskalation bei, ist in anderen Situationen oft Auslöser physischer Gewalt. Hier können Beispiele aus der Klassensituation eingebracht werden.

Szene III:

Eingreifen. Ein athletischer Mann geht auf die Täter zu, spricht sie leise an, hört auch zu. Kurz darauf kommen weitere Passanten hinzu, werden lauter und deutlicher, aber ohne zu drohen. Zum Schluss soll die Polizei eingeschaltet werden. Im Folge-Interview stellt sich heraus, dass die Methode des Eingreifens im hinteren Bereich der U-Bahn zuvor abgesprochen und dann erst in die Tat umgesetzt wurde.

Fazit: Je weiter Beobachter von der Szene entfernt sind, umso bessere Möglichkeiten haben sie, sich zu solidarisieren und verschiedene Lösungsmöglichkeiten abzusprechen.

Szene IV:

Zwischen Eingreifen und Angriff. Eine resolute ältere Frau spricht die Täter sofort sehr bestimmt und deutlich für alle Passanten verstehbar an. Daraufhin verdrücken sich die Täter in die Abteilecke zum Opfer, machen dieses aber weiter an. Daraufhin greift die resolute ältere Frau nochmals ein und bekommt Unterstützung, u.a. von einem schmalen jüngeren Mann, der allein sicher nichts unternommen hätte. Die Situation spitzt sich zu, als einige ebenfalls sehr aggressive jüngere Ausländer zur Unterstützerguppe stoßen. Zunächst kann die ältere Frau die Situation ausbalancieren („Das ist unser aller Problem, die Annäherung, die ihr hier treibt“), aber unversehens wird sie selbst provozierend („Seid ihr auch nur ein Stück Dreck?“) und wird so der jungen Frau in Szene II ähnlich. Dies provoziert erhöht aggressives Verhalten der nunmehr bedrohlichen Unterstützerguppe und muss wiederum von der resoluten älteren Frau aufgefangen werden: („Nein, Bastard muss auch wieder nicht sein!“)

Fazit: Keine Szene ist in sich selbst statisch, sie oszilliert zwischen den Möglichkeiten, bewegt sich. Jedes Wort kann die Richtung verändern. Hier wird deutlich, wie eine zunächst positive Lösung sich gefährlich in Richtung Angriff hin entwickelt. Positiv ist die Wirkung des Satzes „Das ist unser aller Problem...“ hervorzuheben.

Szene V:

Fast Angriff. Die U-Bahn ist fast leer, es sind hauptsächlich Frauen als Passagiere zu sehen. Es ist unheimlich still, nur die Worte der Täter sind zu hören. Einige Frauen steigen sehr schnell an der nächsten Haltestelle aus. Ein junger Mann kommt herein, bewegt sich sofort in Richtung Täter, gefolgt von einer etwas unsicher wirkenden Frau. Er setzt sich auf den Sitz auf der gegenüberliegenden Seite vom Mittelgang zu den Tätern, spricht nur zwei kurze provozierende Sätze und zieht dann ein Messer. Daraufhin stürzt einer der Filmemacher auf ihn zu, beruhigt ihn und erklärt ihm die Szene, unterstützt ebenfalls vom schwarzen Schauspieler. Im anschließenden Interview sagt der junge Mann: „Ich habe so was schon öfter mitgekriegt in Frankfurt, so einen Rassismus. Ich bin so ein Mensch, ich gehe gleich hin und versuche zu helfen“).

Fazit: „Wenn die Mitte schweigt, dann wachsen die Extreme!“ Es ist deutlich, dass in dieser Szene fast gar nicht geredet wird. Dadurch erhöht sich die Gefahr körperlicher Auseinandersetzung. Weil niemand mit Worten eingreift, glaubt der junge Mann, den „Retter“ spielen zu müssen. Dabei jedoch wendet er die gleichen Prinzipien an wie die Täter. Vertiefungsmöglichkeit: Umgang mit Waffen thematisieren (Butterfly Messer, Reizgas etc.) und Warnung der Polizei verdeutlichen (Mitnahme von Waffen, selbst Verteidigungswaffen, bietet keinen wirklichen Schutz, sondern macht eher unvorsichtig!)

Szene VI:

Von der Flucht zur positiven Lösung. Als die Täter das Opfer provozieren, ist die U-Bahn fast voll besetzt. Es kommt zu einer panikartigen Flucht – die meisten Passanten steigen an der nächsten Haltestelle aus. Unter den neu Hereingekommenen ist ein junger Mann mit Lederjacke, dessen Körpersprache deutlich zeigt, dass er eigentlich etwas tun will, aber letztlich nicht den Mut dazu hat. Für ihn ist es wie eine Erlösung, als ein älterer Mann mit Bart die Täter beherzt anspricht („Lassen Sie den Mann aufstehen“), dann selbst aufsteht, einen kurzen Blick auf den jungen Mann mit Lederjacke wirft und sich auf die Täter zu bewegt. Unversehens bekommt er Unterstützung dreier Männer, unter ihnen auch der junge Mann. Daraufhin streckt der ältere Mann überraschend dem Opfer die Hand hin und zieht ihn mit Nachdruck aus der Situation heraus. Die Dreier-Gruppe nimmt das Opfer in die Mitte und zieht sich vom Ort des Geschehens zurück.

Fazit: Durch das Benutzen des „Sie“ statt des „Du“ schützt sich der ältere Herr und stellt Distanz her. Er steht selbst auf, agiert aber erst, nachdem er sich durch Blickkontakt der Unterstützung versichert hat. Seine Handlung ist opferzentriert und entschlossen, sie überrascht die Täter und bringt sie aus dem Gleichgewicht. Wichtig: Es gibt bei allen Gewaltszenarien Unabwägbarkeiten und daher keinen hundertprozentigen Schutz. Bei allem Eingreifen bleibt ein Restrisiko, dessen man/frau sich bewusst sein sollte. Daher wichtigste Regel: Helfen, ohne sich selbst unnötig in Gefahr zu bringen!

M 3

Positionsbarometer „Dienstag – Gewalt in der U-Bahn“

Zwei Männer steigen in eine mit Passagieren besetzte U-Bahn. „Deutschland zuerst“, brüllt der eine. Kurz darauf gehen beide zielstrebig auf einen jungen Schwarzen zu. „Eh Nigger, haste Feuer?“ wird dieser angepöbelt. Die beiden setzen sich neben den jungen Mann, werden aggressiver. Die Situation wirkt äußerst bedrohlich. Wird jemand eingreifen? Welches Risiko geht er/sie dabei ein? Gibt es unterschiedliche Möglichkeiten und Methoden, gewaltmindernd in Gewaltsituationen zu wirken?

	Angriff	Eingreifen	Flucht
Szene 1	----- ----- -----		
Szene 2	----- ----- -----		
Szene 3	----- ----- -----		
Szene 4	----- ----- -----		
Szene 5	----- ----- -----		
Szene 6	----- ----- -----		

Angriff: Die Passanten werden aktiv. Aber sie greifen so ein, dass die Gewalt wächst, und zwar für alle Beteiligten.

Flucht: Die Passanten bleiben passiv. Sie tun nichts, greifen nicht ein, zeigen Fluchtverhalten. Dadurch wächst die Gewalt ebenfalls, besonders für das Opfer.

Eingreifen: Die Passanten werden aktiv. Allerdings reagieren sie so, dass die Gewalt abnimmt und eine gute Lösung für das Opfer sichtbar wird.

Aufgaben:

1. Markiere auf der Linie, wie Du die Reaktionen der Passanten in jeder Szene einordnest. (Auch „Zwischenpositionen“ sind möglich, z.B. zwischen „Flucht“ und „Eingreifen“):
2. Welche Verhaltensweisen (Sprache und Körpersprache) fandest Du besonders schlecht? Warum?
3. Welche Verhaltensweisen (Sprache und Körpersprache) fandest Du besonders gut? Warum?

Regeln zum Verhalten in Gewaltsituationen

1. Vorbereiten!

Bereite dich auf mögliche Bedrohungssituationen seelisch vor: Spiel Situationen für dich allein und im Gespräch mit anderen durch. Werde dir grundsätzlich klar darüber, zu welchem persönlichen Risiko du bereit bist. Es ist besser, sofort die Polizei zu alarmieren und Hilfe herbeizuholen als sich nicht für oder gegen das Eingreifen entscheiden zu können und gar nichts zu tun.

2. Ruhig bleiben!

Panik und Hektik vermeiden und möglichst keine hastigen Bewegungen machen, die reflexartige Reaktionen herausfordern könnten. Wenn ich „in mir ruhe“, bin ich kreativer in meinen Handlungen und wirke meist auch auf andere Beteiligte beruhigend!

