



# FRIEDENSBILDUNG IN SCHULE UND GEMEINDE

Handreichung

**PFARRAMT  
FÜR FRIEDENSARBEIT  
IN DER EVANGELISCHEN  
LANDESKIRCHE IN WÜRTTEMBERG**



**EVANGELISCHE LANDESKIRCHE  
IN WÜRTTEMBERG**



# INHALT

## Vorworte

1. **Landesbischof Dr. h. c. Frank Otfried July:** Geleitwort ..... 5
2. **Das Redaktionsteam:** Vorwort ..... 6

## Grundsatzartikel

3. **Renke Brahm:** „Aus Gottes Frieden leben – für gerechten Frieden sorgen“ ..... 7
4. **Roger Mielke:** „Schritte auf dem Weg der Gerechtigkeit und des Friedens, evangelische Friedensethik weiterdenken“ ..... 15
5. **Wolfhard Schweiker:** „Friede und Inklusion, pädagogische Synergien wahrnehmen und nutzen“ ..... 21

## Praxisentwürfe

6. **Andreas Lorenz:** „Orte des Glaubens entdecken, interreligiöse Begegnung in der Kita als Beitrag zur Friedenspädagogik“ ..... 33
7. **Hannah Geiger und Frauke Liebenehm:** „Friedenspädagogik in der Grundschule, mit Bilderbüchern friedenspädagogisch arbeiten“ ..... 43
8. **Thomas Ebinger und Johannes Neudeck:** „Vom Glück eine Heimat zu haben, Flüchtlinge, Flucht und Vertreibung mit Konfis“ ..... 79
9. **Hannah Geiger:** „Suche Frieden und jage ihm nach – mit dem Gebot der Feindesliebe gewaltfrei handeln – thematische Einheit für Konfis“ ..... 97
10. **Hannah Geiger:** „Wir bauen Frieden – sei Peacebuilder (Geländespiel)“ ..... 115
11. **Franziska Vorländer:** „VerPEACE dich“ – Escape Room zu Frieden und Flucht (Für Jugendliche und Erwachsene ab dem Konfialter)“ ..... 129
12. **Wolfhard Schweiker:** „Feuer und Flamme – Extremismus befrieden, Unterrichtsideen für die SEK I“ ..... 145
13. **Gerhard Ziener:** „Sich alles gefallen lassen, Praxisimpuls zum Thema Gewaltverzicht und Feindesliebe in der Bergpredigt“, SEK I, Klasse 10 ..... 151
14. **Joachim Ruopp:** „Friedenspädagogik in beruflichen Schulen, Unterrichtsideen ausgehend von zwei Unterrichtswerken für den BRU“ ..... 165
15. **Hannah Geiger und Joachim Schilling:** „Jesu pazifistischer Weg: Feinde lieben, Hoffnung leben“, für Sek II ..... 177

## Medien, Materialangebote

16. **Margit Metzger:** „Friedenspädagogik, Ausgewählte Medien“ ..... 209

### **Materialsammlung zum Thema Friedensbildung in Schule und Gemeinde**

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

#### **Zum Autorenkreis gehören:**

Renke Brahms, Friedensbeauftragter des Rates der EKD, theol. Direktor der Wittenbergstiftung, ehemals Schriftführer der Bremischen Evangelischen Kirche

Dr. Thomas Ebinger, Gemeindepfarrer der Evangelischen Kirchengemeinde Kemnat, ehemals Dozent für Konfirmandenarbeit im ptz

Hannah Geiger, Referentin für Friedenspädagogik im ptz

Frauke Liebenehm, Studienleiterin im Büro des Schuldekans Blaubeuren und Ulm

Andreas Lorenz, Schulleiter der Evangelischen Fachschule für Sozialpädagogik Weinstadt-Beutelsbach, ehemals Dozent für den Elementarbereich im ptz

Dr. Roger Mieke, Militärdekan Koblenz, ehemals Oberkirchenrat/ theologischer Referent für Fragen der öffentlichen Verantwortung der Kirche in der EKD

Margit Metzger, Dozentin für Medienpädagogik im ptz

Johannes Neudeck, Referent für Friedenspädagogik im ptz

Joachim Ruopp, Dozent für Berufliche Schulen, Berufliche Gymnasien und für die religionspädagogische Ausbildung im Vikariat im ptz

Joachim Schilling, Pfarrer für Friedensarbeit in der Evangelischen Landeskirche in Württemberg

Dr. Wolfhard Schweiker, Dozent für Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren, Inklusion und Godly Play im ptz

Franziska Vorländer, Landesjugendreferentin im Projekt „Bunt steht dir“ der Evangelischen Jugend Baden

Gerhard Ziener, Dozent für Sekundarstufe I im ptz

# GELEITWORT

Landesbischof Dr. h. c. Frank Otfried July

im Oktober 2019

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 Friedensbildung, 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 und wurde im Oktober 2018 zunächst online veröffentlicht. Sie liegt erfreulicherweise jetzt auch in gedruckter und erweiterter Form vor und wird stetig aktualisiert. Die nun vorliegenden Materialien sollen Lehrenden im Unterricht und zugleich haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeitenden in der Jugend- und Gemeindegearbeit zur Verfügung stehen.

Ich wünsche mir, dass diese Materialsammlung zur Friedensbildung 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

# VORWORT

## **Liebe Leserinnen und Leser,**

Friedensbildung und Friedenserziehung sind grundsätzliche Bestandteile evangelischer Bildung. Ihnen darf und muss im Religionsunterricht und im Alltag von Schule, Gemeinde und Jugendarbeit ein fester Platz eingeräumt werden.

Der Friedensbotschaft von Jesus Christus sieht sich unsere Landeskirche in besonderer Weise verpflichtet. „Die Kirche tritt für den Frieden in der Welt ein, indem sie zuallererst den Frieden Gottes bezeugt [...]. Jesus pries die Friedenstifter glücklich, ‚denn sie werden Gottes Kinder heißen‘ (Mt. 5,9). Vor seinem Tod hinterließ er den Seinen zum Abschied seinen Frieden, der die Angst überwindet (Joh. 14,27). Zum Wesen des Friedens Christi gehört es, gegeben und weitergegeben, geschenkt und bezeugt zu werden, damit immer mehr Menschen aus dem Frieden leben können“ (Friedensdenkschrift der EKD 2.1, Seite 28).

Wir freuen uns sehr, nach dem Erscheinen unserer Handreichung als Online-Version im Herbst 2018 Ihnen heute diese gedruckte Ausgabe vorstellen zu dürfen.

Anbei finden Sie eine inzwischen erweiterte Materialsammlung zu Friedensbildung in Schule und Gemeinde mit einem Geleitwort von Landesbischof Dr. h. c. Frank Otfried July. Die Handreichung wurde von verschiedenen Fachpersonen des ptz und der deutschlandweiten Friedensarbeit und Friedensbildung entwickelt. Neben Grundsatzartikeln zum Themenbereich Friedensethik finden sich in diesem Materialangebot Praxisentwürfe für unterschiedliche Alters- und Zielgruppen des Religionsunterrichts und der Gemeindegarbeit.

Unser Ziel ist es, Menschen aus unterschiedlichen kirchlichen und gesellschaftlichen Kontexten für die christliche Vision von Frieden, Gerechtigkeit und Versöhnung zu gewinnen. Wir möchten diese zu praktischen Schritten der Gewaltprävention, des interkulturellen und interreligiösen Miteinanders sowie zu nachhaltigem und demokratischem Handeln anregen. Dabei folgen wir der „vorrangigen Option zur Gewaltfreiheit“ und dem Ansatz der gewaltlosen Konfliktlösung.

„Jeder Gottesdienst kann und soll zum Frieden bilden.‘ [...] Dieses Bildungsverständnis richtet sich an der Einsicht aus, dass der Mensch zu Gottes Ebenbild bestimmt ist, meint daher wesentlich ‚Herzensbildung‘ und schließt auch die Bildung und Erziehung zum Frieden ein“ (Friedensdenkschrift der EKD 2.2, Seite 36<sup>1</sup>)

Die Materialangebote sind online unter <https://www.ptz-rpi.de/schule-kita/friedenspaedagogik/> abrufbar und können zu Zwecken des Unterrichts und der Gemeinde- und Bildungsarbeit frei genutzt werden. Die Materialien werden auch in Zukunft erweitert und online ergänzt. Der Besuch unserer Homepage lohnt sich.

Wir freuen uns, wenn diese Handreichung in Schule und Gemeinde vielfältig eingesetzt wird. Angesichts vielschichtiger Erfahrungen von Gewalt in Alltag und Medien braucht es engagierte „Friedensstifterinnen und Friedensstifter“, die mutig und kreativ Schritte auf dem Weg des gerechten Friedens gehen.

Das Redaktionsteam

<sup>1</sup> Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD): Denkschrift: Aus Gottes Frieden leben – für gerechten Frieden sorgen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2007.



pilgrimage  
of justice  
and peace

# AUS GOTTES FRIEDEN LEBEN – FÜR GERECHTEN FRIEDEN SORGEN

Renke Brahms

PFARRAMT  
FÜR FRIEDENSARBEIT  
IN DER EVANGELISCHEN  
LANDESKIRCHE IN WÜRTTEMBERG



EVANGELISCHE LANDESKIRCHE  
IN WÜRTTEMBERG



# 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 Bischofskonferenz<sup>1</sup> 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.



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 Friedenseinsätze<sup>1</sup> (ZIF) oder der Zivile Friedensdienst<sup>2</sup> (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

<sup>1</sup> Nähere Informationen zum ZIF: <http://www.zif-berlin.org/de/ueber-zif/was-wir-tun.html> (abgerufen am 23.03.2018).

<sup>2</sup> 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 Theologie 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!



## LITERATUR

### Literatur:

Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD): Denkschrift: Aus Gottes Frieden leben – für gerechten Frieden sorgen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2007.

Deutsche Bischofskonferenz: Die Bischöfe: Bischöfliches Wort Nr. 66: Gerechter Friede. 27. September 2000

World Council of Churches: An Ecumenical Call to Just Peace: „Guide our feet into the way of peace“ (Luke 1,79). Genf: 14. April 2011.

Joachim Gauck: Deutschlands Rolle in der Welt: Anmerkungen zu Verantwortung, Normen und Bedürfnisse. Rede anlässlich der Eröffnung der Münchner Sicherheitskonferenz am 31. Januar 2014. München: 2014.

Nähere Informationen zum Konsultationsprozess: <http://www.konsultationsprozess-gerechter-frieden.de/> (abgerufen am 23.03.2018).



### Renke Brahms

*Friedensbeauftragter des Rates der EKD, theol. Direktor der Wittenbergstiftung, ehemals Schriftführer der Bremischen Evangelischen Kirche*



pilgrimage  
of justice  
and peace

# SCHRITTE AUF DEM WEG DER GERECHTIGKEIT UND DES FRIEDENS

Evangelische Friedensethik weiterdenken

Roger Mielke

PFARRAMT  
FÜR FRIEDENSARBEIT  
IN DER EVANGELISCHEN  
LANDESKIRCHE IN WÜRTTEMBERG



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.

## LITERATUR

### Literatur:

Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD): Denkschrift: Aus Gottes Frieden leben – für gerechten Frieden sorgen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2007.

### **Dr. Roger Mielke, Militärdekan Koblenz**

*Ehemals Oberkirchenrat/ theologischer Referent für Fragen der öffentlichen Verantwortung der Kirche im Kirchenamt der EKD, Hannover. Dort war er u.a. für Fragen der Friedensethik und für die Begleitung der evangelischen Friedensarbeit zuständig.*



pilgrimage  
of justice  
and peace

# FRIEDEN UND INKLUSION

Pädagogische Synergien wahrnehmen und nutzen

Wolfhard Schweiker

PFARRAMT  
FÜR FRIEDENSARBEIT  
IN DER EVANGELISCHEN  
LANDESKIRCHE IN WÜRTTEMBERG



EVANGELISCHE LANDESKIRCHE  
IN WÜRTTEMBERG



# 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 nicht<sup>1</sup>. 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,

<sup>1</sup> 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 Sichel 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.<sup>2</sup>

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.<sup>3</sup>

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

<sup>2</sup> Diese Skizze folgt den grundlegenden Ausführungen in Schweiker 2017.

<sup>3</sup> 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 Schieflage 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.

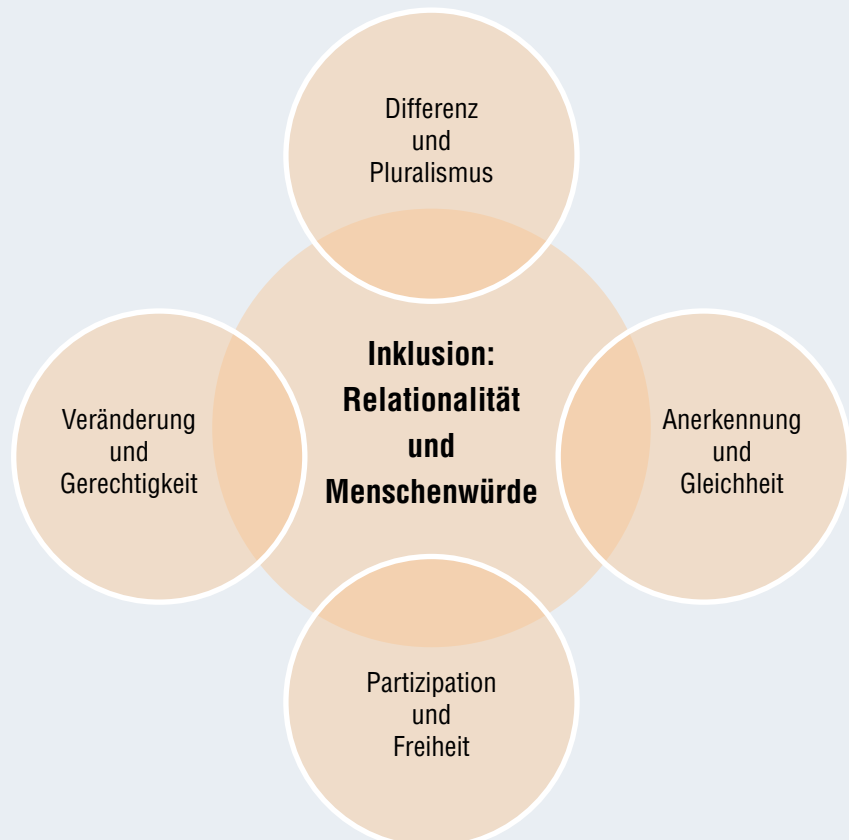
Pregels Pädagogik der Vielfalt (1993 et al.) bietet – trotz einzelner Kritikpunkte – mit ihrem Rekurs auf den radikalen Pluralismus in poststrukturalistischer Tradition das tragfähigste metatheoretische Fundament einer Inklusionspädagogik. Die philosophische Begründung der absoluten Gleichwertigkeit 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).

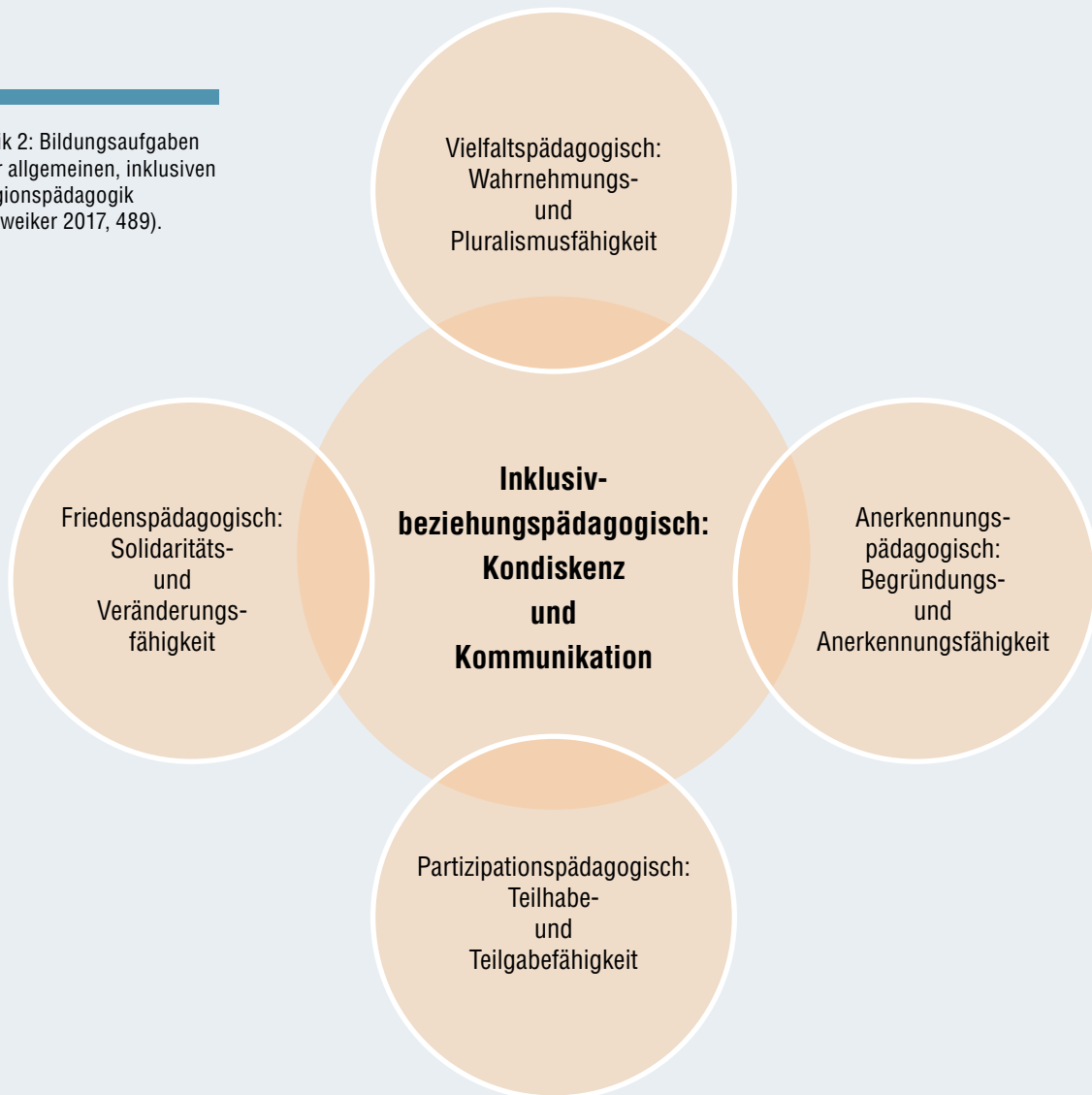


Menschsein mit Besonderheiten ist Menschsein und sonst nichts anderes. Darum gehören menschliche Besonderheiten ausnahmslos und ausgrenzungslos in jede Anthropologie. Eine Aussage über den Menschen muss jeden Menschen einschließen. Insbesondere die Lehre von der Trinität Gottes drängt sich als ein Modell 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 austragen<sup>4</sup>. 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

<sup>4</sup> 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 grundlagentheoretischer 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.

Prenzel, 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.

---

**Dr. Wolfhard Schweiker**

*Dozent für Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren, Inklusion und Godly Play im ptz*









pilgrimage  
of justice  
and peace

# ORTE DES GLAUBENS ENTDECKEN

Interreligiöse Begegnung in der Kita als Beitrag zur Friedenspädagogik

Andreas Lorenz

PFARRAMT  
FÜR FRIEDENSARBEIT  
IN DER EVANGELISCHEN  
LANDESKIRCHE IN WÜRTTEMBERG



EVANGELISCHE LANDESKIRCHE  
IN WÜRTTEMBERG

**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 Grundgesetzes<sup>1</sup> widmet sich ein Kapitel des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindertageseinrichtungen dem Themenbereich „Vielfalt, Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeit“<sup>2</sup>. 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“<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> „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.“

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

<sup>3</sup> 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.<sup>4</sup>

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 Kirchrumpädagogik 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.

<sup>4</sup> 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 Materialteil<sup>5</sup>).

<sup>5</sup> 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 Erinnerungsbuch<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> 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.)“*<sup>7</sup>
  
- 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. ...“*<sup>8</sup>
  
- Oder: *„Im Koran und in der Bibel hören wir von Menschen, die in ihrem Leben nach Gott fragen ...“*<sup>9</sup>
  
- 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.“*<sup>10</sup>
  
- Ein möglicher Gebetseinstieg für eine multireligiöse Kindergruppe könnte z. B. so aussehen<sup>11</sup>:



# 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.“*

<sup>7</sup> 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.

<sup>8</sup> 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.

<sup>9</sup> 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.

<sup>10</sup> Jamal und Lautenschläger, a. a. O., S. 291.

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

# LIED

■ Lied: „Guter Gott, du bist uns nah!“<sup>12</sup>

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.

<sup>12</sup> 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 2012<sup>2</sup>.

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 2016<sup>2</sup>.

Hamideh Mohagheghi und Dietrich Steinwede: Was der Koran uns sagt, Berlin 2016<sup>2</sup>.

