



FRIEDENSBILDUNG IN SCHULE UND GEMEINDE

Handreichung



Pfarramt für Friedensarbeit



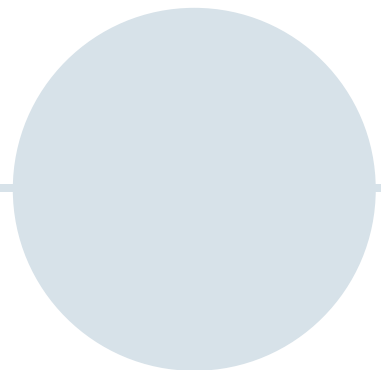
EVANGELISCHE LANDESKIRCHE
IN WÜRTTEMBERG

Impressum

ptz Stuttgart
Grüninger Straße 25 | 70599 Stuttgart
www.ptz-rpi.de

Titelbild: fotolia.com | Dirk Koopmann

Produktion: Evangelisches Medienhaus GmbH,
Stuttgart



Materialsammlung zum Thema Friedensbildung in Schule und Gemeinde

Dieses Material wurde von verschiedenen Fachpersonen aus dem ptz und der deutschlandweiten Friedensarbeit entwickelt. Neben Grundsatzartikeln zum Themenbereich Friedensethik finden sich in diesem Materialangebot auch Lehr- und Unterrichtsmaterial. Das Materialangebot wird kontinuierlich ergänzt:

Zum Autorenkreis gehören:

Joachim Ruopp, Dozent ptz

Gerhard Ziener, Dozent ptz

Dr. Wolfhard Schweiker, Dozent ptz

Oberkirchenrat Dr. Roger Mielke, EKD

Renke Brahms, Friedensbeauftragter des Rates der EKD

Andreas Lorenz, Schulleiter, ehemals Dozent im ptz

Dr. Thomas Ebinger, Dozent ptz

Johannes Neudeck, Referent ptz



INHALT

Landesbischof Dr. h. c. Frank Otfried July Geleitwort

Brahms Renke „Aus Gottes Frieden leben, für gerechten Frieden sorgen“

Mielke Roger „Schritte auf dem Weg der Gerechtigkeit und des Friedens, Friedensethik weiterdenken“

Schweiker Wolfhard „Friede und Inklusion, pädagogische Synergien wahrnehmen und nutzen“

Metzger Margit „Friedenspädagogik, ausgewählte Medien“

Lorenz Andreas „Orte des Glaubens entdecken, interreligiöse Begegnung in der Kita als Beitrag zur Friedenspädagogik“

Ziener Gerhard „Sich alles gefallen lassen, Praxisimpuls zum Thema Gewaltverzicht und Feindesliebe in der Bergpredigt“, Sek I, Klasse 10

Ruopp Joachim „Friedenspädagogik in beruflichen Schulen, Unterrichtsideen ausgehend von zwei aktuellen Unterrichtswerken für den BRU“

Ebinger Thomas, Neudeck Johannes „Vom Glück eine Heimat zu haben, Flüchtlinge, Flucht und Vertreibung mit Konfis“



GELEITWORT

Landesbischof Dr. h. c. Frank Otfried July

im Oktober 2018

Die Botschaft des Friedens steht im Zentrum der biblischen Botschaft und wird im Neuen Testament zusammengefasst in der Aussage, dass Christus selbst unser Friede sei (Epheser 2,14). Wir sind zum Zeugnis des Friedens berufen. Die Friedensdenkschrift der EKD aus dem Jahre 2007 „Aus Gottes Frieden leben – für gerechten Frieden sorgen“ hat die Friedenthematik aufgegriffen und im „Gerechten Frieden“ ein Leitbild für Friedensethik und Friedenspolitik im ökumenischen Kontext geschaffen.

Die Evangelische Landeskirche in Württemberg hat das Ringen um „Frieden“ in einem mehrjährigen Prozess aufgegriffen und begleitet diesen bis heute. Im März 2017 hat die Landessynode eine Erklärung zu deutschen Rüstungsexporten verabschiedet. Im August 2017 wurde die „Handreichung und Material zur Erklärung der Evangelischen Landeskirche in Württemberg zu deutschen Rüstungsexporten“ veröffentlicht.

Junge Menschen in der Erziehung zum Frieden zu begleiten gehört zu den Grundaufgaben in unserem Gemeinwesen und ist in unserer Landesverfassung verankert. Die Evangelische Landeskirche in Württemberg beteiligt sich an der Friedenausbildung, indem sie anhand der Botschaft des Evangeliums Möglichkeiten der zivilen, gewaltlosen Mittel aufzeigt.

Dazu dient die Veröffentlichung der nun vorliegenden Materialien, die im Rahmen der friedenspädagogischen Arbeit im Pädagogisch-theologischen Zentrum der Landeskirche entstanden sind und in redaktioneller Zusammenarbeit mit dem Friedenspfarramt nun auf den Weg gebracht werden. Die „Handreichung Friedensbildung“ enthält Artikel zur Friedenthematik sowie Lehr- und Unterrichtsmaterialien. Sie ist zunächst online zugänglich und wird stetig aktualisiert. Die nun vorliegenden Materialien sollen Lehrenden im Unterricht und zugleich haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeitenden in der Jugend- und Gemeindearbeit zur Verfügung stehen.

Ich wünsche mir, dass diese Materialsammlung zur Friedenausbildung in den Bildungseinrichtungen unserer Kirche und unseres Landes beiträgt, sodass sich immer mehr Menschen aller Generationen auf den Weg des Friedens machen.

„Richte unsere Füße auf den Weg des Friedens!“ (Lukas 1,79)

Ihr 

Dr. h. c. Frank Otfried July
Landesbischof



**pilgrimage
of justice
and peace**

**AUS GOTTES FRIEDEN LEBEN – FÜR
GERECHTEN FRIEDEN SORGEN**

Renke Brahms



Pfarramt für Friedensarbeit



**EVANGELISCHE LANDESKIRCHE
IN WÜRTEMBERG**



AUS GOTTES FRIEDEN LEBEN – FÜR GERECHTEN FRIEDEN SORGEN

Der Frieden ist ein zentrales Thema der Bibel und des christlichen Glaubens. Wenn wir uns als Kirche in die friedenspolitische und friedensethische Debatte einmischen, dann folgen wir der Botschaft Jesu, dem Geist des biblischen Schaloms – eines umfassend gemeinten Friedens, der – wie es der Psalm 85 sagt, die Gerechtigkeit küsst und das Recht aufrichtet. Die biblische Rede über den Frieden ist wegweisend und gibt realistische Orientierung – auch wenn sie eine über die Realität hinausreichende Vision entwickelt. Frieden ist im biblischen Sinn des Schalom (hebräisch für Frieden) ein Zusammenspiel verschiedener Aspekte und beschreibt das umfassende Wohlergehen, ein intaktes Verhältnis der Menschen untereinander, zur Gemeinschaft, zur Mitwelt und zu Gott.

Das Leitbild des gerechten Friedens, wie es in der Friedensdenkschrift der EKD aus dem Jahr 2007 unter dem Titel „Aus Gottes Frieden leben – für gerechten Frieden sorgen“ formuliert wurde, ist bereits im Wort der Deutschen Bischofskonferenz¹ aus dem Jahr 2000 prominent benannt worden und stellt folglich einen ökumenischen Konsens dar – Ökumene zunächst im Sinne der deutschen katholisch-evangelischen Ökumene. Des Weiteren ist der gerechte Frieden spätestens seit den Versammlungen des Ökumenischen Rates der Kirchen in Kingston/Jamaika im Jahr 2010 und in Busan/Südkorea 2013 ein ökumenischer Leitbegriff – im Sinne einer weltweiten christlichen Ökumene. Der Ökumenische Rat vertritt dabei etwa ein Drittel der Weltchristenheit.

Ökumenische Impulse und Vernetzung:

„Pilgrimage of Justice and Peace/Pilgerweg der Gerechtigkeit und des Friedens“

Das Leitbild des gerechten Friedens verdankte sich seit den großen ökumenischen Versammlungen 1988/98 sehr wesentlich ökumenischen Impulsen. Die Trias von Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung wirkte auch auf die Konzeption der Friedensdenkschrift von 2007 ein. Der „Ecumenical Call to Just Peace“ (Ökumenischer Aufruf für einen gerechten Frieden) des Ökumenischen Rates der Kirchen aus dem Jahr 2011 verwendet das „Just Peace“ (Gerechter Friede)-Konzept als ein „framework of analysis“

(analytisches Rahmenkonzept), das auch „criteria for action“ (Handlungskriterien) anbietet – und damit „a fundamental shift in ethical practice“ (eine grundlegende Verschiebung in der ethischen Praxis) umfasst. „Just Peace“ solle damit für einen „new ecumenical consensus on justice and peace“ (neuen ökumenischen Konsens über Frieden und Gerechtigkeit) stehen, bzw. diesen prozessual ermöglichen, insbesondere im Verhältnis zwischen globalem Süden und den Ländern des Nordens.

¹ Grundlegendokument zur katholischen Friedensethik in Deutschland.

Die ÖRK-Vollversammlung in Busan nahm diesen „Call to Just Peace“ auf und erweiterte ihn zu einem noch deutlicher prozessualen Friedensverständnis, zu einer Einladung, an einer „Pilgrimage of Justice and Peace“ teilzunehmen. Im Zusammenhang mit der Pariser Weltklimakonferenz wurden hier intensiv Fragen der Klimagerechtigkeit, der Nachhaltigkeit und der ökologischen Transformation des westlich geprägten

Wirtschaftsmodells aufgenommen. Dies macht deutlich, dass gerechter Friede nicht ausschließlich in – im engeren Sinne – politischen Kategorien beschrieben werden kann. Die ökumenische Vernetzung des Friedenszeugnisses im Raum der EKD wird ebenso wie die schöpfungstheologischen und wirtschaftsethischen Fragen viel intensiver als bislang bedacht werden müssen.

Das Leitbild des gerechten Friedens

Das Leitbild des gerechten Friedens – nach der Friedensdenkschrift der EKD – ist ein umfassender friedensethischer Ansatz, der von vier Leitgedanken geprägt wird:

1. Gerechter Friede betont den engen Zusammenhang von *Gerechtigkeit und Frieden* wie er im konziliaren Prozess von „Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung“ entwickelt wurde. Frieden wird dabei als Prozess zunehmender Gerechtigkeit und abnehmender Gewalt verstanden. Bei Jesaja 32 heißt es: „Die Frucht der Gerechtigkeit wird Frieden sein...“ Ohne Gerechtigkeit wird es keinen Frieden geben.

„Dimensionen des gerechten Friedens“ aus der Friedensdenkschrift der EKD 2007:

(78) Die Praxis des gerechten Friedens, die als Merkmal der weltweiten Gemeinschaft von Christinnen und Christen betrachtet werden kann, wird zwar in ihrer spirituellen Tiefenschicht nicht von allen Menschen geteilt und kann keine praktische Friedenspolitik ersetzen. Sie konvergiert aber mit einem mehrdimensionalen Konzept des Friedens, das sich als sozialetisches Leitbild in die politische Friedensaufgabe einbringen lässt:

(79) Gerechter Friede dient menschlicher Existenzhaltung und Existenzentfaltung; er muss deshalb immer und in jeder seiner Dimensionen auf der Achtung der gleichen menschlichen Würde aufbauen. Nach christlichem Verständnis besteht die Menschenwürde in der Bestimmung des Menschen zur Gottebenbildlichkeit, d. h. zu einer Gemeinschaft mit Gott, durch die der Mensch zugleich als Repräsentant Gottes und als der Verantwortung fähiges Subjekt auszeichnet wird. Auch wer die Menschenwürde

auf andere Weise begründet, kann der Folgerung zustimmen, dass ein menschliches Leben in Würde als Minimum den Schutz vor Demütigung, d. h. der sozialen Bedingungen der Selbstachtung erfordert. Die Achtung der Menschenwürde verlangt darum über die Respektierung des Rechts auf Leben hinaus jedenfalls den Schutz jedes Menschen vor willkürlicher Ungleichbehandlung und Diskriminierung, die Achtung seiner Subjektstellung, die Gewährleistung des materiellen und sozialen Existenzminimums sowie die Ermöglichung des Aufbaus selbstbestimmter Lebensformen, die immer auch Chancen der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben eröffnen sollten.

(80) Die biblische Sicht stützt ein prozessuales Konzept des Friedens. Friede ist kein Zustand (weder der bloßen Abwesenheit von Krieg, noch der Stillstellung aller Konflikte), sondern ein gesellschaftlicher Prozess abnehmender Gewalt und zunehmender Gerechtigkeit – letztere jetzt verstanden als politische und soziale Gerechtigkeit, d. h. als normatives Prinzip gesellschaftlicher Institutionen.

Friedensfördernde Prozesse sind dadurch charakterisiert, dass sie in innerstaatlicher wie in zwischenstaatlicher Hinsicht auf die Vermeidung von Gewaltanwendung, die Förderung von Freiheit und kultureller Vielfalt sowie auf den Abbau von Not gerichtet sind. Friede erschöpft sich nicht in der Abwesenheit von Gewalt, sondern hat ein Zusammenleben in Gerechtigkeit zum Ziel. In diesem Sinn bezeichnet ein gerechter Friede die Zielperspektive politischer Ethik. Auf dem Weg zu diesem Ziel sind Schritte, die dem Frieden dienen ebenso wichtig wie solche, die Gerechtigkeit schaffen. Unangemessen ist es jedoch, wenn Forderungen nach Frieden und nach Gerechtigkeit

keit sich gegenseitig blockieren. Wo dies der Fall ist, muss danach gesucht werden, wie durch einseitiges Entgegenkommen und andere vertrauensbildende Maßnahmen solche Blockaden überwunden werden können, so dass Schritte auf dem Weg des Friedens und Schritte auf dem Weg der Gerechtigkeit sich gegenseitig ermöglichen, ermutigen und fördern.

(81) Ein Grundelement eines gerechten Friedens ist Vermeidung von und Schutz vor Gewalt. Innerstaatlich ist die Entprivatisierung der Gewalt durch das staatliche Gewaltmonopol eine wesentliche zivilisatorische Errungenschaft der Neuzeit. Wo das staatliche Gewaltmonopol zusammenbricht und die Bewaffnung nichtstaatlicher Akteure eine Chance bekommt, ist in den neuen Bürgerkriegen ein Rückfall in einen vorstaatlichen Zustand zu erleben. Zwischenstaatlich ist dieser quasianarchische Zustand trotz des prinzipiellen Gewaltverbots der UN-Charta (Artikel 2 Ziffer 4) in der politischen Realität noch nicht überwunden.

(82) Der gerechte Friede umfasst nicht nur das faktische Überleben, sondern eine bestimmte Qualität menschlichen Lebens, ein Leben in Würde; er erfordert deshalb die Förderung der Freiheit. Das christliche Verständnis des Menschen favorisiert ein positives Verständnis der Freiheit zur Kommunikation und Kooperation. Friede in Freiheit ist die Chance, ein gegen Gewalt und Unterdrückung geschütztes Zusammenleben zu führen, in dem Menschen von ihren Möglichkeiten und Fähigkeiten kraft eigener Entscheidung gemeinschaftlichen Gebrauch machen können. Wenn sie nicht mit dem Schutz der Freiheit einherginge, bliebe auch die innerstaatliche Monopolisierung von Gewalt Ausdruck willkürlicher Übermacht und bloßer Herrschaft des Stärkeren. Innerstaatlich ist es in demokratischen Rechtsstaaten gelungen, das Gewaltmonopol rechtlich einzuhegen, durch Gewaltenteilung zu kontrollieren, durch den Schutz von Grundfreiheiten zu begrenzen und für demokratische Beteiligung zu öffnen. In Analogie dazu besteht auch auf zwischenstaatlicher Ebene die Aufgabe darin, das Recht des Stärkeren durch die Stärke des Rechts zu ersetzen. Eine der rechtsstaatlichen Ordnung des einzelnen Staats analoge Befolgung der Herrschaft des Rechts in den internationalen Beziehungen muss die Garantie der Menschenrechte einschließen.

(83) In der Menschheitsgeschichte war Not immer wieder ein auslösender Faktor gewaltsamer Auseinandersetzungen. Die Konkurrenz um knappe Ressourcen ist eine der wichtigsten Ursachen kriegerischer Konflikte. Der Abbau von Not erfordert zweierlei: Zum einen setzt er die Bewahrung der für menschliches Leben natürlichen Ressourcen voraus; zum anderen müssen Ungerechtigkeiten in der Verteilung materieller Güter und des Zugangs zu ihnen verringert werden. Wie der innere Friede in einer Gesellschaft ohne eine Politik des aktiven sozialen Ausgleichs gefährdet ist, so hängt auch der Weltfriede von der Korrektur sozio-ökonomischer Asymmetrien ab.

(84) Gerechter Friede auf der Basis der gleichen personalen Würde aller Menschen ist ohne die Anerkennung kultureller Verschiedenheit nicht tragfähig. Das gilt ganz besonders in einer Welt, in der durch vielfältige transnationale Beziehungen und Medien das Wissen um die Lebensbedingungen der je anderen wächst und für das Zusammenleben von unmittelbarer Bedeutung ist: Anerkennung ermöglicht es, ein stabiles, in sich ruhendes Selbstwertgefühl auszubilden. Wenn die Sorge für das Selbst mit der Anteilnahme am Leben anderer zusammenfindet, können identitätsbestimmte Konflikte konstruktiv bewältigt werden. Unter den heutigen Bedingungen gesellschaftlicher und kultureller Pluralität sind Bemühungen um eine gleichberechtigte Koexistenz unabdingbar. Hierzu bedarf es der Entwicklung gemeinsam anerkannter Regeln des Dialogs und einer konstruktiven Konfliktkultur.

2. Gerechter Friede beschreibt den engen Zusammenhang von *Frieden und Recht*. Dabei geht es im Rahmen einer globalen Friedensordnung als Rechtsordnung um ein funktionsfähiges System kollektiver Sicherheit, um die Gewährleistung der universellen und unteilbaren Menschenrechte, um die Gewährleistung von Mindestbedingungen für eine transnationale Gerechtigkeit und um die Ermöglichung kultureller Vielfalt.

3. Die evangelische Friedensethik ist geprägt vom *Vorrang für zivile Konfliktbearbeitung und Prävention*. Gewaltfreie Methoden der Konfliktbearbeitung sollen durch zivile Friedens- und Entwicklungsdienste für die Wiederherstellung, Bewahrung und Förderung eines nachhaltigen Friedens genutzt werden, nach dem Grundsatz: „Wer den Frieden will, muss den Frieden vorbereiten“.

**„Aufgaben und Träger ziviler Konfliktbearbeitung“
aus der Friedensdenkschrift der EKD 2007:**

(171) Die Anerkennung von Konflikten als allgegenwärtigem Tatbestand in einer differenzierten und auf Vielfalt beruhenden dynamischen Gesellschaft ist in modernen Demokratien selbstverständlich geworden, ebenso eine breit verankerte verinnerlichte Haltung zur gewaltfreien Austragung von Konflikten. Im Innern von politisch stabilen, modernen Gemeinwesen gibt es in historischen Kämpfen entstandene institutionelle und emotionale Garantien für eine verlässliche Sicherung und Vorbeugung gegen Gewalt – im Privatbereich, im gesellschaftlichen Verkehr und in öffentlichen Angelegenheiten. Allerdings zeigen rassistisch und sexistisch motivierte Gewalttaten sowie terroristische Anschläge an, dass in allen Gesellschaften, besonders aber solchen, die sich mit raschem sozialen Wandel auseinandersetzen müssen, institutionalisierte und verinnerlichte Formen gewaltfreier Streitbeilegung unter veränderten Umständen immer erneuter Bekräftigung bedürfen. Konfliktregulierende Institutionen müssen ständig weiter entwickelt werden, um ihre zivilisierende Funktion erfüllen zu können. Das Bewusstsein für die politische Bedeutung eines gewaltfreien Umgangs mit unvermeidlichen Konflikten ist entsprechend in den letzten Jahren verbreitet und geschärft worden. Schlichtungsverfahren und Konfliktmediation finden in vielen gesellschaftlichen Bereichen (von der Ausbildung von Konfliktlotsen in der Schule bis zu Vorkehrungen konstruktiver Konfliktbearbeitung in Großorganisationen) zunehmendes Interesse. Die vielfältigen kirchlichen und nichtkirchlichen Aktionen zur Unterstützung und Befähigung jener Gesellschaftsmitglieder, deren Interessen in bestehenden Institutionen bisher nur schwach oder gar nicht vertreten werden, müssen gestärkt werden.

(172) Gewaltfreie Formen der Konfliktbearbeitung, wie wir sie im Innern von intakten Gemeinwesen kennen, existieren zwischen Staaten nur in beschränktem Maße. In der modernen Staatenwelt war es vor allem die Aufgabe außenpolitischer Funktionsträger und der Diplomatie, die Beziehungen zwischen den Staaten zu regeln. Mit dem Ausbau eines sich nach Politikfeldern ausdifferenzierenden Völkerrechts auf Grundlage

der UN-Charta – vom Umweltschutz über Rechte bei der Arbeit bis zum Konzept »Menschliche Sicherheit« – ist nicht nur ein völkerrechtlich neues Konzept (eingeschränkter) staatlicher Souveränität (new sovereignty) zum Tragen gekommen, sondern die klassische Außenpolitik ist durch privatwirtschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Einfluss auch vielfältig erweitert worden. Dabei stellt sich als neue Aufgabe, eine kohärente Position in den verschiedenen Außenbeziehungen Deutschlands und Europas auszubilden. Z. B. dürfen nicht von Wirtschafts- und Kulturbeziehungen, Sicherheitskooperation und Entwicklungszusammenarbeit miteinander unvereinbare Signale ausgehen.

(173) Auf internationaler Ebene wird heute bei ziviler Konfliktbearbeitung von verschiedenen »diplomatischen Pfaden« (multi-track diplomacy) gesprochen: Neben dem klassisch-diplomatischen ersten Pfad finden sich verschiedene nichtstaatliche Pfade von Kirchen und religiösen Organisationen, von Nichtregierungsorganisationen und politischen Stiftungen, aber auch von einzelnen Bürgern und Wirtschaftsakteuren. Diese Vielzahl der Pfade und Akteure verdeutlicht, dass die Einwirkung auf internationale Konfliktfelder mehrdimensional ist. In diesem Zusammenhang ist auch auf das Friedenspotenzial der Religionen hinzuweisen. Mit den Begriffen der zivilen bzw. konstruktiven Konfliktbearbeitung wird ausgedrückt, dass es nicht um Konfliktvermeidung an sich und auch nicht nur um Konfliktvorbeugung in einem frühen Stadium drohender Gewalteskalation geht (wie im Begriff conflict prevention nahegelegt), sondern um die Vermeidung eskalationsträchtiger politischer Konflikte und um die möglichst dauerhafte Vorbeugung gegen eine gewaltträchtige Austragung von Konflikten in jedweder Phase eines Konflikts, also auch um die Verhinderung eines Rückfalls in gewalttätige Formen der Auseinandersetzung.

Konkrete Instrumente einer zivilen Konfliktbearbeitung sind zum Beispiel das Zentrum für internationale Friedenseinsätze² (ZIF) oder der Zivile Friedensdienst³ (ZFD). Mit dem Aktionsplan „Zivile Krisenprävention, Konfliktlösung und Friedenskonsolidierung“ aus dem Jahr 2004 und seiner Weiterentwicklung hat die Bundesregierung ein ressortübergreifendes Instrument für Prävention und gewaltfreie

² Nähere Informationen zum ZIF: <http://www.zif-berlin.org/de/ueber-zif/was-wir-tun.html> (abgerufen am 23.03.2018).

³ Weiterführende Angaben zum ZFD: <https://www.ziviler-friedensdienst.org/de/ueber-uns> (abgerufen am 23.03.2018).

Konfliktbearbeitung geschaffen. An dessen Stelle traten nach der Verabschiedung der Leitlinien "Krisen verhindern, Konflikte bewältigen, Frieden fördern" durch die Bundesregierung am 14. Juni 2017 ein neues Grundlagendokument. Dadurch will Deutschland einen Beitrag dazu leisten, zivile Fähigkeiten zur Krisenprävention und Konfliktbearbeitung weiter zu verbessern.

4. Die Denkschrift verfolgt keinen pazifistischen Ansatz – betont aber die zivile und gewaltfreie Konfliktbearbeitung als eine vorrangige Aufgabe. Die Denkschrift von 2007 beschreibt zur Durchsetzung von Recht die Anwendung von völkerrechtlich legitimer Gewalt. Der Einsatz dieser Gewalt als ultima ratio ist eine viel diskutierte Frage – auch im Kontext der evangelischen

Friedensethik. Das christliche Ethos ist grundlegend von der Bereitschaft zum Gewaltverzicht (Matthäus 5,38ff) und vorrangig von der Option für die Gewaltfreiheit bestimmt.

In einer nach wie vor friedlosen, unerlösten Welt kann der Dienst am Nächsten aber auch die Notwendigkeit einschließen, den Schutz von Recht und Leben durch den Gebrauch von Gegengewalt zu gewährleisten (Römer 13,1–7). Der Einsatz des Militärs ist nur in schwersten Fällen von Menschenrechtsverletzungen, Genozid und Massenmord als Ausnahmetatbestand denkbar und folgt engen Kriterien. Dabei müssen beispielsweise Fragen nach der Legitimität, der Verhältnismäßigkeit der Mittel oder den Erfolgsaussichten gestellt werden.

Kontexte der Friedensethik – neuere Entwicklungen im Feld der Außen- und Sicherheitspolitik

Die internationalen Beziehungen sind in rapidem Wandel begriffen, damit verändern sich auch der Kontext und die Bezugsprobleme evangelischer Friedensethik. Das System westlicher Dominanz unter hegemonialer Führung der USA steht erheblich unter Druck. Unter höchst krisenhaften Begleiterscheinungen entsteht eine neue multipolare Weltordnung. Deutschland und Europa sind umgeben von kriegerischen Konflikten, die zu großen Flucht- und Migrationsbewegungen führen. Zerfallende Staaten und disfunktionale Institutionen bieten politischem Handeln kaum Ansatzpunkte (Problematik der „Fluchtursachenbekämpfung“). Wachsende ökonomische Ungleichheit zwischen reichen Nationen und globalem Süden wirkt ebenso konfliktverschärfend wie die Folgen des Klimawandels. Die Gefährdungen des Friedens sind kosmopolitisch, die Lösungsinstrumente partikular.

In Deutschland hat eine Neubesinnung auf Fragen der Außen- und Sicherheitspolitik im Gefolge der Rede des damaligen Bundespräsidenten Joachim Gauck auf der Münchener Sicherheitskonferenz 2014 eingesetzt. „Deutschlands Rolle in der Welt“, so der Titel der Rede, steht in Frage.

Auch die Kirchen ringen mit der Frage der außen- und sicherheitspolitischen Orientierung. Sie sind wichtiger Gesprächspartner der Politik und einer der wenigen Akteure, die normative Fragen und politische Orientierung miteinander verbinden. An der Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft in Heidelberg hat im November 2016 ein Konsultationsprozess mit dem Titel „Orientierungswissen zum gerechten Frieden – im Spannungsfeld zwischen ziviler gewaltfreier Konfliktprävention und rechtserhaltender Gewalt“ begonnen. In zwanzig interdisziplinären und ökumenischen Konsultationen soll bis zum Sommer 2019 eine Bestandsaufnahme des friedenethischen Forschungsfeldes vorgenommen werden, die einer Rekonstruktion und ggf. Revision der Grundlagen evangelischer Friedensethik dienen soll. Dazu gehören neben ethischen Grundsatzfragen und politischen Friedensaufgaben auch Fragen zum gewalteindämmenden menschenrechtsbasierten Konzept der „Responsibility to Protect“, welches auch für interventionistische und damit gewalt-eskalierende Politiken missbraucht werden kann.

Landeskirchliche Prozesse „Kirche des Gerechten Friedens werden“

Neben Diskussionen zu diesen angedeuteten neueren Entwicklungen im Feld der Außen- und Sicherheitspolitik finden in den Landes- und Gliedkirchen sowie auf der Ebene der EKD eine Vielzahl von Aktivitäten im Kontext des

Prozesses „Kirche des Gerechten Friedens werden“ statt. Inspiriert von den intensiven und vertieften Auseinandersetzungen mit friedenethischen Fragen in der badischen Landeskirche haben sich in vielen weiteren Landeskirchen

die jeweiligen Synoden in den letzten Jahren auch vor dem Hintergrund der Friedensdenkschrift von 2007 und aufgrund der politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit Fragen von Frieden und Gerechtigkeit befasst.

Ein näherer Blick darauf zeigt, dass dabei verschiedene Akteure und unterschiedliche Themenzugänge festzustellen sind. Einige Landessynoden haben bereits konkrete Beschlüsse zu „Kirche des gerechten Friedens werden“ gefasst. Andere wiederum sind bereits „auf dem Weg“ bzw. haben konkrete Prozesse in diesem Sinne angestoßen. Des Weiteren bilden sich Initiativen im Raum der Landeskirchen, welche die Auseinandersetzung mit friedensethischen Themen einfordern und an ihre Kirchenleitungen oder Synoden herantragen. Außerdem befassen Synoden sich auch immer wieder mit friedenspolitischen Einzelthemen – wie konkrete internationale Konflikte (z. B. Syrien) oder die Rolle von deutschen Rüstungsexporten und die Frage der Rüstungskonversion.