3. Aktiv werden!

Wichtig ist, sich von der Angst nicht lähmen zu lassen. Eine Kleinigkeit zu tun ist besser, als über große Heldentaten nachzudenken. Wenn du Zeuge/in von Gewalt bist: Zeig, dass du bereit bist, gemäß deinen Möglichkeiten einzugreifen. Ein einziger Schritt, ein kurzes Ansprechen, jede Aktion verändert die Situation und kann andere dazu anregen, ihrerseits einzugreifen.

4. Geh aus der dir zugewiesenen Opferrolle!

Wenn du angegriffen wirst: Flehe nicht und verhalte dich nicht unterwürfig. Sei dir über deine Prioritäten im Klaren und zeige deutlich, was du willst. Ergreif die Initiative, um die Situation in deinem Sinne zu prägen: Schreib dein eigenes Drehbuch!

5. Halte den Kontakt zum Angreifer/zur Angreiferin!

Stell Blickkontakt her und versuche, Kommunikation herzustellen bzw. aufrecht zu erhalten.

6. Reden und zuhören!

Teile das Offensichtliche mit, sprich ruhig, laut und deutlich. Hör zu, was dein Gegner/deine Gegnerin bzw. Angreifer/Angreiferin sagt. Aus seinen/ihren Antworten kannst du deine nächsten Schritte ableiten.

7. Nicht drohen oder beleidigen!

Mach keine geringschätzigen Äußerungen über den Angreifer/die Angreiferin. Versuch nicht, ihn/sie einzuschüchtern, ihm/ihr zu drohen oder Angst zu machen. Kritisier das Verhalten, aber werte ihn/sie persönlich nicht ab (Klar in der Sprache – mäßigend im Ton).

8. Hol dir Hilfe!

Sprich nicht eine anonyme Masse an, sondern einzelne Personen. Dies gilt sowohl für Opfer als auch für Zuschauerinnen und Zuschauer. Sie sind bereit zu helfen, wenn jemand anderes den ersten Schritt macht oder sie persönlich angesprochen werden.

9. Tu das Unerwartete!

Fall aus der Rolle, sei kreativ und nutz den Überraschungseffekt zu deinem Vorteil aus.

10. Vermeide möglichst jeden Körperkontakt!

Wenn du jemandem zu Hilfe kommst, vermeide es möglichst, den Angreifer/die Angreiferin anzufassen, es sei denn, ihr seid in der Überzahl, so dass ihr jemanden beruhigend festhalten könnt. Körperkontakt ist in der Regel eine Grenzüberschreitung, die zu weiterer Gewalt führen kann. Wenn nötig, nimm lieber direkten Kontakt zum Opfer auf.

„Geschubst und gestoßen“

Ein Film zum Thema Gewalt und Ausgrenzung bei Kindern und Jugendlichen¹

Von Steffen Marklein

Bully Dance

11 Min., Animationsfilm

Kanada 2000

Regie: Janet Perlman

Produktion: David Verall, Marcy Page

Einsatzalter: ab 8 Jahren

Auszeichnungen:

American Library Association (ALSC) Notable Children's Video List 2001; Cleveland International Film Festival; First Prize, Short Animation Film, Chicago International Children's Film & Video Festival, Global Peace Film Festival u.a.

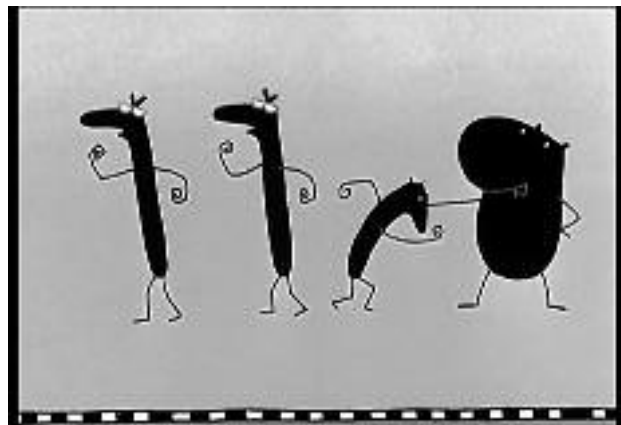
Kurzcharakteristik

Ein Schüler ärgert ständig einen Mitschüler, bis die Situation eskaliert.

Inhalt

Der Film schildert einen Standardkonflikt: Ein kleiner Schwacher wird von einem dicken Starken samt seinen Freunden und Mitläufern grundlos tyrannisiert. Ort des Geschehens ist eine Schule in einer großen, betriebsvollen Stadt. Bereits auf dem Schulweg kündigt sich bei der ersten Begegnung der Protagonisten der Konflikt an: Der Schwache beobachtet verständnislos, wie der Starke eine Gruppe spielender Kinder erschreckt und lachend verjagt.

Während des Sportunterrichts beginnt der Starke den Schwachen zu ärgern, ohne dass dies vom Lehrer bemerkt wird. In der nachfolgenden Pause macht der Starke den Schwachen zum Gespött der ganzen Klasse, indem er ihm einen Trinkbecher auf den Kopf stülpt. Auch die beiden Schüler, die dies nicht in Ordnung finden, wagen es nicht zu protestieren und stimmen in das Hohngelächter mit ein.



In der nächsten Stunde bemerkt der Lehrer erst nach einer ganzen Weile, dass der Schwache von der Klasse ausgegrenzt wird. Widerwillig wird dieser von der Klasse wieder in den Kreis aufgenommen. Einen Einblick in ihr Zuhause gewährt der Blick nach der Schule: Der Schwache wird freudig von seiner Familie empfangen, verzieht sich jedoch niedergeschlagen in sein Zimmer, der Dicke betritt ängstlich die Wohnung, in der der drohende Schatten des Vaters auf der Treppe zu erkennen ist.

In der nächsten Schulstunde eskaliert der Konflikt. Als sich der Schwache im Sportunterricht beim Lehrer beschwert, droht der vom Lehrer bestrafte Starke bereits mit Rache. Auf dem Schulweg wird der Schwache verprügelt und schikaniert. Als der Schwache letztlich auf das Dach der Schule flüchtet, wird er verfolgt und auch dort noch geärgert. Bei einer Rangelei mit dem Starken rutscht der Schwache aus und fällt vom Dach auf den Schulhof. Der Starke bekommt Angst und flüchtet nach Hause, wohin er von Lehrern, Schülern und Passanten verfolgt wird. Als der Vater von den Geschehnissen erfährt, droht er seinem Sohn mit den Fäusten, doch der Lehrer hindert ihn. Die Reaktion birgt keine Lösung.

Wenig später erscheint der Schwache mit einem Gipsbein im Sportunterricht. Er wird von der Klasse in den Kreis

aufgenommen, während der Starke außerhalb des Kreises stehen bleibt. Wie es mit beiden weitergehen wird und soll, bleibt offen.

Gestaltung

Der Film besticht durch seine künstlerische Gestaltung, die in konsequent stilisierter Form eine sehr große inhaltliche wie formale Dichte erkennen lässt.

„Stilistisch klingen Künstler wie Klee oder Dubuffet an, deren Raffinement sich ebenfalls hinter einer scheinbaren Naivität verbirgt“ (Deutschmann). Kleinste Veränderungen der Protagonisten charakterisieren ihre unterschiedlichen Stimmungen und Gefühle. Hervorzuheben ist das fast als dekorativ zu bezeichnende Spiel mit Reihungen von Motiven und ihren Variationen. Häufig wechseln Perspektiven und Einstellungen. Durch Musik, Tanz und Rhythmus werden die Geschehnisse auf einer weiteren Ebene strukturiert und einander zugeordnet. In spielerischer Weise geraten nicht nur die einzelnen Figuren in eine tänzerische Bewegung, sondern das ganze Arrangement. Zur weiteren Struktur gehört ein Gongzeichen. Das Spielerische, Kindliche und Unbeschwertere wird leitmotivisch im Dingsymbol des Balles erkennbar. Der Film verzichtet ganz auf sprachliche Ausdrucksformen.

Interpretation

Der Titel *Bully Dance*: Der Film ist Teil einer Trilogie, die sich mit verschiedenen Konfliktformen und möglichen Lösungsstrategien auseinandersetzt. Das englische Wort „bully“ lässt sich mit „brutaler Typ“ oder „Tyrann“ übersetzen. „To bully“ meint etwa tyrannisieren, piesacken, einschüchtern, ohne dass es für dieses Verhalten eine verstehbare Ursache gibt. Im Film spiegelt sich dieses Verhalten im Gebaren des Starken wider. Weil dieser die Macht besitzt, nutzt er sie aus. Dieser Typus und sein stereotypisches Verhalten finden sich nicht nur unter Kindern und Jugendlichen, sondern auch unter Erwachsenen.