# LITERATUR



### **Andreas Lorenz**

*Schulleiter der Evangelischen Fachschule für Sozialpädagogik Weinstadt-Beutelsbach, ehemals Dozent für den Elementarbereich im ptz*





pilgrimage  
of justice  
and peace

# FRIEDENSPÄDAGOGIK IN DER GRUNDSCHULE

mit Bilderbüchern friedenspädagogisch arbeiten

Hannah Geiger  
Frauke Liebenehm

PFARRAMT  
FÜR FRIEDENSARBEIT  
IN DER EVANGELISCHEN  
LANDESKIRCHE IN WÜRTTEMBERG



EVANGELISCHE LANDESKIRCHE  
IN WÜRTTEMBERG

1. **Einleitung**
2. **Unterrichtsbausteine zu sieben Bilderbüchern**

## 1. Einleitung

Gute Religionspädagogik ist immer auch friedenspädagogisch. Sie reflektiert und beurteilt, lebt und gestaltet gemeinsam mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen theologische und aus ihr resultierende ethische Perspektiven. Diese sind, vor allem im Christentum, verknüpft mit Fragen nach Frieden und Gerechtigkeit: Wie können wir gelingend zusammen leben? Wie gehen wir mit der uns anvertrauten Schöpfung um? Woher kommt Frieden, woher Gerechtigkeit? Welche Hoffnung leitet uns? Diese Fragen erweisen sich als elementar, geradezu existentiell für den christlichen Glauben.

Im Religionsunterricht der Grundschule äußert sich Friedenspädagogik besonders als soziales Lernen innerhalb der Gruppe. Hierbei liegt eine spezifische Herausforderung im konstruktiven Umgang mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit in einer zunehmend bunter und komplexer werdenden Gesellschaft. Kinder begegnen in ihrer Lebenswelt Menschen mit unterschiedlichen Staatsangehörigkeiten, Nationalitäten, Ethnien, Religionen oder Weltanschauungen. Sie begegnen Menschen unterschiedlichen Alters, psychischer, geistiger und physischer Disposition sowie unterschiedlicher geschlechtlicher Identität und sexueller Orientierung. Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV) ist deshalb als Leitperspektive im Bildungsplan verankert. Das Grundanliegen der Leitperspektive ist der Respekt sowie die gegenseitige Achtung und Wertschätzung von Verschiedenen, wie sie die Gottebenbildlichkeit des Menschen und die ihm geschenkte Würde verlangen. Die vielfältigen Unterrichtsideen im nachfolgenden Beitrag sind aus diesen Gründen im Kontext des sozialen Lernens und der Bildung für Toleranz und Akzeptanz entwickelt worden.

Im Mittelpunkt jedes Unterrichtsbausteins steht bewusst ein Bilderbuch, das zum Ausgangspunkt des jeweiligen friedenspädagogischen Themas wird. Bilderbücher erzählen Geschichten, die existentielle Fragen, Bedürfnisse oder Erfahrungen ansprechen. Sie geben Impulse, die für Kinder verständlich sind und an die sie mit ihren eigenen Erlebnissen anknüpfen können. Die Bilder und Geschichten eines guten Bilderbuches eröffnen gleichzeitig sowohl einen Raum für die Fragen der Kinder als auch für das Spezifische eines Themas.

Unterrichtsbausteine zu insgesamt sieben Bilderbüchern sind für diesen Beitrag erstellt worden. Nachfolgend werden die einzelnen Bücher und ihre Themen kurz vorgestellt:

### 1. Die Brücke

In „**Die Brücke**“ begegnen sich zwei auf einer Brücke. Keiner kommt am anderen vorbei. Wie kann dieser Konflikt ohne Gewalt und ohne Kampf gelöst werden? Der Baustein erprobt und vertieft diese Fragestellung.



### 2. Alle sind willkommen

„Alle sind willkommen, ganz egal, ob groß, ob klein. Ganz egal, woher sie kommen, sollen bei uns zu Hause sein.“ Dieser Reim ist im Buch „**Alle sind willkommen**“ und im zugehörigen Baustein Programm.



### 3. Die wilden Strolche

Wir alle kennen sie, die Nervigen, Wilden, Rüpelhaften und Unangepassten – kurz „**die wilden Strolche**“. Sie stören in Gruppen und belasten die Atmosphäre, oder etwa doch nicht nur? Der Baustein lädt zum Nachspüren und Ausprobieren ein.



### 4. Steinsuppe

Wenn Henne und Fuchs aufeinander treffen, wird es vermutlich böse enden. Dank einer „**Steinsuppe**“, so auch der Titel des Buches, und vieler couragierter Freunde wird der Abend aber vielmehr zum Festmahl – ein Buch der gelebten Feindesliebe.



### 5. Der schaurige Schusch

„**Der schaurige Schusch**“ – was muss das für ein schlimmer Zeitgenosse sein. Kaum ist der Nachbar eingezogen, meint man alles über ihn zu wissen. Bilderbuch und Baustein stellen sich charmant dem Thema der Vorurteile.



### 6. Zwei für mich, einer für dich

Kann man drei Pilze gerecht verteilen? Ja, findet der Bär und teilt auf: „**Zwei für mich, einer für dich**“! Das witzige Bilderbuch wirft die großen Fragen der Gerechtigkeit auf. Im Baustein werden sie vertieft, diskutiert und ausprobiert.



### 6. Alle da

„**Alle da!**“ – kunterbunt mal in Wimmelbuch-Manier, mal im Comicstyle zeigt das Bilderbuch die Vielfalt unserer Gesellschaft. Die Ideen im Baustein sind ebenso kunterbunt und bilden Ansatzpunkte für viele biblische Geschichten.



# THEMEN

## 2. Unterrichtseinheiten zu sieben Bilderbüchern

1

### Die Brücke

Theologisch-didaktischer Kommentar

Unterrichtsidee

Materialien für den Unterricht



von Frauke Liebenehm

Heinz Janisch, Helga Bansch  
Verlag: Jungbrunnen, 2015  
ISBN: 978-3-7026-5819-9  
auch als Bilderbuchkino s.u.  
Altersempfehlung: ab 3 Jahren

# DIE BRÜCKE

#### Klassenstufe

geeignet und erarbeitet für Klassenstufe 3 und aufwärts

#### Bildungsplanbezug

Mensch 3.2.1: Die Schülerinnen und Schüler können (4) Bedingungen für ein gelingendes Miteinander erläutern.

Prozessbezogene Kompetenz:

Gestalten und Handeln 2.5: Die Schülerinnen und Schüler können (4) ein achtsames Miteinander im Schulalltag mitgestalten.

#### Kurzbeschreibung

Eine schmale, schaukelnde Brücke führt über den Fluss. So schmal, dass keine zwei nebeneinander Platz haben. Eines Tages treffen der Bär und der Riese aufeinander – in der Mitte der Brücke. Keiner will umkehren, keiner gibt nach. Was tun?

Die ersten Lösungsversuche helfen nicht weiter, einer der beiden würde immer verlieren. Doch dann hat der Riese eine zündende Idee: Wenn sie zusammenarbeiten und nicht gegeneinander, könnte es klappen: Eng umschlungen, ganz langsam und in kleinen Schritten, bewegt sich einer um den anderen herum.

## Theologisch-didaktischer Kommentar

Die Geschichte von der großen Brücke beginnt wie eine wahre Geschichte außerhalb der Zeit, die eine Begebenheit erzählt, deren Problematik jede/r sofort versteht. Sie bietet dabei eine Möglichkeit zur Problemlösung eines scheinbar aussichtslosen Konflikts. Es geht um Konfrontation und scheinbare Unausweichlichkeit zweier gleich starker Gegner. Keiner kann am anderen vorbei und jedem droht der Absturz. „Wir müssen eine Lösung finden“, sagte der Riese. „Ich weiß eine Lösung“, brummte der Bär. „Du springst einfach ins Wasser und lässt mich weitergehen.“

Die Gegner überlegen schließlich gemeinsam und finden eine sehr friedliche Lösung. Fast wie ein Tanz sieht es aus, als beide sich umeinander drehen.

Theologisch anschlussfähig ist „die Brücke“ zur Weiterarbeit und Vertiefung biblischer Streitgeschichten z. B. Abraham und Lot und ihr Streit um Land (1. Mose 13), der Vertrag zwischen Jakob und Laban (1. Mose 31,36–43) oder der Kampf Jakobs am Jabbok mit einem scheinbar gleich starken Gegner (1. Mose 32, 23ff): Auch Jakob bleibt offensichtlich nichts anderes übrig, als mit seinem Gegner zu kämpfen. Der Ringkampf Jakobs mit seinem Gegner erinnert an den seltsamen Tanz von Bär und Riese auf der Brücke. Nur hätten hier beide vielleicht noch andere Möglichkeiten der Konfliktlösung gehabt, oder? Warum gibt eigentlich keiner der beiden nach? Wieso wollen überhaupt beide gleichzeitig über die Brücke – muss das denn sein? Manchmal ist nachgeben und sich zurückziehen vielleicht die bessere Idee (Mt 5,38/42).

Im Alltag sehen Kinder (und Erwachsene) in einer Konfrontation oft keinen anderen Ausweg als den Kampf. Hier andere Ideen zu entwickeln, ist der Grundgedanke des folgenden Unterrichtsvorschlages. Im Mittelpunkt steht dabei eine theaterpädagogische Übung, um die verschiedenen Lösungsmöglichkeiten nicht nur zu benennen, sondern zunächst in der körperlichen Erfahrung zu verankern. Eine nachhaltige Auseinandersetzung ist erst im anschließenden Nachgespräch wirksam. Einige weiterführende Aufgaben ermöglichen durch verschiedene Zugänge eine individuelle Vertiefung.

## Unterrichtsidee

### Hinführung

Das Bilderbuch „die Brücke“ wird gemeinsam gelesen oder als Bilderbuchkino (aaO) gezeigt. Schon auf der ersten Doppelseite können die Kinder erahnen, dass eine Konfrontation bevorsteht. Auf der dritten Doppelseite wird angehalten. Hier wird aus der Vogelperspektive deutlich, wie sich beide Gegner gegenüberstehen. Die Kinder sammeln verschiedene Möglichkeiten: Was passiert jetzt? Die Lehrkraft schreibt mit oder die Kinder schreiben selbst auf Zettel ihre Idee(n) und legen sie in der Mitte ab bzw. hängen sie an die Tafel. Gemeinsam wird bis zum Satz „Sie schauten sich feindselig an“ weitergeschaut bzw. gelesen.

### Erarbeitung

Übung: Die Begegnung auf der Brücke wird paarweise nachgespielt. Diese Übung eignet sich für Gruppen und Klassen, die ein soziales und wertschätzendes Miteinander kultiviert haben und sich an vereinbarte Regeln halten. Damit es nicht zu Verletzungen und Gewalt kommt, versprechen sich alle gegenseitig „keine Gewalt“ und üben das Stopp-Signal: Das Ausstrecken der Handfläche ist das Zeichen, das Spiel zu unterbrechen.

Die Kinder bilden Paare und markieren auf dem Fußboden mit Kreppband eine etwa zwei bis drei Meter lange Linie im Klassenzimmer oder auf dem Flur. Kinder, die nicht mitspielen wollen, können als Beobachter/innen je einem Paar zugeordnet werden. Ihre Aufgabe ist es, ohne zu kommentieren, zunächst zu beobachten und bei der Auswertung ihre Beobachtungen mitzuteilen.

Es werden drei Durchgänge nacheinander gespielt, jeder dauert etwa 3 min. Die Paare spielen gleichzeitig. Jedes Paar macht dabei eigene Erfahrungen.

Durchführung mit Aufgabenstellung:

1. **Durchgang:** Einer von Euch beiden ist der Riese, der oder die andere ist der Bär; besprecht, wer wer sein möchte. Stellt Euch auf Eure Seite der „Brücke“ und tretet nach dem Signal (Klangstab/Gong) gemeinsam von Eurer Seite auf die Linie. Wir spielen zunächst ohne Worte. Geräusche sind erlaubt. Ihr dürft Eure Hände und Füße nicht einsetzen, um am Gegner vorbei zukommen. Wer mit beiden Füßen die Linie verlässt, ist leider abgestürzt.
2. **Durchgang:** Es gelten dieselben Regeln. Diesmal dürft ihr die Hände benutzen, um am Gegner vorbeizukommen.
3. **Durchgang:** Es gelten dieselben Regeln. In diesem Durchgang dürft ihr zusätzlich miteinander sprechen.

Zunächst werten die Paare (evtl. mit Beobachter/in) mit Hilfe eines Fragebogens ihr Spiel aus. Im Anschluss berichten die Teams, wie es ihnen ergangen ist. Die letzte Zeile des Fragebogens wird zur Auswertung mitgebracht und für alle sichtbar in die Mitte gelegt oder aufgehängt. Im Nachgespräch ist vor allem die Überlegung interessant, ob und warum die Kinder sich auf den Kampf eingelassen haben oder ob sie von vornherein den anderen vorbeigelassen haben.

Im Anschluss an die Übung wird der Blick wieder ins Buch gerichtet: Welche Lösung haben nun Bär und Riese gefunden?

Das Bilderbuch wird zu Ende gelesen und gezeigt. In einer „Blitzlichtrunde“ kommentieren die Kinder die Lösung von Bär und Riese.

### Vertiefung und Differenzierung

Einzel- oder Partnerarbeit: Die Schüler/innen schreiben eine neue Geschichte von der großen Brücke. Beispielsweise: Eines Tages treffen sich Bär und Riese wieder an der Brücke ...

Gruppenarbeit: Die Kinder suchen oder erfinden eine Melodie zum Tanz von Bär und Riese. Im Abschlussplenum führen sie ihren Tanz vor.

Partnerarbeit: Die Kinder bauen aus Gegenständen ihres Federmäppchens die Brücke nach.

### Schluss

Die Kinder präsentieren ihre Ergebnisse in der Großgruppe. Als Abschluss bietet sich ein gemeinsamer fetziger Kreistanz an, z. B. „Immer rundherum“ von der CD Wunderwasser von Unmada M. Kindel.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Unmada Manfred, Kindel, 2000. Wunderwasser. Starke Lieder und Tänze aus dem Kinderwald. Ökotopia Verlag; 978-3931902667.



**Klassenaufgabe**

Die Kinder bauen auf dem Schulhof oder in der Turnhalle einen Parcours auf. Zu dritt muss dieser bewältigt werden. Jede Gruppe überlegt sich eigene Regeln für die Überquerung (z.B. eine/r bekommt die Augen verbunden, zweien werden die Füße zusammen gebunden, eine/r muss getragen werden...). Welches Team hat dabei die besten Ideen?

**Weitere Literatur und Medien**

- Das Bilderbuchkino zum Buch finden Sie unter <https://www.medienzentralen.de/medium11222/Den-Dingen-auf-den-Grund-gehen>.
- Eine Alternative zum Bilderbuch ist die bekannte Fabel „Die beiden Ziegen“ von Ludwig Grimm (ähnlich bei Jean de La Fontaine).

**Die beiden Ziegen**

Zwei Ziegen trafen sich auf einer schmalen Brücke, die über einen tiefen Fluss führte. Die eine wollte auf diese Seite, die andere wollte auf die andere Seite des Flusses.

„Geh mir aus dem Weg!“ meckerte die eine.

„Du bist gut!“, meckerte die andere. „Geh du doch zurück und laß mich zuerst hinüber. Ich war auch als erste auf der Brücke.“

„Was fällt dir ein?“ antwortete die erste. „Ich bin viel älter als du und soll zurückgehen? Sei etwas höflicher! Du bist jünger, du mußt nachgeben!“

Aber beide waren hartnäckig. Keine wollte zurückgehen, um die andere vorzulassen. Erst haben sie geredet, dann geschrien und schließlich geschimpft. Als das alles nichts nützte, fingen sie an, miteinander zu kämpfen. Sie hielten ihren Kopf mit den Hörnern nach vorn und rannten zornig gegeneinander los. Mitten auf der Brücke prallten sie heftig zusammen. Durch den Stoß verloren beide das Gleichgewicht. Sie stürzten zusammen von der schmalen Brücke in den tiefen Fluss, und nur mit Mühe konnten sie sich an das Ufer retten.

Ludwig Grimm (1790-1863)

## Materialien für den Unterricht

M1

## M1 Auswertungsbogen „Die Begegnung auf der Brücke“

Bär

Riese

Beobachter/in

Wir spielen drei Durchgänge von der Begegnung.

- **1. Durchgang:** ohne Worte, ohne Einsatz von Händen und Füßen
- **2. Durchgang:** ohne Worte, Einsatz der Hände ist erlaubt
- **3. Durchgang:** mit Worten, der Einsatz der Hände ist erlaubt

Im Anschluss wertet Ihr gemeinsam aus. Dabei hilft der Fragebogen:

AUSWERTUNG

Bär	Riese	Beobachter/in
Was hast du erlebt?	Was hast du erlebt?	Was hast du erlebt?
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
Was war das Ergebnis?	Was war das Ergebnis?	Was war das Ergebnis?
1	1	1
2	2	2
3	3	3
Was war schwierig?	Was war schwierig?	Was war schwierig?
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
Was hat geholfen?	Was hat geholfen?	Was hat geholfen?
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.

Das haben wir dabei festgestellt:

## Alle sind willkommen

Theologisch-didaktischer Kommentar

Unterrichtsidee

von Hannah Geiger

Patricia Hegarty (Autor),  
Greg Abbott (Illustrator)  
Verlag: arsEdition, 2017  
978-3845823720

Altersempfehlung: ab 4 Jahren



### Klassenstufe

Geeignet und erarbeitet für Klassenstufe 1 und 2 und für die religionspädagogische Arbeit in der Kindertagesstätte.

### Bildungsplanbezug

Mensch 3.1.1: Die Schülerinnen und Schüler können von frohen und traurigen Erlebnissen erzählen.

Welt und Verantwortung 3.1.2: Die Schülerinnen und Schüler können darstellen, dass sie selbst und alle Lebewesen Teil der Welt sind und miteinander in Beziehung stehen.

Prozessbezogene Kompetenz:

Kommunizieren und dialogfähig sein 2.4: Die Schülerinnen und Schüler können anderen Menschen in deren Vielfalt tolerant, achtsam und wertschätzend begegnen, auch im Kontext interkonfessioneller und interreligiöser Begegnungen.

### Kurzbeschreibung

„Alle sind willkommen, ganz egal, ob groß, ob klein. Ganz egal, woher sie kommen, sollen bei uns zu Hause sein.“ Die Maus träumt von einem eigenen Zuhause. Frosch, Hasen und Bär können nicht bleiben, wo sie bisher gelebt haben. Zusammen beginnen sie, ein großes Haus zu bauen, in welchem für jeden Platz ist. Viele Tiere strömen herbei und helfen beim Hausbau mit. Bald ist das neue Zuhause fertig und alle ziehen ein.

ALLE SIND  
WILLKOMMEN

2

## Theologisch-didaktischer Kommentar

Leichthin und in Reimform macht das Bilderbuch zum Thema, was für viele Menschen weltweit zur existenziellen Frage geworden ist: Wo bin ich willkommen? Die einfache und zugleich klare Antwort der Maus lautet: Alle sind willkommen, ganz egal, wer sie sind und woher sie kommen. Die Geschichte ermuntert zu einer herzlichen Willkommenskultur, egal wem gegenüber, und zum Zusammensein und Zusammenhalt der Verschiedenen. Damit spricht es die Themen Vielfalt und Heimat beziehungsweise Beheimatung an, ohne sie zu nennen. Kinder kennen die Erfahrung des Willkommen- oder Nicht-Willkommen-Seins aus ihrer Lebenswelt. Nicht jedes Kind ist umgezogen, aber neu war jeder/r schon einmal irgendwo oder wollte gern Teil von irgendetwas sein: im Kindergarten, in der Schule, in der Turngruppe oder beim Ferienprogramm. An diese Erfahrung kann angeknüpft werden, um die Besonderheit der Geschichte von Patricia Hegarty herauszuarbeiten – die selbstverständliche Offenheit Anderen, zum Teil in Not Geratenen, gegenüber. Dies geschieht in Form einer Übung vom Willkommen- und Nicht-Willkommen-Sein und in der vertieften Auseinandersetzung in verschiedenen Aufgaben zur Willkommenskultur.

Auch die biblische Tradition kennt solche Geschichten des Ankommens und der Frage nach dem Willkommen-Sein: Seien es Abraham, der in die Fremde aufbricht und oft nicht willkommen ist, oder Ruth und Naomi, die sich ihr neues Zuhause mit etwas List zur Heimat machen. Wenn von Jesu Begegnung mit verschiedensten Menschen berichtet wird, werden immer auch Willkommensgeschichten erzählt. „Alle sind willkommen“ könnte ein Satz Jesu sein, wenn er von Gott als barmherzigem Vater spricht oder vom mit ihm angebrochenen Himmelreich.

## Unterrichtsidee

### Hinführung

Gemeinsam wird ein Willkommenslied gesungen, etwa „Einfach spitze, dass du da bist“ (Liederbuch für die Jugend (LJ), 2015: 193), „Ein jeder kann kommen“ (LJ, 2015: 192) oder „Gott mag Kinder“ (LJ, 2015: 482)<sup>2</sup>.

Willkommen-Sein üben: Wie fühlt es sich an, wenn man willkommen ist, wie dagegen, wenn man nicht erwünscht ist? In der nachfolgenden Übung wird beides deutlich und zum Gesprächsanlass: Zwei Kinder gehen nach draußen, sie bekommen die Aufgabe, wenn sie wieder herein gerufen werden, jedes Kind im Stuhlkreis zu begrüßen. Die Kinder im Stuhlkreis sollen die hereinkommenden Kinder beim ersten Mal freudig begrüßen und lächeln, sie aber beim zweiten Mal ignorieren oder sich von ihnen abwenden.