Welche Form können diese Prozesse annehmen? Synoden veranstalten Schwerpunkttage bzw. Synodentagungen zum

Frieden zur Vorbereitung und Erarbeitung des Prozesses „Kirche des gerechten Friedens werden“. Daraus entstehende Vorlagen werden möglichst breit in der Landeskirche und in den Bezirkssynoden diskutiert. Inhaltlich findet dabei eine Auseinandersetzung mit den großen Themenspektren der Friedensethik statt. Zum einen wird die Einhegung und Beendigung von militärischen Krisen und Kriegen thematisiert bzw. die Frage nach der Überwindung von Gewalt gestellt. Zum anderen werden die positiven Bedingungen des Friedens in den Mittelpunkt gerückt. Diese umfassen beispielsweise die ökonomische und ökologische Gerechtigkeit, kulturelle und religiöse Toleranz und Fragen der Menschenrechte.

Schlüsselfragen sind, inwieweit die Friedenstheologie auch eine der Gewaltfreiheit ist und wie die *Maxime si vis pacem para pacem* als *prima ratio* gegenüber der *ultima ratio* von Gewalt befolgt wird.

Bei einer gesamten Würdigung der verschiedenen Prozesse „Kirche des gerechten Friedens werden“ in den Landeskirchen wird Heterogenität sichtbar. Es gibt nicht den einen Weg, aber es gibt das eine Ziel: das Leitbild des gerechten Friedens für die Arbeit in den Landeskirchen greifbar zu machen!

Der Friede als Kern der christlichen Botschaft

Der Frieden gehört zum Kern der christlichen Botschaft und ist keine Randerscheinung. In der Weihnachtsgeschichte sagen die Engel: „Ehre sei Gott in der Höhe und Frieden auf Erden.“ Dem, dessen Geburt in dieser Geschichte erzählt wird, folgen wir als Christenmenschen und als Kirche. Deshalb können wir gar nicht anders als uns für den Frieden einzusetzen.

Die Friedensdenkschrift beschreibt Bildung und Erziehung als Aufgaben auf dem Weg zum Gerechten Frieden. Neben Kindertagesstätten, gemeindlicher Jugend- und KonfirmandInnenarbeit und Gottesdiensten werden hier kirchliche Schulen und Religionsunterricht als Arbeitsfelder für das Friedenshandeln der Kirche genannt. Eine Kirche, die aus Gottes Frieden und auf den Schalom hin lebt, muss ihre Verantwortung wahrnehmen und dafür sorgen, dass im Religionsunterricht, aber auch darüber hinaus in den Schulen allgemein, Friedensbildung geschieht. Denn Friedensbildung ermöglicht den Erwerb von Kompetenzen für einen individuellen Friedensdienst als Baustein für gesellschaftliche Friedensprozesse und ist so grundlegender Bestandteil des christlichen Friedensauftrags – wie es in der Friedensdenkschrift in

einem der Grundsätze heißt: „Wer den Frieden will, muss den Frieden vorbereiten.“

Aus der Friedensdenkschrift der EKD 2007:

(195) Wer aus dem Frieden Gottes lebt, tritt für den Frieden in der Welt ein. Das christliche Friedenszeugnis konkretisiert sich in Verkündigung und Gottesdienst, in Bildung und Erziehung, im Eintreten für das Grundrecht der Gewissensfreiheit, für Versöhnung statt Vergeltung und für einen gerechten Frieden als Leitbild einer kooperativen Weltordnung. Friede ist ein – immer erneut zu gewährleistender – Prozess der Förderung der Freiheit, des Schutzes vor Gewalt, des Abbaus von Not und der Anerkennung kultureller Verschiedenheit. Er basiert auf der Fähigkeit, unausweichliche Konflikte konstruktiv bearbeiten zu können. Die Einübung in diese Fähigkeit beginnt im alltäglichen Leben der Menschen. Vertrauensbildung und Verständigungsversuche sind Wege dazu.

Die Rolle der Kirche ist es dabei nicht nur, eine friedensethische Debatte zu führen oder anzumahnen, sich in die gesellschaftlichen und politischen Prozesse einzumischen und sich konkret in Kirche und Diakonie, in Friedensgruppen und Entwicklungsarbeit zu engagieren – sondern auch von der Hoffnung zu erzählen, die uns trägt. Es ist auch eine geistliche, spirituelle Frage, wie wir dem Frieden dienen können.

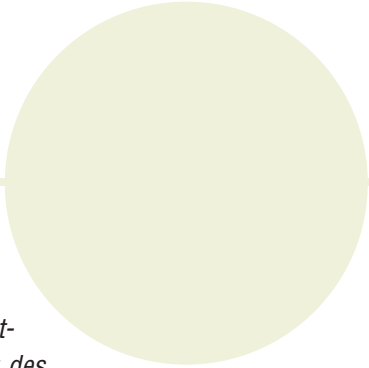
In jedem Gottesdienst wird uns der Friede Gottes in der Regel zweimal zugesprochen. Im sogenannten Kanzel-

gruß am Ende der Predigt heißt es oft: „Und der Friede Gottes, der höher ist als alle unsere Vernunft, der bewahre unsere Herzen und Sinne in Christus Jesus, unserem Herrn.“ Und im Segen am Ende des Gottesdienstes heißt es in der Regel: „Der Herr segne und behüte dich, er lasse sein Angesicht leuchten über dir und sei dir gnädig; er erhebe sein Angesicht auf dich und schenke dir seinen Frieden!“

Dem Frieden gehört also das letzte Wort. Und der Verheißung: Selig sind, die Frieden stiften!

Renke Brahm

geb. 1956, evangelischer Theologe und Pastor; seit 2007 Schriftführer (Leitender Geistlicher) der Bremischen Evangelischen Kirche; seit 2008 zudem Friedensbeauftragter des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland.



SCHRITTE AUF DEM WEG DER GERECHTIGKEIT UND DES FRIEDENS

Evangelische Friedensethik weiterdenken

Roger Mielke



Pfarramt für Friedensarbeit



EVANGELISCHE LANDESKIRCHE
IN WÜRTTEMBERG

*Die Frucht der Gerechtigkeit aber wird gesät
in Frieden für die, die Frieden stiften.*

Jakobus 3,18

*Denn Gott ist nicht ein Gott der Unordnung,
sondern des Friedens.*

1. Kor 14,33

1. Gottes Frieden in einer von Gewalt erfüllten Welt

Evangelische Friedensethik schöpft aus den Quellen des Evangeliums von Jesus Christus, aus dem Frieden Gottes, aus der Berufung zur Nachfolge Jesu, sie ist zutiefst geprägt von diesem Jesus Christus, den die Bibel „Friedefürst“ nennt. Allerdings ist das Friedenszeugnis der Christinnen und Christen niemals abstrakt und zeitlos, vielmehr ist es immer auf einen besonderen Kontext, eine jeweils besondere Zeit und einen besonderen Raum bezogen.

Die Praxis Jesu war in ihrem Kern eine Praxis der Gewaltfreiheit, der Weg Jesu war der Weg der leidenden Liebe Gottes, die das Böse überwindet. Wo immer Christinnen und Christen, durch den Geist Gottes geleitet, den Weg Jesu gehen, suchen sie den Mechanismen der Gewalt zu widerstehen. Diese Praxis der Gewaltfreiheit wird allerdings zu vermitteln sein mit den Strukturen einer von Gewalt geprägten Welt, in der „das Böse“ in Kreuz und Auferstehung Jesu einerseits schon überwunden ist, andererseits aber in Strukturen und Personen – noch – furchtbare Macht hat. Diesem Bösen zu widerstehen ist Sinn der politischen Ordnung, die ihrem tiefsten Grunde nach eine

„Erhaltungsordnung“ ist. Die Aufgabe evangelischer Friedensethik wird daher sein, den von Gott geschenkten Frieden unter den politischen Bedingungen einer gewalttätigen Welt handelnd zu bewahren. Dieser Aufgabe muss sich die Kirche immer wieder stellen. Die Verhältnisbestimmung zwischen Evangelium und Gesetz, zwischen der prophetischen Stimme des Friedens und der politischen Anschlussfähigkeit des Handelns von Christinnen und Christen muss immer wieder neu gefunden werden – im Hören auf das biblische Wort und durch vernunftgeleitetes Abwägen. Für die konkrete Ortsbestimmung evangelischer Friedensethik ist eine sorgfältige Analyse der gegenwärtigen Friedensgefährdungen unumgänglich. Das kann hier nur in aller Kürze und skizzenhaft geschehen.

Manches spricht dafür, dass am Ende der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts „Frieden“ wieder zu einem politischen Megathema wird. Das war in den Jahrzehnten seit 1989, seit dem Mauerfall und dem Ende der Blockkonfrontation, nicht selbstverständlich. Die große Hoffnung war, mit dem Ende des Kalten Krieges in ein neues Zeitalter des

Friedens einzutreten. Liberale Demokratie, Achtung der Menschenrechte und eine internationale Rechtsordnung, gewährleistet durch die UN, schienen stabile Anker zu sein für den Frieden in der Welt. Eine einzige Supermacht, die USA, war verblieben. Eine Gewalt fördernde Rivalität großer Mächte schien aus der Welt zu sein. Die deutschen Militärausgaben sanken drastisch (von 2,3 % des BIP in den 1980er-Jahren auf gegenwärtig 1,2 %), die Bundeswehr wurde verkleinert, die Wehrpflicht ausgesetzt. Man sprach von der „Friedensdividende“.

Heute sehen wir: Es ist anders gekommen. Die unipolare Weltordnung unter der Vorherrschaft der USA hatte nur einen kurzen historischen Moment. Die Zäsur war wohl „9/11“, der Angriff islamistischer Terroristen auf das World Trade Center in New York und andere Ziele in den USA am 11. September 2001. Der anschließende „War on Terror“ leitete ein Jahrzehnt der Interventionen ein: Afghanistan, Irak, Libyen. Ein Flächenbrand der Gewalt ergriff vor allem den Nahen und Mittleren Osten und Nordafrika (die „MENA-Region“, Middle East/North Africa), die Aufstände des sog. „Arabischen Frühlings“ und der syrische Bürgerkrieg schlossen sich an. Auf dem syrischen Konfliktfeld zeigt sich die ganze Brisanz eines „Great Game“ um Macht und Einfluss in einer weltpolitischen Schlüsselregion. In den Stellvertreterkrieg sind lokale Milizen ebenso eingebunden wie die regionalen Vormächte Iran, Saudi-Arabien, die Türkei und die Großmächte USA und Russland.

Südost-Asien erlebt den Aufstieg Chinas, das mit wirtschaftlichen Anreizen und Abhängigkeiten und auch militärischen Drohgebärden eine regionale Sicherheitsarchitektur ganz im Interesse des eigenen Vormachtstrebens aufzurichten versucht und als zunehmend global agierende Macht in Konflikt mit US-dominierten Ordnungsvorstellungen gerät.

Europa wird selbst durch interne Auseinandersetzungen in Atem gehalten: Die Fehlkonstruktion der Eurozone (Währungsunion ohne politische Mechanismen und hohe wirtschaftliche Ungleichheit), ein weithin empfundenes Demokratiedefizit, Erosion der liberalen Demokratie und Rechtsstaatlichkeit in einigen Mitgliedsstaaten, die Suche nach angemessenen Reaktionen auf die großen Bewegungen von Flucht und Migration, machen das überkommene Narrativ von Europa als „Friedensmacht“ schwierig. Der russischen Besetzung der Krim, dem Bürgerkrieg in der Ost-Ukraine, russischen Ambitionen auf eine regionale Einflussosphäre konnten die Europäer nicht im notwendigen Maße durch eigene Friedensbemühungen begegnen.

Die Mechanismen der internationalen Friedensordnung sind kaum noch funktionsfähig. Das in der UN-Charta festgeschriebene Gewaltverbot und die Fähigkeit des Sicherheitsrates, auf Verletzungen des Gewaltverbots und Bedrohungen des Friedens zu reagieren, stehen erheblich unter Druck. Wie angesichts der globalen Rivalität der großen Mächte und vielfachen regionalen Kriegen und Konflikten eine neue multipolare Weltordnung aussehen könnte, zeichnet sich nicht einmal in Umrissen ab.

Die Kumulation von ökonomischer Ungleichheit und Ungerechtigkeit, von Klimawandel und einer Vielzahl von nicht-internationalen bewaffneten Konflikten führt zu einer umfassenden Versicherheitlichung der internationalen Beziehungen, die sich nicht zuletzt in einer weltweiten Aufrüstungsspirale zeigt: eine „erweiterte Abschreckung“ (enhanced deterrence) führt zu einer Modernisierung der Kernwaffenarsenale und der Entwicklung einer neuen Generation von atomaren Gefechtsfeldwaffen, der Trend zu automatisierten und autonomen Waffensystemen ist ungebrochen, die Genfer Abrüstungsverhandlungen zu diesen Waffensystemen (CCWUN) stecken in der Sackgasse.

Was hat evangelische Friedensethik zu diesen großen Entwicklungen zu sagen – ja, hat sie überhaupt etwas dazu zu sagen? Und: Würde sie mit dem, was sie zu sagen hat, in einem säkularen Staat – auch das gehört ja zu ihrem Kontext – überhaupt Gehör finden?

Wichtig ist, sich deutlich zu machen, dass Zeugnis und Arbeit für den Frieden in der Mitte des Evangeliums von Jesus Christus verankert sind: Christinnen und Christen glauben an den lebendigen Gott – Vater, Sohn und Heiligen Geist. Gott hat diese Welt geschaffen und jeden einzelnen Menschen mit unendlicher Würde beschenkt. In Jesus Christus, am Kreuz gestorben und zu ewigem Leben auferweckt, überwindet Gottes Liebe das Böse und den zerstörerischen Widerspruch des Menschen. Gott befreit und erneuert den verlorenen Menschen durch den Heiligen Geist und beruft ihn dazu, vertrauensvoll und gehorsam den Weg Jesu zu gehen. Die Kirche als Gemeinschaft der Christinnen und Christen lebt aus diesem Frieden, den Gott schenkt. Dieser Friede ist zugleich Aufgabe: In einer unfriedlichen und von Gewalt erfüllten Welt ist die Kirche dem Weg des Friedens und der Gewaltlosigkeit verpflichtet, sie ist berufen, „Kirche des gerechten Friedens“ zu sein – in der Hoffnung auf einen neuen Himmel und eine neue Erde, in der Tod und Gewalt keine Macht mehr haben werden.

Christliches Friedenszeugnis lebt aus diesem friedenschaffenden Handeln Gottes und es gewinnt seine Kraft immer

wieder neu, gerade angesichts von Frustration und Resignation, aus der Verankerung im biblischen Zeugnis von diesem Handeln. Es bleibt allerdings als Friedenszeugnis nicht an diesen Kontext gebunden. Frieden, nicht nur als Abwesenheit von Gewalt, sondern als elementare Kategorie gelingenden Lebens verstanden, verbindet die an den

dreieinigen Gott glaubenden Menschen mit all denjenigen, die aus anderen Quellen, Motivationen und Verpflichtungsgründen den Frieden suchen. Und dies umso mehr, wie es Christinnen und Christen gelingt, das Ziel ihres Handelns mit guten Argumenten auch denen verständlich zu machen, die ihren Glauben nicht teilen.

2. Das Leitbild des gerechten Friedens in der EKD-Friedensdenkschrift „Aus Gottes Frieden leben – für gerechten Frieden sorgen“

Evangelische Friedensethik richtet sich am Leitbild des gerechten Friedens aus, wie es die „Friedensdenkschrift“ aus dem Jahr 2007 entwickelt, die ihrerseits eine Summe und Zusammenfassung evangelischer Friedensethik seit den 1950er-Jahren ist. Mit dem Leitbild des gerechten Friedens markiert die Friedensdenkschrift auch den Anspruch, aus der langen Tradition des „gerechten Krieges“ auszusteigen und eine friedensethische Alternative zu entwickeln. Damit soll deutlich werden: Wir müssen vom Frieden aus denken, nicht vom Krieg aus. Krieg ist kein legitimes politisches Mittel. Gewalt ist nur und ausschließlich legitim als rechts-erhaltende Gewalt – als letztes Mittel („ultima ratio“) zur Durchsetzung des Rechts in einer internationalen Friedensordnung. Es gilt das Gewaltverbot der UN-Charta und die „vorrangige Option der Gewaltfreiheit“.

Der Titel der Friedensdenkschrift ist Programm und entwickelt die Doppelperspektive des von Gott geschenkten Friedens, der gerade als „geschenkter“ Friede zum Auftrag wird: „Aus Gottes Frieden leben – für gerechten Frieden sorgen“. Das Leitbild des „gerechten Friedens“ wird den Erfahrungen der Friedensgefährdung (die Denkschrift wird nach ihren jeweiligen Abschnitten in Ziffern zitiert, hier Ziff. 8-24) entgegengestellt. Diese Gefährdungen sind die immerwährenden Erfahrungen von Ungerechtigkeit und menschlichem Leiden: Genannt werden etwa die globale „Verteilungsgerechtigkeit“ (Ziff. 10), ökologische Bedrohungen, Staatszerfall, Waffenhandel und Terrorismus. Dem setzt die Friedensdenkschrift eine Besinnung auf das Friedenszeugnis und die Friedenspraktiken der Kirche entgegen:

„Bei aller Vielgestaltigkeit und Unterschiedlichkeit, die das Engagement von Christen und Kirchen für den irdischen

Frieden kennzeichnet, geht es immer zurück auf Gottes Verheißung und Gebot und ihren gemeinsamen Glauben. In ihm ist eine umfassende Deutung des menschlichen Lebens im Verhältnis zu Gott, zum Mitmenschen und zum gesellschaftlichen Zusammenleben enthalten“ (Ziff. 36).

Der biblische Verweisungszusammenhang von Frieden und Gerechtigkeit, die sich „wechselseitig interpretieren“ (Ziff. 77), zielt auf Gerechtigkeit, die „Kategorie einer sozialen Praxis der Solidarität (...), die sich vorrangig den Schwachen und Benachteiligten zuwendet“ und „sich letztlich im Gebot der Nächsten-, ja Feindesliebe“ erfüllt und damit auf eine „soziale Praxis zunehmender Inklusion und universaler Anerkennung“ zielt (Ziff. 77). Das biblische Ethos der Gemeinschaftsgerechtigkeit und das liberale menschenrechtliche Prinzip der wechselseitigen Anerkennung von Menschen als Freie und Gleiche werden ineinander gespiegelt. Die Friedensdenkschrift zeigt sich darin einem Prinzip des liberalen Rechtsfriedens verpflichtet, das ideengeschichtlich auf Immanuel Kants großen Traktat „Zum ewigen Frieden“ (1795) zurückgeht. Gerechtigkeit wird so zum friedensethischen Grundbegriff, zu einer umfassenden Auszeichnung von handelnden einzelnen Menschen und Gruppen, von Strukturen und Prozessen. Sie zeigt sich in den zum Frieden gebildeten Individuen und Gemeinschaften (Ziff. 50-55) ebenso wie in Institutionen und Regeln (Ziff. 80). Von hier aus werden die vier „Dimensionen“ des gerechten Friedens entwickelt, die es notwendig machen, von Frieden insgesamt als einem Prozess, nicht als einem Zustand zu reden. Frieden in diesem Sinne bedeutet: 1. Schutz vor Gewalt (Ziff. 81), 2. Förderung von Freiheit (Ziff. 82), 3. Abbau von Not (Ziff. 83) und 4. Anerkennung kultureller Verschiedenheit (Ziff. 84).

3. Neue Aufgaben

Die Friedensdenkschrift von 2007 ist an einem bestimmten geschichtlichen Ort entstanden: Sie zieht einerseits, wir sagten es, die Summe von 50 Jahren evangelischer Friedensethik, die im Kontext der Blockkonfrontation und des Kalten Krieges entwickelt wurde, und sie nimmt andererseits Bezug auf die Entwicklung nach 2001 und sucht Orientierung in der Frage nach dem Einsatz rechtserhaltender Gewalt. Evangelische Friedensethik muss durchbuchstabiert werden angesichts von zerfallenden Staaten, massiven Verstößen gegen Menschenrechte und genozidaler Gewalt – aber auch angesichts der Versuchung der entwickelten Staaten, vor allem im Gegenüber zum globalen Süden massive militärische Gewalt zur Durchsetzung eigener Interessen zu missbrauchen. Diese Konstellation hat nichts von ihrer Brisanz verloren und doch sind seit dem Jahr 2007 mehr als zehn Jahre vergangen und evangelische Friedensethik muss auf die neuen, oben skizzierten Konfliktmuster und -kontexte reagieren. Daraus ergeben sich etwa die folgenden Aufgabenstellungen:

Gewalt eindämmen

Deutlich ist, dass die Friedensdenkschrift ein hohes Vertrauen zur internationalen Rechtsordnung und zu den internationalen Institutionen voraussetzt. Was aber bleibt friedenspolitisch zu tun, wenn diese Ordnung nicht mehr funktioniert? Ohne eine Erosion des internationalen Rechts geradezu herbeireden zu wollen, gilt es jedoch deutlich, die Grenzen dieser sehr deutschen Lesart der „rule of law“ zu sehen, die Fragen der politischen Deformation des Rechts zur Durchsetzung von Interessen, Fragen der Rechtsfindung und insbesondere der Rechtsdurchsetzung offenlässt. Wie kann eskalierende Gewalt eingedämmt werden, wenn die internationale Ordnung fragmentiert ist? Die bedrückende und auch für Europa höchst bedrohliche Lage im Nahen und Mittleren Osten und in Nordafrika lässt kaum auf umfassende Lösungen hoffen. Politisches Handeln wird auf kleine Schritte mit unbequemen, moralisch zweifelhaften und wenig verlässlichen Partnern angewiesen bleiben. Fragen einer „gerechten“ internationalen Wirtschaftsordnung

und Handelspolitik deuten ebenso wie die immer dringlicher werdenden Problemstellungen der Klimagerechtigkeit auf die Zusammenhänge, in denen Gewalt entsteht und Menschen vor Gewalt und auf der Suche nach Lebensperspektiven flüchten.

Krisenprävention und zivile Konfliktbearbeitung verstehen und stärken

Nach den mehr als ernüchternden Erfahrungen mit den militärischen Interventionen der vergangenen 20 Jahre braucht die Frage nach den Möglichkeiten von Krisenprävention und ziviler Konfliktbearbeitung neue Aufmerksamkeit. Die empirische Forschung zu Umfang und Wirksamkeit dieser Instrumente steckt noch ganz in den Anfängen. Hier mehr und Genaueres zu wissen, wäre auch in normativer Hinsicht von höchster Relevanz. Allerdings gibt es auch viele ermutigende Erfahrungen mit der Funktionsfähigkeit von zivilen und gewaltfreien Instrumenten der Konfliktregelung. Mit in dieses Feld gehören Fragen von Konflikttransformation und Versöhnungsprozessen. Wie können inklusive Verhandlungsprozesse gestaltet werden? Und wie können Eliten, die von Gewaltszenarien profitieren, für Konfliktlösung und zivile Konfliktbearbeitung gewonnen werden?

Sicherheitslogik und Bedrohungsperzeptionen

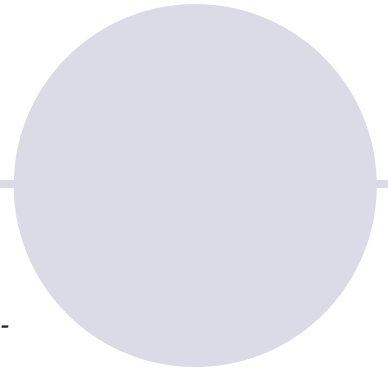
Angesichts der nicht nur in Europa massiv ansteigenden Rüstungsausgaben stehen Fragen der Abrüstung mit neuer Dringlichkeit im Raum. Hier gibt es besondere Herausforderungen: Phänomene etwa wie die neue Nuklearisierung von Sicherheit, das Stocken oder die Infragestellung von bestehenden Verträgen zur Rüstungsbegrenzung (gegenwärtig besonders wichtig etwa: der INF-Vertrag zu landgestützten Mittelstreckenraketen). Diese neue Rüstungsspirale hängt eng mit Bedrohungswahrnehmungen zusammen, die dazu verführen können, wesentlich „sicherheitlich“ und in militärischer Logik zu denken. Das Paradigma der „Friedenslogik“ (H.M. Birckenbach u.a.) bedarf noch einer tiefer gehenden friedensethischen Reflexion und Erprobung.

4. Zusammenleben in vielfältiger werdenden Gesellschaften: soziale Praktiken des Friedens und der Versöhnung

Angesichts der großen Migrationsbewegungen unserer Zeit stellt sich verschärft die Frage, wie wir in unseren heterogenen werdenden Gesellschaften zusammenleben wollen. Der massive soziale Wandel führt vielfach zu politischen Polarisierungen – im innergesellschaftlichen Bereich wie im Feld der internationalen Beziehungen. Neben den im engeren Sinne außen- und sicherheitspolitischen Fragen liegt hier ein wichtiges Feld evangelischer Friedensethik. Der „Ort“ des Friedens liegt nicht nur und nicht einmal in erster Linie im Bereich der „großen“ Außenpolitik. Frieden braucht eine soziale Verankerung an konkreten Orten und zwischen leibhaften Menschen. Kirchengemeinden und andere Formen kirchlichen Lebens (Kitas und andere Bildungseinrichtungen, diakonische Einrichtungen, Beratungseinrichtungen, Freiwilligendienste etc.) sind (oder können und sollen doch sein) Orte mit hoher sozialer Inklusion, Orte des Zusammenlebens und „Zusammenhandelns“ von sehr unterschiedlichen Menschen, sie sind auch Orte

der Friedensbildung, „Communities of Practice“. Wenn die Kirchen heute nach neuen tragfähigen, aus dem sozialen Wandel heraus sich bildenden Gestalten ihres Kircheseins suchen, wird man nicht in erster Linie an „Masterpläne“ zu denken haben, die einer Top-down-Logik folgen, sondern man wird auf das achten müssen, was an vielen Orten an der sozialen Basis neu entsteht: Gemeinden und kirchliche Orte, an denen das Evangelium des Friedens auf neue Weise und den Kontexten angemessen verstanden und gelebt wird. Christinnen und Christen werden in solchen, oft eher „unwahrscheinlichen“ Erfahrungen gelingenden Zusammenlebens das verändernde und umgestaltende Wirken des Heiligen Geistes wahrnehmen. Gottes Handeln bewegt und verändert Menschen – und dann auch Strukturen in Kirche, Gesellschaft und Politik. Hier ist das „Laboratorium“ evangelischer Friedensethik, wo dann auch Fragen gestellt, Probleme beschrieben und Handlungsmöglichkeiten erprobt werden, die Frieden stiften.

Oberkirchenrat Dr. Roger Mielke arbeitet als theologischer Referent für Fragen der öffentlichen Verantwortung der Kirche im Kirchenamt der EKD in Hannover. Dort ist er u. a. für Fragen der Friedensethik und für die Begleitung der evangelischen Friedensarbeit zuständig.



FRIEDEN UND INKLUSION

Pädagogische Synergien wahrnehmen und nutzen

Wolfhard Schweiker



Pfarramt für Friedensarbeit



EVANGELISCHE LANDESKIRCHE
IN WÜRTEMBERG



FRIEDEN UND INKLUSION

Pädagogische Synergien wahrnehmen und nutzen

Frieden und Inklusion sind zentrale und brisante Themen unserer Zeit. Für die Bildungsarbeit sind sie so bedeutsam, dass eigens von „Friedenspädagogik“ und „Inklusionspädagogik“ gesprochen wird. Obgleich die Anliegen, Frieden und Inklusion im sozialen Miteinander zu ermöglichen, viele Gemeinsamkeiten aufweisen dürften, laufen beide pädagogische Bemühungen aneinander vorbei. Die erziehungswissenschaftliche Inklusionsdebatte und die Friedensdiskurse werden so eigenständig und separiert geführt, als hätten sie nichts miteinander zu tun.

Darum lohnt es sich, wesentliche Fragen zu klären: Wo liegen die Konvergenzen in Theorie und Praxis? Wie können sich die Anstrengungen der Friedens- und Inklusionspädagogik ergänzen? Gibt es verbindende theoretische Grundlagen, die zum Ausgangspunkt einer sich

wechselseitig befruchtenden pädagogischen Praxis werden können?

Sinn und Zweck dieses kurzen Beitrags ist es, die Inklusions- und Friedensthematik aufeinander zu beziehen und erste Antworten auf diese Fragen zu finden. Im Kern geht es darum, pädagogische Synergien wahrzunehmen und für die (religions-)pädagogische Praxis wirksam werden zu lassen. Dieser Versuch wird auf der konzeptionellen Basis der von Karl Ernst Nipkow (2007) entwickelten Theorie der Friedenspädagogik und den interdisziplinären Grundlagen des „Prinzips Inklusion“ (Schweiker 2017) in vier Schritten unternommen: (1) die Theorie der Friedenspädagogik und (2) das Prinzip Inklusion skizzieren, (3) die pädagogischen Synergien beider Ansätze bestimmen und (4) die praktischen, sich ergänzenden Konsequenzen für die Friedens- und Inklusionspädagogik aufzeigen.