Eskalation des Konfliktes: Der Film thematisiert eine typische Konfliktsituation in der Schule. Der Palette der Bosheiten des Täters entspricht auf der Seite des Opfers ein breites Spektrum von Reaktionsweisen. Es gelingt der Gesamtgruppe nicht, ihre abwartende passive Rolle zu verlassen. Im Zweifelsfall lässt sie sich vom Starken und seinen Freunden vereinnahmen. Mit dem Einschalten der Lehrerautorität hat der Schwache eine ungeschriebene Regel von Gruppen durchbrochen, nämlich interne Konflikte nicht öffentlich zu machen oder sogar um Hilfe von außen zu bitten. Mit der folgenden Katastrophe kommt es jedoch zur Wende, da offensichtlich eine Grenze überschritten wurde.

Gewalt ist keine Lösung: Das Credo des Films ist deutlich: Gewalt ist unter keinen Umständen eine Lösung. Gleichzeitig bleibt das Ende der Konfliktklärung offen: Im Gegensatz zum Schwachen bleibt der Starke von der Gemeinschaft ausgeschlossen, was mit der Schlusseinstellung

in Form eines analytischen Diagramms unübersehbar gemacht wird. Fragen bleiben zu diskutieren: Ursprünge der Aggression, Präventionsmaßnahmen zur Verhinderung von „Mobbing“-Phänomenen, Gruppenzwänge, angemessene und ungemessene Interventionen von Autoritäten etc.

Gesellschaftskritik: Die reale Konfliktsituation der Protagonisten ist eingebunden in eine gesellschaftliche Wirklichkeit, deren Mechanismen das Leben der Massen normieren und rhythmisieren. Auf einer Meta-Ebene kann man das vom Starken erwartete Verhalten auch als eine erzwungene gesellschaftliche Anpassung interpretieren und danach fragen, ob „seine Gewalttätigkeit nicht auch eine Form von Protest sein könnte“ (Deutschmann).

Einsatzmöglichkeiten im Unterricht

Die eigene Schulsituation ermöglicht Kindern und Jugendlichen, einen unmittelbaren Bezug des Films zu ihrer Lebenswirklichkeit herzustellen. Zwar bewahrt die verfremdende künstlerische Darstellung und das Stereotyp des Schwachen und Starken vor einer unmittelbaren Rollenidentifizierung, doch bleibt die emotionale Betroffenheit des Films groß.

Eine Übertragbarkeit des Konfliktes auf Klassensituationen oder andere aktuelle Bezüge lassen sich leicht herstellen. Deutlich kann das Geflecht von Beziehungen, Bündnissen und Verantwortlichkeiten herausgearbeitet werden. Dabei kann gegenüber aller Zwangsläufigkeit und Starrheit der Geschehnisse die Freiheit und Offenheit von Prozessen betont werden. Tanz und Spiel deuten diese Möglichkeiten an, ohne dabei konkrete Lösungen vorwegzunehmen.

Ein eigener ästhetischer Zugang eröffnet sich über die künstlerische Gestaltung, die, wie erwähnt, z.B. bei Paul Klee und seiner bildnerischen Formenlehre anknüpfen kann.

Für untere Jahrgangsstufen stehen auf der DVD „Gewalt muss nicht sein!“ zahlreiche Arbeitsblätter zur Verfügung. Die Geschichte kann in einfacher Form rekonstruiert werden. Einzelne Situationen lassen sich analysieren.

Für höhere Schulklassen bieten sich Vergleiche mit Texten aus der Literatur und Wissenschaft an. Meldungen aus den Nachrichten oder aktuelle Zeitungsartikel, in denen über die Gewalt an Schulen berichtet wird, lassen sich hinzuziehen. Die Rolle von Mediatoren und Vertrauenslehrer und -lehrerinnen kann thematisiert werden.

Anmerkungen

- 1 Auszug aus der in Vorbereitung befindlichen Arbeitshilfe des RPI Loccum „Kurz & Gut – Kurzfilme für den Religionsunterricht“, hrsg. v. Steffen Marklein, die Mitte des Jahres erscheinen wird.
- 2 DVD/Video-Erwerb: Sam Spiegel Film & TV School Jerusalem; E-Mail: dana@jsfs.co.it. Der Film wurde am 13. Oktober 2004 auf arte als Original mit deutschen Untertitel ausgestrahlt. Die Original-Fassung ist über das RPI in Loccum auszuleihen.
- 3 Gudrun Wilhelmy: Berlinale 2004: A Different War – Milchama acheret; <http://www.berlin-judentum.de/kultur/berlinale/2004/war.htm> (letzter Aufruf am 14.01.2010).

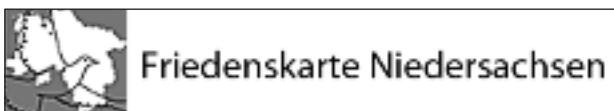
Surftipps zum Thema Friedenspädagogik

Von Felix Emrich und Steffen Marklein

Friedenskarte Niedersachsen:

www.friedenskarte.de

Die virtuelle „Friedenskarte Niedersachsen“ verzeichnet über 350 Projekte der Friedensarbeit in Niedersachsen. Sie reichen von Schulprojekten zur Gewaltprävention über „Ent-Rüstungsinitiativen“ bis hin zu kreativen Andachts- und Gottesdienstgestaltungen. Die Idee der Friedenskarte entstand auf dem Kirchentag 2005 in Hannover. Träger ist die Arbeitsstelle Friedensarbeit des Hauses kirchlicher Dienste der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers (www.kirchliche-dienste.de). Das Projekt lebt in besonderer Weise von der Mitwirkung der verschiedenen Friedensinitiativen, die ihre Arbeit selbstständig vorstellen und verzeichnen lassen können. Neben der lokalen Recherche stärkt das Projekt den Gedanken der Vernetzung, wie er vom konziliaren Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung seit den achtziger Jahren bis heute gefördert wird. Die virtuelle Friedenskarte ist ein niedrigschwelliges Partizipationsprojekt, das zu unterschiedlichsten Formen der Friedensarbeit in Schule Gemeinde anregt.



Arbeitsgemeinschaft und Institut Friedenspädagogik:

www.agfp.de

Die als Verein organisierte „Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik“ – Institut für Gewaltprävention und demokratische Bildung hat ihren Sitz in München. Sie stellt auf ihrer Homepage eine Vielzahl von friedenspädagogischen Themen, Projekten, Publikationen, Vernetzungs- und Qualifizierungsangeboten zur Verfügung. Ähnlich wie das renom-

mierte Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. (www.friedenspaedagogik.de) blickt der Verein auf eine über 30-jährige Geschichte zurück. Neben der Förderung der interdisziplinären Forschung steht für den Verein besonders die Zusammenarbeit mit der regionalen Jugendhilfe im Vordergrund. Materialien wie beispielsweise „Circle of Respekt“, ein Methodenkoffer für den respektvollen Umgang miteinander in Schulklassen und Gruppen, stehen zur Verfügung und können ausgeliehen oder erworben werden.



Frieden stiften – Jeden Tag:

www.frieden-stiften.org

Folgender Einleitungstext informiert über den Hintergrund der Homepage: „Um uns und vielen anderen Mut zu machen, für den Frieden einzutreten, haben wir das Buchlein *Frieden stiften – jeden Tag* und ergänzend diese Webseite verfasst.

Die Idee dazu haben wir in den USA kennen gelernt. Dort wird *Peacemaking Day by Day* seit vielen Jahren rege genutzt, sowohl für Gruppen, Protestaktionen als auch für persönliche Andacht. Wir danken den Geschwistern von *Pax Christi USA* sehr für die Erlaubnis, ihre Sammlung als Grundstock für dieses kleine Buch zu nehmen.



Initiiert wurde das Büchlein von *Brot & Rosen*, einer christlichen Lebensgemeinschaft mit obdachlosen Flüchtlingen in Hamburg. Freiwillige und Mitglieder der Gemeinschaft haben es in ehrenamtlicher Arbeit übersetzt, zusammengestellt und zum Druck vorbereitet.

In der Zeit, in der die Logik und Praxis der Gewalt allgegenwärtig scheint, möchten wir Friedensarbeit auf allen Ebenen stärken: international, gesellschaftlich und persönlich. Jeden Tag unseres Lebens. Gewaltfreies Leben ist die Alternative für uns.“

Auf der Homepage befinden sich Friedensworte, die nach Stichworten oder als Tageslosung aufgerufen werden können. Eine ausführliche Linksammlung informiert u.a. über weitere Friedensinitiativen im In- und Ausland.

Peace Brigades International – Deutscher Zweig e.V. www.pbideutschland.de

Die „Internationalen Friedensbrigaden“ gehen auf eine Anregung Mahatma Gandhis zurück. Freiwillige Mediatoren und Begleiter stärken politisch aktive Menschen, die sich für Menschenrechte einsetzen und sich dadurch in ihrer Heimat in Gefahr begeben.