<sup>2</sup> Kommt und singt. Liederbuch für die Jugend: 2015. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus; 978-3-579-03423-2.

Die Kinder erzählen, wie es ihnen während der zwei Runden erging und wie sie sich jeweils gefühlt haben. Wenn es weitere Freiwillige gibt, kann die Übung wiederholt werden. Für den ersten Durchgang ist es sinnvoll Kinder auszuwählen, die selbstbewusst sind und sich durch das unfreundliche und ignorante Verhalten der anderen nicht aus der Bahn werfen lassen.

Anschließend kann sich eine Erzählrunde zu eigenen Erlebnissen des Willkommen-Seins oder Nicht-Willkommen-Seins.

### **Erarbeitung**

Das Bilderbuch schließt stimmig an die Übung an. Es wird den Kindern gezeigt und vorgelesen. Da die Erzählung durchgängig in Reimform verfasst wurde, sollten alle Textstücke vorgelesen werden, und nicht zwischenzeitlich erzählt oder ausschließlich dialogisch mit den Kindern erarbeitet werden. Vermutlich können die Kinder nach einiger Zeit bei den wiederkehrenden Abschnitten mitsprechen.

Im Anschluss an das Bilderbuch berichten die Kinder in einer Blitzlichtrunde von ihren Eindrücken und Assoziationen der Geschichte und des Buches. An die vorherige Übung vom „Willkommen sein“ anschließend probieren die Schüler/-innen immer zu zweit und ohne Worte aus, wie die Maus die anderen Tiere begrüßt. Im Plenum können einige Partner ihre Lösungen vorführen.

Die Schüler/-innen wiederholen die im Bilderbuch genannten Gründe der Tiere, warum sie ein neues zu Hause brauchen oder suchen. Explizit erzählt wird vom Frosch, dessen Teich ausgetrocknet ist, von den Hasen, die vom Adler verjagt wurden, und vom großen Bär, vor dem alle Tiere Angst haben. Die Kinder überlegen sodann, was Menschen dazu bringt, ein neues Zuhause zu suchen und nennen vom Krieg bis zum Wechsel der Arbeitsstelle der Eltern verschiedene, ihnen bekannte Ursachen für Flucht, Vertreibung oder Umzüge.

Es ist möglich an dieser Stelle mit der gesamten Gruppe zu vertiefen, wie Neue, zum Beispiel in der Klasse, freundlich willkommen geheißen werden können. Das Verhalten der Maus kann hier Vorbild sein. In Kleingruppen bekommen die Schüler/-innen jeweils ein Beispiel. In Rollenspielen entwickeln die Schüler/-innen verschiedene Begrüßungsmöglichkeiten, mit denen die Neuen herzliche willkommen geheißen werden können.

Material – Beispiele für Willkommenssituationen:

- Ein neues Kind kommt in die Klasse. In der ersten Pause sitzt es alleine an seinem Tisch oder steht alleine auf dem Schulhof.
- Ihr seid auf dem Sportplatz beim Fußballspielen. Ein Kind sitzt weiter entfernt und schaut euch beim Spielen zu. Ihr kennt das Kind nicht.
- Ein neues Kind zieht gegenüber von Euch in ein Haus ein. Es ist so alt wie ihr. Nachmittags seht ihr, wie es allein auf der Schaukel am Spielplatz sitzt.

# AUFGABEN

## **Vertiefung und Differenzierung**

Immer wieder kommen neue Schüler und Schülerinnen in die Schule: in jedem Jahr die Erstklässler, neu hinzugezogene Kinder usw. Die Schüler/innen malen ein Willkommensplakat für neue Kinder, vielleicht sogar in verschiedenen Sprachen, und begrüßen sie in der Schule. Das Plakat wird am Eingang der Schule aufgehängt oder im Klassenzimmer der neuen Erstklässler, falls diese bald eingeschult werden.

Eine Kleingruppe baut zusammen das Haus der Tiere aus dem Bilderbuch mit Bauklötzen, Legosteinen oder aus Bastelmaterialien, beispielsweise in einem Schuhkarton, nach. Sie versuchen für jedes der verschiedenen Tiere aus dem Bilderbuch einen passenden Platz in ihrem Haus zu schaffen.

Frosch, Hasen und Bär sind besonders froh ein neues Zuhause zu haben, weil sie in ihr alten nicht bleiben konnten. Die Kinder formulieren für diese Tiere und deren Freude über das neue Zuhause eigene Reime, die auf der letzten Bilderbuchseite stehen könnten.

Die Schüler/innen suchen in einer Kinderbibel nach „Willkommensbildern“ (Sucht ein Bild zu dem die Überschrift „Alle sind willkommen“ passt.) Sie lesen, welche Geschichte hinter dem Bild verbirgt und entscheiden, ob es sich um eine Willkommensgeschichte handelt oder nicht. Wenn Schüler/innen die Geschichten noch nicht selbst lesen können suchen sie sich eine Mitschülerin oder einen Mitschüler, die/der ihnen hilft. Sie lesen gemeinsam die Geschichte. Später können sie den anderen von ihren Entdeckungen erzählen.

## **Wochenhausaufgabe**

Im Bilderbuch sind alle willkommen und alle dürfen mitmachen. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, in der nächsten Woche einmal etwas mit Jemandem zu machen oder mit Jemandem zu spielen, mit dem oder der sie normalerweise nichts machen oder spielen würden. Vielleicht sogar sie oder ihn zu Hause willkommen zu heißen. In einem Erzählkreis zu Beginn der nächsten Religionsstunde können die Schüler/innen von ihren Erlebnissen berichten.

## **Weiterarbeit**

Viele biblische Geschichten sind an die Thematik anchlussfähig und eignen sich zur Weiterarbeit, so beispielsweise Jesus-Geschichten vom Willkommen- und Angenommen-Sein, wie die Segnung der Kinder oder Zachäus der Zöllner, oder Geschichten vom Aufbrechen und Ankommen, wie Abraham oder Ruth und Naomi.

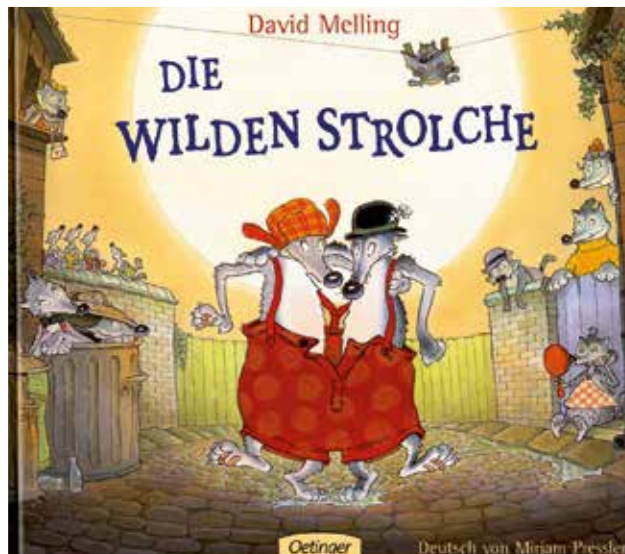
## Die wilden Strolche

Theologisch-didaktischer Kommentar

Unterrichtsidee

von Frauke Liebenehm

David Melling,  
Übersetzung Mirjam Pressler  
Verlag Friedrich Oetinger, 2007  
ISBN: 978-3-7891-6868-0  
Altersempfehlung: ab 3 Jahren



### Klassenstufe

Erarbeitet für Klassenstufen 1 bis 4

### Bildungsplanbezug

Klassenstufe 1/2:

Mensch 3.1.1: Die Schülerinnen und Schüler können (2) von frohen und traurigen Erlebnissen erzählen (zum Beispiel (...) Streit und Versöhnung, Angst und Geborgenheit (...)).

Die Schülerinnen und Schüler können (3) beschreiben, dass für Gott jeder Mensch wertvoll, wichtig und einmalig ist

Klassenstufe 3/4:

Mensch 3.2.1: Die Schülerinnen und Schüler können (1) vom Umgang mit eigenen Erfahrungen von Freude und Glück, Gelingen und Scheitern, (...) erzählen.

Prozessbezogene Kompetenzen:

Kommunizieren und Dialogfähig-Sein 2.4: Die Schülerinnen und Schüler können (2) sich in Gedanken, Gefühle und Sicht- beziehungsweise Verhaltensweisen anderer Menschen (Mitmenschen, biblische Figuren, Vorbilder) hineinversetzen.

Die Schülerinnen und Schüler können (3) anderen Menschen in deren Vielfalt tolerant, achtsam und wertschätzend begegnen, auch im Kontext interkultureller und interreligiöser Begegnungen.

3

DIE WILDEN STROLCHE

**Kurzbeschreibung**

Die wilden Strolche – eine wilde Bande frecher Wölfe  
 Manchmal ist es gar nicht einfach, immer brav und höflich zu sein, besonders, wenn man ein lärmender, ungestümer Wolf ohne Manieren ist. Denn was gibt es Schöneres, als an Servietten zu knabbern oder durch den Wald zu toben? Doch irgendwann wird es den anderen Tieren zu bunt mit den wilden Wölfen. Als die Strolche bemerken, dass ihre Freunde sie nicht mehr zum Essen einladen und auch nicht zum Spielen, wissen sie, dass es Zeit ist, etwas zu ändern. Aber haben feine Herren es wirklich leichter?

**Theologisch-didaktischer Kommentar**

In den „wilden Strolchen“ begegnen uns die Störenfriede, Tunichtgute und Aufmischer einer Gruppe oder Klasse. Sie bringen mit ihrer unbedachten Art, ihrer unbändigen Energie und ihrem grenzenlosen, unkonventionellen Verhalten alles durcheinander. Die Gruppe leidet. Dieses Buch erlaubt eine andere Perspektive: wie harmonisch langweilig ist denn das Leben ohne diese verhaltensoriginellen Strolche? Und wie sehr schränken unsere Konventionen und Verhaltensregeln unhinterfragt diejenigen ein, die sich der Harmonie willen daran strikt halten. Mit viel Humor erlaubt der Umgang mit diesem Buch die Freude und den Spaß am Wildsein.

In der Religionspädagogik ist soziales Lernen ein wichtiges Feld. In der Geschichte geht es auch um Vorurteile und um vergebliches Bemühen um Integration. Pädagogische und erzieherische Aufgaben, wie das Durchsetzen von Regeln bzw. die Partizipation der Kinder bei der Klärung und Durchsetzung von Regeln zum Gelingen von Gemeinschaft, werden plastisch und können thematisiert und ausprobiert werden. Theologisch geht es vor allem um die Akzeptanz des anderen und um die Schwierigkeit und Herausforderung der unbedingten Nächstenliebe. Damit sind „die wilden Strolche“ auch ein geeigneter Lerngegenstand im Bereich der Inklusion.

Im folgenden Unterrichtsvorschlag wird in drei Schritten das Buch präsentiert, die Problematik der Gruppe und der Störer verdeutlicht und gemeinsam nach Lösungen für die Gruppe gesucht.



## Unterrichtsidee

Hinweis: Das Konzept der Jeux Dramatiques bildet die Grundlage für diesen Unterrichtsvorschlag. Lehrkräfte mit Erfahrung in diesen Ausdrucksspielen kennen die Voraussetzungen, die für ein gelingendes Spiel notwendig sind. Allen anderen empfiehlt sich zumindest eine Information der Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques ([www.jeux.de](http://www.jeux.de)) und vielleicht der Kontakt zu einer ausgebildeten Spielleiterin.

Wer nicht mit der Klasse spielen möchte, kann nach Erarbeitung in zwei Gruppen statt des Spieles die Strategien der Gruppen mündlich besprechen und danach in neu gemischten Gruppen die Konsequenzen überlegen lassen. Dabei werden die Überlegungen schriftlich oder als Bildergeschichte festgehalten, auch Playmobilfiguren können hier zum Einsatz kommen.

### Hinführung

Zunächst wird nur das Vorwort des Buches vorgelesen, das Cover gezeigt und gemeinsam im Kreis zum Impuls: „Wir wissen alles über große böse Wölfe und ihre unangenehmen Manieren ...“ überlegt. Reihum nennen die Kinder weitere Eigenschaften und Verhaltensweisen. In einer zweiten Runde werden die Worte beiseite gelassen und die Kinder schlüpfen in die Rolle der Wölfe: Wir hören diese, wie sie schmatzen, sich kratzen, heulen, jaulen usw ... . Erst nacheinander, dann alle zusammen. (Möglich ist darüber hinaus ein Situationsspiel: „Die Wölfe ziehen gemeinsam los und hängen ab.“)

Das Buch wird weitergelesen bis die Tiere beschließen, die Wölfe nicht mehr zum Frühstück einzuladen („Er hat so gemüffelt, dass ich meinen Nachttisch nicht essen konnte!“)

### Erarbeitung

Die Klasse wird geteilt, dabei ordnen sich die Kinder selbst einer Gruppe zu: Möchtest du Wolf/Strolch sein oder lieber Tier in der Stadt?

Jede Gruppe überlegt für sich eine Strategie: Wenn die Wölfe in unsere Stadt kommen, dann ... , bzw. wenn wir Wölfe in die Stadt kommen, dann ... . Dabei begleitet die Lehrkraft die Gruppen nacheinander, ohne zu verraten, was die jeweils andere Gruppe vorhat; noch besser sind zwei Lehrkräfte bzw. Pädagog/innen parallel.

Spiel bzw. Alternative s. o.: Im Raum werden die Spielplätze gestaltet: das Lager der Wölfe und die Stadt. Wenn Tücher zur Verkleidung vorhanden sind, verkleiden sich die Spieler/innen mit einem Tuch und nehmen so ihre Rollen ein. In einer kurzen Vorstellungsrunde sagt jeder und jede, was sie oder er ist, damit die Gruppe weiß, wer was spielt.

In einem anschließenden Spiel ohne Worte treffen die Gruppen aufeinander. Die Spielleitung übernimmt eine der Lehrkräfte. Dabei besteht ihre Aufgabe vor allem darin, das Spiel

# VERTIEFUNG DIFFERENZIERUNG

mit kurzen Kommentaren zu begleiten, der Gruppe zu folgen und – mit der Strategie der Gruppen im Kopf – kleine Spielimpulse zu geben. Mit dem Gong beginnt und endet das Spiel.

In der anschließenden Verarbeitungsrunde kommt jedes Kind zu Wort: Was hast Du erlebt? Danach ist Gelegenheit zur Auswertung in der großen Gruppe. Interessant ist dabei, auch die Abgrenzungswünsche und Aggressivität der Stadttiere wahrzunehmen und zu verdeutlichen.

Anschließend wird das Buch zu Ende gelesen. Vielleicht haben die Kinder noch den Wunsch, eine Situation aus dem Buch nachzuspielen?

Ein Klassenfoto mit allen Strolchen und Tieren ggf. in Verkleidung wird gemacht und für alle ausgedruckt.

### **Vertiefung und Differenzierung**

Einzelarbeit: „Und ich könnte uns ein paar hübsche Klamotten machen“, sagte Masche.“ Die Schüler/innen überlegen sich Tipps für die wilden Strolche: Welche Regeln und Manieren sollten sie lernen?

Partnerarbeit: „Und einige konnten sich sogar schon manierlich anziehen und bitte und danke sagen.“ Die Kinder probieren verschiedene Möglichkeiten aus, bitte und danke zu sagen. Sie überlegen, warum es wichtig ist, diese Worte zu benutzen.

Gruppenarbeit (ab sechs Personen): Die Schüler/innen stellen sich zu einem Gruppenfoto auf. Eines der Kinder ist jeweils Fotograf und bestimmt die Positionen und Haltungen der Anderen. Die Gruppe fertigt verschiedene Fotos an, das Beste wird ausgedruckt.

### **Klassenaufgabe**

Die Klasse organisiert ein Klassenfrühstück. Die Schüler/innen planen und organisieren gemeinsam, sie verteilen Aufgaben und überlegen wie sie es so gestalten können, dass sich alle wohl fühlen.

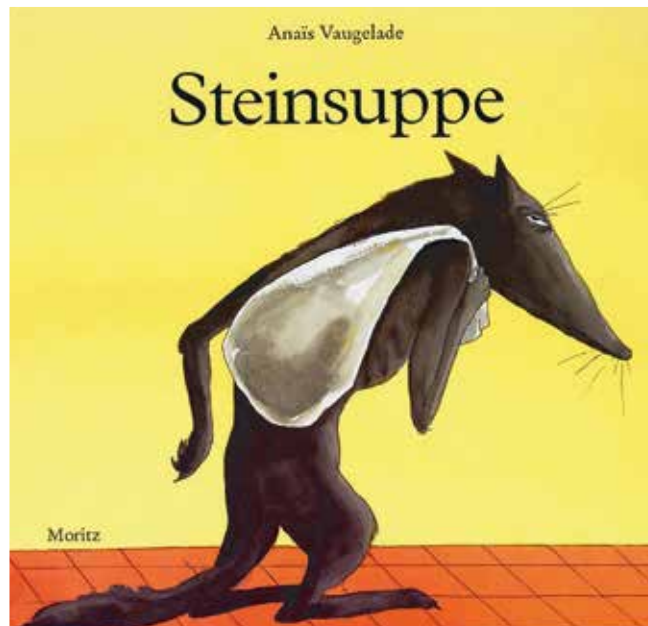
## Steinsuppe

Theologisch-didaktischer Kommentar

Unterrichtsidee

von Hannah Geiger

Anais Vaugelade  
Moritz Verlag, 2000  
978-3895651151  
Altersempfehlung: ab 5 Jahren



# 4

### Klassenstufe

Geeignet und erarbeitet für Klassenstufe 3 und 4.

### Bildungsplanbezug

Jesus Christus 3.2.5: Die Schülerinnen und Schüler können aus dem Handeln und Reden Jesu Christi Ermutigung und Orientierung für das Zusammenleben entwickeln.

Prozessbezogene Kompetenz:

Kommunizieren und dialogfähig sein 2.4: Die Schülerinnen und Schüler können sich in Gedanken, Gefühle und Sicht – beziehungsweise Verhaltensweisen anderer Menschen (Mitmenschen, biblische Figuren, Vorbilder) hineinversetzen.

Gestalten und handeln 2.5: Die Schülerinnen und Schüler können ein achtsames Miteinander im Schulalltag mitgestalten.

### Kurzbeschreibung

Eines Nachts nähert sich ein Wolf dem Dorf der Tiere. Er klopft am Haus der Henne an und versichert dem ängstlichen Tier hinter der Tür, dass er schon alt sei, nur noch einen Zahn habe und außerdem Steinsuppe kochen wolle. Neugierig geworden, öffnet die Henne und stellt den geforderten Kessel für die Suppe bereit. Wird der Wolf die Hennen nun kochen? Doch es kommt anders: Das Schwein, dann das Pferd und die Ente und auch das Schaf, die Ziege und der Hund haben gesehen, wie

# STEINSUPPE

der Wolf in das Haus der Henne gegangen ist. Die Tiere schauen besorgt nach ihrer Freundin und bleiben, als sie von der Steinsuppe hören, zum gemeinsamen Essen und Kochen. Jedes Tier holt noch etwas Gemüse herbei, sodass sich die Steinsuppe in eine aromatische Gemüsesuppe verwandelt. Ein gemütlicher Abend unter Freunden nimmt seinen Lauf, der Wolf wird dabei etwas einsilbig und packt bald seinen Stein wieder ein. Der sei noch nicht durch und könne sicher ein anderes Mal wieder gekocht werden. Mit diesen Worten verlässt er das Haus der Henne und ist, so das Bilderbuch, wohl nicht wiedergekommen.

## THEOLOGISCH- DIDAKTISCH

### Theologisch-didaktischer Kommentar

In „Steinsuppe“ wird die Geschichte von vielen mutigen und besorgten Freunden, die gemeinsam eine mögliche Gefahr erkennen und auch bannen können und dabei dem Feind auf Augenhöhe begegnen, erzählt. „Steinsuppe“ ist damit eine charmante Geschichte der Feindesliebe. Weder leugnet das Bilderbuch, dass es Feinde geben kann, die gefährlich sind und anderen schaden möchten, noch verfällt es in eine Gewalt legitimierende Verteidigungshaltung, die den Feind abwehrt. Tatsächlich werden die Absichten des Wolfs nie explizit offen gelegt. Sein Verhalten legt aber nahe, dass er sich den Verlauf des Abends anders vorgestellt hatte. Die Tiere reagieren auf den „bösen Wolf“ offen: Ihm werden Respekt, Würde und Freundlichkeit entgegengebracht und ihm bleibt die Möglichkeit sich zurückzuziehen. Auch die Mehrheitssituation der Freunde wird von ihnen nicht ausgenutzt und deshalb zum Angriff geblasen. „Steinsuppe“ zeigt exemplarisch, wie das Gebot Jesu von Nazareth gelebt werden kann.

Matthäus 5,44: „Liebt eure Feinde und bittet für die, die euch verfolgen, 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.“

### Unterrichtsidee

#### Hinführung

Das Bilderbuch wird auf der zweiten Doppelseite, als der Wolf mit seinem Sack auf dem Rücken ans Haus der Henne kommt, aufgeschlagen und den Schüler/innen gezeigt. In einer Blitzlichtrunde erzählen die Schüler/innen von ihren Eindrücken und Assoziationen.