1. Zur Theorie der Friedenspädagogik

In seiner Monographie zur Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik macht Karl Ernst Nipkow (2007, 415) an den beiden zentralen Begriffen Sicherheit und Vertrauen klar, was er unter Frieden versteht und was nicht¹. Sicherheit ist für ihn nicht die engmaschige Kontrolle des Zusammenlebens, die ein würdevolles Zusammenleben immer wieder gefährdet. Vielmehr legt Nipkow seiner Theorie einen positiven Friedensbegriff zugrunde, der menschliche Sicherheit für ausnahmslos jede Person

gewährleistet. Bei diesem menschlichen Grundbedürfnis geht es nicht nur um die Garantie elementarer physischer Lebensgrundlagen, sondern auch um die „Gewährleistung von Freiheitsrechten“ und „die Überwindung von Furcht und Angst“ (ebd. 154). Zur Erlangung menschlicher Sicherheit bedarf es des Vertrauens. Dieser zweite konstitutive Begriff seiner Friedenstheorie ist der Ausgangspunkt für eine Friedenskultur, die sich von einer Kriegs- oder Unkultur deutlich abgrenzt. Denn wo Vertrauen wächst,

¹ Diese Skizze folgt im Wesentlichen Baumann 2016.

kann ein gesellschaftlich-kulturelles Klima entstehen, das Frieden begünstigt. Dieser (theologisch-)anthropologische Ausgangspunkt und gesellschaftliche Bezugspunkt ist für ihn pädagogisch grundlegend. Da sich Nipkow als Pädagoge zur Friedensfrage äußert, ist er daran interessiert, durch welche Faktoren dieser Entwicklungsprozess beeinflusst wird. Dabei unterscheidet er die Friedenserziehung, die sich mit friedensorientierten Zielen, Inhalten und Wegen befasst, von der Friedenspädagogik, die über die Voraussetzungen gesellschaftlich-kultureller Kontexte nachdenkt und eine angemessene Theoriebildung gewährleistet (ebd. 11 u. 13). Sein leitendes friedenspädagogisches Ziel ist die Erkenntnis, welche Faktoren Gewaltminimierung und friedliche Konfliktregulierung fördern bzw. im Umkehrschluss Friedensfähigkeit verhindern (ebd. 10). Sein erkenntnisleitendes Interesse ist nicht zuletzt biographisch motiviert. Immer wieder erinnerte der 2014 verstorbene Erziehungswissenschaftler und Religionspädagoge sich selbst und andere daran, wie er als 15-/16-jähriger Jugendlicher den Krieg erlebte und noch 1944/45 als Luftwaffenhelfer diente. Seine Erfahrung, wie verführbar junge Menschen sein können, veranlasste ihn, in Pädagogik und Religionspädagogik die Notwendigkeit eines Überwältigungsverbots zu begründen.

Nipkow entwickelt seine Theorie der Friedenspädagogik in biblischer, historischer und systematischer Perspektive. Obwohl er die Auffassung teilt, dass der Weltfriede auch vom Frieden zwischen den Religionen abhängt, beschränkt er sich in seiner Friedenspädagogik nicht auf interreligiös konsensfähige Positionen, sondern geht im Sinne eines „harten Pluralismus“ von biblischen Grundlagen aus. Bei der Interpretation der biblischen Quellen wählt er einen evolutionstheoretischen Zugang. In seinem theologischen Ausgangspunkt bei der Gottesvorstellung spart er die dunklen Seiten Gottes nicht aus und versucht auch die Bilder vom eifersüchtigen, rächenden und militanten Gott religionsgeschichtlich und theologisch nachvollziehbar zu interpretieren (Nipkow 2005, 162-167). Darüber hinaus macht er vor allem die andere Seite Gottes stark, der nicht nur über sein Volk wacht, sondern seine Gnade auch den anderen, insbesondere den Fremden und Schwachen, gewährt. Die Beter der Psalmen fordern Recht und Gerechtigkeit ein (z. B. Ps 71,1-2) und preisen das kommende Reich, das im alten Israel als ein Reich des Weltfriedens am Ende der Zeit entwickelt wurde. „Da werden sie ihre Schwerter zu Pflugscharen und ihre Spieße zu Sicheln machen“ (Jes 2,4). Dieser universale Friedensgedanke wurzelt in der schöpfungstheologischen Überzeugung, dass Gott alle Menschen nach seinem Ebenbild geschaffen hat (Gen 1,27). Diese biblische Überzeugung bildet eine wesentliche Grundlage des

Gedankens der Menschenwürde und der Entwicklung eines würdevollen, friedlichen Zusammenlebens.

Nipkow realisiert jedoch, dass eine friedliche Koexistenz permanent durch die Interessen von Eigengruppen gestört wird, die diese gegen Fremdgruppen durchzusetzen bestrebt sind, notfalls mit Gewalt (vgl. Kain-Mythos Gen 3). Auch die Nächstenliebe interpretiert Nipkow zunächst als Ausdruck einer Nahbereichsethik im Rahmen der Eigengruppe. Jesus radikalisiert die Nächstenliebe jedoch und weitet ihren Geltungsbereich über die Eigengruppe hinaus dreifach aus: (1) als Feindesliebe (z. B. Mt 5,43-48), (2) Fremdenliebe (Lk 10,30-37) und (3) Liebe zu den Sündern (Lk 7,34.36-50). Er unterstreicht, dass die jesuanische Reziprozitätslogik der „goldenen Regel“ (Mt 7,12) für die natürliche Vernunft weit plausibler sei als die radikale Feindesliebe, die einer glatten Überforderung gleichkomme. Entscheidend bei der Umsetzung des Liebesgebots ist der Kerngedanke des Vertrauens und sein theologischer Ausgangspunkt. In der Jesusbewegung machen die Menschen die Erfahrung der Liebe Gottes, die als Zuspruch vor jedem Anspruch in einem friedlichen Klima der Annahme spürbar wird. Gottes Selbstentäußerung in Jesus, der sich erniedrigt, um die Niedrigen zu erhöhen, ist der theologische Schlüssel für die Ermöglichung des grenzüberschreitenden Liebeshandelns von Menschen.

Historisch entfaltet Nipkow seine Friedenspädagogik im Rekurs auf zentrale Persönlichkeiten seit dem Zeitalter der Renaissance bzw. Reformation, wie z. B. Erasmus, Luther, Comenius, Kant, Jean Paul, Nietzsche oder Hermann Röhrs. Aus seiner historischen Analyse entwickelt er eine komplexe Struktur friedenspädagogischen Denkens heute. Seine systematischen Betrachtungen wehren den Gedanken ab, eine Friedenspädagogik sei unabhängig von den Voraussetzungen und Verhältnissen der Erwachsenenwelt möglich. Hierzu rechnet er auch den „heimlichen Lehrplan“ einer Schule, die mit ihren Strukturen und Gesetzmäßigkeiten ein friedliches Zusammenleben begünstigt oder erschwert. Darum lehnt er eine reine Abbilddidaktik ab und weist darauf hin, dass Friedenspädagogik als eine aus der Friedensforschung abgeleitete Praxeologie ohne kritische Brechung nicht möglich sei.

Der geschichtlich schwere Weg zum Frieden veranlasste Nipkow, anthropologisch noch fundamentaler nach Erklärungsmustern für Aggression, Gewalt und Krieg zu forschen. Neben biographischen, psychologischen, genderspezifischen, sozialisationsbezogenen, gesellschafts- und kulturgeschichtlichen Faktoren, die er als naheliegende Ursachen (proximate causes) bezeichnet, zielt er auf die

Erkenntnis letzter Ursachen (ultimate causes) ab. Diese sieht er in evolutionsgeschichtlichen Erklärungsfaktoren der Naturgeschichte wie Rivalität und Fremdenangst bzw. ihrer Gegenkräfte wie Kooperationsbereitschaft und Empathie. Die letzteren gelte es zu fördern. Vor diesem Hintergrund entwickelt Nipkow drei Kompetenzstufen der Friedensfähigkeit: (1) die Fähigkeit zur Empathie als die Kompetenz, Kontakt mit den eigenen Gefühlen und den Gefühlen der anderen aufzunehmen, (2) die Kompetenz, die Perspektive anderer einzunehmen und sie mit der eigenen zu koordinieren, was auch das Wissen um (religiöse und

kulturelle) Unterschiede und Konfliktursachen einschließt (3) und schließlich die Fähigkeiten, konstruktives „globales Lernen“ aufzubauen. Bei diesem Lernen an Unterschieden kommt es darauf an, universalistische Werte mit den rechtmäßigen Ansprüchen kulturspezifischer Normen zum Ausgleich zu bringen. Grundlage dafür sei, dass der Wert der Menschenwürde nicht zur Disposition stehe (ebd. 396-398). Neben dem interreligiösen Lernen sind vor allem die Befähigung zur argumentativen Bearbeitung von Konflikten und zur ethischen wie religiösen Urteilsbildung bedeutende friedenspädagogische Bildungsziele.

2. Zum Prinzip Inklusion

Zunehmende Ökonomisierung, Globalisierung, Kriege und Vertreibungen vermehren und verschärfen Exklusionsprozesse. Sie entfalten eine gefährlich soziale Sprengkraft. Diese äußern sich unter anderem in gesellschaftlichen Gewaltphänomenen wie Ausländer-, Fremden- und Behindertenfeindlichkeit, Antiziganismus, Homophobie, Antisemitismus oder Islamophobie. Vor diesem komplex-globalen Hintergrund ist Inklusion zur „sozialen Frage der Gegenwart“ (Kronauer 2010) und zu einem neuen sozialwissenschaftlichen „Leitbegriff“ (Bielefeldt 2011) avanciert.²

Der *lateinische Begriff* „inclusio“ bedeutet in seiner Denotation auf Personen bezogen ausschließlich Einschluss oder Einkerkelung, während das deutsche Fremdwort Inklusion in seiner aktuellen, sozialkritischen Bedeutung am treffendsten mit sozialem Einbezogenensein umschrieben werden kann.

Als Rechtsbegriff wurde Inklusion zuerst in der Salamanca-Erklärung 1994 der Weltkonferenz eingehend entfaltet. Das Neue an der Inklusion waren dabei vor allem die zu schaffenden Strukturen, die in den Guidelines for Action der UNESCO 1994 eingehend beschrieben wurden. 2006 kam es dann mit der Behindertenrechtskonvention (UN-BRK 2010) zu einer Verrechtlichung der Inklusion. In der Analyse der UN-BRK wurde deutlich, dass der explizite Inklusionsbegriff für die gesamte Konvention leitend und mit den übergeordneten zentralen Menschenrechtsprinzipien der Würde und Nichtdiskriminierung (Art. 3), aber auch mit anderen Rechten in der UN-BRK (Art. 19; 24; 32) sachlich eng verbunden ist. Das Menschenrecht auf Inklusion wird in der UN-BRK für Menschen mit Behinderungen konkre-

tisiert, bezieht sich aber auf die Universalität, Egalität und Unteilbarkeit des Grundrechts aller Menschen (weites Inklusionsverständnis).

Die UN-BRK ist somit die erste Konvention im Völkerrecht, die nicht nur ein individuelles Recht zuspricht, sondern die Vertragsstaaten kollektiv verpflichtet, angemessene Vorkehrungen seiner Verwirklichung zu treffen (effective inclusion). Inklusion kann als Menschenrecht definiert werden, das sich an der Diversität aller Menschen orientiert, insbesondere aber von exkludierten und benachteiligten Personen, das zunehmend vollständige, effektive und aktive Partizipation sowie (barriere-)freien Zugang ermöglicht und in gleichem Maße Exklusion in allen Bereichen des Lebens verringert.³

Das Völker- und Bundesrecht auf Inklusion impliziert auch einen Individualanspruch auf unmittelbare Geltung, da es ein Verbot der Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen enthält. Jedem Individuum wird einerseits eine Gleichbehandlung durch das Gesetz garantiert, andererseits werden die Vertragsstaaten durch die UN-BRK verpflichtet, angemessene Vorkehrungen zu gewährleisten.

Der Inklusionsbegriff ist als Wertbegriff in einem hohen Maße normativ gefüllt. Auch die praktische Umsetzung von Inklusion enthält, vergleichbar zum Friedensbegriff, notwendigerweise eine mit einer Vision verbundene, die Wirklichkeit überschreitende utopische Komponente.

Inklusion hat neben einem rechtlichen auch einen pädagogischen Imperativ. Dieser kann sich jedoch nicht als die

² Diese Skizze folgt den grundlegenden Ausführungen in Schweiker 2017.

³ Vgl. ebd., Art 3c und 26.

direkte Umsetzung des rechtlichen Imperativs verstehen. Die inklusive Religionspädagogik ist herausgefordert, die vorgegebenen rechtlichen Normen der UN-BRK erziehungswissenschaftlich und theologisch kritisch zu reflektieren und im Rahmen ihrer inklusiven Bildungsaufgabe ohne legalistische Schiefelage zu entfalten (vgl. Schweiker 2017, 229).

Inklusive Pädagogik als eine voraussetzungslose, wertfreie Wissenschaft zu konzipieren, wäre ein Selbstwiderspruch. Denn Inklusion steht nicht nur im Spannungsverhältnis zur gesellschaftlichen Wirklichkeit (Sein-Sollens-Antinomie), sondern auch zur Natur und ihrem biologischem Instinkverhalten (Sein-Wollens- bzw. Sein-Könnens-Antinomie). Inklusive Pädagogik ist damit eine in hohem Maße normgeleitete Wissenschaft. Von Inklusion in einem wertneutralen soziologischen Sinn in der Tradition Luhmanns zu sprechen, würde dem Grundgedanken der Inklusion widersprechen und den rechtlichen Inklusionsdiskurs konterkarieren.

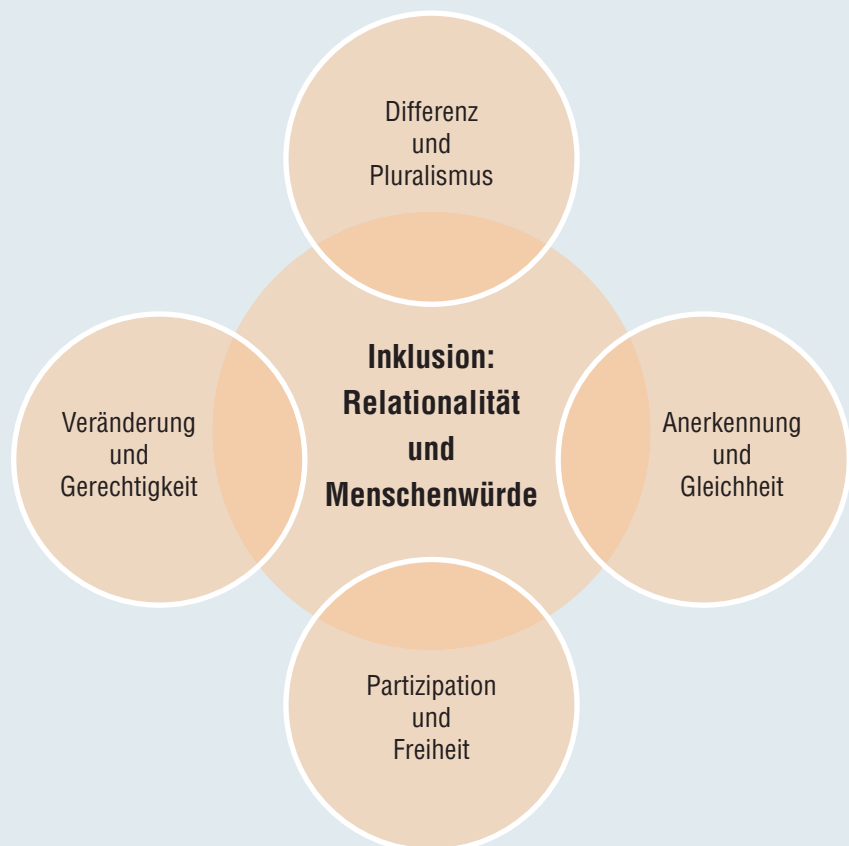
Prenegels Pädagogik der Vielfalt (1993 et al.) bietet – trotz einzelner Kritikpunkte – mit ihrem Rekurs auf den radikalen Pluralismus in poststrukturalistischer Tradition das tragfähigste metatheoretische Fundament einer Inklusionspädagogik. Die philosophische Begründung der absoluten Gleichwertigkeit von Differenz erweist sich jedoch als weiter

differenzierungsbedürftig. Es fehlen ethische Kriterien, um die Differenz so zu differenzieren, dass unterscheidbar wird, welche Differenz als gleichwertig anzuerkennen ist (Anerkennungspädagogik) und welche ungerechten strukturellen Ungleichheiten abzulehnen sind (Protestpädagogik).

Die *theologische Reflexion* des Inklusionsgedankens bestätigen, dass das Dass der theologischen Legitimation von Inklusion außer Frage steht. Sie wurzelt in der bedingungslosen Anerkennung Gottes gegenüber jedem Menschen und der rechtfertigenden Gerechtigkeit Gottes gegenüber dem unvollkommenen Menschen. Auch hier ist der Ausgangspunkt für ein inklusives bzw. friedliches Zusammenleben das Vertrauen auf das vorausgehende Handeln Gottes.

Inklusion als gleiche Anerkennung des Fremden und Anderen lässt sich auf vielfältige Weise schöpfungstheologisch, anthropologisch, christologisch, ekklesiologisch und auch trinitätstheologisch entfalten. Die theologische Grundlage der *inclusio homini* ist die *inclusio Dei*. Die schöpfungstheologische Bestimmung der Gottebenbildlichkeit des Menschen durch die Qualitätskriterien der Unverlierbarkeit, Unteilbarkeit, Unbegreiflichkeit und Unverfügbarkeit ist nicht neu. Sie lassen sich vielfach nachweisen und auf das Axiom der Menschenwürde übertragen. Das

Grafik 1: Grundlagen einer Inklusionstheorie in religionspädagogischer Perspektive (Schweiker 2017, 489).

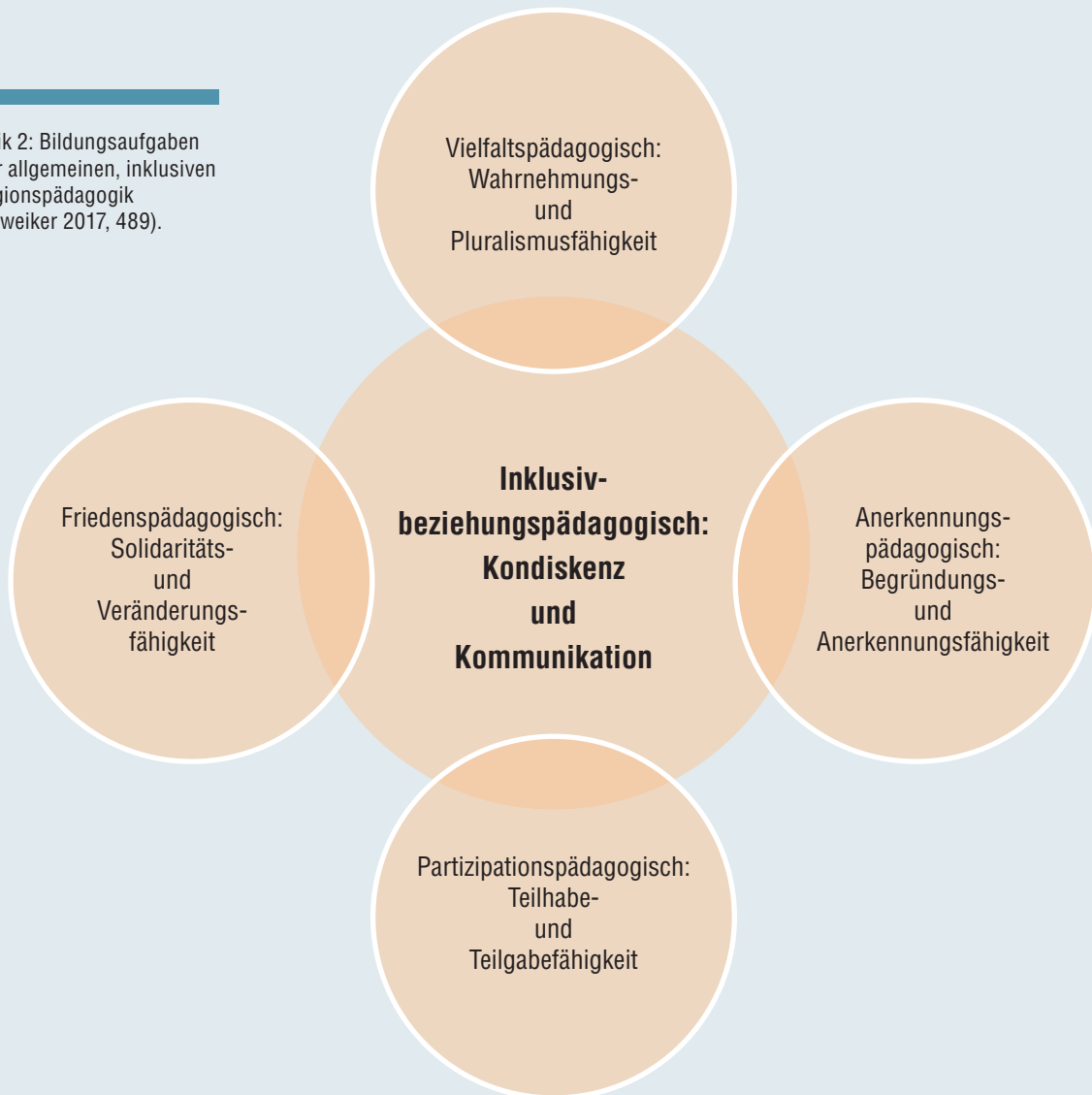


Menschsein mit Besonderheiten ist Menschsein und sonst nichts anderes. Darum gehören menschliche Besonderheiten ausnahmslos und ausgrenzungslos in jede Anthropologie. Eine Aussage über den Menschen muss jeden Menschen einschließen. Insbesondere die Lehre von der Trinität Gottes drängt sich als ein Modell auf, das Inklusionsprinzip in seinem Zusammenhang von Einheit und Differenz theologisch zu präzisieren. Auch der Gedanke der Selbstzurücknahme bzw. Entäußerung Gottes kann inklusions- und friedenspädagogisch fruchtbar gemacht werden (vgl. Schweiker 2017, 335ff). Auf dieser Grundlage kann Inklusion als *die beziehungsreiche, gleichberechtigte und vielfältige Gemeinschaft in der Differenz aller Mitglieder bezeichnet* werden (ebd. 337).

Das interdisziplinäre Wertennetzwerk der Inklusion kann als System von zentralen Begriffen mit präskriptiven und deskriptiven Anteilen konzipiert werden. Es berücksichtigt sowohl Idealitäten als auch Realitäten. Dieses heterogene, mehrdimensionale Inklusionsverständnis impliziert fünf ergänzende präskriptiv-deskriptive Begriffspaare, von denen das erste das Beziehungs- und Bezugszentrum bildet (vgl. Grafik 1). Im Zentrum stehen aufgrund der interdisziplinären und religionspädagogischen Analysen die Beziehung von Mensch zu Mensch und seine unantastbare Würde.

Aus diesen zentralen Begriffspaaren ergeben sich Grundsätze des Inklusionsprinzips, die hier nicht eigens ausgeführt werden können (ebd. 430ff) und religionspädagogische

Grafik 2: Bildungsaufgaben einer allgemeinen, inklusiven Religionspädagogik (Schweiker 2017, 489).



Folgerungen, die in Grafik 2 nur in Stichworten angedeutet werden.

Zur Friedenspädagogik ergeben sich vielseitige Schnittstellen, insbesondere zum Begriffspaar Veränderung und Gerechtigkeit bzw. zu den Kompetenzen Solidaritäts- und Veränderungsfähigkeit. Diese werden nun noch eingehender in den Blick genommen.

Die *Grundworte der Veränderung* und der *Gerechtigkeit* lenken das Augenmerk auf zwei wesentliche inklusions- und friedenspädagogische Bildungsaufgaben. Es sind die beiden Grundfähigkeiten, sich einerseits selbst zurückzunehmen, um sich für andere einzusetzen (Solidarität) sowie andererseits, die Grenzen der Anerkennung ethisch bestimmen und die aktuellen Lebensverhältnisse gerechter gestalten zu können (Veränderung). Beide Bildungsziele, Solidaritätsfähigkeit und Veränderungsfähigkeit, werden unter anderem in der Friedenspädagogik und in der Eine-Welt-Arbeit bereits auf unterschiedliche Weise aufgenommen und bearbeitet.

In den Ausführungen zum präskriptiven Begriff der Gerechtigkeit wurde deutlich, dass Inklusion ohne altruistische

Motive nicht verwirklicht werden kann. Auf der personalen interaktiven Ebene ist eine Rücksichtnahme im Sinne einer Selbstzurücknahme unausweichlich. Theologisch betrachtet, findet sich dieses Motiv in der Selbstentäußerung bzw. Menschwerdung Gottes.

Die *Solidaritätsfähigkeit* setzt neben der Selbstzurücknahme und Selbstgabe zuallererst die *Selbsterkenntnis* voraus. Wenn sich das oben ausgeführte vielfältige und differenzierende Wahrnehmungslernen auf alle Differenzlinien richtet, sind auch die eigenen intrapersonalen Differenzen im Sinne der Vielschichtigkeit eingeschlossen. Religionspädagogisch geht es um die Erkenntnis der eigenen Fragilität, Endlichkeit und Fehlbarkeit.

Die Einsicht in die eigene Fehlbarkeit berührt nicht nur die religionspädagogisch relevanten Felder des sündigen und gerechtfertigten Menschen (*homo justus et peccator*), sondern öffnet auch die Augen dafür, dass *ich* selbst ein Teil des Inklusionsproblems bin bzw. dass *wir alle* auch das Problem sind, indem wir aufgrund unserer Begrenztheiten diskriminierende Ausgrenzung auf unterschiedlichen Ebenen nicht vollständig vermeiden können.

3. Friedens- und inklusionspädagogische Synergien

Auf der Theorieebene lässt sich im Verhältnis von Frieden und Inklusion eine große Nähe im *Bereich der Menschenrechtstrias* feststellen. Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (UN 1948) spricht in ihrer Präambel nicht von der Menschenrechtstrias „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“, sondern vom Dreigestirn „Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden“, das auf der „Anerkennung der angeborenen Würde und der gleichen und unveräußerlichen Rechte aller Mitglieder der Gemeinschaft der Menschen“ gründet. Der kommunitären Dimension der „Brüderlichkeit“ steht hier der „Frieden“ gegenüber.

Heiner Bielefeldt macht dies in ähnlicher Weise für die Inklusion geltend: „Es bietet sich an, darin eine zeitgenössische Fassung dessen zu sehen, was früher mit ‚Brüderlichkeit‘ gemeint war.“ (Bielefeldt 2011, 74). Damit wird Inklusion von ihm auf den Thron der Menschenrechtstrias „Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit“ gesetzt. Inklusion bekommt denselben menschenrechtlichen Rang wie Freiheit und Gleichheit zugeschrieben.

Dies bedeutet, dass Frieden und Inklusion in der wissenschaftlichen Diskussion und in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung in die Menschenrechtstrias integriert werden und eine gleiche Dignität zugesprochen bekommen. Frieden und Inklusion sind als Wert- und Visionsbegriffe von den menschenrechtlichen Grundprinzipien der Universalität, Egalität und Unteilbarkeit durchdrungen.

Im *Wertesystem* von Frieden und Inklusion steht die Achtung der Menschenwürde im Zentrum. Theologisch wird sie vom schöpfungstheologischen Gedanken der Gottesebenbildlichkeit aller Menschen untermauert. Der friedenspädagogische Kerngedanke des Vertrauens lässt sich auch auf die Inklusionspädagogik übertragen. Verlässliche und vertrauensvolle Beziehungen sind für das soziale Einbezogen sein grundlegend. Die Relationalität bzw. Beziehungsfähigkeit ist sowohl für inklusive als auch für eirenische Entwicklungsprozesse fundamental. Gleiche Anerkennung, Partizipation in Freiheit und gesellschaftliche Veränderungen zu mehr Gerechtigkeit dürften auch friedenspädagogisch höchst relevant sein. Umgekehrt

dürfte Nipkows grundlegender Wert der Sicherheit, den er mit der Gewährleistung von Freiheitsrechten und der Überwindung von Furcht und Angst verbindet, auch die Verwirklichung von Inklusion befördern.

Hinsichtlich des *Differenz- und Pluralismuskurses* gibt es unterschiedliche Konvergenzen. Differenzen gefährden Frieden und Inklusion auf vergleichbare Weise. Kultur, Ethnie, Alter, Religion, Dis-Ability oder ökonomische Unterschiede fördern Gewaltbereitschaft und erschweren eine friedliche Konfliktregulierung.