Auf der Website findet sich zum Schulprojekt „Menschenrechte lernen & leben“ (vgl. die Broschüre zum download): „Neben der internationalen Projektarbeit im Ausland ist pbi auch in Deutschland sehr aktiv. Ein Beispiel hierfür ist die Bildungsarbeit von pbi – Deutscher Zweig e. V., die darauf ausgerichtet ist, Themen wie

Gewaltfreiheit, Konfliktlösung und Menschenrechte auch im Inland mehr Aufmerksamkeit zu verschaffen. Im Rahmen dieser Bildungsarbeit hat pbi das bundesweite Schulprojekt entwickelt, das sich gezielt an Jugendliche ab der 10. Klasse richtet und Unterrichtseinheiten in den Schulen anbietet.“ Für Kinder bis zehn Jahren wird ein mexikanisches Puppentheater angeboten, ebenso bietet pbi diverse Angebote für die Erwachsenenbildung an.

Global Conflicts – Alternative Computerspiele www.seriousgames.dk

Computerspiele, die auf alternative Konfliktlösungsstrategien setzen, gibt es wenige. Eine kleine Firma aus Dänemark macht in diesem Zusammenhang seit einigen Jahren durch interessante Spiele auf sich aufmerksam. Unter der Überschrift *Global Conflicts* sind bisher *Palestine* (2007), *Latin America* (2008) und *Africa* (2009) erschienen. Spielorte sind u.a. Jerusalem, Bolivien und Uganda. Es handelt sich um Rollen- bzw. Adventure-Spiele, bei denen der Spieler beispielsweise in der Rolle einer Journalistin oder eines Journalisten für eine Zeitung einen Artikel recherchieren

und veröffentlichen muss. Es sind Entscheidungen darüber zu treffen, wo und wie Informationen erlangt werden und in welcher Zeitung der Bericht erscheinen soll. Verbunden mit dem Spiel sind Informationen über die tatsächlichen politischen und militärischen Konflikte. Die Spiele wurden in Dänemark mit Schülerinnen und Schülern getestet. Die Resonanz war mehrheitlich positiv.



Auch wenn davon auszugehen ist, dass die für die so genannten *Serious Games* charakteristische Mischung von Unterhaltung und Lernsoftware nicht ohne eine zusätzliche Motivation durch den Unterrichtenden auskommt, gelingt es den mit zahlreichen Preisen ausgezeichneten Computerspielen, den Blick für die unterschiedlichen Interessen und Konfliktpotentiale in den Regionen zu schärfen. Die Spielenden werden zudem gezwungen, selbst zu den Geschehnissen Stellung zu nehmen und sich eine eigene Meinung zu bilden. Neu angekündigt ist ein Spiel zu *Global Conflicts Asia*.

Zu allen Spielen gibt es Lehrerhandbücher und Arbeitsbögen. Testaccount und weitere Informationen unter: www.globalconflicts.eu; www.seriousgames.dk und www.adventure-archiv.com/g/coverg.htm.

Bundeszentrale für politische Bildung www.bpb.de

Für Sozialkunde- und Politiklehrende unentbehrlich, bietet die website der bpb auch für den Unterricht in Religion oder Ethik eine enorme Vielzahl von Informationen und Materialien, als pdf-Dateien und oft auch in Klassenstärke umsonst (gegen Porto) abrufbar. So finden sich auf der übersichtlichen website z.B. zum Thema Frieden, Gewalt und Demokratie zahlreiche „regionale Konfliktporträts“, die Broschüre „Gewalt als Gottesdienst“ und als Hintergrund-Artikel „Demokratie ist eine (falsche) Religion. Antidemokratische Positionen radikaler Islamisten“. Eine Fundgrube nicht nur für Unterrichtende, sondern für alle politisch Interessierten!

Felix Emrich war bis Ende Januar 2010 im RPI Loccum für den Bereich Öffentlichkeitsarbeit zuständig. Steffen Marklein ist Dozent am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Medienpädagogik.

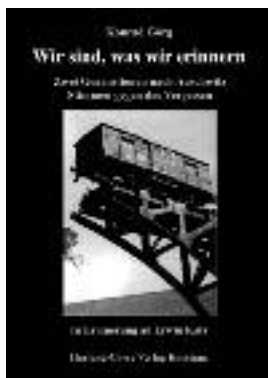
Buch- und Materialbesprechungen

Konrad Görg

Wir sind, was wir erinnern.

Zwei Generationen nach Auschwitz.
Stimmen gegen das Vergessen.
In Erinnerung an Erwin Katz

Hartung-Gorre Verlag, Konstanz, 2. Aufl. 2009,
ISBN 978-3-86628-208-7, 110 Seiten, 9,95 Euro



Konrad Görg veröffentlicht dieses Buch in Erinnerung an Erwin Katz, den Onkel eines Freundes, der im Alter von zehn Jahren in Auschwitz ermordet wurde. Das ergreifende Schicksal dieses Jungen bildet im Zusammenhang mit dem Schicksal seiner Familie den Anfangsabschnitt des Buches. Der Autor schildert das Geschehen anhand eines mehrere Seiten umfassenden

Zitats der inzwischen alten Tante seines Freundes, Jolana, die Auschwitz überlebte. In diesem Zitat schildert sie die Familienverhältnisse vor dem Krieg und das allmähliche Wachsen der Judenfeindschaft bis zum Abtransport nach Auschwitz. Mit der Eröffnung durch ein Zitat ist bereits der besondere Charakter des Buches gekennzeichnet.

Konrad Görg, ein praktizierender Arzt an der Marburger Universitätsklinik, legt mit seinem Buch eine Sammlung von Zitaten vor, die er im Laufe vieler Jahre der Beschäftigung mit Holocaust, Antisemitismus und Judenverfolgung zusammengetragen hat und zu deren Veröffentlichung ihn Freunde gedrängt hatten.

Diese Veröffentlichung bietet heutigen Lesern bedrückende Einblicke in das Geschehen, das zum Holocaust führte, denn nicht nur die Opfer, sondern auch die Täter selbst werden zitiert. Jedes dieser Zitate macht nachdenklich. Es ist kein Buch zum Nebenbelesen. Es ist auch nicht einmal gelesen und dann abgetan. Es zwingt dazu in sich zu gehen und sich selbst zu befragen. Denn alle Nachgeborenen stehen in einer Beziehung zu diesem immer wieder unfassbaren Geschehen. Jedes Zitat dieses Buches verlangt nach einer Pause des Nachdenkens, ja der Andacht. Es verlangt danach immer wieder zur Hand genommen zu werden, denn jedes Zitat enthält entweder tiefgreifende Ein-

sichten in kompakter Form oder nötigt dem Leser im Fall erschreckender Zitate derartige Einsichten ab.

Denn nicht alle Zitate bewirken Zustimmung, manche enthalten ambivalente Sichtweisen, manche sind abschreckend und verstörend. Insbesondere gilt dies für Äußerungen, die Alltäglichkeit und Normalität angesichts der Abwesenheit elementarster Forderungen der Menschlichkeit widerspiegeln.

Um einen Überblick über die gedrängte Folge der Zitate zu gewinnen, hat der Autor des Buches eine Ordnung nach leitenden Aspekten vorgenommen. Diese Gliederung erleichtert die Benutzung des Buches sehr. Nicht im Text, dafür aber im Inhaltsverzeichnis ist die Abfolge der Gliederungstitel zusätzlich unter familiengeschichtliche Hauptüberschriften gesetzt, z.B. „Die Zeit der Großeltern“ oder „Die Zeit der Eltern“. So werden dem Leser die Inhalte zusätzlich näher gerückt. Denn was sich unter den Haupttiteln sammelt, lädt eher zur Distanz ein: „Ausgrenzung, Deportation, Ermordung“, „Wegsehen und Schweigen“, „Sich wahrheitsgemäß erinnern“ u.a.

Damit ist dieses Buch zugleich ein nutzbringendes Handwerkszeug für den Geschichts- und Religionsunterricht. Diese Zitatesammlung ist eine Fundgrube für verdichtete Aussagen, die mehr als die Worte des Lehrenden geeignet sind, ein Schlaglicht auf die belastenden Vorgänge der Vergangenheit zu werfen. Insbesondere finden sich zahlreiche Aussagen von namhaften Zeitgenossen, die bereits aus anderen Kontexten bekannt sind. Aber auch die weniger bekannten Sprecher dieser Sammlung liefern wertvolle Basistexte. Die Religionspädagogik kann sich ebenso wie die Geschichtsdidaktik und die allgemein ethischen Fächer von diesem Buch inspirieren lassen, wenn es um die Förderung des kollektiven Erinnerns in den Schulen geht.