Wolf und Henne sind Feinde. Die Schüler/innen überlegen, wie Feinde miteinander umgehen, sie notieren ihre Gedanken auf Zettel oder die Lehrkraft übernimmt dies an der Tafel und stellen sich ihre Ergebnisse gegenseitig vor.

**Erarbeitung**

Nun wird das Bilderbuch mit den Schüler/innen von vorn gelesen und betrachtet. Nach dem Bild mit der etwas verängstigten Henne an der Tür und dem Wolf, der vor dem Kamin seinen Stein auspackt (4. Doppelseite), wird die Betrachtung unterbrochen. Wie wird die Geschichte wohl weitergehen?

Die Schüler/innen versetzen sich in die Gedankenwelt von Henne oder Wolf hinein. Im Stuhlkreis liegen eine weiße Feder für die Henne und ein Fellstück für den Wolf. Zwischen die Gegenstände wird die aufgeschlagene Bilderbuchseite gelegt. Die Kinder nehmen nun einen Gegenstand auf und erzählen, was der Wolf oder die Henne im Moment denken könnten. Sie äußern sich dazu wie sich die nächsten Minuten entwickeln werden.

Das Bilderbuch wird mit den Schüler/innen bis zum Ende gelesen und betrachtet. Aufgeschlagen bleibt die vorletzte Seite mit dem Satz „Aber wahrscheinlich ist er nicht wiedergekommen“. Was denken Schwein und Henne beziehungsweise Wolf jetzt? Die Perspektivenübernahme mit Fell und Feder wird wiederholt und zeigt, wie die Schüler/innen das Bilderbuch und seine Charaktere deuten.

**Vertiefung I**

Henne und Wolf sind eigentlich Feinde. Auch Jesus sagt etwas dazu, wie man mit Feinden umgehen soll. Gemeinsam wird in einer Kinderbibel (zum Beispiel in der Grundschulbibel) das Gebot der Feindesliebe gelesen.

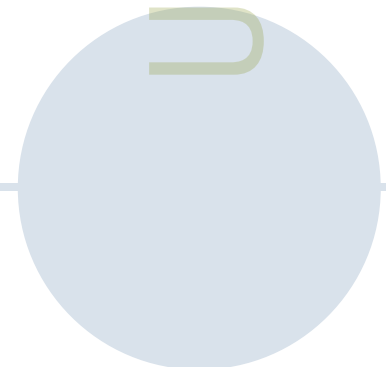
In einer Blitzlichtrunde äußern sich die Schüler/innen zum Feindesliebegebot und erzählen, wie sie das Gebot verstehen: „Ich habe Jesus so verstanden, ...“

Jesus will, dass Feinde anders miteinander umgehen. Die Schülerinnen und Schüler nehmen ihre Zettel vom Beginn wieder auf und verändern ihre Aussagen vom Anfang in Jesu Vorstellung von Feindesliebe.

Woran sieht man, dass die Tiere im Bilderbuch ihren Feind lieben und einen anderen Umgang mit ihm pflegen? Kleingruppen zeigen in kleinen Rollenszenen wo und wie dies im Bilderbuch deutlich wird. Sie können auch ein Bild malen oder ihre Gedanken aufschreiben. In einem Unterrichtsgespräch kann vertieft werden, warum Jesus ein anderer, liebender Umgang zwischen Feinden wichtig ist. Dies kann nach einer zweiten vertiefenden Arbeitsphase auch den Abschluss der Unterrichtsstunde bilden.

**Vertiefung II und Differenzierung**

Die Henne möchte sich für den netten Abend mit dem Wolf bedanken. Sie schreibt ihm einen Brief. Sie erklärt dem Wolf, dass dieser Abend für sie ganz besonders war. Die Schüler/innen schreiben den Brief für die Henne.



Viele Menschen haben keine Feinde im engeren Sinne, denen sie Schaden zufügen, an denen sie sich rächen oder denen sie möglichst nie wieder begegnen möchten. Trotzdem gibt es diejenigen, die man nicht leiden kann und lieber meidet, weil man mit ihnen schlechte Erfahrungen gemacht hat. Solche Erlebnisse und Beziehungen kennen auch Kinder. Deshalb setzen sich die Kinder mit zwei Alltagssituationen auseinander und überlegen, wie diese im Sinne des Feindesliebegebots gelöst werden könnten. Sie schreiben die Situationen als Geschichte zu Ende. Alternativ kann die Situation auch als Rollenspiel gespielt werden.

Auf der letzten Bilderbuchdoppelseite sieht man den Wolf vor der Tür eines Truthahns stehen. Wie wird die Geschichte zwischen Wolf und Truthahn weitergehen? Und wie kann der Truthahn dabei seinen Feind, den Wolf, lieben? Die Schüler/innen malen die Szenen zwischen Wolf und Truthahn als Bildergeschichte.

Material: Zwei Beispiele für Alltagssituationen:

- Malina feiert heute Nachmittag ihren Kindergeburtstag. Sie hat drei Mädchen und zwei Jungs aus ihrer Klasse eingeladen. Sie wusste genau, wer dabei sein sollte: Lena, Maike, Moritz, Paul und Anne. Auf gar keinen Fall hätte sie Luis eingeladen. Luis ärgert sie in der Schule immer. Einmal hat er ihre Vesperdose versteckt, ein anderes Mal hat er in ihr Matheheft gemalt. Gestern erst hat er ihr ein Bein gestellt, sodass Malina gestolpert ist. Pünktlich um drei Uhr sind alle Kinder da. Doch dann klingelt es noch einmal. Malina schaut durch das Guckloch. Sie sieht Luis vor der Tür stehen. Er hält ein Geschenk in der Hand.

Was sollen Malina und die anderen Kinder jetzt tun?

- Im Deutschunterricht werden Kleingruppen gebildet. Immer zu zweit oder zu dritt sollen die Kinder eine Bildergeschichte schreiben. Für Luna und Max ist klar, dass sie zusammen arbeiten werden. Da kommt Emma auf sie zu. Luna und Max können Emma eigentlich nicht leiden. Als sie beim letzten Mal mit ihr eine Gruppenarbeit gemacht haben, mussten Luna und Max alles alleine machen. Als sie ihre Ergebnisse den anderen vorstellen wollten, hat sich Emma den Zettel geschnappt und so getan als wäre alles ihre Idee gewesen. Die Lehrerin hat sie sogar noch gelobt. Das war ganz schön doof für die beiden anderen.

Was sollen Luna und Max jetzt tun?



# IM ALLTAG

**Schluss**

Den Feind lieben bedeutet auch, den Menschen zu sehen und ihn in seinen Stärken wahrzunehmen. Die Gruppe bildet einen Kreis um ein Kind und sagt ihm alle Sachen zu, die es gut kann, in denen es stark ist oder für die es bewundert wird. Nacheinander können sich die Kinder in die Mitte setzen, die sich gerne von echten Komplimenten beregnen lassen möchten.

**Klassenaufgabe**

Lehrkraft und Schüler/innen kochen gemeinsam eine Steinsuppe und feiern wie die Tiere im Bilderbuch ein Steinsuppenfest. Die Schüler/innen planen den Kochtag gemeinsam. Sie überlegen, welches Gemüse sie mitbringen müssen und welche Küchenutensilien sie benötigen. Es kann auch eine Gruppe geben, die das Klassenzimmer für das Fest vorbereitet und dekoriert.

**Weiterarbeit**

Das Gebot der Feindesliebe ist bei Matthäus und Lukas eingebettet in die großen Reden Jesu (Bergpredigt und Feldrede). In ihnen macht er deutlich, wie das Zusammenleben der Menschen untereinander gelingen kann und das Himmelreich bereits im Jetzt wachsen lässt. Deshalb kann die Stunde zum Feindesliebegebot und zur „Steinsuppe“ in eine Einheit mit dem Doppelgebot der Liebe und der Beispielerzählung vom barmherzigen Samariter eingebettet werden.

**Weitere Literatur und Medien**

Eine andere „Steinsuppen“-Geschichte, erzählt von Johannes Merkel, findet sich unter <https://www.stories.uni-bremen.de/leute/steinsuppe.html>.

## Der schaurige Schusch

Theologisch-didaktischer Kommentar

Unterrichtsidee

von Frauke Liebenehm



Charlotte Habersack, Sabine Bächer  
als Kamishibai (Erzähltheater inkl. Textvorlage bei  
Don Bosco EAN: 426017951 441 8)  
Bilderbuch:  
Verlag: Ravensburger  
ISBN 978-3473446704  
Altersempfehlung: 3-8 Jahre

### Klassenstufe

Bearbeitet für Klassenstufe 3/4

### Bildungsplanbezug

Mensch 3.2.1: Die Schülerinnen und Schüler können (1) vom Umgang mit eigenen Erfahrungen von Freude und Glück, Gelingen und Scheitern, (...) erzählen.  
Die Schüler und Schülerinnen können (4) Bedingungen für ein gelingendes Miteinander erläutern.

Prozessbezogene Kompetenz:

Kommunizieren und dialogfähig sein 2.4.: Die Schülerinnen und Schüler können (3) anderen Menschen in deren Vielfalt tolerant, achtsam und wertschätzend begegnen, auch im Kontext interkonfessioneller und interreligiöser Begegnungen.

### Kurzbeschreibung

Die Tiere vom Dogglsplatz sind entsetzt, als der Schusch zu ihnen auf den Berg ziehen will. Obwohl sie ihn noch nie gesehen haben, wissen sie genau, wie er aussieht: groß, zottelig, grau und muffig – kurz, einfach schaurig! So einen wollen die Tiere nicht bei sich wohnen haben! Doch zu spät, die Umzugskisten stehen bereits vor der Tür. Klar, dass keines der Tiere zur Einweihungsparty gehen will. Nur einer kann der Einladung nicht widerstehen. Eine humorvolle Geschichte über Vorurteile und wie sie uns manchmal im Weg stehen.

DER SCHAURIGE  
SCHUSCH

5



## Theologisch-didaktischer Kommentar

Voreingenommensein, Vorurteile und Diskriminierung sind die großen Themen dieses Buches. Es zeigt, wie schwer es für Alteingesessene ist, sich auf den Unbekannten, Fremden einzulassen und wie schnell sie dabei sind, sich gemeinsam ein Bild von ihm vorzustellen. Alle negativen Eigenschaften, die sie kennen, treffen „natürlich“ auf den Unbekannten zu. Eine konkrete religions- und friedenspädagogische Herausforderung ist es auch in der Grundschule, fremden und neuen Kindern einen Platz in der Gruppe zu ermöglichen. Kinder, die neu hinzuziehen, aus einer anderen Stadt, einem anderen Bundesland kommen, oder gar aus einem anderen Land, werden mit ihrer „anderen“ Kultur, ihrer Sprache und Gewohnheiten oft nur voreingenommen empfangen und haben es damit schwer. Ohne das Wort „Vorurteile“ überhaupt zu benutzen, wird in der Geschichte sofort verstanden, um was es geht: Konflikte und Streit um Ansehen, den Platz in der Gruppe, zur Verteidigung des Althergebrachten entstehen dann, wenn Vorurteile die Neugier überwiegen.

Christliche (und jede ethische) Erziehung kommt nicht ohne das Gebot der Nächstenliebe aus. Dieses Buch ist anschlussfähig an alle Jesus-Begegnungsgeschichten in der Grundschule (z. B. Zachäus), in der Jesus die Außenseiter und anderen unvoreingenommen sieht, und an das Paulus-Wort: „Nehmt einander an, wie Christus euch angenommen hat“ (Röm 15,13). Jedes Kind, jeder Mensch braucht dieses unvoreingenommene Gesehen-werden, unabhängig von einer Vorleistung oder der Anpassung an die neue Gruppe.

In einer Gruppenarbeit machen sich im folgenden Unterrichtsvorschlag die Kinder gemeinsam ein Bild vom fremden Schusch, um dann im Fortgang der Geschichte die Ablehnung des Neuen zu thematisieren und im letzten Schritt durch einen Perspektivwechsel auch die Ängste und Unsicherheiten des Neuzugezogenen zu formulieren. Mithilfe weiterer Aufgaben in der Differenzierungsphase arbeiten die Kinder an den echten Eigenschaften des Schuschs, der doch anscheinend ein angenehmer und freundlicher Nachbar ist.

## Unterrichtsidee

### Hinführung

Das Buch wird gelesen bis „Außerdem stinkt er nach nassem Hund“. Die Kinder gehen in Vierergruppen zusammen und gestalten den schaurigen Schusch gemeinsam mit verschiedenen Materialien: Wollresten, Zeitschriftenausrissen, Farben, Tapeten. Dabei darf jedes Kind aus der Gruppe seine Elemente zur Gestaltung beitragen. Die Regeln für die Gruppenarbeit werden vorher besprochen und festgelegt (es gibt keinen Bestimmer, die Gruppe gestaltet gemeinsam den Schusch, Elemente der Einzelnen werden nicht sofort abgelehnt, sondern zunächst erklärt).

Die Bilder werden präsentiert, vielleicht in einem Museumsrundgang, und von der Gruppe vorgestellt. Die Leitfrage ist dabei: Was war Euch als Gruppe besonders wichtig, darzustellen?

Gemeinsam wird überlegt, wie der Schusch wohl jetzt wirklich aussieht und woher die Tiere bzw. jetzt die Kinder ihre Vorstellungen hatten. Die Vorstellung der Bilderbuchtiere wird gezeigt und mit denen der Kinder verglichen.

**Erarbeitung**

Das Buch wird weitergelesen bzw. gezeigt, bis zu „Natürlich wollte keiner hingehen. Außer einem ...“

Die Schülerinnen und Schüler schreiben Briefe mit Zusagen zur Party oder mit Absagen. Dabei begründen sie ihre Antwort.

Die Kinder gehen in Dreier-Gruppen zusammen und lesen sich gegenseitig ihre Antwortbriefe vor. Anschließend gibt es in der Klasse eine Abstimmung: Wer möchte zur Einweihungsparty vom Schusch gehen und wer lehnt ab? Das Abstimmungsergebnis wird diskutiert.

Das Buch wird zu Ende gelesen und gezeigt. Die Schülerinnen und Schüler reagieren in einer kurzen Blitzlichttrunde mit einem Satz auf das Buch und das Ende.

**Vertiefung und Differenzierung**

Einzelarbeit: „Keine Angst“, beruhigte er [der Partyhase] den Schusch. „Das sind doch nur meine Freunde!“

Wovor hat der schaurige Schusch Angst? Er flüstert es dem Partyhasen ins Ohr. Die Schüler/innen schreiben auf was der Schusch dem Partyhasen ins Ohr flüsterte.

Partnerarbeit: „Tschüss!“, piepste der Schusch. „Und danke für den netten Abend!“ Die Schüler/innen spielen die Abschiedsszene von Schusch und Partyhasen nach. Sie unterhalten sich darüber was sie am Abend gemeinsam gemacht haben.

Gruppenarbeit: Die Schüler/innen arbeiten ihr Bild vom Schusch jetzt um. Welche Vorstellung vom Schusch leitet sie nun? Jeder und jede schreibt einen Satz über Schusch auf eine farbige Karte und klebt sie zum Bild dazu. Die Gruppe spricht sich ab, sodass sich keine Doppelungen ergeben.

**Schluss**

Die Ergebnisse werden präsentiert und besprochen.

Lied: „Ich bin anders“ oder Tanz: „unser Kreis, der sei offen“, (aaO)

**Klassenaufgabe**

Party bei Schusch! Das nächste Klassenfest wird als Schuschparty gefeiert. Die Kinder organisieren selbstständig das Fest, verteilen mögliche Aufgaben wie die Musik, Essen und Getränke oder die Deko und laden dazu ein.

Ausblick: Vielleicht vertieft in der nächsten Zeit der Religionsunterricht oder der Klassenunterricht weiter das Thema Vorurteile. Aus dem Bereich soziales Lernen gibt es reichlich geeignetes Material. Zum sozialen Lernen und für Vielfaltskultur eignet sich auch die Arbeit mit dem Bilderbuch „Alle da“ mit den in diesem Beitrag beschriebenen Unterrichtsideen.

**Weitere Literatur und Medien**

CD Wunderwasser, Unmada Manfred Kindel: „Unser Kreis, der sei offen“<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Unmada Manfred, Kindel, 2000. Wunderwasser. Starke Lieder und Tänze aus dem Kinderwald. Ökotopia Verlag; 978-3931902667.

## 6

**Zwei für mich, einer für dich**

Theologisch-didaktischer Kommentar

Unterrichtsidee

von *Hannah Geiger*

Jörg Mühle  
 Moritz Verlag  
 978-3895653575  
 Altersempfehlung: ab 4 Jahren

 ZWEI FÜR MICH,  
 EINER FÜR DICH
**Klassenstufe**

Geeignet und erarbeitet für Klassenstufe 3 und 4.

**Bildungsplanbezug**

Welt und Verantwortung 3.2.2: Die Schülerinnen und Schüler können Beispiele aufzeigen, wie sich Menschen für Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit und Frieden einsetzen können.

Prozessbezogene Kompetenz:

Urteilen 2.3: Die Schülerinnen und Schüler können aus menschlichen Erfahrungen wie Liebe, Geborgenheit, Hoffnung, Vertrauen, Freude, Leid, Trauer, Scheitern, Ungerechtigkeit oder Schuld religiöse und ethische Fragen entwickeln.

Die Schülerinnen und Schüler können einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Problem- und Fragestellungen einnehmen und diese begründen.

**Kurzbeschreibung**

Der Bär findet drei Pilze und bringt sie nach Hause. Das Wiesel bereitet die Pilze zu, es duftet schon lecker. Auch der Tisch ist gedeckt. Nun müssen die drei Pilze nur noch aufgeteilt werden. Aber wer soll zwei bekommen und wer nur einen? Wiesel und Bär können jeweils gute Argumente ins Feld führen, warum ausgerechnet sie zwei Pilze bekommen müssen: „Ich habe die Pilze gefunden!“ „Ich habe die Pilze zubereitet!“ „Und ich habe den Tisch gedeckt!“ „Ich bin größer!“ „Aber ich muss noch wachsen!“ Es kommt zu einem Streit, der scheinbar aussichtslos ist. Die Lösung schleicht sich jedoch unverhofft an, aber das Dessert – drei Erdbeeren – ist nicht weniger herausfordernd.

## Theologisch-didaktischer Kommentar

Sehr unterhaltsam nimmt sich „Zwei für mich, einer für dich“ einer Herausforderung an, die alle aus ihrem Alltag kennen werden – gerecht aufteilen, obwohl nicht jeder gleich viel bekommen kann. Die Gummibärchen von Oma für die drei Geschwisterkinder, die Lego-Bausteine mitten im Spiel, ... – manchmal kann Gerechtigkeit als Gleichheit unmöglich sein. Diese Problematik nimmt das Bilderbuch auf und bildet gleichzeitig einen wunderbaren Impuls für den Unterricht: Bedeutet gerecht aufteilen immer, dass alle gleich viel bekommen müssen? Oder gibt es nicht auch gute und vor allem gerechte Gründe, „ungleich“ zu verteilen? Bär und Wiesel finden im Bilderbuch viele solcher guter, gerechter Gründe und bedienen dabei die verschiedenen Argumentationsstränge philosophischer Gerechtigkeitstheorien. So macht beispielsweise der Bär seinen Besitzanspruch auf die Pilze deutlich, indem er erklärt ein zweiter stünde ihm zu, weil er sie gefunden hätte. Das Wiesel hält dagegen: Es sei noch klein und müsse noch wachsen. Es brauche deshalb mehr, sein Bedürfnis sei schlicht größer. Die von den Tieren angeführten Begründungen sind berechtigt und nachvollziehbar, jedes Argument ist aus Perspektive der Verteilungsgerechtigkeit ernst zu nehmen. Dies erleichtert die Lösung des Konflikts allerdings nicht. Christliche Gerechtigkeitstheoretiker wie Heinrich Bedford-Strohm betonen die „vorrangige Option für die Armen“ als elementare Perspektive. Ungleichheit ist dann gerecht, wenn Schwache von ihr profitieren können und wenn sie durch eine ungleiche Verteilung, durch ein „mehr“, genug haben und am gesellschaftlichen Leben teilhaben können<sup>4</sup>. In Jesu Zuwendung zu den Schwachen, Armen und Benachteiligten wird diese Perspektive deutlich und für die Menschen als elementarer Teil der Reich-Gottes-Verkündigung erfahrbar. In den Unterrichtsbausteinen zum Bilderbuch erfolgt die schrittweise Annäherung an diese Perspektive.

# THEOLOGISCH-DIDAKTISCH

## Unterrichtsidee

### Hinführung

Die Kinder bekommen in Kleingruppen jeweils eine unteilbare Anzahl von Holzperlen, Murmeln oder Ähnlichem ausgeteilt (beispielsweise 11, 13 oder 17). Sie sollen die Murmeln nun gerecht unter sich aufteilen, sodass jeder und jede einen gerechten Anteil bekommt. Wichtig dabei ist, nicht das Wort „gleich“ anstelle von „gerecht“ zu verwenden. Gerade, weil es in diesem Baustein um Gerechtigkeit und (Un)gleichheit geht, muss in der Aufgabenstellung für diese Übung zum Einstieg darauf geachtet werden, die gedanklichen Synonyme nicht synonym zu verwenden.

<sup>4</sup> Bedford-Strohm, Heinrich, 1993. Vorrang für die Armen. Auf dem Weg zu einer theologischen Weg der Gerechtigkeit. Gütersloh: Kaiser.