Nipkow (1998) entfaltet den Umgang mit Differenz jeweils in einem eigenen Kapitel im Blick auf den anderen Menschen (1) interkulturell als Fremder (ebd. 203ff), (2) friedenspädagogisch als Feind (ebd. 231ff) und (3) interreligiös als Andersgläubiger, nicht aber im Blick auf Dis-Ability als Andersbegabter. Differenz liegt seiner Analyse folgend im zentralen Schnittfeld von Pluralismus, Ethik und Pädago-

gik. „Der Umgang mit Differenz markiert damit im Kontext des Pluralismusproblems zugleich den Knoten des Bildungsproblems“ (ebd. 180). Ein friedlicher und inklusiver Umgang mit Differenz ist eine zentrale pädagogische Herausforderung. Dabei ist die These, dass Differenzen Frieden und Inklusion gefährden, pädagogisch auf alle Differenzlinien zu beziehen und intersektional zu interpretieren.

Die friedens- und inklusionspädagogische Frage, *welche Faktoren* Frieden bzw. Inklusion ermöglichen, wird in beiden Konzepten multi-kausal und interdisziplinär beantwortet. Anthropologisch sind genetisch-biologische und kulturell-gesellschaftliche Faktoren zu berücksichtigen sowie sozialwissenschaftliche, psychoanalytische und evolutionspsychologische Zugänge zu berücksichtigen (vgl. Nipkow). Darüber hinaus sind auch rechtswissenschaftliche, soziologische, politik- und medienwissenschaftliche sowie differenzbezogene Disziplinen wie z.B. Sonderpädagogik, Ethnologie, Armuts- und Genderforschung einzubeziehen.

4. Pädagogische Friedens- und Inklusionsperspektiven

Von diesen theoretischen Konvergenzen ausgehend, stellt sich nun die praktische Frage: Wie kann die Inklusionsthematik in die Friedenspädagogik aufgenommen werden und die Friedensthematik in die Inklusionspädagogik einziehen?

Das von Nipkow angeführte Friedensklima des Vertrauens ist nicht nur gesellschaftlich bedeutsam, sondern auch im pädagogischen Setting unerlässlich. Es wurzelt in der erziehungswissenschaftlichen Grundüberzeugung, dass Beziehung jeder Erziehung vorauszuweisen hat. Die Achtung der Würde sowie die Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit dürften auch in der Friedenspädagogik die grundlegenden Ausgangs- und Zielpunkte sein. Auf ihnen können die drei anzustrebenden Kompetenzstufen der Friedensfähigkeit nach Nipkow aufbauen: (1) Empathie, (2) Perspektivenwechsel und -wissen sowie (3) konstruktiv-globale Fähigkeiten. Die Empathiefähigkeit betont einen emotionalen und psychologischen Aspekt, der im theoretisch-praktischen Inklusionsdiskurs bislang unterbelichtet bleibt. Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel könnte sich mit dem Aspekt der Wahrnehmungs- und Pluralitätsfähigkeit gewinnbringend ergänzen. Darüber hinaus dürfte die Erweiterung vom Nah- zum Fernbereich nicht nur ethisch (von der Nächsten- zur Feindes- und Fremdenliebe) bedeutsam sein. Vielmehr könnte das globale Lernen auch das Lernen an

Differenzen weiter bereichern. Auch die in der Friedenspädagogik intensiv geführte (und in der Inklusionspädagogik vernachlässigte) Auseinandersetzung mit Gewaltursachen und Gewaltminimierung ist für das friedliche Miteinander im inklusiven Unterricht fruchtbar zu machen.

Darüber hinaus dürfte m. E. die in der Inklusionspädagogik leitende *Anerkennungspädagogik* bzw. Pädagogik der Vielfalt (vgl. Prengel) auch bei friedenspädagogischen Bemühungen einiges austragen⁴. Darum sollen wichtige Impulse noch zur Sprache kommen. Die Fähigkeit, Differenz egalitär anzuerkennen, weist eine rechtliche, emotionale und wechselseitige Dimension auf (Honneth 1990). Der Bildungsbegriff der Anerkennung ist durchaus ergänzungsbedürftig durch verwandte Begriffe wie Toleranz, Achtung, Respekt, Wertschätzung und Liebe. Daher bedarf die egalitäre Anerkennungsfähigkeit unter anderem der rechtlichen Sachkenntnis. Eine sachkundliche (politische) Bildungsaufgabe besteht darin, die *internationalen und nationalen Rechte* im Blick auf Gleichbehandlung, Chancengleichheit, Partizipation, Sicherheit und Frieden zu kennen, um sie dann im Kontext der eigenen Religion bzw. Anschauung verstehen und bewerten zu lernen. Über den Erwerb von Wissen hinaus ist es für den Bildungsprozess unverzichtbar, die im

⁴ Vgl. im Folgenden Schweiker 2017, 411ff.

Recht vorgegebenen Gleichheitsgrundsätze nachvollziehen und persönlich anerkennen zu können. Darum ist auch eine philosophische bzw. theologische Begründungsfähigkeit erforderlich, mit der die vorgegebenen Normen der Menschenrechte auf der Basis der eigenen Lebensanschauung plausibilisiert werden können. Anerkennung setzt voraus, dass nicht nur die Differenzen wahrgenommen, sondern auch die Gemeinsamkeiten erkannt werden. Dies betrifft sowohl die objektiv empirisch erkennbaren als auch die transzendenten unsichtbaren sozialen Verbindungslinien im Horizont der persönlichen Anschauung. In Bildungsprozessen werden Lernende dazu ermutigt, nach dem zu suchen, was Menschen trotz aller trennenden Differenzen in einem Dritten miteinander verbindet, und herauszufinden wie dadurch Gleichheit, ihrer persönlichen Überzeugung gemäß, als Wertbegriff begründen lässt. Religionspädagogisch grundlegend ist hier vor allem die vorausgehende, bedingungslose Anerkennung des Menschen durch Gott, das im Theologumenon der Rechtfertigung allein aus Glauben profiliert zum Ausdruck kommt.

Ergänzend zur sachlichen ist die *emotionale Dimension* der Anerkennung von unverzichtbarer Bedeutung. Auf der Grundlage der Beziehungsthese von Wegner (2013, 29) kann der Anspruch auf Anerkennung für Menschen, die von Marginalisierung und Diskriminierung bedroht sind, nur durch tragende Beziehungen eingelöst werden. Die Herausforderung der Anerkennung besteht darin, helfende und solidarische Beziehungen als gleichberechtigte Beziehungen auf Augenhöhe zu praktizieren. Asymmetrische Machtbeziehungen in einem kolonialen Habitus oder einer falsch verstandenen diakonischen, sich nach unten beugenden Haltung sind dabei kritisch zu reflektieren und zu überwinden. Ein wesentliches inklusives und auch friedenspädagogisches Bildungsziel ist die *egalitäre Anerkennungshaltung*. Sie wird in langfristigen, formalen und non-formalen Lernbeziehungen, unter anderem auch in Form von Achtung, Achtsamkeit, Respekt, Toleranz oder Wertschätzung erworben. Dazu braucht es ein friedliches Klima des Vertrauens. Im Sinne des egalitären Charakters der Anerkennung sind bei diesem Bildungsprozess durchgängig die Enthierarchisierung und die Symmetrie der Beziehungshaltung im Blick zu behalten.

Schließlich ist friedens- und inklusionspädagogisch der Gerechtigkeitsbegriff ein verbindender normativer Orientierungspunkt. Von ihm ausgehend legen sich die beiden Bildungsziele *Solidaritätsfähigkeit und Veränderungsfähigkeit* nahe, die in der Friedenspädagogik und im globalen Lernen bereits auf unterschiedliche Weise verfolgt werden.

Die *Solidaritätsfähigkeit* setzt neben der Selbstzurücknahme und Selbstgabe zuallererst die *Selbsterkenntnis* voraus. Wenn sich das oben ausgeführte vielfältige und differenzierende Wahrnehmungslernen auf alle Differenzlinien richtet, sind auch die eigenen intrapersonalen Differenzen im Sinne der Vielschichtigkeit eingeschlossen. Religionspädagogisch gesprochen, geht es um die Erkenntnis der eigenen Fragilität, Endlichkeit und Fehlbarkeit. Dieser bildende Selbsterkenntnisprozess bezüglich der eigenen Begrenztheiten wird begleitet von einem selbstrelativierenden Wahrnehmungslernen, das auch die Dekategorisierung des eigenen Denkens sowie die Selbstrelativierung des eigenen Standpunktes und somit auch den interreligiösen und -kulturellen Dialog begünstigt. Die Einsicht in die eigene Fehlbarkeit berührt nicht nur die religionspädagogisch relevanten Felder des sündigen und gerechtfertigten Menschen (*homo justus et peccator*), sondern öffnet auch die Augen dafür, dass ich selbst ein Teil des Inklusions- und Friedensproblems bin.

Die Bildungsaufgabe der *Veränderungsfähigkeit* ist auf die Anerkennungsfähigkeit zu beziehen. Bereits die Solidaritätsfähigkeit beruht auf der Fähigkeit, sich selbst zu verändern. Die eigene Veränderung ist dort im Rahmen der eigenen Bildungsmöglichkeiten geboten, wo die egalitäre Anerkennung der Differenz aufgrund eines nicht pluralisierbaren, menschenrechtswidrigen Wertes nicht zu legitimieren ist. Darüber hinaus richtet sich die zu erlernende Veränderungsfähigkeit nach außen und damit auf die Fähigkeit, die sozio-ökonomischen Verhältnisse in Kirche, Gesellschaft und Weltgemeinschaft gestaltend zu verändern.

Die Veränderung der Verhältnisse ist aufgrund menschenrechtlicher Verpflichtung von Vertragsstaaten in erster Linie eine (kirchen-)politische Aufgabe. Die Befähigung zur Veränderung der Gesellschaft bleibt jedoch eine originäre Aufgabe der politischen, ethischen und religiösen Bildung. Zu dem Kenntniserwerb über Menschenrechte und Menschenwürde tritt nun auch der ethische Kompetenzgewinn des moralischen Urteilens, die Grenze zwischen egalitärer Anerkennung und notwendiger Veränderung entwicklungsgemäß bestimmen zu können und der eigenen Erkenntnis entsprechend zu handeln.

Abschließend lässt sich feststellen: Der weitgehend eigenständig und separiert geführte Friedens- und Inklusionsdiskurs ist angesichts vieler grundagentheoretischer und pädagogischer Gemeinsamkeiten überraschend und kaum nachvollziehbar. Eine inklusive Friedenspädagogik, die auch die Akzeptanz und Toleranz von Vielfalt sowie die gleiche

Anerkennung von Differenz umfassend im Blick behält, ist dringend geboten. Diskriminierungen von Menschen aufgrund von Herkunft, Kultur, Alter, Geschlecht oder Religion verletzen die Grundrechte und Menschenwürde. Die in der Öffentlichkeit umstrittenen Leitperspektiven des Bildungsplans 2016 in Baden-Württemberg sind ein Versuch, übergreifende pädagogische Ziele zu verfolgen, der in die richtige Richtung weist. Zugleich ist es nötig, Differenzen philosophisch, theologisch und ethisch so zu reflektieren, dass deutlich wird, welche Unterschiede auf der Basis der

Grundrechte egalitär anzuerkennen und welche kritisch zu beurteilen sind.

Die plurale und globalisierte Weltgesellschaft, die in ihrem Zusammenhalt durch Gewalt, Diskriminierung und Exklusion massiv bedroht ist, sollte ihre pädagogischen Kräfte bündeln. Die Bildungsziele der Friedenserziehung und der Inklusionspädagogik eng miteinander zu verzahnen, ist ein Gebot der Stunde. Denn Frieden braucht Inklusion und Inklusion braucht Frieden.



LITERATUR

Literatur:

Nipkow, Karl Ernst: Der schwere Weg zum Frieden: Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2007.

Baumann, Ulrike: Friedensfähigkeit fördern: Karl Ernst Nipkows Beitrag zur Friedenspädagogik. In: Schweitzer, Friedrich/ Elsenbast, Volker/ Schreiner, Peter (Hg.): Religionspädagogik und evangelische Bildungsverantwortung in Schule, Kirche und Gesellschaft: Mit Karl Ernst Nipkow weiterdenken. Münster/ New York: Waxmann 2016, 205-215.

Bielefeldt, Heiner: Inklusion als Menschenrechtsprinzip: Perspektiven der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Eurich, Johannes/ Lob-Hüdepohl, Andreas (Hg.): Inklusive Kirche. Stuttgart: Kohlhammer 2011, 64–79.

Honneth, Axel: Integrität und Mißachtung: Grundmotive einer Moral der Anerkennung. In: Merkur 501/ 1990, 1043–1054.

Kronauer, Martin: Inklusion – Exklusion: Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Ders. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung: Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: W. Bertelsmann 2010, 24–58.

Nipkow, Karl Ernst: Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 1: Moralpädagogik im Pluralismus. Gütersloh: Kaiser/ Gütersloher 1998.

Nipkow, Karl Ernst: Globales Lernen und Erziehung zum Frieden: Zwischen Vision und Evolution, in: Ders.: Nipkow, Karl Ernst: Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, Bd. 2: Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen: Friedenserziehung, Religionsunterricht und Ethikunterricht. Gütersloh: Gütersloher 2005.

Pregel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl., Opladen (1993) 2006.

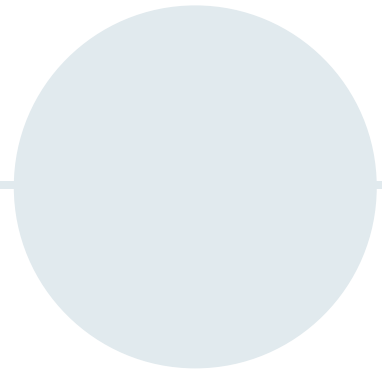
Schweiker, Wolfhard: Prinzip Inklusion: Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017.

UN (Hg.): Universal Declaration of Human Rights, G.A. res. 217A (III), U.N. Doc A/810 at 71 (1948).

UN-BRK (Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung). Hg. von Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen. (Amtliche deutsche Übersetzung, Schattenübersetzung, englisches Originaldokument und erklärt in Leichter Sprache). Berlin: Enno Hurlin 2010.

Wegner, Gerhard: Inklusion braucht tragende Beziehungen – Kirchen als Inklusionsagenten in der Gesellschaft. In: Wuckelt, Agnes/ Pithan, Annabelle/ Beuers, Christoph (Hg.): „... dass alle eins seien“ – Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion. Münster: Comenius-Institut 2013, 24–46.

PD Dr. Wolfhard Schweiker ist als Theologe und Sonderpädagoge Dozent am Pädagogisch-Theologischen Zentrum und Privatdozent an der Universität Tübingen.



FRIEDENSPÄDAGOGIK. AUSGEWÄHLTE MEDIEN

Margit Metzger



Pfarramt für Friedensarbeit



EVANGELISCHE LANDESKIRCHE
IN WÜRTEMBERG

Im Folgenden finden Sie ausgewählte Medien, die Kinder, Jugendliche und Erwachsene zur (altersgemäßen) Reflexion über verschiedene Aspekte der Friedenspädagogik anregen können. Die Medienhinweise sind in zwei Teile gegliedert: Teil 1 umfasst die Themenbereiche „Kommunikation – Toleranz – Konflikte – Mobbing – Gewalt“, Teil 2 die Themenbereiche „Frieden – Versöhnung – Krieg“.

Bei den vorgestellten Kurzfilmen handelt es sich um Animationsfilme, Kurzspielfilme und Dokumentarfilme. Ergänzt werden sie durch zwei Bilderbuchkinos und einige Spielfilme.

Diese Medien können Impulse zum Nachdenken und zum Gespräch sein, sie können so auch Ausgangspunkt für eigene Friedensprojekte werden. Die Kurzfilme sind als DVD zu entleihen, viele stehen zudem als Download zur Verfügung. Als methodische Unterstützung enthalten die meisten von ihnen digitale Arbeitshilfen bzw., sofern sie als DVD vorliegen, ein beiliegendes kleines Heft mit didaktischen Anregungen.

Den jeweiligen thematischen Schwerpunkt können Sie den Schlagworten zum Film entnehmen. Bei den Altersangaben wird ersichtlich, in welchen Zielgruppen die Medien eingesetzt werden können – zum Beispiel in Kindertagesstätten, im (Religions-) Unterricht aller Schularten, in der Konfirmandenarbeit, in Erwachsenenbildung unterschiedlichster Art, als Leitmedium einer Andacht.

1. Kommunikation – Toleranz – Konflikte – Mobbing – Gewalt



Josef und seine Brüder

Gerald von Velasco, Deutschland 2012 (FWU)

11 Min., f., Animationsfilm

Geeignet ab: 5

© FWU Institut für Film und Bild

Josef und seine Brüder zeigen, wie schwer es ist, friedlich zusammenzuleben, und wie es trotz Schwierigkeiten dennoch gelingen kann. Auf Basis der Bilder des Künstlers Dieter Konsek entstand ein Film für die Grundschule, der die Kinder mit der Bibelgeschichte vertraut macht. Umfangreiche Materialien, wie Bildergalerien, Interaktionen und Arbeitsblätter, ermöglichen den Kindern einen Transfer in die eigene Lebenswirklichkeit und leisten zusätzlich einen Beitrag zum Thema Konfliktbewältigung.

Schlagworte: Erzvätergeschichten, Altes Testament, Konflikte, Versöhnung, Bibel, Geschwister



© kfw

Mobile

Verena Fels, Deutschland 2010

7 Min., f., Animationsfilm

Geeignet ab: 6

Eine große dicke Kuh hängt einsam und alleine auf der einen Seite eines Mobiles. Wie gut haben es da Hund, Schwein, Hühner, Schafe und Maus. Sie können zusammen sein – doch genau auf der anderen Seite des Mobiles. Und das ist auch gut so, wenn es nach der Meinung dieser Tiere geht. Die Kuh sehnt sich nach Gesellschaft. Doch wie soll sie Kontakt zu den anderen aufnehmen? Immerhin: Wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg ...

Schlagworte: Ausgrenzung, Gemeinschaft, Kommunikation, Außenseiter, Gruppenverhalten, Werte, Integration, Normen, Selbstfindung, Freundschaft, Glück, Sehnsucht



© Helga Bansch / Verlag Jungbrunnen



© Kathrin Schärer / Atlantis, ein Imprint der Orell Füssli AG

Den Dingen auf den Grund gehen – Philosophieren und Theologisieren mit Kindern

Evangelisches Medienhaus GmbH, Deutschland 2014

4 Bilderbuchkinos, didaktische DVD

Geeignet ab: 6

Die Bilderbuchkinos und ihre Unterrichtsmaterialien richten sich an Grundschüler/-innen. Sie wollen zum Nachdenken und zum Austausch darüber anregen, was Menschen schon immer bewegt hat: Wer bin ich, wo lebe ich, wie soll ich leben?

Im Bilderbuchkino „**Die Brücke**“ geht es um einen Konflikt, in „**Nur wir alle**“ um Verschiedenheit, Vielfalt und Gemeinschaft.

Schlagworte: Konflikte, Vielfalt, Werte, Verantwortung



© Matthias-Film gGmbH

Ketchup Kid

Patrick Vollrath, Österreich/Slowakei 2013

20 Min., f., Kurzspielfilm

Geeignet ab: 10

Paul ist 11 Jahre alt und neu in der Stadt. Seit dem Tod seines Vaters lebt er zurückgezogen in seiner eigenen Welt. Seine Vorlieben für Ketchup und alte Filme wie Casablanca machen ihn in der Schule zu einem Außenseiter. Doch Paul weiß damit umzugehen. Er ist smarter und gewitzter als seine Klassenkameraden. Anfeindungen scheinen ihm nichts auszumachen. Doch im Inneren sehnt sich Paul wie jedes andere Kind nach Anerkennung und danach, nicht mehr so alleine zu sein. Eines Tages beobachtet er Aleksandar, der sich ebenfalls wie ein Außenseiter verhält. Paul sieht, dass Aleksandar, Kind reicher Eltern, von den älteren Kindern „abgezogen“ und gedemütigt wird. Als Paul Aleksandar in einer dramatischen Auseinandersetzung mit den Mitschülern unterstützen kann, ist dies der Beginn einer Freundschaft.

Schlagworte: Außenseiter, Freundschaft, Einsamkeit, Mut, Mobbing



© Peter Pontikis / Methode Film

Geschnitten

Peter Pontikis, Schweden 2015

12 Min., f., Kurzspielfilm

Geeignet ab: 10

Eine Kindergruppe im Freibad: Es gibt Streit, weil auf der Wasserrutsche eine lange Kette auseinandergerissen ist. Noah, dem das Missgeschick passiert ist, wehrt sich gegen die Vorwürfe der anderen und wird aus der Gruppe ausgeschlossen. Er sinnt auf Rache und kommt auf eine gefährliche Idee: Er schiebt eine Rasierklinge in die Rutschbahn. Kurz darauf haben die Kinder den Streit vergessen. Auch Noah begreift langsam die Unverhältnismäßigkeit seiner Tat. Als ihm ein Älterer zeigen will, wie eine Rutsch-Kette hält, steckt er in der Falle.

Schlagworte: Streit, Konflikte, Schuld, Verantwortung, Gewissen, Rache



© Unterrichtsfilmvertrieb
Michael Gautsch

Im Netz – Die kleine Benimmschule

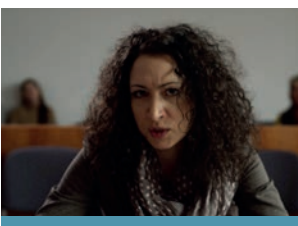
Claudia Boysen, Deutschland 2012

30 Min., f., Kurzspielfilm

Geeignet ab: 10

Der elfjährige Lukas, die 13-jährige Irene und die junge Lehrerin Bille Amatis haben ein gemeinsames Problem: das Internet. Während Lukas nicht weiß, wer ihn mit bösen Hetzmails verfolgt, weiß Irene sehr genau, wer das fiese Video von ihr ins Internet gestellt hat, und die Lehrerin Bille Amatis wird von alten Jugendsünden, in Form von peinlichen Partyfotos, die die Ausübung ihres Berufes in Gefahr bringen, eingeholt. Die Situation spitzt sich zu, als ein Unbekannter, der sich als Jugendlicher ausgibt, mit Lukas über sein soziales Netzwerk in Kontakt tritt und mit ihm ein Treffen vereinbart. Anhand der Geschichten der drei Protagonisten werden die drängendsten Fragen rund um ein „richtiges“ Verhalten im Internet behandelt.

Schlagworte: Schule, Internet, Cyber-Mobbing, soziales Netzwerk



© kfw

Meinungsverschiedenheiten

Jannick Seeber, Deutschland 2014

5 Min., f., Kurzspielfilm

Geeignet ab: 12

In einem Gerichtssaal werden drei Personen zu den Beschädigungen in einem Fahrstuhl vernommen: ein älterer Mann, ein jüngerer Mann und eine Frau. Sie schildern jeweils aus ihrer eigenen Sicht, wie sie zusammen im Fahrstuhl stecken geblieben sind. Doch obwohl die Geschichte gleich beginnt, bewegt sie sich in sehr unterschiedliche Richtungen – denn jeder hat die Situation sowie die Gefühle der Mitbeteiligten völlig anders wahrgenommen. Als ein vierter Mann aussagt, wird deutlich, dass dessen Anwesenheit im Fahrstuhl nicht einmal bemerkt wurde.

Schlagworte: Kommunikation, Konflikte, Wahrnehmung



© kfw

Ave Maria

Basil Khalil, Frankreich / Palästina / Deutschland 2015, Originalfassung mit Untertiteln
15 Min., f., Kurzspielfilm

Geeignet ab: 12

Die Ruhe von fünf Nonnen in der Einöde des Westjordanlands wird empfindlich gestört: Eine jüdische Familie hat ihr Auto zu Schrott und die Marienfigur der Klosteranlage umgefahren. Sie bittet die Schwestern um Hilfe. Das Dilemma: Aufgrund des Sabbats kann die jüdische Familie keine Hilfe per Telefon rufen, die Nonnen haben hingegen ein Schweigegelübde abgelegt. Zusammen schmieden sie einen (un-)orthodoxen Plan, damit die Familie doch noch nach Hause kommt.

Schlagworte: Glaube, Judentum, Toleranz, Weltreligionen, Ordensleben



© kfw

The Ground Beneath – Konflikte lösen

Rene Hernandez, Australien 2008

21 Min., f., Kurzspielfilm

Geeignet ab: 14

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

Schlagworte: Kommunikation, Außenseiter, Konflikte, Erziehung, Gewalt, Sinnfrage, Gewaltlosigkeit, Familie



© Farbfilm Verleih GmbH

Kaddisch für einen Freund

Leo Khasin, Deutschland 2011

94 Min., f., Spielfilm

Geeignet ab: 14, FSK: 12

Der 14-jährige Ali hat seine Kindheit in einem palästinensischen Flüchtlingslager verbracht. Nach der Flucht aus dem Libanon landet er mit seiner Familie in Berlin. Direkt über ihnen wohnt Alexander, ein russischer Jude. Für Ali ist der alte Mann der Inbegriff dessen, was er gelernt hat zu hassen. Als der Junge Anschluss an eine Gang von arabischen Jugendlichen sucht, soll er seinen Mut unter Beweis stellen und bei Alexander einbrechen. Gemeinsam mit den anderen Jungs verwüstet er die Wohnung und beschmiert die Wände mit antisemitischen Sprüchen. Alexander erstattet Anzeige gegen Ali, da dieser einen Schuh in der Wohnung des Alten zurückgelassen hat. Verzweifelt bitten Ali und seine Mutter ihren Nachbarn, die Anzeige fallen zu lassen, da im Falle einer Verurteilung die Familie abgeschoben würde. Der vom Hass erschütterte alte Mann gibt nur unter einer Bedingung nach: Ali muss seine Wohnung wieder in Ordnung bringen. Das nahezu Unmögliche geschieht: Schritt für Schritt freunden sich die beiden an.

DVD educativ. Didaktisch-methodisches Begleitmaterial und Szenenfotos auf der ROM-Ebene.

Schlagworte: Generationen, Freundschaft, Judentum, Antisemitismus, Jugend, Islam, Vorurteile, Toleranz, Migration

2. Frieden – Versöhnung – Krieg



© FWU Institut für Film und Bild

Willi will's wissen: Wann ist Krieg und wann ist Frieden?

25 Min., f., Dokumentation

Geeignet ab: 8

In dieser Folge geht es Willi um ein sehr ernstes Thema. Er ist in Sarajevo unterwegs, wo zwischen 1992 und 1995 Menschen auf Leben und Tod gegeneinander kämpften. Willi trifft eine bosnische Familie, die diese Zeit miterlebt hat. Doch wie es zum Krieg kam, ist für viele Menschen bis heute nicht wirklich nachvollziehbar – auch nicht für Senad, der als Soldat gekämpft hat. Dass der Frieden jetzt im Land stabil bleibt, dafür sorgen die internationalen SFOR-Truppen. Die Bundeswehr gehört auch dazu. Hauptfeldwebel Markus Spitzer nimmt Willi mit auf Patrouille. In einem Dorf ist der Reporter dabei, als die Soldaten Waffen einsammeln, die die Menschen aus Angst vor einem neuen Krieg noch behalten hatten. Oberst Schürmann erklärt Willi, wie gefährlich Minen sind. Von Hauptfeldwebel Torsen Gerkensteiner erfährt er, wie man Minen räumt. Die SFOR-Soldaten verteilen aber auch Hilfsgüter an bedürftige Familien. Wie sehr das Geschehene auch Spuren in den Herzen hinterlassen hat, erfährt Willi zum Schluss wieder von Senad. Zum Abschied wünscht ihm Willi deshalb nur eines: Frieden. Deutsche Erstaussstrahlung: So 07.11.2004

Schlagworte: Krieg, Frieden, Friedenserziehung, Konfliktherde, Krisengebiete



© didactmedia, 2016

Rana – ein langer Weg in die Zukunft

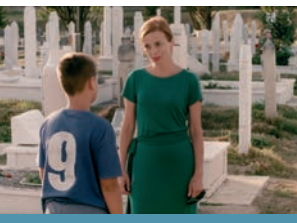
Didactmedia, Deutschland 2016

11 Min., f., Dokumentarfilm

Geeignet ab: 8

Rana ist vor einigen Monaten aus Syrien geflohen. Sie hat Krieg und Flucht erlebt und versucht nun als Flüchtlingskind in einer fremden Kultur mit den ersten Kenntnissen einer anderen Sprache Fuß zu fassen und in der neuen Klasse Freunde zu finden. Langsam öffnet sie sich und erzählt über ihr neues Leben in Deutschland und ihre Fluchtgeschichte. Die Produktion enthält vielerlei Arbeitsmaterialien.

Schlagworte: Kinder, Krieg, Flüchtlinge, Asyl, Migration



© Matthias-Film gGmbH

Sei still, Mujo

Ursula Meier, Schweiz / Frankreich u. a. 2014

11 Min., f., Kurzspielfilm

Geeignet ab: 12

Beim Training im Zetra-Stadion in Sarajevo verschießt der 10-jährige Mujo einen Elfmeter. Der Ball fliegt über das Tor und verschwindet zwischen den Grabsteinen des Friedhofs, der sich während des Krieges auf dem früheren Sportgelände ausgebreitet hat. „Los, such zwischen den Christen“, rufen einige seiner Mannschaftskameraden. „Such zwischen den Moslems!“, kichern andere. Auf der Suche nach dem Ball begegnet Mujo einer Frau und es beginnt ein Gespräch über die Menschen, die beide in ihrem Leben verloren haben.