Eingeleitet wird das Buch neben den Vorworten von Horst-Eberhard Richter und Erhard Roy Wiehn durch ein Vorwort des Herausgebers selbst, das allerdings bei der Bestimmung der historischen Ursachen des unfassbaren Geschehens über das Ziel hinausschießt, wenn die gesamte deutsche Geschichte der letzten dreihundert Jahre dafür in Haftung genommen wird. Die These von der deutschen Geschichte dieser Epochen als Einbahnstraße auf Auschwitz hin ist fragwürdig.

Dennoch ist dieses Buch unbedingt zu empfehlen. Es ist ihm eine weite Verbreitung, insbesondere im schulischen und kirchlichen Bereich, zu wünschen.

Martin Stupperich

Karl Ernst Nipkow

Der schwere Weg zum Frieden.

Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik
von Erasmus bis zur Gegenwart

Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2007,
ISBN 978-3-579-08016-1, 416 Seiten, 34,95 Euro



Das Werk des Theologen, Religionspädagogen und Erziehungswissenschaftlers Karl Ernst Nipkow erschien im Jahr 2007. Den Anlass dazu beschreibt Nipkow zu Beginn in seiner Einleitung: „Im Kontrast zu Kriegen als einer weltgeschichtlichen Konstante und zur ebenso alten Sehnsucht nach Frieden fehlt in der pädagogischen wie in der religionspädagogischen Geschichtsschreibung

eine Geschichte der Friedenspädagogik, ebenso eine darauf aufbauende Theoriebildung.“ (9) Für die Theologie und Religionspädagogik sei dieses Desiderat umso schmerzlicher, denn: „Die Rechtfertigung von Kriegen entband weit mehr Legitimationsanstrengungen als der Wille zum Frieden. Pädagogik und Theologie gehorchten meist den übergreifenden politischen Machtinteressen und dominanten Mentalitäten.“ (ebd.)

Für beides, eine Geschichte und eine Theorie der Friedenspädagogik, leistet Nipkow wegweisende Pionierarbeiten. Er tut dies, indem er die dünne, teils verschüttete Spur friedenserzieherischer und -politischer Einsichten oftmals verfolgter christlicher Denker freilegt, auch im Kontrast zu solchen Philosophen und Theologen, die gewollt oder ungewollt dem Krieg das Wort geredet haben (Fichte, Hegel, Nietzsche).

In den ersten fünf Teilen des Buches werden in lebhafter, spannender Weise 13 herausragende Gestalten aus fünf Epochen in ihrem Leben und Wirken vorgestellt. Ihre philosophischen und theologischen, politischen und pädagogischen Einsichten aus der Analyse von Kerntexten werden im letzten Teil des Buches systematisch gebündelt und zu einer weltbürgerlich ausgerichteten Theorie der Friedenspädagogik weitergeführt.

Nipkow setzt „Im Zeitalter der Renaissance und Reformation“ ein mit Erasmus von Rotterdam und Martin Luther, ergänzt durch den eine Generation jüngeren, weniger bekannten Sebastian Franck. Die ersten beiden Kapitel warten mit wenig Überraschungen zur Frage von Krieg und Frieden auf: Erasmus verdammt den dynastischen Krieg „christlicher Fürsten untereinander“ und fragte nach dem Ursprung der menschlichen Kriegslust, während es Luther mit seiner Zwei-Reiche-Lehre um den inneren Frieden ging, indem er dem Staat die „Schwertgewalt“ in politischen Fragen der Ordnung einräumte. Bei Sebastian Franck begegnet bereits ein Bündel an Einsichten, die sich in der späteren Friedensforschung wieder finden.

Franck, der sich erst der Reformation zuwandte, um dann ein konfessionsloses, mystisches Christentum zu propagieren, schrieb 1539 sein „Kriegsbüchlein des Friedens“. Auf 270 Seiten beschäftigte er sich anschaulich und analytisch, z.T. schon „sozialwissenschaftlich“ und historisch ausgerichtet, mit dem Krieg als der „Grundsuppe allen Übels“. Besonders wandte er sich gegen die überall vorherrschende Gewöhnung an den Krieg als etwas letztlich Gottgewolltes. Obwohl er 1531 auf Betreiben von Erasmus aus Straßburg verbannt wurde, erkannte Franck Luther und Erasmus als Lehrer des Evangeliums an. Ein Beispiel angewandter Feindesliebe? Jedenfalls wollte Franck die Lehre (Bergpredigt!) und das Leben Jesu Christi als Maßstab allen christlichen Lebens verstehen, auch in der Kontinuität zu alttestamentlichen Friedensvisionen und gerade in der Frage von Krieg und Frieden.

Ähnlich angefeindet und zwischen den konfessionellen Stühlen wirkte auch Johann Amos Comenius, der als einziger Vertreter des 17. Jahrhunderts porträtiert wird. Comenius, der „einsame Vorläufer“ einer echten Friedenspädagogik hatte zumal als gläubiger Christ unter dem 30-jährigen Krieg und der Pest schwer gelitten. Eine „umfassende Vision“ bildet den roten Faden seines Lebenswerks: „Theologie, Politik und Pädagogik für den gottgewollten Weltfrieden.“ (69). Comenius schwebte politisch eine „Weltversammlung“ vor, die in umfassenden Beratungen das Wohl aller verfolgen sollte. Eine friedlichere Gesellschaft hänge aber entscheidend von einer erneuerten Erziehung und Bildung ab. Unter dem alten Grundsatz: „Wahre Schule, frohes Spiel“ fasst Comenius sein pädagogisches Grundverständnis zusammen: Der kreative Unterricht bzw. das Lernen gestalte sich zwang- und gewaltlos, auf leichten Wegen, freudig und freiwillig, mit einem großen Maß an Mitbestimmung der Lernenden – dabei aber nicht ohne Ernst und Disziplin.

Diese Beispiele verdeutlichen, wie herausfordernd und spannend, auch für ältere Schülerinnen und Schülern, die Linie ist, die Nipkow über die Jahrhunderte hinweg bis heute verfolgt. Seine systematische Auswertung zeichnet sich vor allem durch ihre Mehrdimensionalität aus: Zum Beispiel sei für jede Friedenspädagogik der Blick auf die Ursachen von Krieg und Feindschaft grundlegend. Diese werden aber nicht nur soziologisch und politisch ausgeleuchtet, sondern auch psychoanalytisch und sogar evolutionsbiologisch – mit großem Gewinn für die Leserinnen und Leser.

Vorschau auf das nächste Heft

Ausgabe 2/2010:
Schwerpunktthema „Gender“

Erscheinungstermin:
Mitte Mai

Unter der Leitfrage „Sind Gewaltverzicht und Friedensfähigkeit erlernbar?“ entfaltet Nipkow in drei Analyseschritten seine „Theorie der Friedenspädagogik“, die auf die Schlüsselbegriffe global erweiterte Verantwortlichkeit, Empathie und Vertrauen abzielt.

Mit diesem Band hat Karl Ernst Nipkow eine Vielzahl überraschender Entdeckungen über die behandelten Autoren (leider wurden selbst in dieser kleinen „Schattengeschichte“ keine Frauen gewürdigt, z.B. Berta von Suttner)

und deren bis heute bedenkenswerten, oft herausfordernden Ansätze vorgelegt.

Seine Analysen bilden darüber hinaus eine unentbehrliche Grundlage nicht nur für die weitere Friedensforschung, sondern für jeden Pädagogen, der den schweren Weg zum Frieden gemeinsam mit seinen Schülerinnen und Schülern, Konfirmandinnen und Konfirmanden erinnernd und neu gestaltend gehen will.

Felix Emrich

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Weiterbildungsmaßnahme „RU an Berufsbildenden Schulen“

Der Mangel an Religionslehrerinnen und Religionslehrern – insbesondere im Bereich der Berufsschule – ist nach wie vor groß. Das Niedersächsische Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS) bietet deshalb erneut eine Weiterbildungsmaßnahme „RU an Berufsbildenden Schulen“ an. Es wendet sich an Lehrkräfte, die Evangelische Religion an Berufsbildenden Schulen unterrichten möchten und bisher dafür keine Fakultas haben, sowie an Lehrkräfte, die in einem Studienseminar eine so genannte Zusatz-Qualifikation in Ev. Religion erworben haben und jetzt die volle Lehrbefähigung anstreben. Die Zugehörigkeit zu einer Evangelischen Kirche ist Voraussetzung für die Erteilung der Lehrbefähigung.

Die 2010 beginnende Weiterbildungsmaßnahme erstreckt sich auf etwa zwei Jahre bis 2012. Sie umfasst einen Wochenkurs, acht Mehrtageskurse und eine Studienreise, insgesamt 31 Kurstage.