Die Kinder werden durch diese Übung vor ein Problem gestellt, das durch eine gleiche Aufteilung nur zu lösen ist, wenn nicht alle Murmeln verteilt werden. Vermutlich werden einige Gruppen diesen Weg wählen, denn „gerecht“ teilen bedeutet „gleich“ teilen. Diese Auffassung werden voraussichtlich die meisten der Kinder vertreten, da dies sowohl entwicklungspsychologisch ihrem Verständnis von Gerechtigkeit als auch dem durch Erziehung erlernten entspricht.

Jede Kleingruppe stellt im Plenum ihre Lösung vor und begründet, warum diese gerecht ist. Die Lehrkraft fasst im Anschluss die Ergebnisse kurz zusammen und leitet zum Bilderbuch und dem ähnlichen Problem von Bär und Wiesel über.

### **Erarbeitung**

Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern werden nun die ersten Seiten des Bilderbuchs „Zwei für mich, einer für dich“ betrachtet. Weite Teile davon können dialogisch mit den Kindern erarbeitet werden. Nach der Doppelseite, auf der das Wiesel klar macht, dass es den Pilz bekommen müsse, weil es klein sei und noch wachsen müsse, wird die Betrachtung unterbrochen.

Zurück in den Kleingruppen suchen die Kinder nun Gründe für Wiesel oder Bär, warum der eine oder der andere den dritten Pilz bekommen sollte. Jeder Grund wird in eine vorbereitete Sprechblase geschrieben. Diese werden anschließend vorgestellt und zu einem Boden- oder Tafelbild gelegt. Dabei werden zur besseren Anschaulichkeit Bilder von Bär und Wiesel einander gegenüber gelegt und die Argumente von den Kindern jeweils zugeordnet und vorgestellt. An dieser Stelle kann wie im Bilderbuch ein Streitgespräch initiiert werden.

Im Anschluss an die Vorstellung der Argumente äußern die Schüler/innen, wem von beiden sie den Pilz geben würden, wenn sie es gerecht entscheiden müssten, und begründen ihre Antwort. Nach einigen Aussagen für den einen oder den anderen, werden sie vermutlich von sich aus erklären, dass die Entscheidung schwierig sei, weil es sowohl für das Wiesel als auch für den Bär gute Gründe gäbe.

### **Aufgabe:**

Ihr seid das Wiesel und wollt unbedingt den dritten Pilz essen. Welche guten Gründe gibt es, warum ihr den dritten Pilz bekommen solltet?

Ihr seid der Bär und wollt unbedingt den dritten Pilz essen. Welche guten Gründe gibt es, warum ihr den dritten Pilz bekommen solltet?

### **Vertiefung**

Wie lösen Wiesel und Bär in der Geschichte ihr Problem? Das Bilderbuch wird nun bis zum Schluss gelesen und betrachtet. Letztlich bleibt die Lösung offen. Der Fuchs sorgt für eine Einzelfalllösung, die auf den Nachtschrank nicht übertragbar ist, aber einen Hinweis gibt: Es könnte mit einem Dritten geteilt werden.

Die Schüler/innen überlegen nun, wie das Bilderbuch weitergehen wird. Jedes Kind malt hierfür eine letzte Bilderbuchseite, auf der es einen persönlichen Lösungsvorschlag macht. Denkbar ist Verschiedenes: Bär und Wiesel bekommen jeweils ein

Stück der Erdbeere, eines der Tiere setzt sich mit einem Argument durch, beide beginnen wieder zu streiten oder es wird mit einem dritten Tier geteilt.

Die Schüler/innen stellen ihre Bilder für alle aus. Dafür werden alle Bilder in die Stuhlkreismitte oder an den Platz gelegt, sodass sie von den anderen betrachtet werden können. Wer noch etwas zu seinem Bild sagen möchte, kann dies im Anschluss tun.

Schnelle Maler und Malerinnen treffen sich mittels eines Lerntempoduetts an der Tafel und stellen sich ihre Bilder gegenseitig, auf dem Flur vor dem Klassenzimmer, gehend vor.

### Transfer

Die Lehrkraft fasst die Ergebnisse der Bildvorstellung knapp zusammen und stellt vermutlich fest, dass viele Kinder, wie zu Beginn, versuchten möglichst gleich zu verteilen. Gerecht teilen heißt also gleich teilen. Im Unterrichtsgespräch hinterfragt die Lehrkraft gemeinsam mit den Schüler/innen diese Feststellung: „Gerecht teilen heißt, dass jeder immer gleich viel bekommt, oder?“

Im Verlauf des Gesprächs kann die Lehrkraft einige hypothetische Sätze einbringen, die die Schüler/innen zum Nachdenken anregen. Dies könnten folgende von der Lehrkraft vorbereitete „Was-wäre-wenn-Sätze“ sein, die in die Kreismitte gelegt werden:

- Was wäre, wenn das Wiesel den ganzen Tag und auch den Tag vorher noch nichts zu essen gekriegt hätte, weil es arm ist und sich kein Essen kaufen kann?
- Was wäre, wenn der Bär krank wäre und die Erdbeeren ihm helfen würden, wieder gesund zu werden?

Im weiteren Verlauf können die Schüler/innen nach eigenen Beispielen aus ihrer Lebenswelt suchen, in denen Ungleichheit gerechter ist als Gleichheit. Beispielsweise kennen viele Schülerinnen und Schüler ungleiche Behandlung beziehungsweise Differenzierung aus dem Unterricht. Je nach Stärken wird unterschiedliches geübt.

### Sicherung

Im Heft werden die Ergebnisse des Unterrichtsgesprächs von den Schüler/innen gesichert. Sie beschreiben ihre Vorstellung von Gerechtigkeit, indem sie den Satzanfang „Gerecht heißt für mich ...“ vervollständigen und möglichst ein Beispiel zu ihrem Verständnis von Gerechtigkeit finden.

Beispiel: Gerecht ist, wenn alle gleich viel bekommen. Aber manchmal ist es auch gerecht, wenn jemand mehr bekommt, weil er Hilfe braucht. Zum Beispiel ist es gerecht, dass jemand mehr zu Essen bekommt, weil er arm ist und hungern musste.

### Weiterarbeit

An das Bilderbuch anschließen lässt sich eine Auseinandersetzung mit und Darstellung von verschiedenen Lebensbedingungen von Kindern in der Welt (Bildungsplanbezug – 3.2.2. Welt und Verantwortung (1)). Die Frage nach sozialer Gerechtigkeit und globaler Verteilung kann hierbei anhand verschiedener Kinder und ihrer Lebensweisen deutlich werden. Dabei sollen Kinder anderer Kulturen keineswegs als die „Armen“ oder „Opfer“ mitleidsvoll betrachtet werden. Vielmehr soll die Vielfalt unterschiedlicher Lebensweisen deutlich werden und dort kritisch in den Blick genommen werden, wo ein Ungleichgewicht besteht. Dies kann etwa mit dem Sachbuch „So lebt der Mensch“<sup>5</sup> gelingen.

WEITERARBEIT

<sup>5</sup> Menzel, Peter: So lebt der Mensch: Familien in aller Welt zeigen, was sie haben. - München: Gruner und Jahr, Hamburg. 2002; ISBN 978-3-570-19063-0

## 7

**Alle da! Unser kunterbuntes Leben**

Theologisch-didaktischer Kommentar

Unterrichtsidee I + II

Weitere Unterrichtsimpulse



von Frauke Liebenehm

Anja Tuckermann, Tine Schulte,  
Klett Kinderbuch  
ISBN 978-3-95470-104-9  
Altersempfehlung: Ab 5 Jahre und für alle

**ALLE DA!**  
 UNSER KUNTERBUNTES LEBEN
**Klassenstufe**

Bearbeitet für Klassenstufen 1/2

**Bildungsplanbezug**

Klassenstufe 1/2

Mensch 3.1.1: Die Schülerinnen und Schüler können (2) von frohen und traurigen Erlebnissen erzählen (zum Beispiel (...) Streit und Versöhnung, Angst und Geborgenheit (...)).

Die Schülerinnen und Schüler können (3) beschreiben, dass für Gott jeder Mensch wertvoll, wichtig und einmalig ist.

Prozessbezogene Kompetenzen:

Kommunizieren und Dialogfähig-Sein 2.4: Die Schülerinnen und Schüler können(1) eigene Gedanken, Gefühle und Sicht- beziehungsweise Verhaltensweisen ausdrücken und in Beziehung setzen zu denen anderer Kinder in der Lerngruppe.

Die Schülerinnen und Schüler können (2) sich in Gedanken, Gefühle und Sicht- beziehungsweise Verhaltensweisen anderer Menschen (Mitmenschen, biblische Figuren, Vorbilder) hineinversetzen.

Die Schülerinnen und Schüler können (3) anderen Menschen in deren Vielfalt tolerant, achtsam und wertschätzend begegnen, auch im Kontext interkonfessioneller und interreligiöser Begegnungen.

Gestalten und Handeln 2.5: Die Schülerinnen und Schüler können (4) ein achtsames Miteinander im Schulalltag mitgestalten.

### **Kurzbeschreibung;**

Ein quirliges und offenes Buch über unser reiches Zusammenleben. Wie kam deine Familie hierher? Was ist dein liebstes Fest im Jahr? Was spielst du gern, und in welcher Sprache singst du deine Lieblingslieder? Die Kinder in diesem Buch kommen von überall her. Manche sind neu hier. Andere sind zwar hier geboren, aber ihre Großeltern nicht. Jetzt leben wir alle zusammen hier. Das kann spannend und lustig sein, und auch manchmal schwierig. Aber eins ist sicher: Wer neugierig ist, gewinnt! Eine Mischung aus Wimmelbuch und Comic mit absolut genialen Bildern.

### **Theologisch-didaktischer Kommentar**

Die Vielfalt unserer Gesellschaft wird in diesem Buch wie selbstverständlich dargestellt. Menschen unterschiedlicher Herkunft werden mit ihren Bedürfnissen, Gefühlen und im Alltag gezeigt. Jeder Mensch und jede Familie hat eine Geschichte und die allermeisten Familien wohnen nicht dort, wo ihre Urgroßeltern geboren wurden. In alltäglichen Szenen und kleinen Berichten werden Fluchtwege, Familienlandkarten, Feste und Feiern unterschiedlicher Kulturen und verschiedener Sprachen nebeneinandergestellt. Eine Doppelseite beschreibt die Entstehung von Vorurteilen ohne mahnenden Zeigefinger, sondern sehr humorvoll. Das Buch kann einfach in der Gruppe oder Klasse angeschaut und (vor-)gelesen werden.

Die Inhalte und Themen können darüber hinaus auch in kreativen und lebendigen Unterrichtsideen erarbeitet und vertieft werden. Dabei bieten alle Doppelseiten in sich abgeschlossene Sinneinheiten, sodass sich ganz unterschiedlich mit dem Buch arbeiten lässt. Nahezu zu jeder biblischen Geschichte in der Grundschule findet sich eine passende Doppelseite. Beispielhaft sind zwei Unterrichtsstunden für die Klasse 1/2 dargestellt. Im Anhang ist eine Ideenübersicht für das ganze Buch zu finden.

### **Unterrichtsidee I (zu den ersten beiden Seiten des Buches)**

Hier geht es vor allem um Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Kinder in der Klasse und – mit einem erweiterten Blick – auf Kinder in der Welt. Dabei soll deutlich werden, dass alle Menschen trotz ihrer äußeren Unterschiede dieselben Wurzeln haben, gleiche Bedürfnisse und Gefühle und damit auch dieselben Rechte brauchen.

### **Hinführung**

Das „Kindermutmachlied – wenn einer sagt ich mag dich du“ (Liederbuch für die Jugend (LJ), 2015: 470)<sup>6</sup> wird gesungen. Zu Beginn der Stunde wird im Kreis ein

<sup>6</sup> Kommt und singt. Liederbuch für die Jugend: 2015. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus; 978-3-579-03423-2.



Wollknäuelnetz geknüpft. Die Kinder werfen ein Wollknäuel zu einem Kind ihrer Wahl (und halten dabei den Wollfaden fest in der Hand), rufen es beim Namen und begründen vielleicht ihre Wahl: weil du ... solche Haare hast wie ich – ganz andere Hautfarbe hast – ich noch nie mit dir gespielt habe ... . Dabei entsteht ein Netz, das uns alle miteinander verbindet. Gemeinsamkeiten können gesucht und das Netz auf seine Haltbarkeit überprüft werden. Das Lied: „Gott hat alle Kinder lieb“ kann gesungen werden, je drei oder vier Namen der Kinder werden zwischen dem Refrain im Lied besungen.

#### **Einführung in das Buch „Alle da!“**

Die erste Seite wird gezeigt und vorgelesen. Zu sehen sind unterschiedliche Gesichter aus verschiedenen Zeitaltern und Kontinenten, verbunden mit einem Netz. „Alle Menschen der Welt stammen von den ersten Menschen in Afrika ab, deshalb gleichen sich alle Menschen überall auf der Welt.“ Die Kinder finden im Gespräch Gemeinsamkeiten und Unterschiede und weisen vielleicht auf die ersten in der Bibel benannten Menschen hin.

In einer Gruppenaufgabe finden die Kinder möglichst viele Gemeinsamkeiten ihrer Gruppe und geben ihrer Gruppe daraufhin einen Namen. Sie erfinden für ihre Gruppe eine „coole“ Begrüßung. Anschließend stellen sich die Gruppen der Klasse vor. Die Gruppen lösen sich auf, die Kinder gehen schweigend durch den Raum und begrüßen sich gegenseitig mit den gerade erfundenen Begrüßungen. In der Auswertung im Anschluss erzählen die Kinder, ob und wie sie sich bei den Begrüßungen verhalten haben: habe ich meine Gruppenbegrüßung durchgesetzt oder war mir die andere lieber – wie sehr bin ich mit meiner Gruppe verbunden. Das Lied: „Ich bin anders als ...“ wird gesungen.

#### **Erarbeitung**

Alle Menschen haben dieselben Bedürfnisse und dieselben Verhaltensweisen. Die nächste Seite des Bilderbuchs wird gezeigt und betrachtet. „Das Wichtigste, was Menschen heute tun, taten sie schon immer. Trinken, teilen, schlafen, streiten, spielen, Bilder malen ...“ Im Kreis probieren die Kinder, die verschiedenen Bilder nachzustellen. Sie finden sich in ihren Gruppen zusammen und suchen sich eine Tätigkeit aus dem Buch aus, oder überlegen sich eine eigene. Anschließend präsentieren die Gruppen ihre Idee und die Klasse rät.

#### **Vertiefung**

Die Gruppe oder Klasse überlegt gemeinsam: Was brauchen denn alle Kinder wirklich? Vielleicht schreibt oder malt die Lehrkraft an der Tafel mit.

Das Ergebnis kann im Heft oder mit Hilfe eines Arbeitsblattes gesichert werden:

„Ich bin anders als ...“ und „Du bist anders als ...“.

Alle Kinder sind auch gleich: Alle Kinder ...

Alle Kinder brauchen ... Kinder malen kleine Bilder in ihre Hefte bzw. schreiben das von der Lehrkraft an der Tafel Gesicherte ab.

#### **Schluss**

Lied „Ich bin anders als“ (LJ, 2015: 556)<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Kommt und singt. Liederbuch für die Jugend: 2015. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus; 978-3-579-03423-2.

## Unterrichtsidee II (zum Wimmelbild aus dem Bilderbuch)



© Tine Schulz aus „Alle da!“, Klett Kinderbuch 2014

Hier entdecken die Kinder in der kulturell vielfältigen Darstellung kleine Geschichten und spielen sie nach. Die Kinder überlegen im Anschluss in Einzelarbeit eine individuelle Überschrift für das Bild.

### Hinführung

(ggf. Anknüpfung an die vorher beschriebene Stunde)

Lied: „Ich bin anders als“

Jede/r von uns ist einzigartig! Das wird unter anderem bei dieser Begrüßung deutlich:

Im Stehkreis stellen wir uns reihum mit unserem Namen und einer Gebärde vor. Die Gruppe begrüßt jeden einzelnen und macht die Bewegung nach (call and response).

### Erarbeitung

Nach dem Kugellager-System erzählen sich die Kinder voneinander. Es darf immer nur entweder das Gegenüber im Außenkreis oder das im Innenkreis erzählen, das andere Kind hört zu ohne zu kommentieren, bevor der Außenkreis im Uhrzeigersinn weiterrückt.

Mögliche Fragen für das Kugellager:

Erzähl' deinem Gegenüber ...

- ... was du gerne spielst.
- ... was du am liebsten isst und was du nicht magst.
- ... was das erste ist, was du machst, wenn du nach Hause kommst?
- ... wo du gern mal hinfahren willst.
- ... was du später einmal werden willst.
- ... wann du mal traurig warst.
- ... was dich glücklich macht.

**Vertiefung**

Das Wimmelbild aus „Alle da!“ wird angeschaut (für eine große Gruppe entweder zweimal groß kopiert oder gleich als Kopie in Gruppen an Tischen betrachten).

Jedes Kind darf reihum je eine Sache benennen: Was kannst du entdecken?

In Gruppen bekommen die Kinder ein Puzzleteil des Wimmelbildes mit dem Auftrag, aus ihrer Szene eine kleine Geschichte nachzuspielen.

Die Szenen werden präsentiert und die Puzzleteile anschließend zusammengeführt.

**Sicherung**

Die Kinder bekommen das Bild verkleinert für ihr Heft und überlegen eine Überschrift dazu.

Die Überschriften werden gesammelt und diskutiert. Jedes Kind schreibt die für sich beste in sein Heft ab (Nachmittag in der Stadt, Heimat, die Stadt, Kinder spielen ...).

**Schluss**

Lied oder gemeinsamer Tanz (z.B. „Immer rundherum“, Unmada Manfred Kindel, 2000, von der CD Wunderwasser)<sup>8</sup>

**Weitere Unterrichtsimpulse zum Buch „Alle da!“**

Doppelseite im Buch und Ideen, Fragen	Umsetzungsideen und Aufgaben	Möglicher biblischer Bezug, Lieder
<p><b>Die ersten Menschen</b>                      Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Menschen: Worin gleichen sich alle Menschen?                      Welche Unterschiede kannst Du entdecken?</p>	<p>Gemeinsam Fragen und Kriterien entwickeln: Befrage möglichst viele Kinder. Wer hat die meisten Gemeinsamkeiten mit den andern entdeckt? Wer hat die meisten Unterschiede zu den anderen entdeckt?<sup>9</sup> Hurra! Spiele für mehr Sozialkompetenz: S. 11 gleich und gleich                      S. 36 was ist gut daran, verschiedenen zu sein?</p>	<p>Lied: Ich bin anders als du ...                      Urgeschichten:                      Adam und Eva, Turmbau zu Babel, Pfingsten, Noah und seine Familie                      1.Mos 1–9</p>

<sup>8</sup> Unmada Manfred, Kindel, 2000. Wunderwasser. Starke Lieder und Tänze aus dem Kinderwald. Ökotopia Verlag; 978-3931902667.

<sup>9</sup> Don Bosco: Die 50 besten Spiele für mehr Sozialkompetenz, 2008

<p><b>Das Wichtigste</b> Was brauchen alle Menschen un- bedingt? – Grundbedürfnisse!</p>	<p>Was brauchen alle Menschen un- bedingt? Markiert auf dem Bild.</p> <p>Ergänzt die Seite mit eigenen Bil- dern, was fehlt noch? (z. B. lernen, reden, knuddeln, sich vertagen, heiraten, feiern, beten, singen, von Gott reden, getröstet werden)</p>	<p>Bergpredigt: Seht die Vögel unter dem Himmel an (Mt 6,25ff), Speisung der 5000 (Lk 9,13ff), Jesus-Geschichten: Jesus sieht, was die Menschen brauchen, Je- sus ruft die Kinder (Mk 10,13ff), heilt Mk 10, 46ff u. a., spricht zu Frauen (Lk 10,38ff; Lk 13,10ff), Kranken, Zöllnern (LK 19) Lieder: Wenn jeder gibt, was er hat (LJ, 2015: 502) <sup>10</sup> Als Jesus in der Wüste war <sup>11</sup></p>
<p><b>Menschen gehen</b> Und was ist, wenn diese Grund- bedürfnisse nicht erfüllt werden können? Hoffnungen, Wünsche, Träume</p>	<p>Fluchtgeschichten/ lange Wege/ darstellen und austauschen Ich packe meinen Koffer – und nehme mit (außer Dingen auch Wünsche und Hoffnungen aufzäh- len) echte Koffer packen</p>	<p>Väter(Mütter-)geschichten: Abraham und Sara, Jakob, Maria und Josef, Jakob ... 1. Mos 12-32 Mose (2. Mos)</p>
<p><b>Der Weg aus Syrien</b> Wo liegt Damaskus? Wie kam das Christentum nach Europa?</p>	<p>Arbeit mit der Landkarte, Fotos und Bibelatlas</p> <p>Vergleich „zur Zeit Jesu“ und heute</p>	<p>Die Reisen des Paulus Apostelgeschichte Lydia (Apg 16,11ff)</p>
<p><b>Geschichten von Familie und Herkunft</b> Welche Geschichte hat unsere Fa- milie? Bist du schon einmal umgezogen? Abschied und Neuanfang</p>	<p>Interviews in der Familie/der Klas- se: Woher kommen deine Eltern, Großeltern, Tanten und Onkels? Wo bist du geboren? Wie oft bist du umgezogen? Lied/Gedicht vom Abschied und Neuanfang lesen, schreiben, er- gänzen, singen</p>	<p>Mosegeschichte und 5. Mos, 26,4ff: ein umherziehender Aramä- er war dein Vater Ruth</p>
<p><b>Verwandtschaft</b> Wo lebt meine ganze Familie?</p>	<p>Markiere auf der Karte, wo deine große Familie lebt. Vergleiche mit anderen Kindern – wo überall habt ihr Verwandte und Freunde? – Auf- stellung in der Klasse. Als Markierungen Fähnchen in die Weltkarte stecken</p>	<p>(Stammbaum Jesu (Mt 1)) Stammbäume in der Bibel)</p>

<sup>10</sup> Kommt und singt. Liederbuch für die Jugend: 2015. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus; 978-3-579-03423-2.