Schlagworte: Krieg, Tod, Frieden, Versöhnung



© FWU Institut für Film und Bild

Durch den Vorhang

Arkadij Khaet, Deutschland 2016

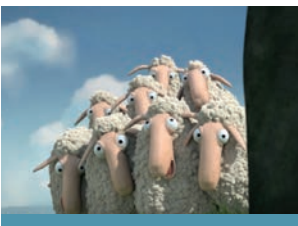
27 Min., f., Kurzspielfilm

Geeignet ab: 14

Der 16-jährige Tom reist mit seiner Klasse nach Israel, um an einem Schüleraustausch teilzunehmen. Am Besuch von Gedenkstätten hat er wenig Interesse, er möchte lieber Urlaub machen. Doch dann provoziert Toms Gastbruder, der alles Deutsche aus tiefstem Herzen hasst, eine Auseinandersetzung. Tom kommt verletzt ins Krankenhaus, wo er auf Rosa trifft. Kurz vor ihrem Tod vertraut die schwer kranke alte Frau Tom ein Geheimnis an: Rosa überlebte als Einzige aus ihrer jüdischen Familie den Holocaust, weil sie auf ihr Bedrängen von den Eltern mit einem Kindertransport nach England geschickt wurde. Sie reiste mit den Papieren ihrer Schwester Karin, die eigentlich für den Transport vorgesehen war. Noch heute plagen die alte Frau Schuldgefühle und sie bittet Tom, Karin nicht zu vergessen. Als Tom zurück in Berlin ist, hat sich sein Blick gewandelt. Am Denkmal für die Kindertransporte hält er inne und erinnert sich an Rosas Geschichte.

Der Kurzfilm gewann 2016 u. a. den Deutschen Menschenrechtsfilmpreis in der Kategorie Bildung.

Schlagworte: Generationen, Schuld, Versöhnung, Nationalsozialismus, Verantwortung, Holocaust



© kfw

Oh Sheep

Gottfried Mentor, Deutschland 2012

7 Min., f., Animationsfilm

Geeignet ab: 14, FSK: 12

Als sich zwei Schäfer zufällig auf einer Weide begegnen, dauert es nicht lange und schon ist das Unglück geschehen: Ihre beiden Herden suchen die Gemeinschaft. Verzweifelt versuchen die Männer, ihre Schafe wieder voneinander zu trennen, doch die haben darauf gar keine Lust. Egal ob Mauer oder Zaun, immer wieder findet das sture Vieh einen Weg, die Hindernisse zu überwinden. Und das ohne Rücksicht auf Verluste. So muss schon bald das erste Schaf bei seinem Fluchtversuch sein Leben lassen.

Schlagworte: Konflikte, Gewalt, Toleranz



© EIKON Südwest GmbH

Gottes fröhlicher Partisan – Karl Barth

Peter Reichenbach, Deutschland 2017

59 Min., f., Dokumentarfilm

Geeignet ab: 14

Karl Barth – für die einen ist der reformierte Schweizer Theologe der Kirchenvater des 20. Jahrhunderts, für die anderen ein Häretiker, ein Ketzer, der die Mächtigen der Welt ständig provoziert. Als einer der wenigen Theologen bezieht Karl Barth klar und deutlich Stellung gegen das Naziregime und wird neben Dietrich Bonhoeffer zu einer der stärksten Stimmen des Widerstands. Während der dunklen Kriegsjahre ist er für viele verzweifelte Menschen eine Instanz, die ihnen Hoffnung gibt. Nach dem Zweiten Weltkrieg – inzwischen ein Star unter den Theologen – lässt sich Karl Barth weder vom kapitalistischen Westen noch vom kommunistischen Osten instrumentalisieren und wird dafür erneut angegriffen. Auch sein Privatleben gibt Anlass zu Diskussionen. Der verheiratete Theologe und Familienvater verliebt sich in die junge Charlotte von Kirschbaum und eine ebenso schöne wie schwierige Liebesgeschichte nimmt ihren Lauf.

Schlagworte: Theologie, Gewissen, Pazifismus, Bekennende Kirche, Moral



© Dieckhoff, media-versand.de

Fatima und Sumaya – Freundschaft zwischen den Religionen

Uwe Dieckhoff, Deutschland 2007

26 Min., f., Dokumentarfilm

Geeignet ab: 14

Fatima, Tochter eines berühmten Beduinenscheichs, und Sumaya, Bauerntochter aus Ramallah im Westjordanland, sind seit 50 Jahren eng miteinander befreundet. Beide sind auf die evangelische Schule Talitha Kumi gegangen – eine Schule, die Christen und Muslime gemeinsam unterrichtet und gegenseitigen Respekt und Toleranz gegenüber Andersgläubigen vermittelt. Der Film zeigt die unterschiedlichen Lebensgeschichten der beiden Frauen: Während die Muslimin Fatima noch vor dem Abitur von der Schule genommen und mit einem Cousin verheiratet wurde, machte Sumaya nach dem erfolgreichen Schulabschluss und dem Studium in Deutschland Karriere. Sumaya ist als Buchautorin, Dozentin und Friedensaktivistin für ihre klaren Meinungsäußerungen bekannt. In verschiedenen Projekten motiviert sie Frauen, eine Lösung des israelisch-palästinensischen Konflikts herbeizuführen. Fatimas Lebensbedingungen in der Wüste hingegen waren unvorstellbar schwer: Durch das Heiraten im engen Familienclan wurde ihre Tochter Magdolin mit schwersten Behinderungen geboren. Sumaya unterstützt Fatima und Fatima hilft heute auch anderen Familien mit behinderten Kindern: Während ihren Besuchen in den entlegensten Dörfern ist sie Sozialarbeiterin, Krankenschwester und Beraterin in einer Person. Außerdem bieten beide Frauen nun in Talitha Kumi gemeinsame Seminare an.

Schlagworte: Frieden, Frauen, Versöhnung, Friedenserziehung, Vergebung, Christentum, Islam, Toleranz



© Marcus Vetter / EIKON Südwest

Das Herz von Jenin

Leon Geller / Marcus Vetter, Deutschland/Israel 2008

89 Min., f., Dokumentarfilm

Geeignet ab: 14, FSK: 12

Im Jahr 2005 in Jenin, einem der größten palästinensischen Flüchtlingslager im Westjordanland: Der 12-jährige Ahmed Khatib wird bei einer Razzia der israelischen Armee tödlich verletzt. Nach Rücksprache mit einem Imam und einem Vertreter der Al-Aksa-Brigaden beschließen die Eltern, die Organe ihres hirntoten Kindes sechs kranken israelischen Kindern zur Verfügung zu stellen. Die Filmemacher rekonstruieren die Geschichte zwei Jahre später anhand von TV-Material und der Befragung von betroffenen Familien und anderen Beteiligten. Sie begleiten dann Ismael Khatib, Ahmeds Vater, auf einer bewegenden Reise zu den Kindern, denen die Organe seines Sohnes das Leben retteten. Im ROM-Teil befindet sich umfangreiches Zusatzmaterial wie Bilder, Screenshots, Unterrichtsideen, Info- und Arbeitsblätter, Literatur- und Medienhinweise sowie ein Glossar.

Schlagworte: Krieg, Gewalt, Gewaltlosigkeit, Konfliktherde, Krisengebiete, Nächstenliebe, Israel



© EZEF

Der Imam und der Pastor

Alan Channer, Nigeria / Großbritannien 2006

40 Min., f., Dokumentarfilm, Originalfassung mit Untertiteln

Geeignet ab: 14

Auseinandersetzungen zwischen Christen und Muslimen sind in vielen afrikanischen Ländern an der Tagesordnung, oft enden sie gewalttätig, wie in Kaduna, im nördlichen Nigeria in den 1990er Jahren. Wie daraus Partnerschaft erwachsen kann, davon erzählt „Der Imam und der Pastor“. Es ist die außergewöhnliche Geschichte einer Frieden stiftenden Partnerschaft zweier mutiger, einst feindseliger Protagonisten. Imam Muhammad Ashafa und Pastor James Movel Wuye gehörten zu zwei verfeindeten Milizen. Imam Ashafa musste die Ermordung seiner nahen Angehörigen durch christliche Milizen erleben.

Pastor Wuye verlor eine Hand, als Muslime versuchten, ihn zu ermorden. Wenig verwunderlich, dass Imam Ashafa und Pastor Wuye sich als Führungsleute ihrer jeweiligen Milizen deshalb als Feinde betrachteten. Wie es ihnen gelungen ist, Misstrauen, Hass, Ängste und innere Verletztheit, aber auch die Verschiedenheiten von kulturellen Werten und religiöser Prägung zu überwinden und zu gemeinsamen Positionen zu finden, davon erzählt dieser Film. Die einstigen Feinde leiten heute gemeinsam ein Mediationszentrum, dessen Dienste in der ganzen Region in Anspruch genommen werden.

Schlagworte: Konflikte, Gewalt, Religion, Versöhnung, Afrika



© Matthias-Film gGmbH

Peace Train

Johannes Meier, Deutschland 2013

30 Min., f., Dokumentarfilm

Geeignet ab: 14

Über 60 Jahre ist die koreanische Halbinsel schon geteilt. Anlässlich der 10. Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen im südkoreanischen Busan setzten die koreanischen Kirchen einen Friedenszug auf die Schiene: Als symbolische Pilgerfahrt vom wiedervereinigten Berlin bis zur noch immer geteilten koreanischen Halbinsel. Drei Wochen lang und über 11.000 km haben Filmemacher Johannes Meier und sein Kameramann Frank Witte die über einhundert christlichen Friedensaktivisten aus aller Welt auf ihrer außergewöhnlichen Zugreise durch Moskau, Irkutsk und Peking bis nach Korea begleitet.

Schlagworte: Versöhnung, Ökumene, Menschenrechte



© kfW

Watu Wote – All of Us

Katja Benrath, Deutschland, Kenia 2017

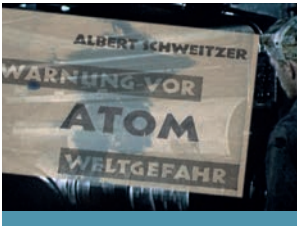
22 Min., f., OF in Swahili, Somali mit deutschen Untertiteln

Geeignet ab: 14

Eine Christin (Jua) fährt mit einem Bus in den Norden von Kenia. Der Bus wird von Terroristen der islamischen al-Shabaab überfallen, die Christen töten wollen. Die überwiegend islamischen Passagiere weigern sich, die Frau und andere Christen auszuliefern. Sie geben Jua als Muslima aus und verstricken die Terroristen in eine Diskussion über den Sinn ihres Angriffs. Bei dem Überfall wird ein Mann erschossen und ein Lehrer, der sich unter Lebensgefahr für Humanität einsetzt, wird schwer verletzt. Er stirbt später an den Folgen. Der Film ist eine Erinnerung und Hommage an ein außergewöhnliches Beispiel von Zivilcourage und Humanität, das sich 2015 in Kenia ereignet hat.

Die von der Heinrich-Böll-Stiftung geförderte Produktion hat im September 2017 den Student Academy Award (Nachwuchs-Oscar) und zahlreiche andere internationale Festivalpreise gewonnen und war 2018 für den Oscar für den besten Realkurzfilm nominiert.

Schlagworte: Terrorismus, Gewalt, Angst, Hass, Rache, Sicherheit, Nächstenliebe, Feindesliebe, Solidarität, Gemeinschaft, Christen, Muslime



© NFP media rights
GmbH & Co. KG

Albert Schweitzer – Anatomie eines Heiligen

Georg Misch, Deutschland 2010

59 Min., f., Dokumentarfilm

Geeignet ab: 14

Schweitzer war ein universales Genie, ein großartiger Theologe, Philosoph, Musiker, Arzt und Entwicklungshelfer sowie einer der Ersten, der sich gegen Nuklearwaffen aussprach, und Begründer der Umweltschutzbewegung. Der Film zeigt die Person hinter dem öffentlichen Image des Heiligen: die Geschichte des schlechten Schülers, der sich in ein Genie verwandelte, und die Einflüsse, die seine zwei Leidenschaften, die Natur und die Musik von J. S. Bach, auf seine Handlungen und sein Denken ausübten. Auch kritische Stimmen gegen Schweitzer kommen zu Wort, wie beispielsweise die aktuelle Neubewertung seiner Entwicklungsarbeit. Der Film zeigt einen Menschen mit einer gelebten Vision. Er bietet Informationen über sein Leben und Werk sowie den bis heute andauernden Einfluss seiner Lehre auf Medizin, Philosophie, Theologie und Musik.

Schlagworte: Umwelt, Frieden, Friedenserziehung, Afrika, Lebensbild

Ein Spielfilm zeigt ebenfalls Albert Schweitzers Einsatz für den Frieden:



© NFP / Foto Stefan Falke

Albert Schweitzer – Ein Leben für Afrika

Gavin Millar, Deutschland/Südafrika 2009

114 Min., f., Spielfilm

Geeignet ab: 14

1949 – in den ersten Jahren des Kalten Krieges. Albert Schweitzer (Jeroen Krabbé) ist dank seiner Philosophie der „Ehrfurcht vor dem Leben“, die er in seinem Urwald-Hospital Lambarene/Gabun verwirklicht, einer der am meisten bewunderten Menschen der Welt. Als Albert Einstein ihn bittet, mit ihm gemeinsam vor den Gefahren der Atombombe zu warnen, interpretiert der US-Geheimdienst dies als Angriff auf die Politik der westlichen Welt. Deshalb soll eine gezielt lancierte Verleumdungskampagne das Lebenswerk des fast 75-jährigen Schweitzer in Misskredit bringen. Als Journalist getarnt recherchiert der amerikanische Spitzel Phil Figgis in Lambarene und setzt die Unzufriedenheit der Regierung in Gabun und auch einiger Mitarbeiter des Urwalddoktors für seine Zwecke ein. Schweitzer gerät unter Druck, die Schließung des Hospitals droht. Der Film endet mit der Verleihung des Friedensnobelpreises.

Schwerter zu Spaten – Die Bausoldaten in der DDR

Johannes Meier, Deutschland 2015

34 Min., f. u. sw., Dokumentarfilm

Geeignet ab: 16

Der Dienst als Bausoldat war in der DDR die einzige legale Möglichkeit der Waffenverweigerung. Die Bausoldaten waren zwar reguläre Angehörige der NVA, wurden aber ausschließlich zu Bautätigkeiten eingesetzt. Sie hatten auf ihren Schulterstücken einen Spaten, der für die Bausoldaten signalisierte: „Keine Gewalt!“ Die Entscheidung gegen den regulären Wehrdienst in der DDR erforderte Zivilcourage. Die Bausoldaten wurden weit weg von zu Hause eingesetzt, wurden quasi als billige Arbeitssklaven auf Baustellen eingesetzt und bekamen die Folgen der Entscheidung gegen den Dienst an der Waffe auf vielen Ebenen zu spüren. Viele der Bausoldaten hatten einen kirchlichen Hintergrund, waren Pazifisten und gehörten zur oppositionellen Bürgerbewegung.

Schlagworte: Frieden, Widerstand, DDR, Diktatur, Pazifismus



© EZEF

Der Tod, die Waffen, das Schweigen. Das Oberndorf-Syndrom

Wolfgang Landgraeber, Deutschland 2016

60 Min., f., Dokumentarfilm

Geeignet ab: 16

Wie leben Menschen in einer Stadt, in der viele ihrer Bewohner seit Generationen Kriegswaffen herstellen? In Oberndorf am Neckar sind in den Rüstungsbetrieben Mauser (jetzt Rheinmetall) und Heckler & Koch in den letzten Jahren zwar viele Arbeitsplätze verloren gegangen und die Bundeswehr möchte das G36 aus technischen Gründen ausmustern, doch noch immer schätzen Militärs und Terroristen weltweit die beiden Sturmgewehre G3 und G36. Seit der König von Württemberg 1812 im ehemaligen Augustinerkloster eine Gewehrfabrik einrichten ließ, haben Millionen Menschen durch Waffen aus Oberndorf ihr Leben verloren – durchschnittlich alle 15 Minuten kommt nach Schätzungen von Friedensgruppen einer hinzu. Wie stehen die Menschen dieser Stadt zu diesen Tatsachen? Wie denken die Bürger? Was gibt es für Initiativen, die sich mit dieser Problematik auseinandersetzen?

Schlagworte: Krieg, Gewalt, Zivilcourage, Rüstung, Rüstungsexport



© kfw

Eye in the Sky

Gavin Hood, Großbritannien 2015

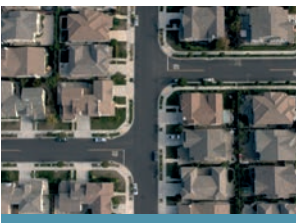
100 Min., f., Spielfilm

Geeignet ab: 16

Aus ihrer Einsatz-Zentrale heraus kommandiert Colonel Katherine Powell eine Drohnen-Operation in Nairobi. Deren Ziel ist das Aufspüren von Terroristen. Der zuständige Pilot Steve Watts lenkt die Drohne per Fernsteuerung ans Ziel. In der kenianischen Hauptstadt entdecken sie Mitglieder einer terroristischen Vereinigung, als diese gerade mitten in der Vorbereitung für einen Selbstmordanschlag sind. Der Befehl, die Terroristen umgehend auszuschalten, ist klar. Doch gerade als der Drohnenpilot das Haus, in welchem sich die Attentäter aufhalten, bombardieren will, betritt ein unschuldiges Mädchen die Todeszone. Watts ist sich nicht sicher, ob er trotzdem feuern soll. Diese Frage wollen auch seine Vorgesetzten nicht beantworten. In kurzer Zeit entwickelt sich diese Entscheidung zu einer Zwickmühle bis in die höchsten politischen Ränge.

Schlagworte: Krieg, Gewalt, Verantwortung, Gewissen, Terrorismus, Dilemma

Das Thema wird auch in einem langen Dokumentarfilm aufgegriffen:



National Bird

Sonia Kennebeck, Deutschland 2016

88 Min., f., Dokumentarfilm

Geeignet ab: 14, FSK: 12

Die Dokumentation über die ferngesteuerten Flugkörper, die derzeit als sauberste Art der Kriegsführung gepriesen werden, hat drei Insider des amerikanischen Drohnenkriegs ausfindig gemacht, die bereit waren, über ihre Arbeit zu erzählen.

kfw/ © NFP_marketing&
distribution/Ten Forward Films/
Torsten Lapp



© kfw

Todesstaub – Die verstrahlten Kinder von Basra

Frieder Wagner, Deutschland 2010

29 Min., f., Dokumentarfilm

Geeignet ab: 16

Der deutsche Arzt und Wissenschaftler Prof. Dr. Siegwart Horst Günther machte nach dem ersten Golfkrieg 1991 als erster auf die gefährlichen Folgen von Urangeschossen und -bomben aufmerksam. Diese Dokumentation begleitet ihn – nach dem letzten Golfkrieg (2003) – noch einmal in den Irak. Hier macht er sich zusammen mit weiteren Wissenschaftlern auf die Suche nach kontaminierten Kriegsschauplätzen. Ein Film über brisante Entdeckungen und den außergewöhnlichen persönlichen Einsatz eines 80-jährigen Arztes, ein kaum bekanntes Kriegsverbrechen publik zu machen. Denn mit den atmosphärischen Winden wird der im Krieg entstandene Todesstaub um die ganze Welt getragen.

Schlagworte: Krieg, Rüstung, Radioaktivität

Die Medien sind, wenn nicht anders vermerkt, im Verleih des Ökumenischen Medienladens in Stuttgart, der für den räumlichen Bereich **Württemberg** zuständig ist, zu erhalten:

Ökumenischer Medienladen, Augustenstraße 124, 70197 Stuttgart,

Tel. 0711 22276-68 bis -70, Fax -71,

info@oekumenischer-medienladen.de,

www.oekumenischer-medienladen.de.

Hier stehen bei württembergischer Mitgliedschaft auch viele dieser Medien zum Download zur Verfügung.

In **anderen Landeskirchen und Diözesen** erfolgt der Zugang zum Download (mit jeweils eigener Filmauswahl) über das Online-Portal der evangelischen und katholischen Medienzentralen: www.medienzentralen.de.

Darüber hinaus verweise ich auf Ihre regionalen kirchlichen und staatlichen Verleihstellen bzw. auf häufig vorhandene Kaufmöglichkeiten bei den jeweiligen Anbietern.

Auswahl: Margit Metzger

Pädagogisch-Theologisches Zentrum der Evangelischen Landeskirche in Württemberg,

Grüninger Str. 25, 70599 Stuttgart, Tel. 0711 45804-55; Fax -77,

margit.metzger@elk-wue.de, www.ptz-rpi.de.

ORTE DES GLAUBENS ENTDECKEN

Interreligiöse Begegnung in der Kita als Beitrag zur Friedenspädagogik

Andreas Lorenz



Pfarramt für Friedensarbeit



EVANGELISCHE LANDESKIRCHE
IN WÜRTEMBERG

I. Bezug zum Orientierungsplan**II. Theologisch-didaktische Überlegungen****III. Praxisbausteine****IV. Materialien****V. Weiterführende Literatur****BILDUNGSPLAN****I. Bezug zum Orientierungsplan**

Unter Bezug auf Artikel 3, Abs. 3 des Grundgesetzes¹ widmet sich ein Kapitel des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindertageseinrichtungen dem Themenbereich „Vielfalt, Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeit“². Jedes Kind hat demnach ein Recht auf soziale Teilhabe und Inklusion. Hier geht es um die Gestaltung eines auf gegenseitigem Respekt und Toleranz beruhenden gesellschaftlichen Miteinanders, das in der Kita eingeübt und gelebt werden soll. Pädagogische Fachkräfte haben somit die Aufgabe, auch die religiöse Vielfalt in einer Kita wahrzunehmen und als Bereicherung zu verstehen – ganz unabhängig davon, ob es sich um eine Einrichtung in konfessioneller oder kommunaler Trägerschaft handelt.

Im Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sinn, Werte und Religion“ wird ausdrücklich das Ziel formuliert, dass „Kinder unterschiedliche Zugänge zum Leben ... und vielfältige religiöse und weltanschauliche Orientierungen“ kennen. Sie vertiefen dabei „ihre (jeweils eigenen) religiösen bzw. weltanschaulichen Wurzeln“, sie erleben aber auch „unterschiedliche Weisen, nach Sinn zu fragen“ und wissen um die „Wirkung sakraler Räume, Rituale und Symbole“³.

¹ „Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.“

² Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen, Freiburg 2014, S. 47ff.

³ a. a. O., S. 167.

II. Theologisch-didaktische Überlegungen

Immer wieder können wir beobachten oder sogar erleben, wie viel Vorbehalte und Berührungängste zwischen Menschen bestehen, die in unterschiedlichen religiösen Traditionen zu Hause sind. Je schwächer die alltagsprägende Wirkung des Christentums in unserem Land ist, desto größer scheinen die Abwehrreaktionen gegenüber anderen Religionen, insbesondere dem Islam, zu sein. Sicherlich hat der Islam hier auch seinen Anteil daran, zeigt er sich doch – medial verstärkt – immer wieder auch in archaisch anmutenden Formen, die in einer aufgeklärten und liberalen Gesellschaft nur auf Ablehnung, zumindest auf Skepsis, stoßen werden. So wird es zunehmend zu einer wichtigen gesellschaftlichen Aufgabe, religiöse Heterogenität konstruktiv zu gestalten, um dem „clash of cultures“ in unseren Kitas, Schulen, Betrieben und im öffentlichen Leben entgegenzuwirken. Hans Küng hat im Blick auf die globalen Konflikte schon vor Jahrzehnten formuliert: „Kein Frieden ohne Frieden zwischen den Religionen.“ Das gilt verstärkt auch für das gesellschaftliche Zusammenleben in unserem Land. Es zeigt sich, dass die Gestaltung des Miteinanders von Menschen unterschiedlicher religiöser Überzeugungen, insbesondere von Muslimen und Christen, eine durch und durch friedenspädagogische Aufgabe darstellt. Die oben beschriebenen Vorgaben des Orientierungsplans sind daher als ein friedenspädagogischer Beitrag der Elementarpädagogik zu verstehen.

Die Kita ist auch deswegen ein besonders gut geeigneter interreligiöser Bildungsort, weil sich hier wie in kaum einer anderen gesellschaftlichen Institution Menschen unterschiedlichster religiöser Prägung begegnen. Hier befinden sich Christen, Muslime, Juden, Konfessionslose und viele andere unter einem gemeinsamen Dach. Sie lernen, spielen, essen, feiern miteinander, sie tauschen sich miteinander aus und klären miteinander auch ihre existentiellen und theologischen Fragen. Nirgendwo sonst sind auch die Familien und die Eltern von Kindern so sehr in die Bildungsarbeit mit einbezogen wie in der Kita. Dieses Potential gilt es als Chance zu entdecken, um religiöse Identität im Kontext von religiöser Pluralität zu entwickeln und hierbei eine Kultur der aufmerksamen Wertschätzung und Offenheit füreinander zu pflegen.

Begegnungslernen ist dabei ein didaktischer Schlüsselbegriff. Denn bei religiösen Überzeugungen geht es nicht allein um abstrakte Lehrsysteme und dogmatische Traditionen, sondern vor allem um Menschen, die in einer bestimmten religiösen Sprach- und Bilderwelt im Leben unterwegs sind und vor diesem Hintergrund versuchen, ihre existentiellen Erfahrungen zu deuten und in ein Sinnkonzept einzubetten. Nicht von ungefähr reden wir in der Elementarpädagogik gerne auch von „Familienreligionen“, um den Blick darauf zu lenken, auf welche Weise Menschen ihre religiöse Tradition im Alltag leben. Das schützt vor Zuschreibungen, es verknüpft religiöse Traditionen mit dem alltäglichen Leben, es weckt die gegenseitige Neugier und ermöglicht handlungsorientiertes Lernen mit allen Sinnen, mit Herz, Seele und Verstand.

Für ein Begegnungslernen als einen offenen und dynamischen Prozess kann die Differenzierung in fünf verschiedene Aspekte von Begegnung hilfreich sein. Begegnung bedeutet dann:

- sich gegenseitig zu kennen,
- sich gegenseitig zu verstehen,
- sich gegenseitig zu achten,
- voneinander zu lernen und schließlich auch
- füreinander einzutreten.⁴

Diese fünf Aspekte des Begegnungslernens, als Leitlinien religionspädagogischen Arbeitens verstanden, verdeutlichen, dass Begegnungen durchaus in die Tiefe zu führen vermögen. In der Begegnung vollziehen sich wichtige Bildungsprozesse, die von der zwischenmenschlichen Erfahrung zum Verstehen theologischer Inhalte führen. Zugleich machen sie transparent, dass es beim interreligiösen Lernen nicht allein um intellektuelle Bemühungen gehen kann, eine andere, fremde Religion zu verstehen. Es geht vielmehr um existentielle Beziehungserfahrungen zwischen konkreten Menschen, in denen (Gast-) Freundschaft erlebt werden kann, in denen Fremdes vertraut, Verbindendes – aber auch Unterscheidendes – entdeckt und gemeinsame Handlungsoptionen entwickelt werden können.

Es mag in einer Kita vielerlei Möglichkeiten geben, ein solches Begegnungslernen zu initiieren. Konkret schlage ich vor, dass Kinder einer Kindertageseinrichtung und ihre Familien sich gegenseitig jene Orte vorstellen, in denen sie in der Sprache ihrer jeweiligen Religion beten oder Gottesdienst feiern. Aus der christlichen Kirchaupädagogik können die didaktischen Prinzipien der Erkundung eines sakralen Raums auch für den Besuch einer Moschee oder einer anderen religiösen Gemeinschaft übernommen werden. Dazu gehören u. a.:

- die Moschee und ihre Elemente von außen nach innen zu erschließen,
- dasjenige miteinander zu tun, was zu einer Moschee gehört,
- ganzheitliche Lernerfahrungen zu ermöglichen sowie
- den Schwerpunkt auf persönliche Aneignung statt auf Vermittlung zu legen.

⁴ Johannes Lähnemann: Lernen in der Begegnung. Ein Leben auf dem Weg zur Interreligiosität, Göttingen 2017, S. 78.

III. Praxisbausteine zum Besuch einer Kita-Gruppe in einer Moschee

■ Die Moschee und ihre Elemente von außen nach innen erschließen:

- Wir betrachten mit den Kindern das Gebäude, in dem die Moschee untergebracht ist. Wenn es geht, umrunden wir gehend das Gebäude.
- Wir tauschen uns über Besonderheiten des Gebäudes aus: „Das sieht ja genauso aus wie bei uns.“ – „War hier mal eine Fabrik?“ – „Was ist das für ein Turm dort?“ – „Schau mal, die Fenster sind gemustert.“ – „Da liegen ja lauter Schuhe vor dem Eingang.“ ...
- Wir überlegen uns, wie es im Innern aussehen könnte. Einzelne Kinder können erzählen, was sie wissen oder kennen. Alle überlegen, wie viele Menschen wohl in dieser Moschee Platz haben könnten.
- Wir begrüßen noch vor dem Gebäude eine/-n Vertreter/-in der Moscheegemeinde und ein muslimisches Elternteil. Sie begleiten uns als Experten bei der Erkundung des Gebetsraums.
- Wir betreten das Gebäude, besuchen zunächst den Waschraum und lassen ihn uns dort erklären. Wir ziehen die Schuhe aus, bevor wir den Gebetsraum betreten. Dort lassen wir uns erst einmal staunend Zeit.