Die Kursthemen orientieren sich an zentralen Fragestellungen des Faches und zielen zugleich ab auf die künftige Berufspraxis. Das Programm steht als Download unter www.evka.de/schuleundkirche/intern/get_file.php?id=3050 bereit.

Bildungs-Forum „Bildung braucht Religion“ der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers

Am 1. November 2010 soll das diesjährige Bildungsforum der Hannoverschen Landeskirche im HCC in Hannover stattfinden. Auf dem vergangenen Forum für Lehrkräfte „Suchet der Schule Bestes“, das Mitte Dezember 2009 mit 630 Teilnehmerinnen und Teilnehmern außerordentlich gut besucht war, wurde auf diesen Termin hingewiesen und herzlich dazu eingeladen. Im Jahr der Bildung 2010, das dem Gedenken an den Reformator und „Lehrer der Deutschen“, Philipp Melancthon, gewidmet ist, soll das zentrale Thema des Forums „Bildungsgerechtigkeit“ sein, im Sinne einer Teilhabe- und Befähigungsgerechtigkeit für alle Kinder und Jugendlichen.

Weitere Informationen unter www.kirche-und-schule.de

Medienpaket „beWEGt – Pilgern mit Jugendlichen“

Das Haus kirchlicher Dienste der ev.-luth. Landeskirche Hannovers bringt ein Medienpaket auf den Weg, damit insbesondere Jugendliche die Herausforderung des Pilgerns aufnehmen können. „beWEGt – Pilgern mit Jugendlichen“ bietet Kirchengemeinden und Schulen umfangreiche Impulse zur Gestaltung von Angeboten für Konfirmandinnen und Konfirmanden, für Schülerinnen und Schüler.

Das Medienpaket beinhaltet eine Arbeitshilfe für beruflich und ehrenamtlich Mitarbeitende in Kirchengemeinde und Schule (Preis: zehn Euro plus Versand), einen fünfminütigen Imagefilm zum Pilgerweg Loccum-Volkenroda (Preis fünf Euro plus Versand) sowie den Flyer „beWEGt“ mit Informationen zum Pilgern mit Jugendlichen und zum Pilgerweg Loccum-Volkenroda. Das Medienpaket kann über das Haus kirchlicher Dienste angefordert werden (Tel. 05 11 / 12 41 - 5 92, E-Mail: pilgerweg@loccum-volkenroda.de). Internet: www.loccum-volkenroda.de

Stephan Schaede neuer Direktor der Evangelischen Akademie Loccum berufen

Dr. Stephan Schaede ist vom Landeskirchenamt der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers zum neuen Direktor der Evangelischen Akademie Loccum berufen worden. Er ist der Nachfolger von Fritz Erich Anhelm, der 15 Jahre lang die Akademie leitete.

Der 46-jährige Theologe war nach seinem Studium und seiner Assistenzzeit an der Universität Tübingen (1991-98) bis zum Jahr 2000 Vikar in Mariendrebber und Loccum. Nach seiner Ordination hatte er bis 2004 seine erste Pfarrstelle in Neuhaus/Solling, Silberborn und Holzminden inne.

2002 folgte die Promotion; 2006 wurde er Theologischer Referent und Leiter des Arbeitsbereichs „Religion und Kultur“ der Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft e.V. (FEST) in Heidelberg.

Stephan Schaede beginnt seinen Dienst an der Akademie am 1. April 2010 und wird am 8. April um 14 Uhr in der Stiftskirche zu Loccum durch Landesbischöfin Dr. Margot Käbmann eingeführt.

Weitere Informationen unter www.loccum.de

Evangelischer Buchpreis 2010 für Jugendbuchautorin Marlene Röder

Die Gießener Autorin Marlene Röder (26) wird mit dem mit 5.000 Euro dotierten Evangelischen Buchpreis 2010 ausgezeichnet. In ihrem Jugendbuch „Zebderland“ gelinge es der Autorin hervorragend, die Themen Schuld, Verantwortung, Freundschaft und Befreiung mit biblischen Tra-

ditionen zu verbinden, heißt es in der Begründung der Jury. „Zebderland“ erzählt die Geschichte von vier Jugendlichen, die auf dem Heimweg im Auto ein Motorrad rammen und Fahrerflucht begehen. Es ist Röders zweiter Jugendroman. Ihr erstes Buch „Im Fluss“ ist 2006 mit dem „Hans im Glück“-Preis der Stadt Limburg ausgezeichnet worden. Internet: www.eliport.de (epd, 12.01.10)

Veranstaltungen Mitte Februar bis Mai 2010

Ausführliche Hinweise zu den Tagungen finden Sie im Jahresprogramm 2010 (Beilage zum Pelikan Heft 4/2009) oder im Internet unter www.rpi-loccum.de. Anmeldungen dort online oder mit der Postkarte im Jahresprogramm.

■ TREFFPUNKTE

Treffpunkt Studierende Theologie und Jugend.

Zum Ansatz einer „didaktischen Theologie“

für Studierende mit dem Fach Evangelische Religion in allen Schulstufen

22. bis 23. Februar 2010

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

14. Treffpunkt Kirchenpädagogik

Von der Antike zur Moderne –

Das Besondere der Formen und Proportionen

für haupt- und ehrenamtlich Tätige im Bereich der Kirchenpädagogik, Religionslehrkräfte und Interessierte

11. bis 13. März 2010

Leitung: Christiane Kürschner, Achim Kunze

Treffpunkt Konfirmandenarbeit:

Siehst du mich? – Konfirmandenarbeit von den Jugendlichen her denken und gestalten!

für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone sowie alle Interessierten

31. Mai bis 1. Juni 2010

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

■ SCHULENTWICKLUNG

Empathische Gesprächsführung und verbindende Kommunikation – Umgangsformen für die Schule von morgen

Aufbau-Kursreihe für Teilnehmende der Grundkurse „Wie sag ich s meinem Kinde/ meinem Kollegen/ meinem Schulleiter???“

Die einzelnen Kursteile bauen aufeinander auf und sollten geschlossen gebucht werden.

4. bis 5. März 2010

Beginn jeweils 15.30 Uhr

Ende jeweils 20.00 Uhr

Leitung: Christine Labusch

Kosten: je Termin 40,00 Euro

Wege in eine lebendige Führungskultur –

Ein persönlichkeitsorientiertes Seminar mit dem Schwerpunkt Selbst- und Zeitmanagement

für Schulleiterinnen und Schulleiter aller Schulformen

21. bis 23. April 2010

Leitung: Christine Labusch

Kosten: 145,00 Euro

■ SCHULSEELSORGE

Weiterbildung Evangelische Schulseelsorge, Zertifikatskurse

für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die evangelischen Religionsunterricht erteilen

Die Weiterbildung umfasst fünf verbindliche Seminare. Daneben sind zehn Einzelstunden Seelsorge oder Supervision und die Anfertigung eines abschließenden Berichtes feste Bestandteile der Weiterbildung. Die Absolvierung der Weiterbildung wird mit einem Zertifikat bescheinigt. Die Teilnahme ist auf die jeweils zur Kursreihe angemeldeten Personen begrenzt.

Kursreihe II, Seminar 4

1. bis 3. März 2010

Leitung: Evelyn Schneider, Almut Künkel

Kursreihe II, Seminar 5

6. bis 8. Mai 2010

Leitung: Evelyn Schneider, Almut Künkel

Kursreihe III, Seminar 2

18. bis 20. Februar 2010

Leitung: Almut Künkel, Evelyn Schneider

Kursreihe III, Seminar 3

22. bis 24. April 2010

Leitung: Almut Künkel, Evelyn Schneider

■ VOKATION

Vokationstagung

Freude an der Religion wecken

für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger, Lehrerinnen und Lehrer mit der Fakultät Religion

Zum Anmeldeverfahren siehe www.kirche-schule.de.

18. bis 20. März 2010

15. bis 17. April 2010

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

Vokationstagung

Mit Freude Religion unterrichten

Einführung in die Praxis des evangelischen Religionsunterrichts für Lehrkräfte aller Schulformen, die fachfremd evangelischen Religionsunterricht erteilen (möchten)

Zum Anmeldeverfahren siehe www.kirche-schule.de.

13. bis 17. April 2010

Leitung: Beate Peters

■ SCHULFORMÜBERGREIFEND

Seelsorgerliche Gesprächsführung – Kurzgespräche in Beratung und Seelsorge

Kooperationsmodul der Schulseelsorgeausbildung im Studiengang Evangelische Theologie 2009/2010 zwischen der Abteilung für Evangelische Theologie und Religionspädagogik am Institut für Theologie der Leibniz Universität Hannover und dem Religionspädagogischen Institut Loccum

15. bis 18. März 2010
Leitung: Evelyn Schneider

Weil jede/r etwas zu sagen hat – Bibliolog im Religionsunterricht
für Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter für das Fach Evangelische Religion an Förderschulen, Grund-, Haupt- und Realschulen
3. bis 5. Mai 2010

Leitung: Dietmar Peter

Praktische Arbeit in der Lernwerkstatt: Symboldidaktik – neue Ideen zu einem älteren Ansatz

Interessierte sind herzlich eingeladen, nach Rücksprache neu in der Gruppe mitzuarbeiten.