<sup>11</sup> Rudolf-Otto Wiemer / Ludger Edelkötter

<p><b>Guten Morgen</b> Wie viele Sprachen sprechen die Kinder in deiner Klasse/Schule?</p>	<p>Gestaltet zusammen ein Plakat für die Eingangstür mit „Guten Morgen“ oder „Willkommen“ in allen Sprachen, die ihr in euren Familien sprecht.</p>	<p>Lieder: Ich sag dir guten Morgen (LJ, 2015: 580)<sup>12</sup> Morning has broken (LJ, 2015: 574) Er weckt mich alle Morgen (LJ, 2015: 572)</p>
<p><b>Muttersprache</b> Lieder, Märchen, Reime, Fingerspiele Fachbereich Musik, vgl. Liederbuch der Grundschule</p>	<p>Ladet Eure Eltern und Großeltern ein, sie singen und spielen mit allen in eurer Sprache.</p>	<p>Turmbau zu Babel Pfungsten Vaterunser in allen Sprachen</p>
<p><b>miteinander spielen</b> Was spielst du gern? Neue Spiele kennenlernen, Regeln absprechen und einhalten</p>	<p>GA: Kinderspiele erklären und spielen. Spielt zusammen ein Spiel: Erkläre den anderen die Regeln so, dass alle sie verstehen. Kannst Du das auch ohne Worte?</p>	
<p><b>Feste feiern</b> Was feiern Menschen auf der Welt? Wie feiern sie? Was ist dein Lieblingsfest? Religiöse und andere Feste</p>	<p>Beschreibe dein Lieblingsfest. Gestalte dazu ein großes Blatt/ein Legebild, mit Tüchern und Material oder mitgebrachten Gegenständen. Macht eine Ausstellung dazu. Vielleicht bringt ihr eine kleine Kostprobe für ein gemeinsames Büffet mit? Lieder und Tänze aus verschiedenen Ländern</p>	<p>Hochzeit von Kana Speisung der 5000 Geschichte zu dem gefeierten Fest (Weihnachten, Opferfest, Zuckerfest, Neujahrsfest, ...) Lieder: Wir feiern ein Fest Als Jesus in der Wüste war ... Zu Ostern in Jerusalem ... Lieder zu Festzeiten</p>
<p><b>Vorurteile</b> Vorurteile – woran kannst du erkennen, wie jemand ist? Ob du mit ihm spielen kannst? Ob sie eine gute Freundin ist?</p>	<p>Eine gute Freundin/ein guter Freund ist ... (ein guter Vater/eine gute Mutter) – worauf kommt es an? Körperumrisse abzeichnen und mit Begriffen oder Bildern/Symbolen füllen: denken, reden, spielen, Herz, Freude, Stärke ...</p>	<p>Lieder: Ein jeder kann kommen (LJ, 2015: 192)<sup>13</sup> Wenn einer sagt, ich mag dich du (LJ, 2015: 470) Wer sagt, dass Mädchen dümmer sind?<sup>14</sup></p>

<sup>12</sup> Kommt und singt. Liederbuch für die Jugend: 2015. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus; 978-3-579-03423-2.

<sup>13</sup> Kommt und singt. Liederbuch für die Jugend: 2015. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus; 978-3-579-03423-2.

<sup>14</sup> Birger Hermann / Volker Ludwig: 1978. Grips Theater „Mensch Mädchen“.

**sich aufeinander verlassen**

Bedürfnisse des anderen wahrnehmen, füreinander da sein, anderen helfen, gemeinsam sind wir stark

Gruppenspiele/Vertrauensspiele/Spiele ohne Sieger/Erlebnispädagogik/Sport

Heilung des Gelähmten  
Lied: Wo einer dem andern neu vertraut (LJ, 2015: 134)

**miteinander leben**

Menschen spielen, arbeiten, lachen, leben, streiten unabhängig von ihrer Herkunft, Sprache, Geschlecht oder anderes: Vielfalt (an) erkennen

Wimmelbild – in GA Geschichten erfinden zu vorbereiteten Puzzleteilen der Doppelseite: Was passiert da? Erzählt den anderen, was auf dem Bild passiert. Spielt in der Gruppe die Szene nach.

Speisung der 5000  
Bergpredigt, Regeln für das gute Leben  
Lied: Wenn jeder gibt, was er hat (LJ, 2015: 502)

**Und jetzt du!**

Was ist eigentlich mit mir? Welche Geschichte und Herkunft hat meine Familie?  
Bin ich oder ist irgendjemand wertvoller als die anderen?

Fülle den Fragebogen aus und stellt euch gegenseitig vor  
Gestaltet eine Gruppenzeitung, eine Ausstellung, eine Talentshow ...

Lieder: Ich bin anders als du (LJ, 2015: 556)  
Du bist du (LJ, 2015: 468)  
Ich gebe dir die Hände<sup>15</sup>  
Vom Anfang bis zum Ende (LJ, 2015: 196)

# UNTERRICHTSIMPULSE

**Hannah Geiger**

*Referentin für Friedenspädagogik im ptz*

**Frauke Liebenehm**

*Studienleiterin im Büro des Schuldekans Blaubeuren und Ulm und für die Begleitung der evangelischen Friedensarbeit zuständig.*

<sup>15</sup> Ludger Edelkötter / Rolf Krenzer: 2000. Impulse Musikverlag.



pilgrimage  
of justice  
and peace

# VOM GLÜCK, EINE HEIMAT ZU HABEN

Flüchtlinge, Flucht und Vertreibung mit Konfis

Thomas Ebinger  
Johannes Neudeck

PFARRAMT  
FÜR FRIEDENSARBEIT  
IN DER EVANGELISCHEN  
LANDESKIRCHE IN WÜRTTEMBERG



EVANGELISCHE LANDESKIRCHE  
IN WÜRTTEMBERG



© 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





M1b Heimatbilder aus Deutschland

## 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.*

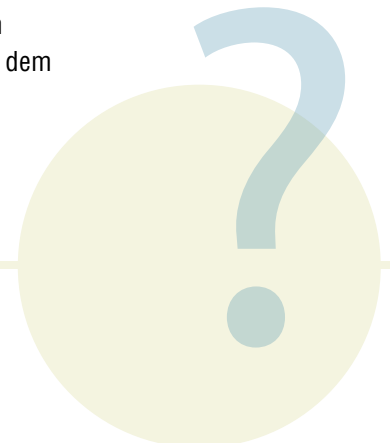
Nach einem Rundgang – am besten mit passender Hintergrundmusik aus einem Herkunftsland von Geflüchteten – werden die gelben Karten ebenfalls vorgelesen und auf den Boden um das Haus herum gelegt. Ein kurzes Auswertungsgespräch schließt sich an.

## 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 kriegsrischen 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](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](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

**Dr. Thomas Ebinger**

*Gemeindepfarrer der Evangelischen Kirchengemeinde Kemnat, ehemals Dozent für  
Konfirmandenarbeit im ptz*

**Johannes Neudeck**

*Referent für Friedenspädagogik im ptz*







pilgrimage  
of justice  
and peace

# SUCHE FRIEDEN UND JAGE IHM NACH – MIT DEM GEBOT DER FEINDESLIEBE GEWALTFREI HANDELN

Thematische Einheit für Konfis

Hannah Geiger

PFARRAMT  
FÜR FRIEDENSARBEIT  
IN DER EVANGELISCHEN  
LANDESKIRCHE IN WÜRTTEMBERG



EVANGELISCHE LANDESKIRCHE  
IN WÜRTTEMBERG



*„In die Mitte haben wir ein Licht gemacht. Das Licht steht für den Frieden. Frieden kann sich ausbreiten und mehr werden. Da zum Beispiel, wo Menschen sich respektieren oder gut mit der Natur umgehen, wird der Frieden mehr.“*

## I. Einleitung

„Suche Frieden und jage ihm nach“ (Psalm 34,15) – die diesjährige Jahreslosung fordert dazu auf, Frieden aktiv zu suchen und sich, wie auf der Pirsch, von ihm leiten zu lassen.

In den beiden nachfolgenden Bausteinen wird die Jahreslosung selbst nicht thematisiert, und doch bildet sie die theologische Leitlinie: Die Konfis wachsen mit Gewalt in ihrer Alltagswelt oder den Medien auf. Sie scheint allgegenwärtig, Frieden dagegen rar. Im ersten Baustein wird die Welt mit ihren Situationen des Unfriedens und der Gewalt aus der Perspektive des Friedens wahrgenommen und nach Veränderungspotenzialen gesucht. Hierbei ist die Vision vom Friedefürsten aus Jesaja 9 maßgeblich. Herkommend von den Friedensvisionen der Konfis wird es im zweiten Baustein schließlich konkret und alltagspraktisch. Um sich vom Frieden leiten lassen zu können, braucht es alternative gewaltfreie Handlungsmöglichkeiten, vor allem in Konfliktsituationen. Theologisch ist dieser Baustein verortet im Gebot der Feindesliebe. Mit den Konfis wird das Gebot Jesu gedeutet und überlegt, wie Feindesliebe in Konfliktsituationen konkret umgesetzt werden kann. In Rollenspielen entwickeln die Konfis eigene, kreative Lösungsmöglichkeiten und üben diese ein.

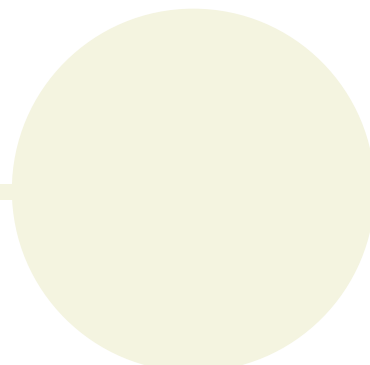
## Organisation und Durchführung

- Dieser Baustein ist für einen Konfi-Workshoptag oder als thematische Einheit für eine Konfi-Freizeit mit zwei Bausteinen konzipiert (180 Minuten).
- Alternativ können die beiden Bausteine an zwei aufeinanderfolgenden Konfi-Nachmittagen durchgeführt werden.
- Bei ganztägigen Angeboten kann nachmittags ein thematisch passendes Geländespiel gespielt werden. Hierbei müssen mehrere Kleingruppen Friedensressourcen erspielen, durch die sie Friedensprojekte umsetzen können. Das Geländespiel mit Materialien ist ebenfalls in dieser Handreichung veröffentlicht.
- Die Jahreslosung ist nicht Bestandteil der Einheit, sie kann aber im Rahmen einer Andacht oder bei Konfi-Freizeiten im Rahmen des gemeinsamen Gottesdienstes eingebunden werden.
- Der Raum braucht einen Stuhlkreis sowie Möglichkeiten, um Standbilder und ein Rollenspiel umsetzen zu können. Außerdem sollten zwei weitere Räume zur Verfügung stehen, in denen Kleingruppen die jeweiligen Standbilder und Rollenspiele einüben können. Ein Flur oder ein Vorraum genügt hierfür auch.
- Teamer sind nicht unbedingt notwendig. Sie können aber für die Einübung der Rollenspiele und beim Stellen der Standbilder die einzelnen Gruppen unterstützen. Dies hat sich in der Erprobung als hilfreich erwiesen.

## Ziele

Die Konfis entwickeln ausgehend von Jesajas Vision vom Friedefürsten eigene Friedensvisionen. Sie stellen diese bildhaft dar und erläutern, wie sich die Welt friedlich verändern kann.

Die Konfis deuten das Feindesliebegebot mit Blick auf seine Alltagsrelevanz. Sie stellen in Rollenspielen exemplarisch dar, wie in Konfliktsituationen dem Gebot gemäß alternativ interagiert werden kann. Sie üben dabei gewaltfreies und solidarisches Handeln für Schwächere ein.



### Material und Vorbereitung

- M1 – Erzählung nach Jesaja 9,1-5
- M2 – Schlagzeilen
- schwarzer Tonkarton (für je zwei Konfis einen Bogen), bunte und weiße Tafelkreide, Haarspray
- Videokamera und idealerweise Stativ
- M3 – Zeitungsberichte
- M4 – Arbeitsauftrag Standbild
- Bibeln
- M5 – Feindesliebe-Positionen
- M6 – Arbeitsauftrag Rollenspiel
- M7 – leere Sprechblase

## Baustein 1: Friedensvision (80 Minuten)

### 1. Schritt: Ankommen – auf Jesajas Friedensvision hören (10 Minuten)

Lied(er): z. B. „Herr mache mich zu einem Werkzeug deines Friedens“, „Frieden finden“ (Lied zur Jahreslosung 2019 ejw)

Die Konfirmandengruppe sitzt im Stuhlkreis. Die Konfis werden aufgefordert, eine bequeme Sitzposition einzunehmen. Anschließend wird ihnen die Friedensvision nach Jesaja 9,1-5 erzählt.

#### Arbeitsauftrag:

*Macht es euch bitte bequem. Setzt euch gemütlich auf euren Stuhl. Wer möchte, darf gerne die Augen schließen. Ich werde euch gleich einen kurzen Text zweimal vorlesen/ erzählen. Der Text erzählt in Bildern. Im Anschluss soll jede/-r von euch von einem dieser Bilder berichten, das er oder sie vor seinem/ihrem inneren Auge gesehen hat.*

Ein kurzer Text nach Jesaja 9,1-5 (M1) wird zweimal sehr langsam, Satz für Satz, vorgelesen beziehungsweise erzählt.

Nach der Erzählung wird eine kurze Stille gelassen und schließlich werden die Konfis in die Gegenwart zurückgeholt:

*Ich bitte euch, langsam zurückzukommen, ihr dürft die Augen wieder öffnen und wieder hier ankommen.*

**Impuls:**

Ich habe euch vom Traum des Propheten Jesaja erzählt. Bestimmt habt ihr einige innere Bilder vor euch gesehen. Erzählt in einem Satz von einem Bild, das euch wichtig ist. Wenn jemand etwas wiederholt, zeigt das, wie wichtig das Bild ist.

**Hinweis:**

Die Schnellsatzrunde dient dazu, die Reaktionen der Konfis, ihre Gedanken und auch Gefühle in Bezug auf den Text zu versprachlichen. Gegebenenfalls können im Anschluss einzelne Aspekte der Runde nochmals aufgegriffen werden, vor allem dann, wenn Fragen oder Unklarheiten deutlich wurden. In der Konfi-Gruppe, mit der die Bausteine ausprobiert wurden, nannten einige Jugendliche „Jesus“ als Assoziation in ihrem Schnellsatz. Gemeinsam wurde überlegt, warum der Text auf Jesus hindeuten könnte. In der Auseinandersetzung mit dem Feindesliebegebot konnte diese Spur später wieder aufgenommen werden.

## 2. Schritt: Unfrieden in unserer Zeit wahrnehmen – Schlagzeilen lesen und umformulieren (20 Minuten)

**Impuls:**

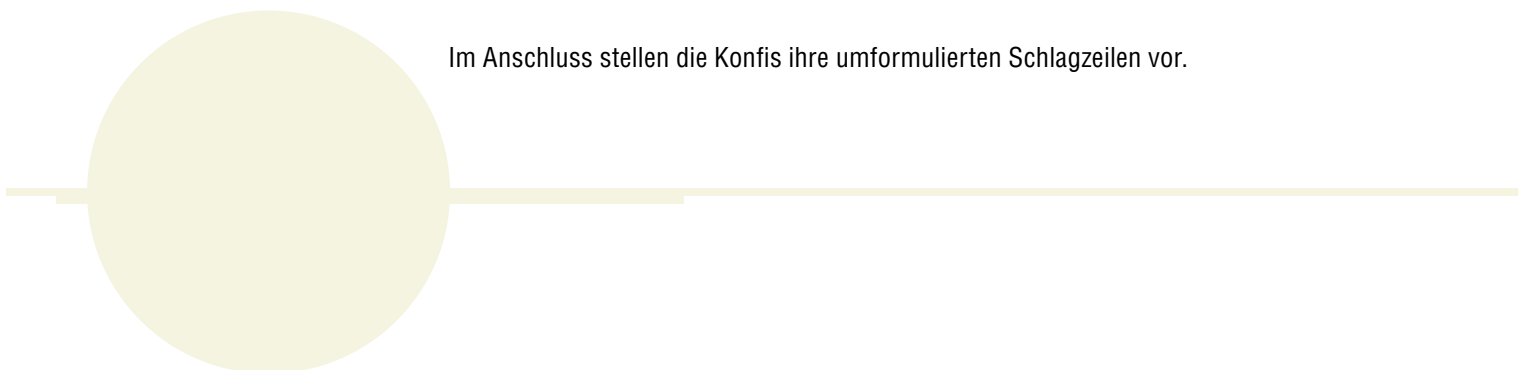
*Gerade haben wir von Jesajas Friedenstraum gehört. Wir leben heute noch nicht in diesem Friedensreich. Obwohl es an vielen Stellen schon Frieden gibt, ist er noch nicht überall. Ich habe euch hierzu ein paar Schlagzeilen mitgebracht. (M2 ausgeben.) Lest euch bitte die Schlagzeilen durch und sucht diejenige heraus, die für euch am meisten den Unfrieden in unserer Welt ausdrückt.*

Die Konfis lesen in Ruhe das Blatt mit verschiedenen Schlagzeilen zu Ungerechtigkeit, Unfrieden, Benachteiligung oder Diskriminierung durch. Sie erzählen sich im Anschluss gegenseitig, welche Schlagzeilen für sie am meisten Unfrieden oder Ungerechtigkeit ausdrücken, und begründen ihre Wahl.

**Arbeitsauftrag:**

*Jede-r von euch hat sich eine Schlagzeile herausgesucht, die für ihn/sie den größten Unfrieden oder die größte Ungerechtigkeit zeigt. Angenommen, der Friedefürst, von dem ich euch erzählt habe, würde heute regieren und wir hätten für immer Frieden, wie würde die Schlagzeile dann anders heißen? Setzt euch immer zu zweit zusammen und formuliert drei der Schlagzeilen um. Wichtig ist, dass ihr positive Sätze formuliert, also keine Verneinungen gebraucht. Verboten ist also: „Dann gibt es kein Mobbing mehr.“ Das könnte heißen: „Alle Menschen respektieren sich gegenseitig.“*

Im Anschluss stellen die Konfis ihre umformulierten Schlagzeilen vor.



### 3. Schritt: Unsere Vision vom Friedensreich (30 Minuten)

#### Arbeitsauftrag und Gruppeneinteilung:

Für unseren nächsten Schritt braucht jeder und jede einen Partner oder eine Partnerin. Zu zweit gestaltet ihr ein gemeinsames Bild. Dazu bekommt ihr schwarzes Tonpapier und bunte Tafelkreide. Wir werden im Anschluss alle Bilder mit Haarspray einsprühen, dann haftet die Kreide auf dem Papier.

Überlegt euch: Wie wäre unsere Welt, wenn der Friedefürst regieren würde, von dem ich euch vorhin erzählt habe? Gestaltet ein Bild von dieser neuen Welt. Was wäre anders? Ihr könnt gerne eine kleine Szene malen oder eine der Schlagzeilen thematisieren. Wichtig ist, dass ihr die positive Veränderung malt, nicht das Negative.

Die Konfis bilden Zweiergruppen, in Ausnahmefällen auch Dreiergruppen, und arbeiten gemeinsam an ihrem Bild. Es ist hilfreich, die Gruppen in Einzelgesprächen zu unterstützen und zum Nachdenken zu bringen.