■ Das tun, was dorthin gehört:

- Im Raum für die rituelle Waschung lassen wir Wasser fließen. Ein Experte zeigt uns, wie Muslime sich vor dem Gebet waschen. Wer mag, kann das auch selber mal ausprobieren.
- Im Gebetsraum setzen wir uns auf den Teppich und lauschen auf den Ruf zum Gebet.
- Wir lassen uns zeigen, auf welche Weise Muslime beten. Wir probieren es selber aus und stellen uns dafür Schulter an Schulter nebeneinander auf.
- Wir erzählen den Kindern eine Geschichte, die sowohl im Koran als auch in der Bibel überliefert wird (z. B. Ausschnitte aus der Erzählung von Josef / Jusuf, oder von Maria / Maryam – Einleitung siehe unten im Materialteil⁵).

⁵ Erzählvorschläge mit Bodenbildern u. a. bei Saida Aderras, Beate Brauckhoff, Reinhard Horn, Michael Landgraf und Ulrich Walter: Aufeinander zugehen – gemeinsam Schätze teilen. Christliche und islamische Geschichten, Lieder und Ideen für die interreligiöse Begegnung in Kita und Schule, Lippstadt 2018.

■ **Ganzheitlichkeit**

- Die Kinder dürfen verschiedene Körperhaltungen und Raumperspektiven einnehmen. Nach Absprache mit den Moscheevertretern dürfen sie sicherlich auch auf die Kanzel. Sie liegen auf dem Boden, sie knien, sie rollen, sie gehen ganz langsam, sie hüpfen, sie kriechen, sie rennen durch die Moschee – stets als Gruppe miteinander, auf Vorschlag aus der Kindergruppe und immer nur für einen kurzen Moment.
- Wir singen miteinander ein religiöses Lied, das offen ist für die Vielfalt unterschiedlicher Glaubensüberzeugungen (siehe unten im Materialteil).
- Die Kinder erhalten eine Perle (Muggelstein) und eine Karte mit einem großen Fragezeichen. Sie haben die Aufgabe, die Perle an eine Stelle in der Moschee zu legen, die ihnen besonders gefällt, die Karte an einen Ort, wozu sie eine Frage haben. Anschließend „wandern“ wir zunächst von Perlenort zu Perlenort, bevor wir auf die Fragezeichen zu sprechen kommen.

■ **Aneignung statt Vermittlung:**

- Wir folgen vor allem den „Fragezeichen“ der Kinder (siehe oben), um den Raum zu verstehen. Wegweisend ist der kindliche Forscherdrang.
- Im Sitzkreis werden verschiedene Gegenstände herumgereicht, die davon erzählen, was in diesem Raum passiert: Gebetskette, Koranschemel, Bild mit Mondsichel, Kaligraphie ... Evtl. sind diese Gegenstände zunächst unter einem Tuch in der Mitte verborgen. Die Kinder ertasten zunächst die Gegenstände. Anschließend überlegen sie, wozu sie da sind und in der Moschee verwendet werden.

■ **Nachdenken in der Kita:**

- Die Kinder erzählen im Morgenkreis am Tag danach, was sie besonders beeindruckt hat beim Besuch in der Moschee.
- Die Kinder malen ein Bild von dem, was ihnen am besten gefallen hat. Oder sie erhalten Naturmaterialien, um in einer mehrdimensionalen Weise ein Erinnerungsbild zu gestalten.
- Aus den Bildern der Kinder, verbunden mit Fotos, die die pädagogischen Fachkräfte erstellt haben, entsteht eine kleine Erinnerungswand oder ein Erinnerungsbuch⁶.

⁶ Wie aus einem Moscheebesuch ein Buchprojekt entstehen kann, wird beschrieben bei Anke Edelbrock, Albert, Biesinger, Friedrich Schweitzer (Hrsg.), Religiöse Vielfalt in der Kita, Berlin 2012. S. 127f.

IV. Materialien

- Mögliche Einleitung zur Erzählung einer Geschichte, die sowohl im Islam als auch im Christentum überliefert wird: *„Juden, Christen und Muslime glauben, dass Gott die Welt und uns geschaffen hat. Er liebt jeden Menschen. (Gott möchte, dass wir jeden Menschen so behandeln, wie wir selber behandelt werden wollen.)“*⁷

- Ein anderer möglicher Einstieg für die Erzählung einer Mosegeschichte: *„Die Bibel und der Koran erzählen von großen Menschen und großen Taten. Eine der wichtigsten Gestalten beider heiliger Schriften ist Mose, den der Koran Prophet Musa nennt. ...“*⁸

- Oder: *„Im Koran und in der Bibel hören wir von Menschen, die in ihrem Leben nach Gott fragen ...“*⁹

- Ein möglicher Textimpuls, der Kinder aus unterschiedlichen religiösen Traditionen einlädt, miteinander zu beten: *„Was nah ist und was ferne, von Gott kommt alles her, der Strohalm und die Sterne, das Sandkorn und das Meer.“*¹⁰

- Ein möglicher Gebetseinstieg für eine multireligiöse Kindergruppe könnte z. B. so aussehen¹¹:



GEBET

*„Gott, du trägst unzählig viele Namen.
Gott, du bist größer als unsere Gedanken.
Gemeinsam kommen wir zu dir.
Heute wollen wir dir erzählen,
was uns beschäftigt,
was uns Angst macht
und was uns freut ...“*

Nun könnte jedes Kind eine Perle oder einen Stein in die Mitte legen und dazu einen Satz sprechen. Abgeschlossen werden kann das gemeinsame Gebet folgendermaßen:

*„Gott, du hast uns gehört.
Danke, dass du uns nicht allein lässt.
Danke, dass du uns stark machst.
Danke, dass wir uns miteinander freuen können.
Danke, dass wir zusammengehören.“*

⁷ Vorschlag von Helgard Jamal und Gabriele Lautenschläger, Beheimatung und Öffnung – interreligiöse Bildung und Erziehung in der Kindertagesstätte, in: V. Meißner, M. Affolderbach, H. Mohagheghi, A. Renz: Handbuch christlich-islamischer Dialog, Freiburg 2016, S. 290.

⁸ Michael Landgraf, Mose – Musa, in: Saida Aderras, Beate Brauckhoff, Reinhard Horn, Michael Landgraf und Ulrich Walter: Aufeinander zugehen – gemeinsam Schätze teilen. Christliche und islamische Geschichten, Lieder und Ideen für die interreligiöse Begegnung in Kita und Schule, Lippstadt 2018, S. 59.

⁹ Saida Aderras und Ulrich Walter, Jusuf und seine Brüder, in: Saida Aderras, Beate Brauckhoff, Reinhard Horn, Michael Landgraf und Ulrich Walter, a. a. O., S. 69.

¹⁰ Jamal und Lautenschläger, a. a. O., S. 291.

¹¹ „Kommt und singt. Liederbuch für die Jugend.“ Gütersloh 2015, S. 711.

LIED

■ Lied: „Guter Gott, du bist uns nah!“¹²

Gu - ter Gott, du bist uns nah, für al - le Kin - der bist du da.
 Ob wir Ju - den, Chri - sten, Mus - li - me sind, du liebst ein - fach je - des Kind.
 Drum lasst uns mit - ein - an - der tan - zen, sin - gen
 nach Frie - den soll dies Lied nun klin - gen.
 Gu - ter Gott, du bist uns nah. Für al - le bist du im - mer da.

¹² Rechte bei Andreas Lorenz (T) und Betina Benzler (M). Erstmals veröffentlicht in „Kommt und singt. Liederbuch für die Jugend.“ Gütersloh 2015, S. 301. Weitere Lieder, die sich zum Singen in multireligiösen Kindergruppen eignen finden sich z. B. bei Saida Aderras, Beate Brauckhoff, Reinhard Horn, Michael Landgraf und Ulrich Walter, a. a. O.

V. Weiterführende Literatur

Saida Aderras, Beate Brauckhoff, Reinhard Horn, Michael Landgraf und Ulrich Walter: Aufeinander zugehen – gemeinsam Schätze teilen. Christliche und islamische Geschichten, Lieder und Ideen für die interreligiöse Begegnung in Kita und Schule, Lippstadt 2018.

Anke Edelbrock, Albert Biesinger, Friedrich Schweitzer (Hrsg.): Religiöse Vielfalt in der Kita gestalten. So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis, Berlin 2012².

Lamya Kaddor und Rabeya Müller: Der Koran für Kinder und Erwachsene, München 2008.

Volker Meißner, Martin Affolderbach, Hamideh Mohagheghi und Andreas Renz (Hg.): Handbuch Christlich-Islamischer Dialog. Grundlagen – Themen – Praxis – Akteure, Freiburg 2016².

Hamideh Mohagheghi und Dietrich Steinwede: Was der Koran uns sagt, Berlin 2016².

SICH ALLES GEFALLEN LASSEN?

Praxisimpuls zum Thema Gewaltverzicht und
Feindesliebe in der Bergpredigt

Sek I Kl. 10 | ca. 2-4 Stunden

Gerhard Ziener



Pfarramt für Friedensarbeit



EVANGELISCHE LANDESKIRCHE
IN WÜRTTEMBERG

- I. **Bezug zum Bildungsplan 2016**
- II. **Theologisch-didaktische Überlegungen**
- III. **Unterrichtsbaustein(e)**
- IV. **Materialien für den Unterricht**
- V. **Weitere Literatur/Medien**

I. Bezug zum Bildungsplan 2016

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können (**Welt und Verantwortung 3.3.2(1)**)

- G:** den herausfordernden und zusprechenden Charakter der Bergpredigt für christliches Leben an Beispielen beschreiben;
- M:** den herausfordernden und zusprechenden Charakter der Bergpredigt zu Fragen christlicher Lebensgestaltung (z. B. Gebet, Gewalt, Macht, Geld, Besitz, Sexualität, Verzicht, Sorge) in Beziehung setzen;
- E:** sich mit dem herausfordernden und zusprechenden Charakter der Bergpredigt (z. B. im Hinblick auf Gebet, Gewalt, Macht, Geld, Besitz, Sexualität, Verzicht, Sorge) auseinandersetzen.

Prozessbezogene Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können (**Deutungsfähigkeit 2.2**)

1. religiöse Ausdrucksformen analysieren und sie als Ausdruck existenzieller Erfahrungen verstehen;
2. religiöse Motive und Elemente in medialen Ausdrucksformen deuten;
3. Texte, insbesondere biblische, sachgemäß und methodisch reflektiert auslegen;

4. den Geltungsanspruch biblischer und theologischer Texte erläutern und sie in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen (Urteilsfähigkeit 2.3);
5. deskriptive und normative Aussagen unterscheiden und sich mit deren Anspruch auseinandersetzen;
6. Modelle ethischer Urteilsbildung bewerten und diese beispielhaft anwenden.

Mögliche Fachbegriffe (u. a.):

Bergpredigt; Feldrede; Antithesen; Reich Gottes; Feindesliebe; Friedensethik; Mediation, Online-Verhalten



II. Theologisch-didaktische Überlegungen

Die Bergpredigt soll von den Schülerinnen und Schülern hinsichtlich ihres „herausfordernden und zusprechenden Charakters“ erfasst werden.

Zunächst zur „Herausforderung“: Herausfordernd ist die Bergpredigt – und in ihr insbesondere die sechs sogenannten Antithesen Jesu – mindestens in zweifacher Weise, und zwar in formaler und in inhaltlicher. Dabei wird sich gleich zeigen, dass diese Unterscheidung zwischen „formal“ und „inhaltlich“ der Sache gar nicht gerecht wird. Gemeint ist zunächst die Art und Weise, genauer: die Souveränität und Freiheit, in der Jesus ausgewählte Gebote und Weisungen der Tora auslegt. Nicht die Tatsache, dass Jesus göttliche Gebote auslegt, ist das Bemerkenswerte. Die Auslegung der Schrift ist sozusagen eine Form der jüdischen Überlieferung. Die gesamte Literatur des Talmud und des Midrasch ist angelegt als gedachtes Gespräch zwischen Lehrmeinungen rabbinischer Autoritäten und unterschiedlicher Bibelstellen. Entscheidend ist nun aber, dass Jesus sich zwar bezieht auf das Zeugnis der Schrift – „Ihr habt gehört, dass zu den Alten gesagt ist ...“ –, doch dann im Gegensatz zum Talmud nicht die „Wolke der Zeugen“ aufruft, sondern anschließt: „Ich aber sage euch ...“ Das bedeutet nichts anderes, als dass Jesus, was „gesagt“ – das heißt: von Gott am Sinai gesprochen – wurde, mit seiner eigenen Auslegung konfrontiert: Ich aber sage euch. Mit anderen Worten: Jesus wird zum Ausleger (in Joh 1,18 wörtlich: zum „Exegeten“) Gottes. Und das ist keine formale, sondern eine inhaltliche Herausforderung. Was aber im ersten Satz als „inhaltlich“ bezeichnet wurde, ist schlicht die konkrete Auslegung der Gebote der Tora durch Jesus, bei der es sich jedes Mal um eine unerhörte Verschärfung handelt: Nicht erst das Töten eines Menschen ist untersagt, sondern bereits der Zorn auf den anderen und seine Verunglimpfung (Mt 5,22); nicht erst das Schwören falscher Eide, sondern jegliche

Ingebrauchnahme Gottes für eigene Interessen (Mt 5,33f) usw. Diese zweite, als inhaltlich bezeichnete Herausforderung, die man umgekehrt formal als Verschärfung und Radikalisierung der Tora beschreiben kann, wird heutige Jugendliche sehr viel eher bewegen als der Umstand, dass Jesu Worte Gottes „verändert“, indem er sie in Vollmacht auslegt. Kann man diesen veränderten Forderungen überhaupt entsprechen? Ist man nicht ein Weichei, wenn man seinen Feinden nicht widersteht (Mt 5,43-48)? Ist man nicht der Dumme, wenn man sich ins Gesicht schlagen lässt und nicht wenigstens mit gleicher Münze heimzahlt (Mt 5,38f.)?

An der letztgenannten Herausforderung orientiert sich der Praxisimpuls „Sich alles gefallen lassen?“.

Der dafür angebotene Text von Gerhard Zwerenz („Nicht alles gefallen lassen“) ist bereits ein Klassiker. Gerhard Zwerenz (* 3. Juni 1925 in Gablenz, Sachsen; † 13. Juli 2015 in Oberreifenberg, Hessen) war ein deutscher Schriftsteller, der bis zu seiner Flucht im Jahr 1958 in der DDR lebte und arbeitete. Ursprünglich Ingenieur und bis zu seinem Ausschluss 1957 Mitglied der SED, studierte er bei Ernst Bloch in Leipzig Philosophie und begann im Jahr 1956 mit der Schriftstellerei. Seine schriftstellerischen Werke, etwa zur Sexualität, zum Militarismus oder zum Kapitalismus, waren häufig umstritten. Die Satire „Nicht alles gefallen lassen“ erschien bereits im Jahr 1962. Die Diskussionen um die Wiederbewaffnung Deutschlands (ab 1956) und das atomare Wettrüsten in der Zeit des Kalten Krieges bilden deutlich den Hintergrund. Wenngleich diese Zeit nicht mehr der Lebenswelt heutiger Schülerinnen und Schüler entspricht, machen gerade die gespielte Arglosigkeit und Alltäglichkeit der Erzählmittel den Text so zeitlos fruchtbar.

Mit Friedensbildung hat die Beschäftigung mit der Bergpredigt, insbesondere den radikalen Forderungen Jesu nach Gewaltverzicht, Verzicht auf Vergeltung und Feindesliebe, insofern zu tun, als sie fundamentale Fragen des Umgangs mit Konflikten, mit Feindschaft, mit Zurücksetzung, mit Kränkung und Verletzung aufwirft, und zwar sowohl im „Großen“, Politischen, als auch im „Kleinen“, Alltäglichen. Die Abschlussreflexion „Mit der Bergpredigt leben?“ ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, sich zu positionieren und damit „ins Leben zu ziehen“. Analog zur Beschreibung der Toleranz durch den englischen Philosophen Bernard Williams als „unmögliche Tugend“, die von uns verlangt, das zu dulden, was wir ablehnen¹, könnte man Friedenhandlung als „unmögliche Tugend der Feindesliebe“ beschreiben, die gründet in der „unmöglichen Möglichkeit Gottes“, die nur sein Geist schaffen kann (Karl Barth).²

¹ Vgl. Chr. Schwöbel, Toleranz – eine unmögliche Tugend für religiöse Gemeinschaften, in: F. Schweitzer/Chr. Schwöbel (Hrsg.), Religion – Toleranz – Bildung, Neunkirchen 2007, 11-38.

² Vgl. Karl Barth, u. a. KD III/3, 405; KD IV/1, 454.

III. Unterrichtsbaustein(e)

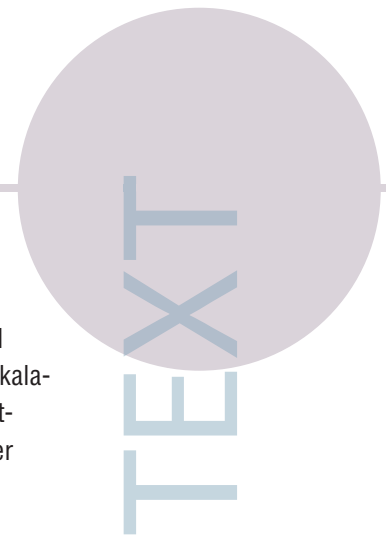
Schritte zur Umsetzung

1. Text „Nicht alles gefallen lassen“ mit Aufgaben

Der Text von Gerhard Zwerenz spielt mit den Mitteln der ironischen Übertreibung und der Satire. Damit gelingt es ihm einerseits, eine geradezu unglaubliche Spirale der Eskalation von Gewalt mit einem vergleichsweise nichtigen Anlass – einer schmutzigen Bratpfanne – plastisch zu schildern, andererseits sind in den Text Aussagen von gespielter Arglosigkeit eingestreut („Sie schrie aufgeregt um Hilfe, als sei sonst was los“, Z. 10; „Wir lachten uns halb tot“, Z. 32; „jetzt fühlten sich auch die anderen Hausbewohner geärgert“, Z. 42 usw.). Der Text zitiert ausdrücklich nicht das Gebot Jesu, dem, der mich auf die rechte Wange schlägt, lieber die linke Wange hinzuhalten, anstatt Gleiches mit Gleichem zu vergelten (Mt 5,38-42). Doch diese Anspielung kann leicht in den Text eingetragen werden. Zwerenz macht sich auch nicht einfach über das Vergeltungsverbot lustig. Dafür ist die geschilderte Eskalation von der Bratpfanne bis zum Atomkrieg viel zu dramatisch. Es bleibt unter dem Strich die Frage: Was muss geschehen, dass solches nie geschieht, bzw. wann und wodurch hätte die Spirale der Gewalt noch aufgehalten werden können?

Aufgaben und Differenzierung (M1; M2):

- G:** **Aufgabe 1** ist die Basis für das Textverständnis. Es geht um die Identifizierung von Ironie als „uneigentlicher Rede“. Dabei handelt es sich stets um das Mittel der Untertreibung (s. o.). **Aufgabe 3** zielt auf ein Rollenspiel zur Mediation zwischen den zerstrittenen Familien. An der Diskussion (**Aufgabe 5**) beteiligt sich die ganze Lerngruppe.
- M:** **wie G. Aufgabe 2** („Charakterbild“) kann das Rollenspiel (**Aufgabe 3**) vorbereiten; die SuS (M) schreiben ihre Ergebnisse aus Aufgabe 2 stellvertretend für die gesamte Lerngruppe auf: Die Schülerinnen und Schüler erschließen Charaktereigenschaften und Denkmuster zunächst der namenlosen Familie, aus deren Perspektive die Geschichte erzählt wird, und anschließend der Familie Dörfelt. Worin gleichen sich die beiden Familien? Wie wird die eine Familie argumentieren, wie die andere? Wie werden sie jeweils die Frage beantworten, wer den Konflikt begonnen hat – und wer einlenken sollte?
- E:** Auf dem erweiterten Niveau tritt zum Beschreiben des „herausfordernden und zuspreekenden Charakters der Bergpredigt“ die Auseinandersetzung. Die Diskussion in der gesamten Lerngruppe (**Aufgabe 5**) wird bereichert durch weitere Belegstellen aus den Antithesen der Bergpredigt (M2).



2. Weiterarbeit: Herausforderungen und Zuspruch in der Bergpredigt (M3)

Aufgaben und Differenzierung (M3):

- G:** In **Aufgabe 1** geht es, theologisch gesprochen, um die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium, für die SuS übersetzt als „Forderung“ und „Ermutigung“. Wie dialektisch das Verhältnis beider ist, zeigt sich beispielsweise an den Seligpreisungen, die man auch „gesetzlich“ lesen kann: Bevor mir das Heil Gottes zugesagt ist („Selig sind ...“), muss ich zuerst Frieden stiften. Es geht nicht um „richtige“ und „falsche“ Zuordnungen, sondern um ein Gespür für die Unterscheidung, aber auch die Zusammengehörigkeit von Zuspruch und Anspruch Gottes.
- M:** **Aufgabe 2** ist ein Prüfauftrag: Überzeugen die „Übersetzungen“ der Aussagen Jesu in das Leben von Jugendlichen? Wichtig ist es, Übergriffigkeiten zu vermeiden: die „guten Vorsätze“ der Jugendlichen sind in 1. Pers. Sing. formuliert. Gleichzeitig sind sie als Distanzierungsangebot formuliert: Nicht die SuS selbst müssen solche Absichten versprechen, sondern sie untersuchen Zusammenhänge.
- E:** **Aufgabe 3** erfordert bereits die Perspektivübernahme sowie ein problemlösendes Verhalten. Die sprachliche Anforderung dieser Übersetzungsaufgabe ist hoch. **Aufgabe 4** (für alle SuS) leitet über zu der Abschlussreflexion (nächster Schritt).

3. Abschlussreflexion: „Mit der Bergpredigt leben?“ (M4)

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit unterschiedlichen Einstellungen zur Bergpredigt auseinander (A-B-C-D). Wichtig ist, dass die Reihenfolge der Positionen nicht soziale Erwünschtheit erzeugen will.

Position A: Die Bergpredigt und die darin enthaltenen Aussagen Jesu ermutigen mich. Dies ist die weitestgehende Position. Sie erhofft sich, gerade, weil die Forderungen Jesu teilweise so „utopisch“ sind, Inspirationen für die Welt und den Frieden, der unverzichtbar ist.

Position B: Die Bergpredigt und die darin enthaltenen Aussagen Jesu gelten höchstens für einige wenige Christinnen und Christen. In der Auslegungstradition der Bergpredigt wurde diese Haltung als „evangelische Räte“ (lat. *consilia evangelica*) bezeichnet für diejenigen, die ernsthaft Christinnen und Christen und nach Mt 16,19 „vollkommen“ sein wollen. Stellvertretend sind es die Kirchen in der Gesellschaft oder die christlichen Kommunitäten, die teilweise aus der Welt aussteigen müssen, um der Radikalität der Bergpredigt gerecht werden zu können. Der Text erinnert zudem an Jesu Bild vom Sauerteig.

Position C: Die Bergpredigt und die darin enthaltenen Aussagen Jesu gelten vielleicht für das persönliche Leben, aber niemals für die Politik:

Dahinter verbirgt sich die Unterscheidung zwischen Gesinnungs- und Verantwortungsethik (Max Weber), zugespitzt auf die individuelle Gewissensschärfung durch die Bergpredigt. Die Forderungen Jesu, denen ich prinzipiell zustimme, geben mir einen Maßstab für mein persönliches Leben. Das heißt nicht, dass ich sie alle umsetze, aber Maßstäbe für das Gute dürfen und müssen immer die Realität übersteigen.

WEITERARBEIT
ABSCHLUSSREFLEXION

Position D: Die Bergpredigt und die darin enthaltenen Aussagen Jesu machen mich ganz mutlos:

Die sich darin aussprechende ablehnende Haltung zu den Forderungen der Bergpredigt soll – über das Stichwort der Entmutigung – ein Identifikationsangebot beinhalten, dem Schülerinnen und Schüler zuneigen bzw. zustimmen dürfen, ohne sich damit aus der Religruppe auszuschließen.

Aufgaben und Differenzierung (M4):

- G:** Die Schülerinnen und Schüler lesen alle vier Positionen und entscheiden sich für eine. Sie geben wieder, wie sie diese Position verstehen, und formulieren Gründe für ihre Wahl. Dafür steht das Feld in der Mitte zur Verfügung. Ihre Antwort könnte mit den Worten beginnen: Ich entscheide mich für A (B, C, D), weil ...
- M:** Die Schülerinnen und Schüler lesen alle vier Positionen und vergleichen sie. Sie formulieren ihre eigene Antwort, indem sie Anwendungsbeispiele nennen.
- E:** Die Schülerinnen und Schüler lesen alle vier Positionen und vergleichen sie. Sie formulieren ihre eigene Antwort, indem sie anhand von Anwendungsbeispielen Argumente aus allen vier Positionen gegeneinander abwägen.

IV. Materialien für den Unterricht

M1: Gerhard Zwerenz, „Nicht alles gefallen lassen“

M2: Antithesen der Bergpredigt: Mt 5,21-47

M3: „Gute Vorsätze“ nach der Bergpredigt

M4: Nach der Bergpredigt leben?

V. Weitere Literatur/Medien

- „Bergpredigt-Spiel“
http://www.ekiba.de/html/aktuell/aktuell_u.html?&cataktuell=&m=9856&artikel=3942&stichwort_aktuell=&default=true
- entwurf 2/2008
- Chr. Schwöbel, Toleranz – eine unmögliche Tugend für religiöse Gemeinschaften, in: F. Schweitzer/Chr. Schwöbel (Hgg.), Religion – Toleranz – Bildung, Neunkirchen 2007, 11-38.

M1: Gerhard Zwerenz: Nicht alles gefallen lassen ...

Wir wohnten im dritten Stock mitten in der Stadt und haben uns nie etwas zuschulden kommen lassen, auch mit Dörfelts von gegenüber verband uns eine jahrelange Freundschaft, bis die Frau sich kurz vor dem Fest unsre Bratpfanne auslieh und nicht zurückbrachte. Als meine Mutter dreimal vergeblich gemahnt hatte, riss ihr eines Tages die Geduld und sie sagte auf der Treppe zu Frau Muschg, die im

5 vierten Stock wohnt, Frau Dörfelt sei eine Schlampe. Irgendwer muss das den Dörfelts hinterbracht haben, denn am nächsten Tag überfielen Klaus und Achim unsern Jüngsten, den Hans, und prügelten ihn windelweich. Ich stand grad im Hausflur, als Hans ankam und heulte. In diesem Moment trat Frau Dörfelt drüben aus der Haustür, ich lief über die Straße, packte ihre Einkaufstasche und stülpte sie ihr über den Kopf. Sie schrie aufgeregt um Hilfe, als sei sonst was los, dabei drückten sie nur die Glasscherben etwas

10 auf den Kopf, weil sie ein paar Milchflaschen in der Tasche gehabt hatte. Vielleicht wäre die Sache noch gut ausgegangen, aber es war just um die Mittagszeit, und da kam Herr Dörfelt mit dem Wagen angefahren. Ich zog mich sofort zurück, doch Elli, meine Schwester, die mittags zum Essen heimkommt, fiel Herrn Dörfelt in die Hände. Er schlug ihr ins Gesicht und zerriss dabei ihren Rock. Das Geschrei lockte unsere Mutter ans Fenster, und als sie sah, wie Herr Dörfelt mit Elli umging, warf unsre Mutter mit Blumentöpfen nach ihm. Von Stund an herrschte erbitterte Feindschaft zwischen den Familien. Weil wir nun den Dörfelts nicht über den Weg trauten, installierte Herbert, mein ältester Bruder, der bei einem Optiker in die Lehre geht, ein Scherenfernrohr am Küchenfenster. Da konnte unsre Mutter, waren wir andern alle

20 unterwegs, die Dörfelts beobachten. Augenscheinlich verfügten diese über ein ähnliches Instrument, denn eines Tages schossen sie von drüben mit einem Luftgewehr herüber. Ich erledigte das feindliche Fernrohr dafür mit einer Kleinkaliberbüchse, an diesem Abend ging unser Volkswagen unten im Hof in die Luft. Unser Vater, der als Oberkellner im hochrenommierten Café Imperial arbeitete, nicht schlecht verdiente und immer für den Ausgleich eintrat, meinte, wir sollten uns jetzt an die Polizei wenden. Aber unserer Mutter passte das nicht, denn Frau Dörfelt verbreitete in der ganzen Straße, wir, das heißt unsre gesamte Familie, seien derart schmutzig, dass wir mindestens zweimal jede Woche badeten und für das hohe Wassergeld, das die Mieter zu gleichen Teilen zahlen müssen, verantwortlich wären. Wir beschlo-

30 sen also, den Kampf aus eigener Kraft in aller Härte aufzunehmen, auch konnten wir nicht mehr zurück, verfolgte doch die ganze Nachbarschaft gebannt den Fortgang des Streites. Am nächsten Morgen schon wurde die Straße durch ein mörderisches Geschrei geweckt. Wir lachten uns halbtot, Herr Dörfelt, der früh als Erster das Haus verließ, war in eine tiefe Grube gefallen, die sich vor der Haustüre erstreckte.