28. bis 29. Mai 2010
Leitung: Christine Labusch, Beate Peters

■ ELEMENTARPÄDAGOGIK

Kolloquium Kindertagesstätten

für Fachkräfte in Aus- und Fortbildung und Fachberatung

22. bis 23. Februar 2010
Beginn: 11.00 Uhr
Leitung: Ralf Rogge

Kommt mein Hamster in den Himmel?

Mit Kindern über den Tod sprechen

für sozialpädagogische Fachkräfte

Anmeldung über das Diakonische Werk Hannover, Ebnhardtstraße 3A, 30159 Hannover, E-Mail: Kita-Fortbildung@Diakonie-Hannovers.de, Telefon: 05 11 / 3 60 42 53.

1. bis 3. März 2010
Leitung: Ralf Rogge

... und die mutige Königin Esther ist auch alt geworden.

Älterwerden im Beruf

für sozialpädagogische Fachkräfte ab 50 Jahre

Anmeldung über das Diakonische Werk Hannover, Ebnhardtstraße 3A, 30159 Hannover, E-Mail: Kita-Fortbildung@Diakonie-Hannovers.de, Telefon: 05 11 / 3 60 42 53.

26. bis 28. April 2010
Leitung: Ulrike Fey-Dorn, Helga Piesche

Kindergärten in nichtkirchlicher Trägerschaft

Viele Religionen unter einem Dach. Fremdheitskompetenz als Schlüssel für eine kindgerechte Bildung

für sozialpädagogische Fachkräfte sowie für Fachkräfte in Ausbildung, Fortbildung und Fachberatung in nichtkirchlichen Kindergärten

10. bis 11. Mai 2010
Beginn: 11.00 Uhr
Leitung: Ralf Rogge
Kosten: 100,00 Euro

Einführung in die Religionspädagogik

für sozialpädagogische Fachkräfte, vorzugsweise für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gemäß Rundverfügung G14/2000

Anmeldung über das Diakonische Werk Hannover, Ebnhardtstraße 3A, 30159 Hannover, E-Mail: Kita-Fortbildung@Diakonie-Hannovers.de, Telefon: 05 11 / 3 60 42 53.

17. bis 21. Mai 2010
Leitung: Ralf Rogge, Andrea Lucker

■ FÖRDERSCHULE

Frischer Wind für den Religionsunterricht an Förderschulen – Arbeiten mit dem (kommentierten) Kerncurriculum Sek. I und Sek. II

für Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in Förderschulen Religion (fachfremd) unterrichten

5. bis 7. Mai 2010
Leitung: Christine Labusch

■ GRUNDSCHULE

Ubuntu – gemeinsam sind wir stark!

Ein Grundschulmodul zur Stärkung des Selbstwertgefühls und der Klassengemeinschaft, das in zwei Projekttagen in der Grundschule durchgeführt werden kann

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen und das Konzept von „Ubuntu“ kennen lernen möchten

Fortbildung in Kooperation mit dem HkD (Haus kirchlicher Dienste), Hannover, Arbeitsstelle Friedensarbeit. Nähere Informationen unter www.ubuntu-projekt.de.

19. Februar 2010, 10.00 bis 19.00 Uhr
Leitung: Beate Peters, Klaus Burckhardt

Arbeiten mit dem neuen Kerncurriculum –

Nach den Religionen fragen (Schwerpunkt: Judentum)

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

2. bis 4. März 2010
Leitung: Beate Peters, Heide Rosenow

Loccumer Werkstatt Religionsunterricht

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen. Interessierte können sich für maximal zwei Termine verbindlich anmelden.

22. bis 23. März 2010 (Ferienkurs)
Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Beate Peters

Bei Noah um sechs und an der Arche um acht ...

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen
Fortbildung mit dem Angebot, das Theaterstück „An der Arche um acht“ für eine Aufführung in der Schule (Herbst 2010) zu buchen

6. bis 8. Mai 2010
Leitung: Beate Peters

■ HAUPT- UND REALSCHULE

Weiterbildung I

Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I

für Lehrerinnen und Lehrer ohne Fakultas für das Fach Evangelische Religion (geschlossener Teilnehmerkreis)

Leitung: Dietmar Peter, Wolfgang Klein

Kurs IX: Nach Religionen fragen: Islam und Judentum
10. bis 13. März 2010

Kurs X: Nach Glauben und Kirche fragen
28. bis 30. April 2010

Kurs XI: Religionspädagogik
27. bis 29. Mai 2010

Weiterbildung II

Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I

für Lehrerinnen und Lehrer ohne Fakultas für das Fach Evangelische Religion (geschlossener Teilnehmerkreis)

Kurs IV: Einführung in das Neue Testament
15. bis 17. April 2010
Leitung: Dietmar Peter, Dr. Joachim Jeska

Vom Kerncurriculum zum schuleigenen Lehrplan

für Lehrerinnen und Lehrer, Diakoninnen und Diakone sowie Pastorinnen und Pastoren, die in der Haupt- oder Realschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

24. bis 26. Februar 2010

Leitung: Dietmar Peter

Vom Kerncurriculum zum schuleigenen Lehrplan

für Lehrerinnen und Lehrer, Diakoninnen und Diakone sowie Pastorinnen und Pastoren, die in der Haupt- oder Realschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

17. bis 19. März 2010

Leitung: Dietmar Peter

Loccumer Konferenz für Schulleiterinnen und Schulleiter an Haupt- und Realschulen:**Schulleitung und Unterrichtsentwicklung**

für Rektorinnen und Direktoren an niedersächsischen Haupt- und Realschulen

12. bis 13. April 2010

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Dietmar Peter

■ BERUFSBILDENDE SCHULEN**Neu in der Schule**

für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die aus der Gemeinde an die Berufsbildende Schule wechseln, und für Vikarinnen und Vikare, die ein Berufsschulsondervikariat absolvieren.

Die didaktischen Seminare und ein dreimonatiges Praktikum sind Teil des Qualifizierungsprogramms „Neu in der Schule“. Zugleich bilden sie Module im Ausbildungsprogramm des Berufsschulsondervikariats.

Leitung: Evelyn Schneider, Dirk Bischoff

Didaktisches Seminar I

8. bis 10. März 2010

Didaktisches Seminar II

15. bis 17. April 2010

Didaktisches Seminar III

27. bis 28. Mai 2010

Arbeiten mit den neuen Rahmenrichtlinien für die BBS

für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen erteilen

Kurs I

22. bis 24. April 2010

Leitung: Evelyn Schneider

Konferenz der Fachleiterinnen und Fachleiter an Berufsbildenden Schulen

für Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter sowie Fachberaterinnen und Fachberater für evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen

5. Mai 2010

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Evelyn Schneider

■ GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE**Neu in der Schule – Gymnasium und Gesamtschule****Gesprächsmethoden (Modul 3)**

für Neueinsteiger, die an Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen (Pastorinnen und Pastoren sowie interessierte Lehrkräfte)

Der Religionsunterricht ist auf sprachbezogene Methoden angewiesen. Besonders wichtig ist

17. Februar 2010

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Rainer Merkel, Matthias Hülsmann

Loccumer Konferenz für Schulleiterinnen und Schulleiter an Gesamtschulen:**Arbeitsbelastung und Schulqualität**

für Direktorinnen und Direktoren an niedersächsischen Gesamtschulen

3. bis 5. März 2010

Leitung: Rainer Merkel

Ferienkurs**Abi-Werkstatt: Gottesbilder****(Zentralabitur 2011 und 2012)**

für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die an Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

22. bis 24. März 2010

Leitung: Rainer Merkel

Ich habe die Völker zertreten! Die „dunkle“ Seite Gottes

für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die an Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

15. bis 17. April 2010

Leitung: Rainer Merkel

Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz

für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die an Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

28. bis 30. April 2010

Leitung: Rainer Merkel

■ MEDIENPÄDAGOGIK**Zedaka und Zakat – Gerechtigkeit und Almosengeben in den abrahamitischen Religionen**

für Lehrerinnen und Lehrer, die in den Sekundarstufen I und II evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren

15. bis 17. Februar 2010

Leitung: Steffen Marklein, Dr. Ursula Rudnick

Medienbörse Sekundarstufe II

für Lehrerinnen und Lehrer, die in der Sekundarstufe II evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren

11. bis 13. März 2010

Leitung: Steffen Marklein, Marion Wiemann

Medienbörse Sekundarstufe I

für Lehrerinnen und Lehrer, die in der Sekundarstufe I evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren