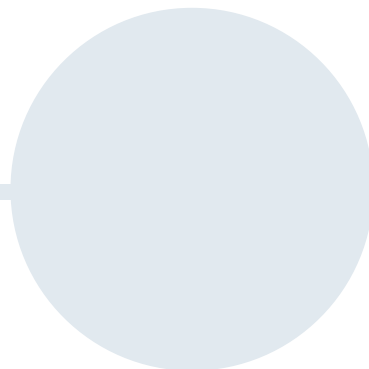
Hinweis:

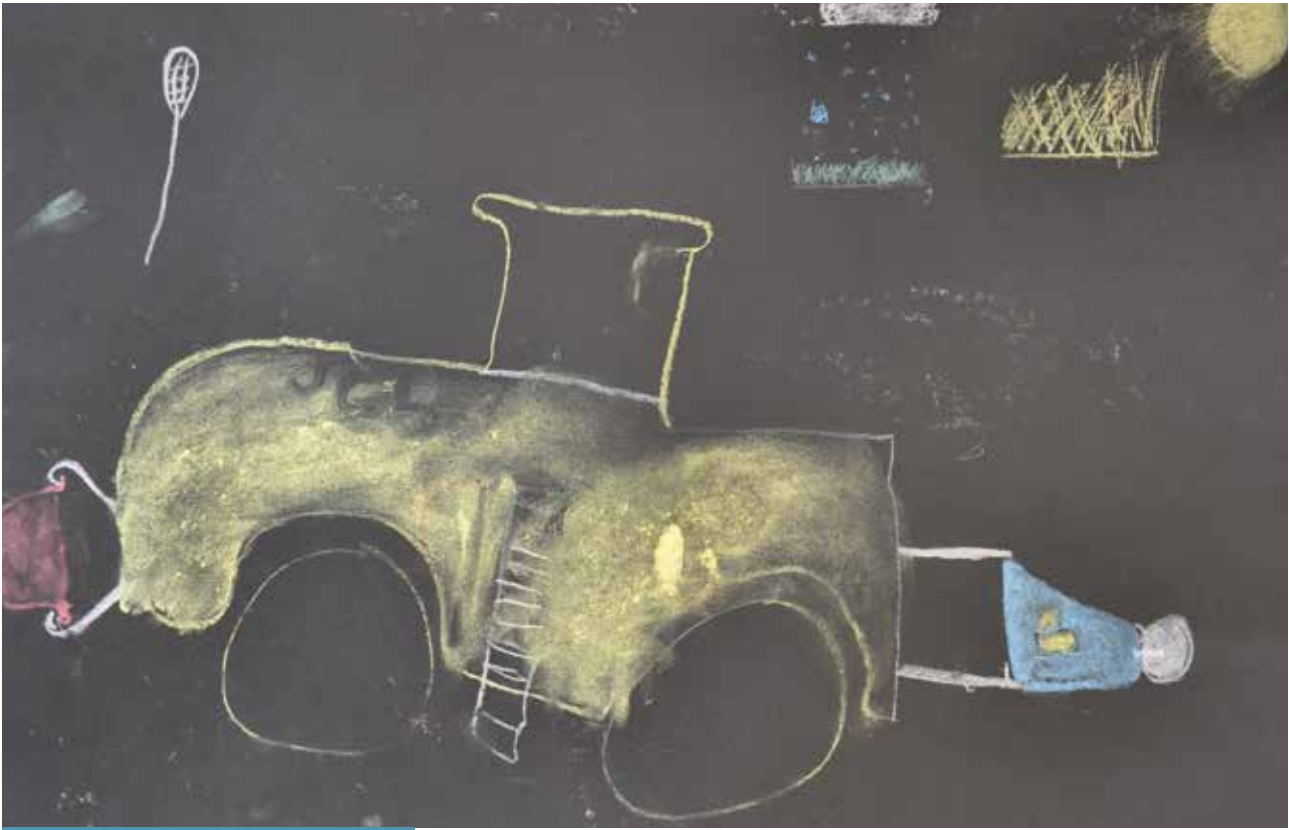
Auf dem schwarzen Grund wirken die Farben eindrucksvoller, Konturen können verwischt und leicht auch Abstraktes gemalt werden. Diese Technik macht die Aufgabe auch für Junggruppen attraktiv.

#### 4. Schritt: Die eigene Friedensvision vorstellen (20 Minuten)

Gegenseitig stellen sich die Konfirmandinnen und Konfirmanden ihre Bilder vor und erzählen von ihrer Friedensvision. Für die Bilder gibt es eine Pinnwand oder einen Ständer, sodass die Konfis rechts und links stehen und ihre Bilder vorstellen können. Die kurzen Präsentationen der Konfis werden mit der Kamera aufgenommen. Leicht können die einzelnen Sequenzen zu einem Kurzclip verbunden werden, der im Konfirmationsgottesdienst oder bei einem anderen Anlass eingespielt wird. Wichtig ist, dass die Konfis laut und deutlich sprechen. Wenn die Videos genutzt werden sollen, brauchen die Konfis kurz Zeit, um sich abzusprechen, was gesagt werden soll und wer welchen Part übernimmt.

Erfahrung: Die Konfis haben ihre Bilder bemerkenswert gut vorgestellt, sodass ein toller Clip entstand. Weil viele, vor allem die Mädchen, zu leise gesprochen hatten, musste alles noch einmal aufgenommen werden. Es lohnt sich also, den Ton im Blick zu haben.





Wir haben ein Bild zur Landwirtschaft gemalt. Ohne der Landwirtschaft gibt es nicht genug zu essen und dann entstehen Kriege.

### M1 – Erzählung nach Jesaja 9, 1-5

Im Alten Testament der Bibel wird von einem Mann erzählt: Jesaja.

Jesaja hat einen Traum.

Er träumt:

Eines Tages wird sich ein Licht ausbreiten.

Das Licht wird die Finsternis erhellen.

Und alle, die das Licht sehen, werden jubeln und sich freuen.

Und alle Ungerechtigkeit wird vorbei sein.

Denn ein Kind ist geboren und dieses Kind wird der zukünftige König sein.

Als König wird das Kind besondere Namen bekommen: umsichtiger Herrscher, mächtiger Held, ewiger Vater, Friedensfürst.

Der König wird ewig über die ganze Welt regieren.

Endlich wird für immer Frieden sein, weil der König sich an Gottes Gebote hält.

So wird es eines Tages sein.



## M2 – Schlagzeilen

MATERIAL

2

EINE WOHNUNGSSUCHE MIT  
SCHWIERIGKEITEN

*Roma-Familie lebt in Zwölf-  
Quadratmeter-Raum für 520 Euro Miete*

**UNFAIR:**

Lehrer geben Kindern mit  
Migrations-hintergrund  
schlechtere Noten

**ROLLSTUHLFAHRER IM BUS  
BELEIDIGT**

Mann zeigt  
Zivilcourage  
und wird  
verprügelt

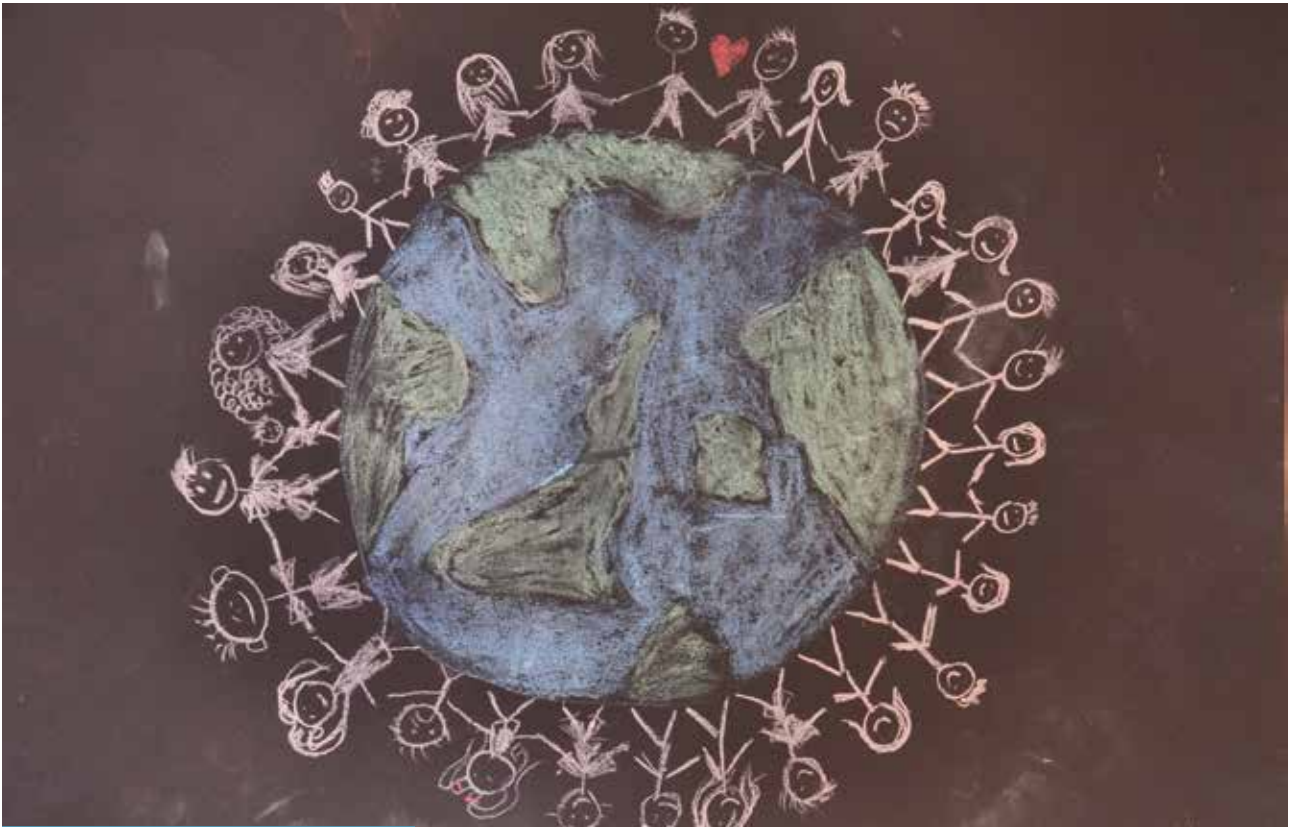
**MOBBING IN DER  
SCHULE:  
DER TÄGLICHE  
TERROR**

Jüdischer Jugendlicher muss wegen  
ständiger Beleidigungen die Schule  
wechseln

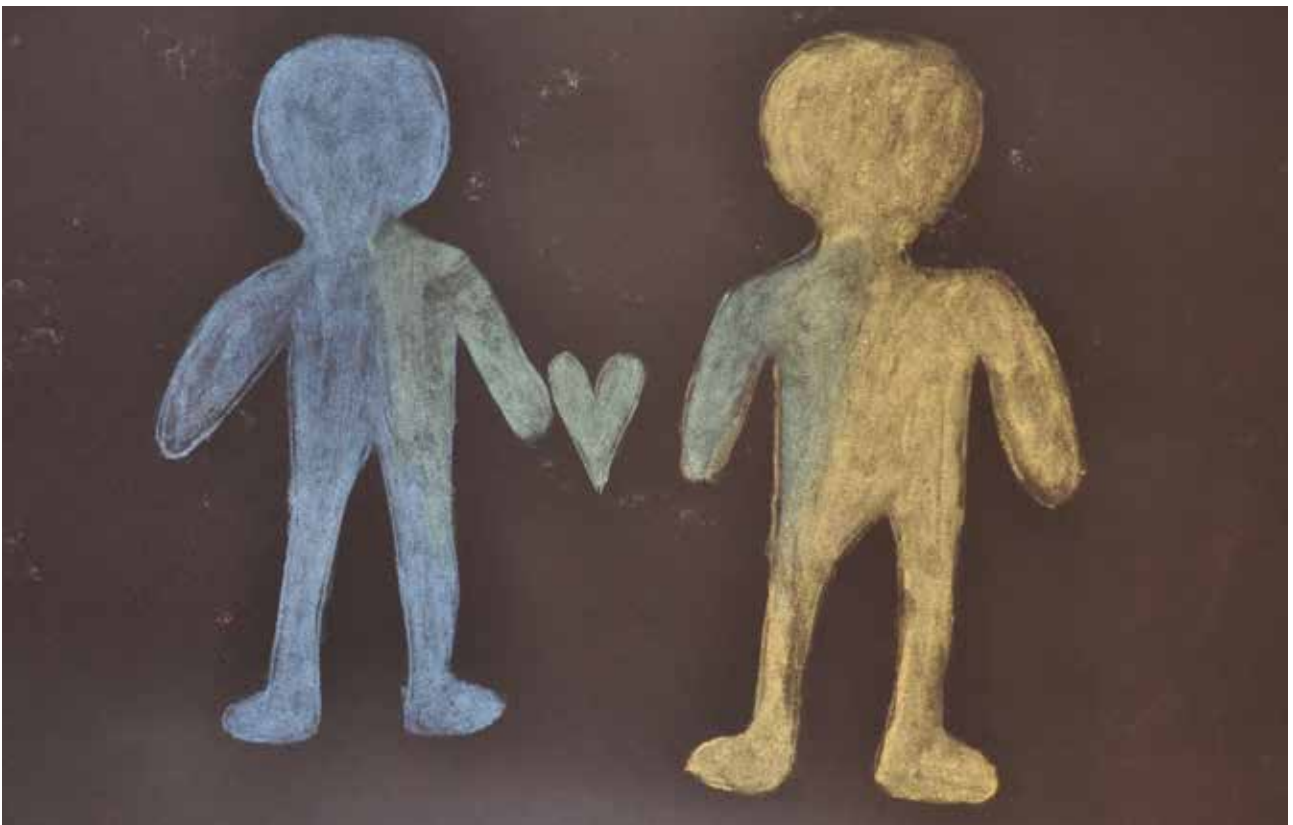
*Basketball-Trainer will keinen  
Flüchtling im Team*



## Bilder zum Beitrag Feindesliebe



Also, wir haben die Erde gemalt mit Menschen herum, die sich an der Hand halten, weil nur Frieden ist, wenn sich alle gegenseitig respektieren und sie zusammenhalten.



Die Menschen sind unterschiedlich, das sieht man an den zwei Farben und das ist gut. Wenn unterschiedliche Menschen aufeinanderzugesehen und sich kennen lernen, sehen sie, dass alle gleich sind, weil sie Menschen sind.

## **Baustein 2: Durch das Gebot der Feindesliebe gewaltfrei handeln (90 Minuten)**

### **1. Schritt: Situationen der Ungerechtigkeit nachstellen (25 Minuten)**

#### **Übergang und Arbeitsauftrag:**

*Vorher haben wir uns mit der Friedensvision von Jesaja und schließlich mit euren Vorstellungen von einer friedlichen Welt beschäftigt. Jetzt wird es konkret: Dafür müssen sich jeweils zwei oder drei Zweierteams von vorhin zusammenschließen und 4er- oder 6er-Kleingruppen bilden. Jede Gruppe bekommt einen Bericht von mir. Zu diesem Bericht sollt ihr ein Standbild machen. Das Standbild muss so gut sein, dass die anderen nachher eure Geschichte erraten können. Am besten eine oder zwei Personen aus eurer Gruppe sind die Künstler. Sie dürfen das Standbild stellen. Die anderen müssen sich so hinstellen, wie es die Künstler sagen beziehungsweise wie sie euch stellen und bewegen.*

Die Konfis bilden die Kleingruppen und erhalten einen von drei Berichten (M3). Sie lesen den Bericht und stellen dazu ein Standbild (Arbeitsauftrag unter M4). Jede Gruppe sollte einen eigenen Raum haben, in dem sie ihr Standbild einüben kann. Außerdem ist es hilfreich, wenn jede Gruppe von einem Mitarbeiter oder einer Mitarbeiterin betreut wird. Ist die Konfi-Gruppe größer, können die Berichte mehrfach vergeben werden. Bei kleinen Gruppen kann auch gemeinsam ein Standbild gestellt werden.

Vorstellung: Die Konfis stellen sich ihre Standbilder gegenseitig vor. Die anderen Gruppen deuten die jeweiligen Standbilder und versuchen die Geschehnisse zu erkennen.

Erfahrung: In der Erprobung bestanden die einzelnen Gruppen aus sechs, zum Teil sogar sieben Konfis, die Zusammenarbeit hat dennoch gut funktioniert, wahrscheinlich auch deshalb, weil jede Gruppe von einem Mitarbeitenden betreut wurde. Viele Konfis kannten die Methode des Standbildes nicht, die dann etwas ausführlicher erklärt werden musste.

### **2. Schritt: Das Feindesliebegebot deuten (20 Minuten)**

#### **Übergang:**

*Ihr habt einige Szenen vorgestellt, in denen Menschen ungerecht behandelt wurden. Auch in der Bibel kannten die Menschen solche Situationen. Oft haben sich richtige Feindschaften entwickelt. Dazu hat Jesus den Menschen ein Gebot gegeben. Das wollen wir nachlesen.*

Die Konfi-Gruppe liest gemeinsam das Feindesliebegebot aus Matthäus 5,43-48. Ein Jugendlicher/eine Jugendliche liest den Text laut vor, gegebenenfalls können die Konfis vorher den Text leise für sich gelesen haben. In einer Schnellsatzrunde (wie schon in Baustein 1) drücken die Konfis in einem Satz ihren spontanen Eindruck zum Text aus. Wieder werden diese nicht kommentiert oder diskutiert. Im nun folgenden Gespräch können einzelne Aussagen der Schnellsatzrunde aufgenommen werden. Alternativ können die Konfis aufgefordert werden, in eigenen Worten zu erklären, um was es in diesem Gebot von Jesus geht.

Im Gespräch soll an die Zeitungsartikel von zuvor angeknüpft und herausgearbeitet werden, wer Feinde in den Beispielen sind. Mögliche Leitfragen des Gesprächs sind:

- Wer sind die Feinde in den Beispielen?
- Was meint Jesus damit, wenn er sagt: „Liebt eure Feinde und betet für alle, die euch verfolgen“?
- Wie könnte das konkret aussehen, beispielsweise bei Mobbing auf dem Schulhof?
- Wenn der Schwächere den Stärkeren liebt, macht er sich dann schwach und selbst zum Opfer?
- Problematisierung: Hat Feindesliebe Grenzen? Wie ist das bei Jesus?

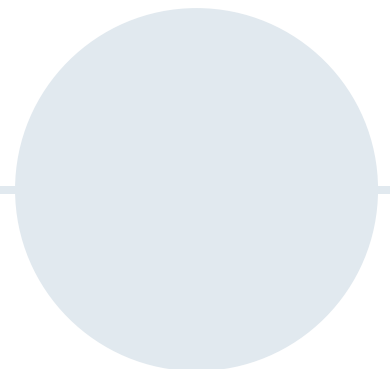
**Impuls zur Deutung des Gebots:**

*Ich habe euch vier verschiedene Aussagen von anderen Jugendlichen mitgebracht. Die vier haben aufgeschrieben, wie sie das Feindesliebegebot verstehen. Ich stelle euch die vier Aussagen vor und verteile sie an vier Stellen im Raum. Wenn ihr alle Aussagen gehört habt, stellt euch bitte zu der Aussage, die euch am meisten überzeugt.*

Den Konfis werden die vier Aussagen von M5 vorgestellt, sie positionieren sich und tauschen sich über ihre Positionierung aus.

Puffer: Je nach Zeit können die Konfis im Anschluss an das Gespräch eigene Statements zum Feindesliebegebot in eine leere Sprechblase (M7) schreiben (Feindesliebe bedeutet für mich ...). Diese werden im Anschluss vorgestellt.

Erfahrung: Das Gespräch zum Feindesliebegebot mit den Konfis der Erprobungsgruppe war zuerst etwas träge. Die Auseinandersetzung mit den Aussagen und auch die Positionierung hat die Atmosphäre gelockert und Gesprächsanlässe geboten.



### 3. Schritt: Alternative Handlungsstrategien in Konflikten entwickeln (35 Minuten)

#### Rollenspiel

##### Übergang und Arbeitsauftrag:

*Jetzt will ich mit euch versuchen, Jesu Gebot der Feindesliebe konkret umzusetzen. Ihr habt vorhin Konfliktsituationen als Standbilder dargestellt. In der Gruppe sollt ihr nun überlegen, wie ihr den Konflikt aus dem Standbild so lösen könnt, dass es eurer Meinung nach dem Gebot der Feindesliebe entspricht. Ihr dürft dabei ganz kreativ sein. Eure Lösung sollt ihr uns im Anschluss als Rollenspiel vorstellen. Dabei könnt ihr mit eurem Standbild von vorhin starten und dann eure Geschichte erzählen.*

Die Konfis gehen nun in ihre Vierergruppen zurück. Sie nehmen sich nochmals ihr Beispielvordruck und erarbeiten eine Handlungsmöglichkeit, wie in der jeweiligen Situation im Sinn des Feindesliebegebots reagiert werden könnte. Vom ersten Standbild ausgehend üben die Konfis diese Situation als Rollenspiel ein. Das Standbild ist somit der Beginn des Rollenspiels. Ein Arbeitsauftrag hierfür findet sich unter M6.

Erfahrung: Auch hier hat es sich in der Erprobungsphase als sehr hilfreich erwiesen, für jede Kleingruppe einen betreuenden Teamer zu haben, der oder die den Prozess unterstützen konnte. Für die Entwicklung und Einübung der Rollenspiele haben die Gruppen unterschiedlich lange gebraucht. Die Ergebnisse waren aber durchaus kreativ, gewaltfrei und ließen den Tätern Rückzugsmöglichkeiten.

##### Arbeitsauftrag für die Vorstellung:

*So, ich bin gespannt auf eure Rollenspiele. Jetzt dürft ihr sie vorspielen. Alle Zuschauer und Zuschauerinnen überlegen bitte, ob realistisch ist, was die Gruppen vorspielen, und ob euch noch andere Möglichkeiten für die Situation einfallen. Also: Könnte es wirklich so passiert sein? Welche Lösungsmöglichkeiten gibt es noch?*

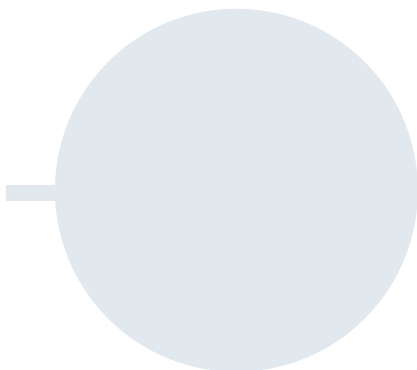
Die Kleingruppen stellen ihre Rollenspiele vor, die anderen Konfis geben Rückmeldung: Ist die Situation realistisch und warum bzw. warum nicht? Welche Ideen für andere Verhaltensweisen gibt es außerdem?