35 Er zappelte ganz schön in dem Stacheldraht, den wir gezogen hatten, nur mit dem linken Bein zappelte er nicht, das hielt er fein still, das hatte er sich gebrochen. Bei alledem konnte der Mann noch von Glück sagen – denn für den Fall, dass er die Grube bemerkt und umgangen hätte, war der Zünder einer Plastikbombe mit dem Anlasser seines Wagens verbunden. Damit ging kurze Zeit später Klunker-Paul, ein Untermieter von Dörfelts, hoch, der den Arzt holen wollte. Es ist bekannt, dass die Dörfelts leicht

40 übelnehmen. So gegen zehn Uhr begannen sie unsre Hausfront mit einem Flakgeschütz zu bestreichen. Sie mussten sich erst einschließen, und die Einschläge befanden sich nicht alle in der Nähe unserer Fenster. Das konnte uns nur recht sein, denn jetzt fühlten sich auch die anderen Hausbewohner geärgert, und Herr Lehmann, der Hausbesitzer, begann um den Putz zu fürchten. Eine Weile sah er die Sache noch an, als aber zwei Granaten in seiner guten Stube kreppten, wurde er nervös und übergab uns den Schlüssel zum Boden. Wir robbten sofort hinauf und rissen die Tarnung von der Atomkanone. Es lief alles wie

45 am Schnürchen, wir hatten den Einsatz oft genug geübt, die werden sich jetzt ganz schön wundern, triumphierte unsre Mutter und kniff als Richtkanonier das rechte Auge fachmännisch zusammen. Als wir das Rohr genau auf Dörfelts Küche eingestellt hatten, sah ich drüben gegenüber im Bodenfenster ein gleiches Rohr blinzeln, das hatte freilich keine Chance mehr, Elli, unsre Schwester, die den Verlust ihres Rockes nicht verschmerzen konnte, hatte zornroten Gesichts das Kommando „Feuer!“ erteilt. Mit einem

50

- 55 unvergesslichen Fauchen verließ die Atomgranate das Rohr, zugleich fauchte es auch auf der Gegenseite. Die beiden Geschosse trafen sich genau in der Straßenmitte. Natürlich sind wir nun alle tot, die Straße ist hin und wo unsre Stadt früher stand, breitet sich jetzt ein graubrauner Fleck aus. Aber eins muss man sagen, wir haben das Unsre getan, schließlich kann man sich nicht alles gefallen lassen. Die Nachbarn tanzen einem sonst auf der Nase herum.

Gerhard Zwerenz: Nicht alles gefallen lassen ... in: Schulbuchgeschichten, Frankfurt 1962

Aufgaben:

1. Beschreibe Stellen in der Geschichte, die ironisch gemeint sind.
2. Erstelle Charakterbilder der beiden Familien.
3. Benenne Stellen in der Bergpredigt, die der Autor im Blick haben könnte.
4. Entwerft ein Gespräch zur Streitschlichtung zwischen den beiden Familien und spielt es einander vor.
5. Diskutiert Möglichkeiten, einzelne Forderungen der Bergpredigt im Alltag umzusetzen.



M2: Antithesen der Bergpredigt: Mt 5,21-47



1. ... statt zu töten

21 Ihr habt gehört, dass zu den Alten gesagt ist (2. Mose 20,13; 21,12): „Du sollst nicht töten“; wer aber tötet, der soll des Gerichts schuldig sein. 22 Ich aber sage euch: Wer mit seinem Bruder zürnt, der ist des Gerichts schuldig; wer aber zu seinem Bruder sagt: Du Nichtsnutz!, der ist des Hohen Rats schuldig; wer aber sagt: Du Narr!, der ist des höllischen Feuers schuldig. 23 Darum, wenn du deine Gabe auf dem Altar opferst und dort kommt dir in den Sinn, dass dein Bruder etwas gegen dich hat, 24 so lass dort vor dem Altar deine Gabe und geh zuerst hin und versöhne dich mit deinem Bruder, und dann komm und opfere deine Gabe. 25 Vertrage dich mit deinem Widersacher sogleich, solange du noch mit ihm auf dem Weg bist, auf dass dich der Widersacher nicht dem Richter überantworte und der Richter dem Gerichtsdienner und du ins Gefängnis geworfen werdest. 26 Wahrlich, ich sage dir: Du wirst nicht von dort herauskommen, bis du auch den letzten Heller bezahlt hast.

2. ... statt die Ehe zu brechen

27 Ihr habt gehört, dass gesagt ist (2. Mose 20,14): „Du sollst nicht ehebrechen.“ 28 Ich aber sage euch: Wer eine Frau ansieht, sie zu begehren, der hat schon mit ihr die Ehe gebrochen in seinem Herzen. 29 Wenn dich aber dein rechtes Auge verführt, so reiß es aus und wirf's von dir. Es ist besser für dich, dass eins deiner Glieder verderbe und nicht der ganze Leib in die Hölle geworfen werde. 30 Wenn dich deine rechte Hand verführt, so hau sie ab und wirf sie von dir. Es ist besser für dich, dass eins deiner Glieder verderbe und nicht der ganze Leib in die Hölle fahre. 31 Es ist auch gesagt (5. Mose 24,1): „Wer sich von seiner Frau scheidet, der soll ihr einen Scheidebrief geben.“ 32 Ich aber sage euch: Wer sich von seiner Frau scheidet, es sei denn wegen Unzucht, der macht, dass sie die Ehe bricht; und wer eine Geschiedene heiratet, der bricht die Ehe.

2. ... statt die Ehe zu scheiden

31 Es ist auch gesagt (5. Mose 24,1): „Wer sich von seiner Frau scheidet, der soll ihr einen Scheidebrief geben.“ 32 Ich aber sage euch: Wer sich von seiner Frau scheidet, es sei denn wegen Unzucht, der macht, dass sie die Ehe bricht; und wer eine Geschiedene heiratet, der bricht die Ehe.

4. ... statt zu schwören

33 Ihr habt weiter gehört, dass zu den Alten gesagt ist (3. Mose 19,12; 4. Mose 30,3): „Du sollst keinen falschen Eid schwören und sollst dem Herrn deine Eide halten.“ 34 Ich aber sage euch, dass ihr überhaupt nicht schwören sollt, weder bei dem Himmel, denn er ist Gottes Thron; 35 noch bei der Erde, denn sie ist der Schemel seiner Füße; noch bei Jerusalem, denn sie ist die Stadt des großen Königs. 36 Auch sollst du nicht bei deinem Haupt schwören; denn du vermagst nicht ein einziges Haar weiß oder schwarz zu machen. 37 Eure Rede aber sei: Ja, ja; nein, nein. Was darüber ist, das ist vom Bösen.

5. ... statt Vergeltung zu üben

38 Ihr habt gehört, dass gesagt ist (2. Mose 21,24): „Auge um Auge, Zahn um Zahn.“ 39 Ich aber sage euch, dass ihr nicht widerstreben sollt dem Bösen, sondern: Wenn dich jemand auf deine rechte Backe schlägt, dem biete die andere auch dar. 40 Und wenn jemand mit dir rechten will und dir deinen Rock nehmen, dem lass auch den Mantel. 41 Und wenn dich jemand eine Meile nötigt, so geh mit ihm zwei. 42 Gib dem, der dich bittet, und wende dich nicht ab von dem, der etwas von dir borgen will.

6. ... statt die Feinde zu hassen

43 Ihr habt gehört, dass gesagt ist: „Du sollst deinen Nächsten lieben“ (3. Mose 19,18) und deinen Feind hassen. 44 Ich aber sage euch: Liebt eure Feinde und bittet für die, die euch verfolgen, 45 auf dass ihr Kinder seid eures Vaters im Himmel. Denn er lässt seine Sonne aufgehen über Böse und Gute und lässt regnen über Gerechte und Ungerechte. 46 Denn wenn ihr liebt, die euch lieben, was werdet ihr für Lohn haben? Tun nicht dasselbe auch die Zöllner? 47 Und wenn ihr nur zu euren Brüdern freundlich seid, was tut ihr Besonderes? Tun nicht dasselbe auch die Heiden? 48 Darum sollt ihr vollkommen sein, wie euer himmlischer Vater vollkommen ist.

M3: „Gute Vorsätze“ nach der Bergpredigt

Während eines Projekttages mit dem Thema „Wie Jesus leben“ haben Jugendliche der Otto-Hahn-Realschule sich mit **Forderungen und Ermutigungen Jesu** in der Bergpredigt beschäftigt. Sie haben aus den Aussagen Jesu **gute Vorsätze** abgeleitet und diese auf Kärtchen geschrieben:

Ich werde versuchen, mir nicht wegen jeder Kleinigkeit Stress zu machen.

Ich werde nicht Gleiches mit Gleichem vergelten.

Bevor ich irgendetwas Belangloses poste, werde ich prüfen, ob es wirklich von Bedeutung ist, was ich von mir gebe.

Ich werde mir überlegen, was in meinem Leben wirklich wertvoll ist.

Ich werde darauf vertrauen, dass es sich lohnt, friedfertig zu sein.

Ich werde mit den anderen so umgehen, wie ich will, dass sie mit mir umgehen.

Bevor ich jemandem Stress mache, werde ich überlegen: Wie würde es mir damit gehen, wenn ich an seiner (ihrer) Stelle wäre?

usw.

Ihr sollt euch nicht Schätze sammeln auf Erden, wo Motten und Rost sie fressen und wo Diebe einbrechen und stehlen. Sammelt euch aber Schätze im Himmel, wo weder Motten noch Rost sie fressen und wo Diebe nicht einbrechen und stehlen. Denn wo dein Schatz ist, da ist auch dein Herz.

Mt 6,19-21

Habt aber acht, dass ihr eure Gerechtigkeit nicht übt vor den Leuten, um von ihnen gesehen zu werden; ihr habt sonst keinen Lohn bei eurem Vater im Himmel.

Mt 6,1

Sorgt euch nicht um euer Leben, was ihr essen und trinken werdet; auch nicht um euren Leib, was ihr anziehen werdet. Ist nicht das Leben mehr als die Nahrung und der Leib mehr als die Kleidung?

Mt 6,25

Eure Rede aber sei: Ja, ja; nein, nein. Was darüber ist, das ist vom Bösen.

Mt 5,37

Selig sind, die Frieden stiften; denn sie werden Gottes Kinder heißen.

Mt 5,9

Alles nun, was ihr wollt, dass euch die Leute tun sollen, das tut ihr ihnen auch!

Mt 7,12

usw.

Aufgaben:

1. Unterscheide: Welche der **Aussagen Jesu** sind ermutigend, welche sind fordernd?
2. Stelle Beziehungen her zwischen den **Aussagen Jesu** und den **guten Vorsätzen** der Jugendlichen.
3. Wähle eine der Aussagen Jesu aus und übersetze sie mit deinen Worten in einen „guten Vorsatz“.
4. Beschreibe eine Situation, die anders verlaufen würde, wenn Menschen sich an die Aussagen Jesu halten würden.



M4: Nach der Bergpredigt leben?



A:

Die Bergpredigt und die darin enthaltenen Aussagen Jesu ermutigen mich: Die meisten Menschen sagen: „Man kann ja sowieso nichts ändern ...!“ Aber Jesus sagt: Doch, das ist möglich! Wir können auf Gewalt verzichten, wir können Frieden schaffen. Wir können ehrlich miteinander umgehen. Und es wird sich für uns lohnen und eigentlich auch für die ganze Welt, in meinem persönlichen Leben und in der großen Politik. Ich wünsche mir, dass für alle Menschen gilt: Rache und Vergeltung sind schlecht, Frieden ist möglich. Wie sollen wir sonst überleben, wie soll es jemals Frieden geben auf der Welt, wenn niemand mehr daran glaubt?

B:

Die Bergpredigt und die darin enthaltenen Aussagen Jesu gelten höchstens für einige wenige Christinnen und Christen: Wenn man wartet, bis alle Menschen an Gott glauben, dann gäbe es ja nie Frieden. Aber es ist gut, wenn es wenigstens einige wenige Menschen gibt, die die Gebote Jesu immer noch ernst nehmen. Das erwarte ich eigentlich auch von den Kirchen: Die sollen das auch tun und damit den Glauben und die Hoffnung wachhalten, dass es auch anders geht: Dass Frieden möglich ist, dass wir ohne Gewalt zusammenleben können. So, wie Jesus auch gesagt hat: Wie ein Sauerteig, der den ganzen Teig verändert.

Ist ein Leben nach der Bergpredigt möglich? Meine Meinung:

Lined writing area for participant response.

C:

Die Bergpredigt und die darin enthaltenen Aussagen Jesu gelten vielleicht für das persönliche Leben, aber niemals für die Politik: Die Forderungen und die Ermutigungen Jesu sprechen mich persönlich an. Sie sagen meinem Gewissen, was gut ist und woran ich mich halten kann. Das hilft mir. Mein Gewissen ist meine ganz private Sache, so wie für jeden anderen Menschen auch. Aber ich muss mich selber immer wieder prüfen, wie ernst ich es meine mit dem Frieden, mit der Ehrlichkeit, mit dem Verzicht auf Gewalt. Sogar wenn ich scheitere, fühle ich mich immer wieder neu ermutigt. Aber das kann ich niemals von allen Menschen erwarten, schon gar nicht von der Politik.

D:

Die Bergpredigt und die darin enthaltenen Aussagen Jesu machen mich ganz mutlos: Niemand kann so leben, wie Jesus das von uns fordert. Wenn ich lese, was ich alles tun soll, dann denke ich: Das kann ich doch nie! Vielleicht kann das sogar niemand auf der ganzen Welt, außer vielleicht ein paar ganz heilige und besondere Menschen wie die Mönche und Nonnen in ihrem Kloster. Aber das ist ja nur ein ganz kleiner Teil der Welt. Die Forderungen Jesu finde ich nicht ermutigend, sie machen mir höchstens ein schlechtes Gewissen. Und für Menschen, die keine Christen sind, sind sie sowieso egal.

Du kannst auch Argumente aus den vier Stellungnahmen A-B-C-D verwenden!

FRIEDENSPÄDAGOGIK IN BERUFLICHEN SCHULEN

Unterrichtsideen ausgehend von
zwei aktuellen Unterrichtswerken für den BRU

Joachim Ruopp, Dozent
Pädagogisch-Theologisches Zentrum
Stuttgart



Pfarramt für Friedensarbeit



EVANGELISCHE LANDESKIRCHE
IN WÜRTEMBERG

1. **Didaktische Überlegungen**
2. **Liste der vorgeschlagenen Unterrichtsideen und Bezug zum Bildungsplan**
3. **Stundenverläufe**

1. Didaktische Überlegungen

An den Religionsunterricht in der Berufsschule werden viele Erwartungen herangetragen. Dazu gehört etwa, er möge einen Beitrag zum Frieden, auf der beruflichen wie auch der gesellschaftlichen Ebene, leisten. Gerade solche Erwartungshaltungen verleihen dem BRU (=Berufsschulreligionsunterricht) häufig Plausibilität. Unter der Überschrift der Wertebildung wird darüber pädagogisch schon lange diskutiert.

In der Tat sind die Bildungsbedürfnisse in dieser Hinsicht hoch: Berufsschülerinnen und -schüler partizipieren sowohl hinsichtlich ihres Alters als auch ihres beruflichen Status in einem Umfang an gesellschaftlicher Praxis, der Impulse zur Friedensbildung in mehreren Hinsichten bedeutsam macht. Auszubildende finden sich in betrieblichen Situationen wieder, die häufig von Friedlosigkeitserfahrungen geprägt sind: Mobbing, asymmetrische Kommunikation, verbale Gewalt und Abhängigkeitsverhältnisse können belastende Faktoren sein auf dem Weg einer beruflichen Ausbildung. Persönlich können manche Berufsschülerinnen und -schüler Traumata erlebt haben, die unterrichtlich gar nicht bearbeitbar sind, etwa Bürgerkriegserfahrungen in Klassen für Geflüchtete, die aber in den Unterricht dennoch hineinragen. Zugleich haben junge Erwachsene in beruflichen Bildungsgängen ein Recht darauf, sich angesichts der globalen Situationen von Unfrieden und Gewalt ein Urteil zu bilden, wie Konflikte entstehen und welche Ressourcen friedensschaffend sein könnten. Zwar fällt es Schülerinnen und Schülern häufig leichter, sich in ihrem Nahbereich mit ethischen Fragen auseinanderzusetzen. Das darf aber nicht dazu führen, dass ihnen globale Problematiken vorenthalten werden. Auch hier kann elementarisierend nach Schnittmengen gesucht werden zwischen der Sache und den Situationen sowie Erfahrungen des Einzelnen. Die Frage religiös konnotierter Gewalt etwa wird häufig von Schülerinnen und Schülern selbst eingebracht, und die Präsenz von muslimischen Schülerinnen und Schülern im BRU verhindert hier das Reden übereinander in Zuschreibungen, und die gemeinsame Suche nach dem Potential religiöser Friedensbildung wird möglich. Auch die Zusammenhänge von Migrationsströmen, globaler Ungerechtigkeit und branchenbezogener beruflicher Tätigkeit (Rohstoffe, Bekleidung, Finanzströme) wirken sich motivationssteigernd und interessenfördernd, womöglich sogar provozierend aus.

Bei allem gilt: Über Frieden muss nicht nur – mit dem Ziel der Befähigung zur Friedenspraxis – gesprochen werden, sondern er muss von Schülerinnen und Schülern auch erfahren werden. Gerade die Unterrichtsatmosphäre, die spezifischen Kommunikationsformen im BRU verschaffen Schülerinnen und Schülern Anerkennung, die pädagogisch gesprochen als Erfahrung von Frieden bezeichnet werden kann. Solche Erfahrungen müssen freilich auch in Schule, Betrieb und Gesellschaft eingefordert werden. Wo sie sich den Handlungsmöglichkeiten der Schule entziehen, müssen Erfahrungen des Unfriedens wenigstens als solche bezeichnet, gelegentlich entlarvt werden.

In den vergangenen Jahren sind zwei Vollschulbücher für den nicht-gymnasialen beruflichen Religionsunterricht erschienen. Im Jahr 2013 das „Kursbuch Religion Berufliche Schulen“ (Calwer Verlag) und im Jahr 2017 das Buch „reli plus“ – „Berufliche Schulen“ (Klett Verlag). Zu beiden Unterrichtswerken liegen Lehrerbände vor. Beide Unterrichtswerke sind als Lehrbücher (http://www.schule-bw.de/service-und-tools/schulbuecher/listen/Schulbuchliste_BS.pdf) zugelassen und bieten viele Ansatzpunkte für friedenspädagogische Impulse. Die Bücher sind bei den nachfolgenden Unterrichtsideen gemeint (Kurzbezeichnungen: reli plus; Kursbuch; SB/LB stehen für Schulbuch bzw. Lehrerband). Die Unterrichtsideen sind durch die Überschrift, eine damit verbundene didaktisierende Frage bzw. knappe methodisch-didaktische Seitenbemerkungen gut erschließbar. Die Verlaufsschemata sind so gestaltet, dass sie auch ihre pragmatische Funktion als orientierende Handlungsanweisung für die Lehrerinnen und Lehrer gut erfüllen können.

Die vorgeschlagenen Stundenverläufe beziehen sich jeweils auf eine Unterrichtsstunde von 45 Minuten. Sie sind so konzipiert, dass das Bedürfnis nach äußerer Differenzierung (also die Frage, ob die Unterrichtsidee eher für Bildungsgänge mit geringeren oder höheren sprachlichen bzw. kognitiven Anforderungen passt) gering ausfällt. Anliegen innerer Differenzierung müssen die SuS und die Lehrkräfte vornehmen. Weitere Materialien – außer den Büchern mit Lehrerbänden – sind nicht nötig.

Die vorliegenden Unterrichtsideen sollen schlicht Mut machen, die Bücher in die Hand zu nehmen und bei der eigenen Lektüre Möglichkeiten unterrichtlichen Handelns zu entdecken. Die möglichen Unterrichtsverläufe verstehen sich als Vorschläge und sind bewusst sparsam und offen gehalten. Gedacht ist in der Regel an Stunden von 45 Minuten. Die Unterrichtsnotation bietet drei Spalten: Links werden die entsprechend benötigten Materialien aus den Schüler- oder Lehrerbänden der Unterrichtswerke benannt; in der Mitte findet sich eine Beschreibung des vorgesehenen Lehrerhandelns und der Schüler-Aktivitäten. Gelegentlich sind mögliche Frage-Impulse wörtlich vorgeschlagen. In der Spalte rechts finden sich methodisch-didaktische Kommentare.

2. Liste der vorgeschlagenen Unterrichtsideen und Bezug zum Bildungsplan („grün“, 2003)

Die insgesamt sieben vorgeschlagenen Stunden lauten wie folgt:

1. Mobbing im Beruf – was hilft gegen Mobbing?

Übergeordnete Kompetenzen: personale Kompetenz, soziale Kompetenz („... entwickeln gemeinsam Perspektiven für ein Leben in Gerechtigkeit und Solidarität mit den Schwachen“)

Themenfeld 2.7: Mit Konflikten leben lernen – streiten lernen (Konflikterfahrungen, Modelle der Konfliktlösung)

2. Frieden in die Sprache bringen. Wie können Ich-Botschaften dabei helfen?

Übergeordnete Kompetenzen: personale Kompetenz, kommunikative Kompetenz („... beziehen unterschiedliche Sichtweisen aufeinander“)

Themenfeld 2.1: Worte finden – verstehen lernen (Wahrnehmen der eigenen Sprache, Wahrnehmen der Sprache der anderen)

3. Der Stärkere gewinnt – und die Utopie der Feindesliebe. Ist Feindesliebe wirklich immer und überall total unrealistisch?

Übergeordnete Kompetenzen: personale Kompetenz, ethische Kompetenz („... können Handlungsalternativen entwickeln und in Bezug auf biblisch-christliche Traditionen reflektieren“)

Themenfeld 7.7: Wonach richte ich mich – Werte und Normen (biblisch-christliche Ethik)

4. Christen und Muslime vereint vor Gott – ist miteinander beten möglich?

Übergeordnete Kompetenzen: personale Kompetenz, religiöse Kompetenz („... entwickeln Urteilsfähigkeit in religiösen Fragen und Dialogfähigkeit im Umgang mit anderen Religionen“)

*Themenfeld 7.4: Was uns heilig ist (Umgang mit dem Heiligen);
Themenfeld 8.3: Weltreligionen begegnen (Dialog der Religionen)*

5. Mit Gewalt umgehen. Was kann ich konkret tun in Situationen der Bedrohung mit Gewalt?

Übergeordnete Kompetenzen: personale Kompetenz, ethische Kompetenz („... werden zu verantwortlichem Handeln befähigt“)

*Themenfeld 2.7: Mit Konflikten leben lernen – streiten lernen (Konflikterfahrungen, Modelle der Konfliktlösung);
Themenfeld 6.2: Mit Gewalt umgehen (Gewaltprävention, Wege der Gewaltlosigkeit)*

6. Organhandel – kann es Frieden ohne soziale Gerechtigkeit geben?

Übergeordnete Kompetenzen: ethische Kompetenz („... erkennen ethische Probleme und stellen aktuelle Zusammenhänge her“), soziale Kompetenz („... entwickeln gemeinsam Perspektiven für ein Leben in Gerechtigkeit und Solidarität mit den Schwachen“)

Themenfeld 6.7: Gerecht teilen – weltweit (Eigenverantwortung wahrnehmen)

7. Wie gelingt der Dialog? Wie geht das, die Perspektive des anderen übernehmen?

Übergeordnete Kompetenzen: personale Kompetenz, Weltdeutungskompetenz („... können unterschiedliche Deutungen von Wirklichkeit auf ihren geschichtlichen, sozialen oder biografischen Hintergrund und ihre Folgen befragen“)

*Themenfeld 1.10: Zu sich stehen (balancierende Identität);
Themenfeld 2.8: Dem Fremden begegnen (Vorurteile, Wege zur Toleranz)*



3. Stundenverläufe

Mobbing im Beruf – was hilft gegen Mobbing?

	<p>L schreibt einen stummen Impuls an die Tafel: „Mobbingrisiko: Verkäufer/-in 2-fach erhöht; Bürofachkraft 1,3-fach erhöht“ Die SuS stellen Vermutungen an, weshalb das so ist. L erläutert ggf. diesen Befund.</p>	<p>Bei dem hier entstehenden UG werden zugleich Vorerfahrungen mit dem Thema Mobbing offenbar.</p>
<p>reli plus, SB, 86f</p>	<p>Überleitung: Was genau versteht man unter Mobbing? Die SuS lesen den Text auf S. 87 und bearbeiten Aufgabe 4 (Definition von Mobbing).</p>	<p>Mindestantwort: Mobbing ist zielgerichtet, systematisch, längerfristig.</p>
<p>reli plus, LB, 93</p>	<p>Im UG werden die Ratschläge von Dr. Azubi erörtert. Folgende Fragen können eine Rolle spielen: „Löst sich das Problem nach der Einarbeitung?“, „Ist Abwarten eine Möglichkeit?“, „Ist ein Wechsel eine Option?“, „Was hilft, wenn diese Optionen ausgeschlossen werden?“</p>	
	<p>Der letzte Impuls von L in der Diskussion soll lauten: Überdenkt nochmals die Ratschläge. Welche dienen eher dem Frieden, welche sind eher Schritte der Gewalt? Ggf. sollte dies in einem Tafelbild visualisiert werden.</p>	<p>Hier wird die Ambivalenz des Umgangs mit Gewalt deutlich: der Wechsel der Stelle ist ein scheinbar geräuschloser Weg, der aber die Täter in ihrer Gewaltausübung bestärkt.</p>

Frieden in die Sprache bringen. Wie können Ich-Botschaften dabei helfen?

L fertigt als stummen Impuls einen Tafelanschrieb an: „Krieg mit Worten“. Der TA wird im UG erweitert zu einem Assoziationsstern, bei dem die SuS ihre Erfahrungen und Kommentare zum Impuls beschreiben.

Kursbuch, SB, 72f

L erläutert die Kommunikation mit Ich-Botschaften als Weg, den Krieg mit Worten in Alltagssituationen zu vermeiden. Ggf. können die SuS die Texte auf S. 73 lesen.

Die SuS bearbeiten (in Auswahl) die Beispiele auf S.72, indem sie die drei Komponenten einer Ich-Botschaft identifizieren bzw. eine Du-Botschaft in eine Ich-Botschaft umformulieren.

Die SuS wählen einen alltäglichen Konflikt aus ihrer Erfahrung aus und inszenieren ein Rollenspiel, in dem sie Ich-Botschaften senden können.

In einem neuerlichen TA stehen die Worte: „Frieden mit Worten“ an der Tafel. In einer Blitzlichtrunde formulieren die SuS, was Ihnen zu diesem Stichwort in dieser Stunde wichtig geworden ist oder welche Einsicht sie mitnehmen. Sie überprüfen die Relevanz ihres Lernzuwachses.

Ein metakognitiver Impuls bietet hier auch die Möglichkeit, den Beitrag Ich-Botschaften in der Kommunikation realistisch einzuschätzen: SuS werden auch Grenzen benennen.



Der Stärkere gewinnt – und die Utopie der Feindesliebe. Ist Feindesliebe wirklich immer und überall total unrealistisch?

reli plus, SB, 34

L gestaltet einen informierenden Unterrichtseinstieg, indem er den Text von Christian Scholz erläutert oder vorliest. Die SuS reagieren im Unterrichtsgespräch spontan, indem sie Stellung dazu nehmen oder das „Prinzip: Der Stärkere gewinnt“ auf ihre betriebliche Realität beziehen.

3

Erarbeitung eines Kontrast-Textes: Die SuS lesen Jesu Gebot der Feindesliebe in der lukanischen Fassung, indem sie den Text zu zweit (PA) „aufführen“, als Sprechdialog oder als Standbild/-er.

L leitet über, indem er den provozierenden und im direkten Wortsinn wirklichkeitsfernen Charakter der Weisung Jesu einräumt und dennoch einlädt, den Gedanken visionär zu denken.

SuS reagieren häufig mit großer Abwehr auf das Gebot der Feindesliebe. Apologe-tische Argumente von L gehen meist ins Leere.

Die SuS gestalten in Gruppen Wolken-Plakate mit dem Impuls-Satz: Das wäre doch mal total verrückt, wenn ... z. B.:

- ... der Bayern-Trainer seine Spieler ...
- ... mein/e Ausbilder/-in morgen ...
- ... die Lehrer in der Berufsschule ...
- ... der US-Präsident morgen ...
- ... die Jury in der Casting-Show ...

Die Ergebnisse könnten dokumentiert und ausgestellt werden auf einem Groß-Plakat.