6. bis 8. Mai 2010

Leitung: Steffen Marklein, Marion Wiemann

■ FACH- UND STUDIENTAGUNGEN**Glaube, Bildung und Mission****in religionspädagogischer Perspektive**

Fachgespräch in Kooperation mit dem Haus kirchlicher Dienste (geschlossener Teilnehmerkreis)

26. Februar 2010, 11.00 bis 18.00 Uhr

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft, Ralf Tyra

Fachtagung**Religionsunterricht an Waldorfschulen**

für Lehrerinnen und Lehrer, die an Waldorfschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

8. bis 10. März 2010

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft, Almuth Tippkötter

Fachtagung Schulaufsicht/Schulinspektion Schulkultur als Rahmen für Schulentwicklung

für Schulaufsichtsbeamtinnen und Schulaufsichtsbeamte aus den Bezirken und dem Kultusministerium, Schulinspektorinnen und Schulinspektoren

10. bis 11. Mai 2010

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

■ KONFIRMANDENARBEIT

Fachtag zur Schnittstelle Jugendarbeit und Konfirmandenarbeit: Allein läuft nichts!

für Vertreterinnen und Vertreter der Kirchenkreisjugenddienste sowie Beauftragte für die Konfirmandenarbeit in den Kirchenkreisen und alle Interessierten

2. März 2010

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Petra Pieper-Rudkowski

Seelsorgerliche Kurzgespräche in der Konfirmandenarbeit

für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone sowie alle Interessierten

3. bis 5. März 2010

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

Fit für Konfer!

(Ferienseminar mit Erste-Hilfe-Kurs)

für jugendliche Teamer in der Konfirmandenarbeit und solche, die es werden wollen (ab 14 Jahren)

23. bis 26. März 2010

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Danica Kahla,
Martin Michalek, Michael Steinmeyer

Baustelle Konfirmandenarbeit:

Ideen, Bausteine und Praxisprojekte – FEA-Kurs

für FEA-Pflichtige und FEA-Berechtigte

Teilkurs I

17. bis 19. Mai 2010

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Claudia Prössel

Konfi-Camp und Teamerausbildung:

Herausforderungen und Chancen von kirchenkreisweiten

Konfi-Projekten

Klausurtagung des Diakoninnen- und Diakonenkonventes im Kirchenkreis Wolfsburg

(geschlossener Teilnehmerkreis)

27. bis 28. Mai 2010

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

■ KIRCHENPÄDAGOGIK

Ausbildung Kirchenpädagogik 2010

Zu Gast bei Gott und Geschwistern

für haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Gemeinden, Lehrerinnen und Lehrer, kirchenpädagogisch Interessierte und Beauftragte für Kirchenpädagogik in den Kirchenkreisen und Sprengeln

Die Ausbildung umfasst 120 Stunden in drei Wochenendseminaren in Loccum und sieben Tagesseminaren in Kirchenräumen in Hannover. Kosten: 220,00 Euro (320,00 Euro für Angehörige anderer Landeskirchen und Konfessionen). Lehrmaterial: Handbuch der Kirchenpädagogik, hrsg. v. Hartmut Rupp, Stuttgart 2006, 25,00 Euro, u. a.

11. bis 13. März 2010, 10.00 bis 18.00 Uhr

Ort: Loccum

Leitung: Christiane Kürschner

17. April 2010, 10.00 bis 18.00 Uhr

Ort: Hannover

Leitung: Christiane Kürschner

8. Mai 2010, 10.00 bis 18.00 Uhr

Ort: Hannover

Leitung: Christiane Kürschner

Einmal Graf von Roden sein

Kinder und Jugendliche als Kirchenführer

für Religionslehrkräfte aller Schulformen, haupt- und ehrenamtlich Tätige in Gemeinden, kirchenpädagogische Fachkräfte und Interessierte

27. bis 28. Februar 2010

Leitung: Christiane Kürschner

■ AUSBILDUNG DER VIKARINNEN UND VIKARE

Vikarskurs 09, Lehrgang Schule

15. bis 26. März 2010

Leitung: Dr. Melanie Beiner

Vikarskurs 09, Mentorentag

17. bis 18. März 2010

Leitung: Dr. Melanie Beiner

Die Fortbildungsangebote an Religionslehrerinnen und -lehrer gelten als dienstliche Fortbildung. Die Teilnahme ist in der Regel ohne Inanspruchnahme von Sonderurlaub möglich. Die Angebote gelten jeweils für die genannten Zielgruppen. Anmeldungen sind auch ohne besondere Einladung erwünscht. Sie gelten als verbindlich und grundsätzlich für die gesamte Dauer der Veranstaltung. Im Ausnahmefall bitten wir aus Planungs- und Kostengründen um vorherige Rücksprache mit der jeweiligen Tagungsleitung. Es erfolgt keine Anmeldebestätigung.

Die **Eigenbeteiligung an RPI-Tagungen beträgt 15,00 Euro pro Tag**. Ruheständler zahlen 50 Prozent der Kurskosten. Wir bitten um Verständnis, dass bei zu hohen Anmeldezahlen diejenigen Vorrang haben, die sich aktiv im Dienst befinden. Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an kirchenpädagogischen Tagungen werden 50 Prozent der Kosten als Eigenbeteiligung erhoben. Wir weisen auf die Möglichkeit hin, eine Erstattung der restlichen Kosten beim Anstellungsträger bzw. über die Kirchengemeinde zu beantragen. Lehrerinnen und Lehrer aus anderen Bundesländern und Teilnehmende, die bei einem anderen Anstellungsträger beschäftigt sind oder die nicht im Bereich der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen arbeiten, zahlen den vollen Tagessatz (52,00 Euro).

Möchten Sie in Wunstorf vom Bahnhof abgeholt werden (Abfahrt ca. 14.50 Uhr; 3,00 Euro), melden Sie dies bitte spätestens eine Woche vor Beginn des Seminars unter der in der Einladung genannten Telefonnummer an. Weitere Einzelheiten werden jeweils bei der Einladung mitgeteilt oder sind im Büro des RPI (Frau Becker 05766/81-136) zu erfragen.

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

Einübung in Mitgefühl und Menschenliebe

V&R



Gottfried Orth
**Friedensarbeit
 mit der Bibel**

Eva, Kain & Co.

2009. 143 Seiten
 mit 12 Abbildungen, kartoniert
 € 16,90 D
 ISBN 978-3-525-63002-0

Eine neue Methode, Bibel zu lesen: Am Beispiel »berühmter« biblischer Gestalten wird gewaltfreie Kommunikation eingeübt.

»Richtet nicht, damit ihr nicht gerichtet werdet« – dieses Wort Jesu aus der Bergpredigt lädt dazu ein, auf moralische Abwertungen zu verzichten, Menschen immer wieder neu in den Blick zu nehmen und die Akten scheinbar längst erledigter »Fälle« wieder neu zu öffnen. Anstelle von ausschließlichem »entweder-oder« wird ein Denken eingeübt, das »sowohl-als-auch«-Perspektiven eröffnet.

Der Band stellt die Methode vor, nennt Beispiele und macht sie anschaulich.

Ergänzend erhalten Sie folgende Bücher
 als E-Book unter www.v-r-schule.de



Gottfried Orth

**Erwachsenenbildung:
 Friedensarbeit mit der Bibel**

Impulse und Materialien

2010. 92 Seiten
 € 12,90 D
 ISBN 978-3-647-88001-3

Passend zum Methodenband »Friedensarbeit mit der Bibel. Eva, Kain und Co.« gibt es Praxismaterial für die Erwachsenenbildung – kopierfähig und direkt einsetzbar. Am Beispiel biblischer Gestalten wird die Methode der gewaltfreien Kommunikation eingeübt – was hier im Bibelkreis, in der Frauen- oder Männerarbeit geprobt wird, wirkt weiter in den Alltag in Familie, Freizeit und Beruf.

Gottfried Orth

**KonfirmandInnen:
 Friedensarbeit mit der Bibel**

Impulse und Materialien

2009. 73 Seiten mit Kopiervorlagen, DIN A4
 € 9,90 D
 ISBN 978-3-647-88000-6

Die neue Methode, biblische Geschichten zu lesen: Jenseits von Schwarz-Weiß-Malerei und von raschen Schuldzuweisungen üben Jugendliche, Mitgefühl zu entwickeln mit Eva, Kain und Judas. Das E-Book bietet Bausteine für die Praxis der Konfirmanden- und Jugendarbeit einschließlich direkt einsetzbarer Arbeitsblätter.

Vandenhoeck & Ruprecht

Weitere Informationen Vandenhoeck & Ruprecht, 37070 Göttingen info@v-r.de www.v-r.de