Die SuS präsentieren ihre Wolken-Plakate. Im Nachgang überprüfen sie in der Diskussion, ob Feindesliebe wirklich immer eine unrealistische Option ist.

Christen und Muslime vereint vor Gott – ist miteinander beten möglich?

reli plus, SB, 41

Die SuS betrachten die Bilder auf S. 41. Sie erzählen eine Geschichte zu den Bildern und verorten sich selbst: „Würde ich die Veranstaltung besuchen?“ – „Würde ich auch eine Kerze aufstellen?“ – Falls nein, warum nicht?

L erläutert die Differenz zwischen multi- und interreligiös und benennt ggf. die Eigenschaften sog. liturgischer Gastfreundschaft.

Lerngruppen im Klassenverband bieten hier besondere Chancen.

reli plus, LB, CD,
Kap.3 KV 10

Die SuS bearbeiten in möglichst religionsplural zusammengesetzten Kleingruppen KV10 zu Kapitel 3 aus dem LB zu reli plus.
Die beiden ersten Fragen bauen aufeinander auf. Sie stiften interreligiöse Gespräche an. L stellt sich als theologische/r Experte/in zur Verfügung. Wichtige Fragen werden im gemeinsamen UG angesprochen und soweit möglich geklärt.

Arbeit mit folgenden Texten: Vaterunser, Al-Fatiha, Ps 121

4

L lenkt den Blick nochmals auf die beiden Bilder. Der AA an die SuS lautet: „Wie müsste für mich eine gute Veranstaltung mehrerer Religionen aussehen? Worauf müsste man achten?“ Die SuS könnten eine Sammlung von Regeln erarbeiten.

Die SuS können hier an die vorige Phase anknüpfen, aber auch darüber hinaus argumentieren.

Mit Gewalt umgehen. Was kann ich konkret tun in Situationen der Bedrohung mit Gewalt?

5

L gestaltet einen problematisierend-motivierenden Unterrichtseinstieg, indem er erzählt von dem sozialen Experiment der Bedrohung eines Menschen in der U-Bahn (je mehr Menschen noch in der U-Bahn sind, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass andere helfen). Die SuS äußern Vermutungen zur Erklärung dieses Experiments.

Vgl. http://www.wdr.de/tv/applications/fernsehen/wissen/quarks/pdf/Q_Helfen.pdf

Im UG sammeln die SuS konkrete Vorschläge zum Umgang mit direkter Gewalt. L ordnet und visualisiert an der Tafel.

Kursbuch, SB, 82f

In Kleingruppen bearbeiten die SuS Aufgabe 1 auf S.83, zum Beispiel, indem sie ein Ranking der drei wichtigsten Regeln aufstellen. Sie vergleichen die Regeln mit den zuvor an der Tafel gesammelten.

L liest die Geschichte von Daniel Goleman (S.82) vor.
Die SuS identifizieren Verhaltens-Regeln aus dem bisherigen Unterrichtsverlauf in der Geschichte.

Der alte Mann in Golemans Geschichte wird aktiv, hält wertschätzenden Kontakt und interveniert auf paradoxe Art und Weise.

Organhandel – kann es Frieden ohne soziale Gerechtigkeit geben?

Kursbuch S. 106

Die SuS betrachten das Bild und lesen den Text.

Sie erstellen im Unterrichtsgespräch ein Schaubild (Tafelanschrieb durch L), das den komplexen Fall und die Interessenlagen visualisiert.

Die SuS recherchieren exemplarisch Phänomene – ggf. mit ihren Smartphones – zum Thema „Organhandel“ und präsentieren ihre Ergebnisse.

Recherche-Stichworte können sein: Gesetzeslage in D; Zahlen; länderspezifische Auffälligkeiten (z. B. China)

In der Diskussion (UG) bewerten die SuS die Thematik aus ethischer Sicht.

Die SuS formulieren individuelle Ergebnisse als Ergänzungen von zwei Impulssätzen: „... das größte Problem ist, dass ...“
„Frieden zwischen armen und reichen Menschen kann es nur geben, wenn ...“

6

Wie gelingt der Dialog? Wie geht das, die Perspektive des anderen übernehmen?

reli plus, SB, 148

Die SuS bearbeiten Aufgabe 1 (Rücken an Rücken sitzen, einer beschreibt ein Bild, der andere zeichnet).

Erst in PA, dann im Plenum werten sie die Aufgabe aus. Die Leitfragen könnten sein:
Woran liegt es, dass unsere Vorstellungen verschieden waren?
Wobei habe ich mich gut verstanden gefühlt – und wieso?

reli plus, SB, 148

L erzählt knapp von Navid Kermani und davon, dass er mit seiner Migrationsbiographie solche Erfahrungen „Rücken an Rücken“ gemacht hat.

Die SuS lesen den Text von Kermani auf S. 148. Sie überprüfen im UG, ob sie ähnliche Erfahrungen teilen.

(vgl. reli plus, SB, 150, Aufgabe 3)

Die SuS stellen sich die Situation eines Besuchs einer Delegation aus dem Ausland in ihrem Betrieb vor. Sie informieren sich über deren Herkunft, Eigenheiten und Bedürfnisse und identifizieren Orte und Anlässe, die sie mit der Delegation sehen und unternehmen möchten. Sie stellen Regeln für den gemeinsamen Umgang, die Themen und Kommunikationsformen auf.

Diese Aufgabe kann über den Rahmen einer 45-Minuten-Stunde hinausgehen. Die Aufgabe lässt sich auch leicht reduzieren.

Nach der Präsentation werten die SuS auch diese Erfahrung aus. Sie überlegen, ob sich diese Erfahrungen auf gesellschaftliche oder religiöse Begegnungen übertragen lassen. Sie nennen Chancen und Grenzen.



VOM GLÜCK, EINE HEIMAT ZU HABEN

Flüchtlinge, Flucht und Vertreibung mit Konfis

Thomas Ebinger
Johannes Neudeck



Pfarramt für Friedensarbeit



EVANGELISCHE LANDESKIRCHE
IN WÜRTEMBERG



© Stuttgarter Zeitung

Einleitung

Taufe, Kirche und Konfirmation hängen eng mit dem Thema Heimat zusammen. Das ist Konfirmandinnen und Konfirmanden aber meist nicht bewusst, wenn sie noch keinen Umzug hinter sich haben, der allerdings in einer mobilen Gesellschaft immer häufiger wird.

Anders sieht es bei Flüchtlingen aus. Ihr Leben ist geprägt von einer Fremdheitserfahrung und erfordert große sprachliche und kulturelle Anpassungsleistungen.

Durch Migration ändert sich aber nicht nur das Umfeld der Migrantinnen und Migranten, es ändert sich auch die Gesellschaft, die die Flüchtlinge aufnimmt und hoffentlich im Geist christlicher Nächsten- und Fremdenliebe mit ihnen umgeht. Da ist einerseits Neugier und Interesse. Es entstehen aber auch Ängste und Sorgen, die sich am besten durch direkte Begegnung bearbeiten lassen.

Deshalb empfehlen wir, im Rahmen dieses Bausteins möglichst viel Raum zu geben für Begegnung und Gespräche mit Geflüchteten. Diese Begegnung wird mit den Konfis gründlich vorbereitet, so dass sie sensibilisiert sind für die Lebenswirklichkeit der Geflüchteten.

Eine Begegnung mit Flüchtlingen ist oft auch eine Begegnung mit einer anderen Religion, häufig mit dem Islam. Durch interreligiöse Bildung wird jeder einzelne herausgefordert, sich nicht einfach ohne weiteres Nachdenken auf Selbstverständlichkeiten zurückzuziehen. Stattdessen ist es nötig, durch Nachfragen und Vergleichen herauszubekommen, was die Stärken und Schwächen der jeweiligen Religion sind und zu prüfen, welche die größere Überzeugungskraft besitzt. Gut christlich dürfen wir dabei darauf vertrauen, dass die Wahrheit sich auf lange Sicht durchsetzen und erschließen wird, ohne dass wir mit Gewalt und unfairen Mitteln nachhelfen müssten.

Organisation und Durchführung

Der Baustein ist auf zwei Konfi-Nachmittage angelegt. Die Begegnung kann auch gut an einem Konfi-Samstag oder an einem Abendtermin stattfinden, an dem die Flüchtlinge meist eher Zeit haben. Der ganze Baustein eignet sich auch gut für einen längeren Konfi-Tag.

Ziele

- Die Konfis lernen den Wert von Heimat und Zuhause schätzen.
- Die Konfis werden sensibilisiert für die Anliegen von Geflüchteten in Deutschland und anderen Menschen in Not.
- Sie werden interkulturell sprachfähig.
- Sie überlegen, wo sie als Gruppe oder einzelne konkret – zusammen mit der Gemeinde – helfen können und entdecken den Wert von Ehrenamt für die Zivilgesellschaft.

Material

- Ein großes Haus aus Umzugskartons
- Fotos von Häusern aus dem eigenen Ort, alternativ M1b
- Grüne und gelbe Moderationskarten
- Guckkisten (Schuhkartons) mit Löchern vorn, wo hinten jeweils ein Heimatbild angebracht ist. (Bilder M1a)
- Hintergrundmusik aus einem Herkunftsland, arabisch z. B. <https://youtu.be/QqWpkSTB-ho> oder aus Afrika (Ghana) <https://youtu.be/jpJxgR2vx5g>
- Videos mit Interview von Geflüchteten, ca 12 Minuten.
Das Video kann bestellt werden unter:
<https://anknuepfen.de/materialien/themen/bookletsearch/Booklet/articleDetail/136.html>
- landestypische Süßigkeiten und Kuchen, Getränke
- Ja-/Nein-Karten für das Einfühlungsspiel (für jeden Konfi und Gast), ggf. Konfi- und Gäste-Karten für die Durchmischung der Sitzordnung
- Hintergrundinformationen M2





1. Schritt: Da fühle ich mich zu Hause – so sieht das Zuhause von Migranten aus (30 Min.)

Die Gruppe sitzt im Kreis. Um sie herum oder im Nebenraum sind schon die Guckkisten aufgebaut. In die Mitte wird ein großes Haus gestellt, das man z. B. aus Umzugskartons basteln kann. Auf dieses Haus werden Bilder mit Häusern aus dem eigenen Ort oder aus Deutschland geklebt.

Impuls: Jeder von uns lebt in einem Haus. Die Höhlen haben wir zum Glück schon lange hinter uns gelassen. Wo man wohnt und lebt, hat viel damit zu tun, ob man sich zu Hause fühlt, ob es ein Heimatgefühl gibt. Ich bitte jeden von euch, mindestens drei Stichworte auf je eine grüne Karte zu schreiben, was ihr mit Heimat und Zuhause verbindet. Was gehört unbedingt zur Heimat, zum Zuhause dazu? Welche Gegenstände geben euch ein Heimatgefühl? Was darf nicht fehlen?

Anschließend werden die Karten vorgelesen und an das Haus geheftet.

Impuls: Bestimmt sind einige von euch schon mal umgezogen. Etwas ganz anderes ist es aber, wenn Menschen vor Krieg und Gewalt flüchten müssen und keine Chance mehr haben, in ihrer Heimat weiterzuleben. Wir haben euch in den Guckkisten einige Bilder vorbereitet, wie ihr Zuhause aussieht bzw. aussah. Einige Bilder zeigen auch ihren Weg zu uns. Schreibt bitte auf die gelben Karten mindestens drei Gefühlsausdrücke, die von diesen Bildern bei euch ausgelöst werden.



M1b Heimatbilder aus Deutschland

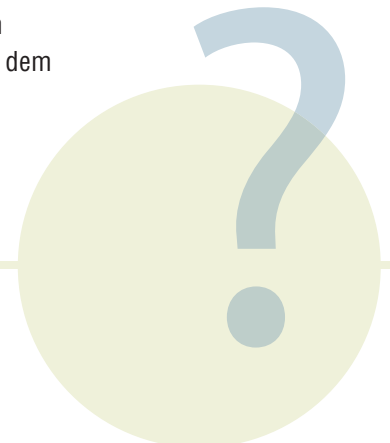
Nach einem Rundgang – am besten mit passender Hintergrundmusik aus einem Herkunftsland von Geflüchteten – werden die gelben Karten ebenfalls vorgelesen und auf den Boden um das Haus herum gelegt. Ein kurzes Auswertungsgespräch schließt sich an.

2. Schritt: Impulsvideos und Formulierung von Fragen (30 Min.)

Es wird eines der Videos gezeigt, die extra für diesen Baustein gedreht wurden. Sie zeigen je ein Interview mit einem Geflüchteten (Interviewfragen siehe Kasten). Anschließend können Eindrücke geteilt und Fragen zum Film geklärt werden.

Der Infotext M2 kann in Ausschnitten vorgelesen oder von der Leitung mündlich zusammengefasst werden.

In Gruppen von 3 bis 4 Personen überlegen sich die Konfis eigene Fragen, die sie den Flüchtlingen stellen wollen, wenn sie ihnen begegnen. Dabei können auch Fragen aus dem Film aufgegriffen werden. Die Fragen dienen als Stichwortgeber für ein Gespräch in Kleingruppen bei der Begegnung mit den Flüchtlingen.



Interviewfragen



- Hallo N. N., vielen Dank, dass wir dir ein paar Fragen stellen dürfen. Wenn Du eine Frage nicht beantworten willst, weil sie zu persönlich ist, ist das überhaupt kein Problem. Erzähle uns zuerst einmal, woher du kommst.
- Wie ist deine Familiensituation? Hast du eine Frau (einen Mann), hast du Kinder?
- Wie sieht es heute in deiner Heimat aus? Weißt du, was aus dem Haus geworden ist, in dem du gewohnt hast? Hast du Kontakt zu deinen Verwandten oder Freunden in deiner Heimat?
- Willst du etwas erzählen von deinem Weg nach Deutschland? Wie bist du hierher gekommen? Welche Stationen hattet Ihr unterwegs? Kannst du dich noch an Länder erinnern, die du durchquert hast? Wo war es schwierig oder gefährlich – wenn du uns das erzählen willst?
- Welche Erfahrungen hast du bisher in Deutschland gemacht? Wie findest du die Menschen hier? Hast Du Freunde gefunden? Wo siehst Du Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Kultur?
- Das Interview ist für Konfirmandinnen und Konfirmanden, also junge Christen gedacht. Kannst du etwas über deine Religion erzählen? Wie versucht man bei euch, den Glauben bzw. die Religion jungen Menschen (13/14 Jahre) nahe zu bringen?
- Willst du sonst noch etwas erzählen?

3. Schritt: Begegnung (90-120 Min.)

Idealerweise knüpft man an bereits bestehende Kontakte und Erfahrungen an und bindet Personen ein, die bereits in der Arbeit mit Geflüchteten aktiv sind. Diese Personen verfügen über das notwendige Vertrauen, das die Basis ist für eine solche Begegnung. Vielleicht gibt es auch bereits bestehende Kontakte zu Klassenkameraden oder aus dem Sportverein.

Sind solche Voraussetzungen nicht gegeben, ist ein offenes Vorgespräch bei einer Tasse Kaffee mit einigen der Geflüchteten notwendig, bei dem das Anliegen vorgestellt wird und erklärt, was Konfirmand/-innen sind.

Viele Geflüchtete stammen aus Kulturen, in denen Gastfreundschaft und großzügige Bewirtung einen hohen Stellenwert haben. Am leichtesten fällt eine Begegnung, wenn man gemeinsam am Tisch sitzt und miteinander isst und redet. Die Konfis und die Gäste bringen einfache landestypische Süßigkeiten und Kuchen mit und teilen dies auf einem Büffet miteinander. Der Austausch über die Zutaten und Zubereitung der Speisen führt dann leicht ins Gespräch. Im Hintergrund kann Musik der Gäste laufen.

Wenn die deutschen Sprachkenntnisse der Gäste noch sehr begrenzt sind, lohnt es sich, im Vorfeld zusätzlich sprachkundige Übersetzer anzusprechen und einzuladen.

Bei der Sitzordnung sollte man auf eine gute Mischung achten. Man kann z. B. Karten mit K für Konfi und G für Gast auslegen oder die Konfis als Gastgeber an den Tischen platzieren, bevor die Gäste Platz nehmen.

Bei einer kurzen Vorstellungsrunde nennt jeder seinen Namen und sein Lieblingsessen, das ja immer auch etwas mit Heimatgefühlen zu tun hat. Nach einer Zeit des offenen Gesprächs werden Kleingruppen gebildet, in denen die vorbereiteten Fragen gestellt werden.

Einfühlungsspiel

Zurück in großer Runde wird reihum jeder Person eine Frage laut gestellt. Sie muss diese beantworten, indem sie eine ihrer Karten, auf denen Ja oder Nein steht, verdeckt vor sich legt. Die anderen müssen einschätzen, wie diese Person die Frage beantworten wird und ebenso die entsprechende Karte wählen. Anschließend wird das Geheimnis gelüftet. Die befragte Person kann ihre Antwort kurz erläutern. Wichtig ist der Hinweis, dass es bei der Antwort auch um eine Tendenz gehen kann.

Eigentlich geht es beim Spiel um Empathie, aber es kann den Reiz erhöhen, nebenher die Punkte mitzuzählen. Die Fragen dienen nur als Anregung und können von der Leitung vorbereitet oder spontan ergänzt werden. Bei vielen Antworten bietet sich eine Nachfrage an, um die Entscheidung der befragten Person besser zu verstehen, z. B. zu Frage 1 für Konfis: In welches Land würdest du gern gehen? Warum hast du keine Lust, ins Ausland zu gehen?

Fragen für Konfis

1. Willst du nach der Schule ein Jahr im Ausland verbringen?
2. Fühlst du dich in der Kirche zu Hause?
3. Sollte Deutschland großzügig Flüchtlinge aufnehmen?
4. Isst du gerne Döner?
5. Hast du schon einmal einen Koran in der Hand gehabt?
6. Gibt es ein Land außer Deutschland, in dem du dir ein dauerhaftes Leben vorstellen könntest?
7. Hast du schon einmal eine komplette Sure (Kapitel) aus dem Koran gelesen?
8. Gibt es eine Fremdsprache, in der du dich ohne Probleme unterhalten kannst?
9. Findest du „Heimat“ einen altmodischen Begriff, der heute keine Bedeutung mehr hat?
10. Hast du schon einmal eine Moschee besucht in Deutschland?
11. Interessieren dich Nachrichten aus der Politik zum Thema Flüchtlinge?

Fragen für Gäste

1. Hast du dich in Deutschland willkommen gefühlt?
2. Willst du in dein Heimatland zurückkehren, wenn es dort wieder sicher ist?
3. Schmeckt dir deutsches Essen?
4. Fühlst du dich in deiner jetzigen Wohnung oder Unterkunft wohl?
5. Hältst du dich streng an die Vorschriften deiner Religion?
6. Hast du schon einmal ein Kapitel aus der Bibel gelesen?
7. Hast du in Deutschland schon Freunde gefunden?
8. Schickst du Verwandten aus deiner Heimat Geld, um sie zu unterstützen?
9. Fällt es dir schwer, die deutsche Sprache zu lernen?
10. Warst du in Deutschland schon einmal in einem Gottesdienst?
11. Verfolgst du deutsche Nachrichten über Politik?

Es schließt sich ein Austausch an, in dem folgende Fragen aufgegriffen werden: Was braucht man für ein glückliches Leben? Welche Rolle spielt dabei Heimat?

4. Schritt: Auswertung und Vertiefung (30 Min.)

In der folgenden Konfi-Stunde oder nach Verabschiedung der Gäste sollte die Begegnung noch einmal Thema sein. Wie sind die Gespräche gelaufen? Welche Beobachtungen haben die Konfis gemacht? Welche Fragen sind offen geblieben?

Eine gemeinsame Lektüre des Gleichnisses vom Weltgericht (Mt. 25,31-46) zeigt den Auftrag an Christen, Fremde aufzunehmen und ihnen zu helfen. Der wichtigste Satz lautet (Basisbibel): Ich war ein Fremder, und ihr habt mich als Gast aufgenommen (V. 35c).

Hebräer 13,14 (BasisBibel) zeigt, dass die irdische Heimat für Christen nicht das Wesentliche ist: „Denn wir haben hier keine Stadt, die bestehen bleibt. Sondern wir suchen nach der zukünftigen Stadt.“ Die wahre Heimat von Christen ist im Himmel, wo jeder ein Bürgerrecht hat, das ihm nicht genommen werden kann (Phil. 3,20).

Anschließend können Ideen besprochen werden, wie man das in die Tat umsetzen kann. Impuls: *Was können wir tun, dass Geflüchtete sich bei uns zu Hause fühlen? Was hat das mit unserem Glück zu tun, eine Heimat zu haben?*

Zur Vertiefung können die Konfis ein Gedicht zum Thema Heimat und Glück schreiben (Anleitung siehe M3). Dafür können die Aussagen auf dem Haus aus Schritt 1 noch einmal in Erinnerung gerufen werden.

Möglichkeiten:

- Planung einer weiteren Begegnung, z. B. mit sportlichem Hintergrund, ein gemeinsamer Ausflug, Kinobesuch o.ä.
- Start eines konkreten Hilfsprojekts (z. B. Weihnachtsgeschenke im Schuhkarton)
- Einladung von Geflüchteten zu Gemeindegruppen und -veranstaltungen
- Einladung einer Person, die von einem Einsatz im Ausland (Freiwilligendienst, Friedensdienst) berichten kann. Vorbildhaft sind hier besonders junge Menschen, die nach ihrem Schulabschluss Zeit bei einem Projekteinsatz im Ausland verbracht haben.

Erfahrungen bei der Erprobung

Die Konfis in Plieningen-Hohenheim hatten bei der Erprobung des Bausteins großes Interesse am Thema. Die filmische Fluchtgeschichte hat sie sehr beeindruckt und dabei geholfen, Fragen zu formulieren, die dann bei der Begegnung mit Flüchtlingen gestellt wurden. Das freie Gespräch bei deutschen und syrischen Süßigkeiten kam erst nicht so gut in Gang. Auf jeden Fall ist es wichtig, hier ausreichend Moderatoren dabei zu haben, die helfen, die anfängliche Unsicherheit im Gespräch zu überwinden. Schön war, dass auch eine Frau und ein kleines Kind dabei waren, das hat die Atmosphäre sehr aufgelockert. Ein echtes Highlight war das Empathiespiel, bei dem es viele Übereinstimmungen, aber auch überraschende Antworten gab.

M1a Heimat- und Fluchtbilder von Geflüchteten



Flüchtlinge Idomeni, Griechenland (2016)
Hilfe konkret / Croatian Baptist Aid (CBA)



Versorgung von Flüchtlingen durch Croatian Baptist Aid / Hilfe konkret auf der Balkanroute im Transit-Flüchtlingslager Slavonski Brod, Kroatien (2015/2016), Hilfe konkret / Croatian Baptist Aid (CBA)



Kinder in Idomeni, Griechenland (2016)
Hilfe konkret / Croatian Baptist Aid (CBA)



Rückkehr nach dem Krieg in das eigene Haus: Mann steht vor seinem Haus, das völlig zerstört ist, Nordbosnien (1995), Hilfe konkret / Croatian Baptist Aid (CBA)

M1b Heimatbilder aus Deutschland







M2 Hintergrundinformationen zur Situation der Flüchtlinge in Deutschland

Seit dem Jahr 2015 kamen über 1,3 Millionen Flüchtlinge nach Deutschland.

Die meisten Menschen kommen aus den Ländern Syrien, dem Irak und Afghanistan. Alle drei Länder sind von aktuellen oder erst kürzlich beendeten (Bürger-)Kriegen und kriegerischen Konflikten gekennzeichnet, die bis heute eine erheblich schwierige Sicherheitslage darstellen.

Weitere Herkunftsländer sind: Bosnien-Herzegowina, Georgien, Indien, Kosovo, Mazedonien, Pakistan, Serbien, Togo, Türkei. Die Vielzahl der Länder beschreibt auch eine Vielzahl von Gründen, warum Menschen ihre Heimat verlassen. Dazu gehören neben Krieg und Vertreibung u.a. die Missachtung von Menschenrechten, Verfolgung, Hungersnöte, Naturkatastrophen und Klimafolgen, Enteignung und auch bittere Armut und Perspektivlosigkeit. Darum hat sich die Politik zur Aufgabe gemacht, die Fluchtursachen in den Herkunftsländern zu bekämpfen. Das Schließen von Grenzen reicht als Beitrag nicht, so wird es immer wieder im politischen Alltag betont und stellt die Verantwortlichen und uns vor eine Reihe von Aufgaben.

Weltweit befinden sich nach Angaben des Flüchtlingshilfswerks der Vereinten Nationen (UNHCR) derzeit mehr als 65,3 Millionen Menschen auf der Flucht, die Mehrheit innerhalb der Grenzen ihres Heimatlandes (40,8 Millionen).

Mehr als die Hälfte der Menschen, die sich auf unserem Globus auf der Flucht befinden, sind unter 18 Jahren alt. Aus der UN-Kinderrechtskonvention sowie der EU-Aufnahmerichtlinie leitet sich „das Recht auf besonderen Schutz“ ab.

Zur Situation in Baden-Württemberg schreibt die Landeszentrale für politische Bildung in Stuttgart:

*„Nachdem der Zustrom von Flüchtlingen nach Baden-Württemberg Ende 2015 seinen Höhepunkt erreicht hat, kommen **seit Anfang 2016 wesentlich weniger Menschen** im Südwesten an. Das hängt u.a. mit der Schließung der Balkanroute zusammen. Die Situation in den Erstaufnahmein-*

richtungen des Landes hat sich deshalb merklich entspannt, provisorische Unterkünfte wie Turnhallen oder aufblasbare Zelte sind inzwischen wieder geschlossen worden.

Im Jahr 2016 hat Baden-Württemberg gut 56.000 Flüchtlinge aufgenommen, von denen knapp 33.000 einen Asylantrag gestellt haben.

Im Jahr 2015 hat Baden-Württemberg insgesamt 185.000 Menschen aufgenommen, von denen knapp 98.000 einen Asylantrag gestellt haben (die anderen sind auf andere Bundesländer weiterverteilt worden, weitergereist oder konnten erst später einen Asylantrag stellen).

Zum Vergleich: auf dem Höhepunkt des Jugoslawien-Krieges kamen im gesamten Jahr 1992 rund 52.000 Menschen in den Südwesten Deutschlands.

Die Anstrengungen von Land und Kommunen fokussieren sich jetzt darauf, für anerkannte Asylbewerber/-innen geeigneten Wohnraum zu finden und die Menschen in das Bildungssystem und den Arbeitsmarkt zu integrieren. Eine wichtige Rolle spielen weiterhin die vielen ehrenamtlichen und hauptamtlichen Helfer, die in der Flüchtlingshilfe aktiv sind.

(siehe: https://www.lpb-bw.de/fluechtlinge_baden_wuerttemberg.html)

Im ersten Halbjahr 2017 kamen etwa 7.300 weitere Menschen nach Baden-Württemberg. Auch hier steht Syrien erster Stelle. Allerdings kommen vor dem Irak Nigeria und Gambia als weitere häufige Herkunftsländer dazu. Dies zeigt, dass neben der (inzwischen geschlossenen) sogenannten Balkanroute die meisten Flüchtlinge inzwischen direkt von Afrika über das Mittelmeer unter Lebensgefahr und Aufwendung großer Risiken zu uns kommen. Oft reisen sie in überfüllten Booten, ohne Trinkwasser und ohne Schutz. In der Regel bezahlen sie diese lebensgefährliche Reise sehr teuer, oft unter Aufwendung des gesamten Vermögens, an Schlepper- und Mafiaorganisationen.

Siehe auch:

http://www.deutschlandundeuropa.de/72_16/fluechtlinge_asyldebatte.pdf
<https://www.ekd.de/Zehn-Ueberzeugungen-Flucht-und-Integration-14970.htm>

M3 Ein Gedicht schreiben

Anleitung „Elfchen“

Ein „Elfchen“ ist ein Gedicht, das aus elf Wörtern und fünf Zeilen besteht und das sich nicht reimen muss. Schreibe in die jeweilige Zeile ein eigenes Wort/ eigene Wörter zu den Vorgaben:

1. Zeile: Eine Farbe oder eine Eigenschaft – 1 Wort
2. Zeile: Ein Gegenstand oder eine Person mit Artikel – 2 Wörter
3. Zeile: Wo und wie ist der Gegenstand oder was tut die Person? – 3 Wörter
4. Zeile: Etwas über sich selbst schreiben – 4 Wörter
5. Zeile: Ein Wort

.....

.....

.....

.....

.....

Anleitung „Siebenzeilengedicht“

Schreibe in die jeweilige Zeile eine eigene Ausformulierung der Vorgabe:

1. Zeile: Ein Ort oder Platz
2. Zeile: Ein Ich-Satz mit einer Tätigkeit
3. Zeile: Zeile: Ein Vergleich
4. Zeile: Eine Erweiterung (zu 3)
5. Zeile: Ein Satz, der eine Frage ist.
6. Zeile = wie die 2. Zeile
7. Zeile = wie die 1. Zeile

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

M4 Ja-/Nein-Karten

JA

NEIN

JA

NEIN

M5 Platzkarten für Konfis und Gäste (K/G)

G

K

G

K