### 4. Schritt: Reflexion der Lösungen im Hinblick auf Feindesliebe (10 Minuten)

#### Impuls:

Ihr habt eben sehr kreative Lösungsmöglichkeiten für Konfliktsituationen entwickelt. Erfüllen sie eurer Meinung nach das Gebot der Feindesliebe von Jesus? Begründet bitte eure Antwort.

Die Konfis diskutieren miteinander über die verschiedenen Lösungsmöglichkeiten zur Umsetzung des Gebots.





Flüchtlinge

MATERIAL

3

### M3 – Zeitungsberichte

#### **Basketball-Trainer will keinen Flüchtling im Team**

Ein junger irakischer Flüchtling will in ein Basketball-Team aufgenommen werden. Der Trainer der A-Jugend-Mannschaft lehnt ihn aber ab. Er will keinen Flüchtling haben.

Eigentlich wollte Ali Almousli nur seinen Lieblingssport treiben. Sein Können durfte er in einem Verein im Großraum Stuttgart aber noch nicht einmal unter Beweis stellen. Mit den Worten: „Wir nehmen keine Flüchtlinge ins Team auf“, soll der Basketball-Trainer ihn abgewiesen haben.

Ali Almousli stammt aus dem Irak. Vor zwei Jahren kam er in Deutschland an. Er wurde damals in einer Jugendwohngruppe untergebracht, weil er erst 15 Jahre alt war. In dieser Wohngruppe lebt er noch heute. Ali ist in Begleitung der 20-jährigen Verena Klein zum Training des nahegelegenen Basketball-Vereins gegangen. Verena leistet ihr freiwilliges soziales Jahr in der Wohngruppe von Ali und musste beobachten, wie Ali abgewiesen wurde. „Ich konnte nichts tun“, sagt sie wütend.

Am Montagabend sind Ali und Verena zusammen zum Training der Basketball A-Jugend gegangen. Als sie ankamen, waren der Trainer und die Spieler bereits in der Halle und machten Aufwärmübungen. Verena, die wegen möglicher Sprachbarrieren mitgekommen war, blieb an der Hallentüre stehen. „Ali wollte alles möglichst allein klären, das war ihm wichtig“, sagt sie. Er ging auf den Trainer zu und sprach ihn an. Der musterte Ali und sagte, dass keine Flüchtlinge ins Team aufgenommen würden. Verena, die die Worte gehört hatte, kam näher heran und fragte nach Gründen. Der Trainer antwortete nur, dass das eben so sei und wies mit der Hand auf den Ausgang. „Alle Spieler haben uns beobachtet, aber niemand hat etwas getan.“ Ali war das sehr unangenehm. Seit dem Vorfall hat er sich zurückgezogen. In einen Verein will er nicht mehr.

(Der Bericht beruht auf einer wahren Begebenheit. Details und Namen wurden aber verändert)

### M3 – Zeitungsberichte

#### Mobbing in der Schule: Der tägliche Terror

Mit Lisa redet niemand aus der Klasse. Sie wird von all ihren Mitschülern und Mitschülerinnen gemieden. Manchmal hört sie, wie die anderen über sie lästern, deshalb geht sie in der Pause meistens dahin, wo die anderen nicht sind. Nur vor ihrem Handy kann sie sich nicht verstecken, dort kommen manchmal Nachrichten wie „Du bist hässlich“ an. Sie weiß nicht genau, wer hinter den Nachrichten steckt, aber sie ist sich sicher, dass alle Anderen aus der Klasse Bescheid wissen. Warum sich die Klasse ausgerechnet sie ausgesucht hat, weiß sie auch nicht. In der Grundschule hatte sie noch viele Freunde. In der fünften Klasse hat dann der Terror begonnen und ihre Freunde von früher machen mit.

Lisa belastet die Situation seelisch. Sie ist häufig krank und ihre Noten werden immer schlechter. Aber ihr ist die ganze Situation peinlich. Sie will mit niemandem darüber reden, mit ihren Eltern und den Lehrern schon gar nicht.

Kinder wie Lisa gibt es viele. Längst nicht immer werden Mobbing-Opfer in der Schule geschlagen oder getreten. Oft wird verbale und seelische Gewalt angewandt, dazu gehören Gerüchte, Lügen oder einfach nur Stille. Über soziale Netzwerke werden die Opfer über die Schulzeit hinaus verfolgt.

Opfer von Mobbing kann Jeder und Jede werden. Die Gründe können vielfältig sein: Jemand ist neu in der Klasse, spricht in einem Dialekt, ist zurückhaltend oder auch laut und lustig. Mobbing sagt mehr über den Täter oder die Täterin aus als über das Opfer. Oft geht es dem Täter um Macht oder Anerkennung in der Gruppe, deshalb sind die anderen Mitglieder der Gruppe so wichtig. Wenn sie nicht mitmachen hat Mobbing wenig Chance.

(Der Bericht beruht auf einer wahren Begebenheit. Details und Namen wurden aber verändert)



Mobbing

### M3 – Zeitungsberichte

#### Rollstuhlfahrer im Bus beleidigt

Samstagabend fährt Benjamin B. (26) mit der Buslinie 1 zum Schlossplatz in Stuttgart. Er ist mit Freunden verabredet, sie wollen den Abend gemeinsam in der Stadt verbringen: etwas essen gehen und anschließend in einem Club feiern. Seit einem Autounfall vor fünf Jahren sitzt Benjamin B. im Rollstuhl. Er sagt, am Anfang sei es für ihn schwer gewesen, sich selbst zu akzeptieren und mit der Einschränkung zu leben, aber inzwischen ist er wieder glücklich. „Mein Leben ist genauso normal wie das von anderen.“

Im Linienbus muss Benjamin B. vergangenen Samstagabend aber Ausgrenzung und Beleidigungen für sein Anders-Sein erleben. Laut lärmend seien an einer Station drei junge Männer eingestiegen. Benjamin B. glaubt, dass sie schon angetrunken waren. Zuerst hätten sie ihn nur angestarrt, dann Kommentare gemacht, die er nicht verstehen konnte, bevor alle lachten. Irgendwann sei einer zu ihm herüber gekommen. „Hey du Spasti, geh doch mal weg“, habe der gesagt, woraufhin die anderen gelacht hätten. Ein paar weitere Sprüche seien gefolgt, bis die drei Jugendlichen schließlich wieder ausstiegen. „Das schlimmste für mich war, dass es mir die Sprache verschlagen hat. Ich konnte einfach nichts sagen. Ich hätte gern schlagfertig geantwortet, aber ich konnte nicht.“ Auch von den anderen Mitfahrern hatte es keiner gewagt einzuschreiten.

Benjamin B. hat diese Begegnung auf Initiative seiner Freunde öffentlich gemacht. Auf seinem Instagram-Profil berichtete er von dem Vorfall. Auch eine Botschaft an die drei Jugendlichen hat er verfasst: „Ich hoffe ihr werdet noch merken, wie armselig Euer Verhalten war, und Euch euer Leben lang dafür schämen.“

(Der Bericht beruht auf einer wahren Begebenheit. Details und Namen wurden aber verändert)



Im Bus

MATERIAL

3

## M4 – Arbeitsauftrag Standbild

### **Aufgabe Standbild:**

- 1) Lest den Zeitungsartikel gemeinsam durch.
- 2) Stellt ein Standbild zu Eurem Bericht:

Wählt einen Künstler oder eine Künstlerin. Der Künstler oder die Künstlerin überlegt sich wie das Standbild aussehen soll. Er oder sie stellt alle Gruppenmitglieder zu diesem Standbild zusammen. Er oder sie gibt genaue Anweisung wie die Körperhaltung und der Gesichtsausdruck.

### **Aufgabe Standbild:**

- 1) Lest den Zeitungsartikel gemeinsam durch.
- 2) Stellt ein Standbild zu Eurem Bericht:

Wählt einen Künstler oder eine Künstlerin. Der Künstler oder die Künstlerin überlegt sich wie das Standbild aussehen soll. Er oder sie stellt alle Gruppenmitglieder zu diesem Standbild zusammen. Er oder sie gibt genaue Anweisung wie die Körperhaltung und der Gesichtsausdruck.





M5 – Feindesliebe Positionen

MATERIAL

5

Leon (13 Jahre) sagt:

***Für mich ist das Gebot der Feindesliebe eine Vision, an der wir uns orientieren sollen. Keiner kann sich immer daran halten.***

Emma (14 Jahre) sagt:

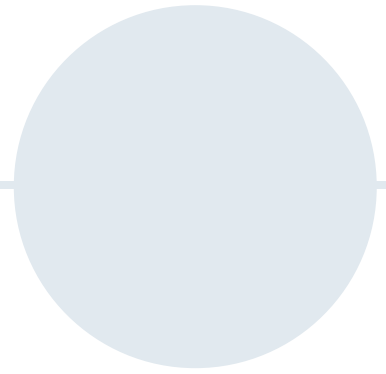
***Ich finde, dass das Feindesliebegebot für alle Christen und Christinnen gilt. Wenn sie sich wirklich verhalten wollen wie Jesus, dann ist es eine Pflicht.***

Anna (13 Jahre) sagt:

***Ich finde das Feindesliebegebot ist zu extrem. Ich glaube Jesus hat es gesagt, weil er uns provozieren wollte. Es geht nicht darum den Feind zu lieben, sondern anderen Menschen freundlich zu begegnen und sich nach einem Streit auch wieder zu vertragen.***

Mark (13 Jahre) sagt:

***Dieses Feindesliebegebot ist doch unrealistisch. Unsere Welt ist einfach nicht so. Vielleicht schaffen es ganz gläubige Menschen sich daran zu halten, weil sie bereit sind negative Folgen für sich in Kauf zu nehmen.***



**Hannah Geiger**

*Referentin für Friedenspädagogik im ptz*



pilgrimage  
of justice  
and peace

# WIR BAUEN FRIEDEN – SEI PEACEBUILDER (GELÄNDESPIEL)

Hannah Geiger

PFARRAMT  
FÜR FRIEDENSARBEIT  
IN DER EVANGELISCHEN  
LANDESKIRCHE IN WÜRTTEMBERG



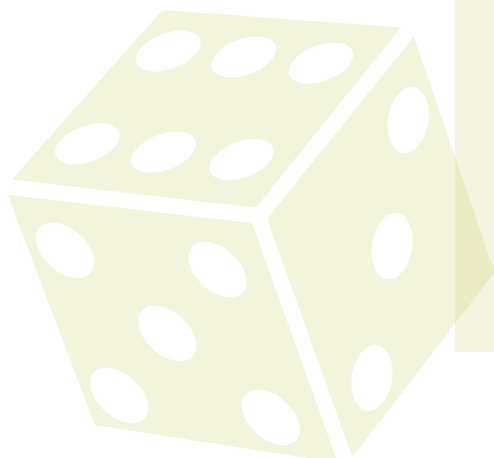
EVANGELISCHE LANDESKIRCHE  
IN WÜRTTEMBERG

## Geländespiel: Wir bauen Frieden – sei Peacebuilder!

Das folgende Geländespiel nimmt den Gedanken des „Aktiv-Werdens für den Frieden“ spielerisch auf. Kinder und Jugendliche werden durch das Geländespiel mit wichtigen Voraussetzungen und Projekten, die Frieden innerhalb von Gesellschaften ermöglichen, konfrontiert. Ähnlich wie beim Brettspielklassiker „Die Siedler von Catan“ müssen Rohstoffe erspielt werden mit denen dann Projekte realisiert werden können. Der Spaß und die Spannung stehen in dieser Phase im Vordergrund. Bei den Friedensprojekten handelt es sich um Einrichtungen und Institutionen, die uns in unserer demokratischen Gesellschaft inzwischen selbstverständlich geworden sind, die aber auf dem Weg zu einer friedlichen Gesellschaft und für ein gutes soziales Miteinander unerlässlich sind. So bauen die Teilnehmenden beispielsweise eine gerechte Schule, erschaffen Streitschlichter, Gerichte und Rathäuser. Während des Spiels begegnen die Teilnehmenden einigen Voraussetzungen (Rohstoffe) und Institutionen mit Friedenspotential (Friedensprojekte), in einer anschließenden Reflexionsphase werden die Bedeutung der Friedensprojekte vertieft und Hemmnisse für eine friedlich-demokratische Entwicklung erarbeitet. Außerdem können die einzelnen Gruppen ein eigenes Friedensprojekt entwickeln, von dem sie denken, dass sie es selbst umsetzen könnten.

### Materialien

- *Friedensprojektkarten (M1)*
- *Projektbauübersicht (M2)*
- *Würfelkarte (M3)*
- *Rohstoffübersicht (M4)*
- *Rohstoffkarten (M5)*
- *Stationensymbolkarten (M6)*
- *Würfel (wenn möglich groß)*
- *lautes Signal (z.B. Pfeifer, Trommel, Hupe)*
- *Erkennungszeichen Räuber (Hüte oder ähnliches)*
- *Materialien für Stationsspiele – gesonderte Liste*
- *Menschenrechte (M7)*



**Grundaufbau des Spiels:**

Die Teilnehmenden werden in Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe zieht aus den Friedensprojektkarten (M1) ein Projekt, das in einer Gesellschaft zu Gerechtigkeit und somit zum Frieden beiträgt. Solche Projekte sind:

- > Schule – Bildung für alle
- > Gericht – gerechte Urteile
- > Streitschlichter – Konflikte gut lösen
- > Grundsicherung – gesicherter Zugang zu Wohnung, Kleidung, Nahrung, Geld
- > Polizei – für Recht und Ordnung
- > Rathaus – Demokratie
- > Dialog – Verständigung zwischen den Religionen

Um diese Projekte umsetzen zu können, braucht es bestimmte Rohstoffe, die in ihrer besonderen Zusammensetzung das Projekt realisieren (M2). Insgesamt gibt es sechs Rohstoffe (M5) im Spiel:

- > Menschenrechte und Gesetze
- > Nächstenliebe
- > Fairness
- > Geld
- > Bildung und Wissen
- > Kommunikation und Verständigung

Diese Rohstoffe können von den Gruppen erspielt werden. Welcher Rohstoff erspielt wird, entscheidet der Würfel (Auge 1-6 –M3). Die Spiele finden anschließend an sechs Stationen – pro Station ein Spiel, um einen bestimmten Rohstoff zu erspielen – statt. Hat eine Gruppe alle für ihr Projekt notwendigen Rohstoffe (M2) erlangt, hat sie ihren Auftrag erfolgreich umgesetzt und siegt. Gewonnen wurde allerdings erst, wenn alle Projekte umgesetzt werden konnten. Voraussetzung für den Spielerfolg ist also ein gewisses Maß an Kooperation zwischen den einzelnen Gruppen. Rohstoffe dürfen an andere Gruppen verschenkt werden, allerdings erst, wenn das eigene Projekt beendet wurde.

Da die Gruppen wahrscheinlich Rohstoffe erspielen werden, die sie für ihr eigenes Projekt nicht brauchen, andere aber nicht erwürfeln, die sie selbst benötigen werden, müssen sich die Gruppen am Ende des Spiels gegenseitig unterstützen.

Rohstoffe dürfen nach bestimmten Regeln getauscht werden. So können die Gruppen Rohstoffe erhalten, die sie nicht gewürfelt haben.

**Gruppengröße:**

Das Spiel ist angelegt für 7 Gruppen mit jeweils 4-6 Mitspielenden also insgesamt für zwischen 30 und 40 Teilnehmende. Es kann aber auch nur mit 15 und für bis zu 100 Teilnehmende variiert werden.

Für kleine Gruppen mit wenigen Mitarbeitenden:

Jede Gruppe kann von einer mitarbeitenden Person begleitet werden. Die Würfelstation und die Stationen sind unbesetzt und es gibt keinen Räuber. Bei vier Gruppen mit jeweils vier Mitspielenden werden dann vier Mitarbeitende benötigt und es spielen 16 Teilnehmende.

Für große Gruppen mit vielen Mitarbeitenden:

Es werden so viele Projekte wie Gruppen vorbereitet. Bei 14 Gruppen mit jeweils fünf Mitgliedern ist jedes Friedensprojekt doppelt vorhanden und wird von den Gruppen gezogen. An den Stationen sollten jeweils zwei Mitarbeitende sein, sodass jede Station doppelt bespielt werden kann. Auch die Anzahl der Räuber sollte auf drei bis vier erhöht werden. So werden für 70 Mitspielende etwa 16 Mitarbeitende benötigt.

Selbstverständlich kann das Spiel eigenständig erweitert werden: Mehr Friedensprojekte und zusätzliche Rohstoffe schaffen wiederum neue Möglichkeiten.

**Spieldauer:**

Das Spiel kann zeitlich begrenzt werden: 90 Minuten. Wenn in dieser Zeit nicht alle Projekte gebaut werden konnten, hat die Gesamtgruppe verloren. Es gibt also keinen Sieger. Die für den Frieden benötigten Institutionen und Projekte konnten nicht realisiert werden. Die Zeitbegrenzung kann aber auch weg gelassen werden, sie erhöht jedoch die Spannung. Wer gerne länger spielen möchte, kann die Anzahl der zu erspielenden Rohstoffe erhöhen.

**Spielvorbereitung:**

Die Spielstationen für die Rohstoffe sowie die Würfelstelle werden aufgebaut.

Die Gruppen werden eingeteilt.

Jede Gruppe zieht ein Friedensprojekt (M1). Jede Gruppe erhält eine Projektbauübersicht (M2) und eine Würfelkarte (M3). Die Rohstoffübersicht (M4) wird für jede Gruppe an der Würfelstation angebracht und mit den Namen der Mitspielenden versehen.

**Spielverlauf:****Runde 1:**

Zu Beginn jeder Runde würfelt ein Mitglied der Gruppe eine Zahl (1-6). Diese Zahl entscheidet welcher Rohstoff in dieser Runde erspielt werden kann. Die Gruppe geht zur gewürfelten Station. Zu Beginn muss die richtige Station auf dem Feld gesucht werden, später wissen die Gruppen, wo welche Station ist. Wenn sichergestellt werden soll, dass die Gruppen ausschließlich zur von ihnen gewürfelten Station gehen, muss ihnen der oder die Mitarbeitende einen unterschriebenen Zettel mit dem Namen der Station mitgeben. Dieser muss an der Station abgegeben werden.

Der Würfelbereich wird durch einen Mitarbeitenden betreut.

**Runde 2:**

Jede Station ist mit einer Stationensymbolkarte (M6) gekennzeichnet, sodass für die Gruppen deutlich wird an welcher Station welcher Rohstoff erspielt werden kann. Jede der sechs Stationen wird von einem Mitarbeitenden betreut. Er oder sie erklärt der Gruppe die Aufgabe oder das Spiel, die zu erfüllen sind, um zwischen 1-3 Rohstoffen zu erhalten. Die Gruppe spielt. Jede Station dauert etwa 6-7 Minuten (siehe Beschreibung der Stationen und ihrer Spiele in der Anlage). Der Mitarbeitende gibt die erspielten Rohstoffkarten (M5) aus und die Gruppe geht zurück zur Würfelstelle.

Auf dem Rückweg kann sie vom Räuber gefangen werden, wodurch sie die eben erspielten Karten verliert.

Sind mehrere Gruppen an einer Station, wird nacheinander gespielt. An der Station Bildung muss darauf geachtet werden, dass die wartende Gruppe die Lösung der vorherigen Gruppe nicht aufschnappt. Hier kann es sinnvoll sein, für die wartende Gruppe eine andere Aufgabe aus den vorliegenden zu wählen.

**Runde 3:**

Nach Beendigung der Station und Rückkehr zur Würfelstelle, gibt die Gruppe ihre Rohstoffkarten ab und legt sie auf ein Übersichtsfeld (M4). Die Gruppen sehen so, wie weit die anderen Gruppen sind. Nun gibt es die Möglichkeit, für das eigene Projekt unnötige Rohstoffe zu tauschen.

Folgende Regeln gelten für den Tausch:

Die Gruppen dürfen nicht direkt miteinander tauschen, sie dürfen nur an der Würfelstation mit dem dortigen Mitarbeitenden tauschen. Zwei beliebige Rohstoffkarten können sie in eine Wunsch-Rohstoffkarte umtauschen.

Nach der Möglichkeit zum Tausch würfeln die Gruppen erneut und gehen zur nächsten Station.

**Räuber:**

Ein bis zwei Mitarbeitende sind die Räuber. Sie wollen die Friedensinitiativen verhindern, indem sie versuchen, den Gruppen ihre erspielten Rohstoffkarten abzunehmen. Sie dürfen Mitglieder der Gruppe fangen, wenn sie von der Station zur Würfelstelle unterwegs sind. Die Gruppe muss ihre erspielten Rohstoffkarten abgeben, wenn ein Gruppenmitglied gefangen wurde. Die Räuber müssen einen Abstand im Radius von 10 Metern zu jeder Station einhalten und sollten versuchen, alle Gruppen möglichst gleichmäßig zu fangen. Die Räuber sind an einem gleichen Zeichen, wie beispielsweise ihren Hüten, erkennbar.

**Das Spiel kann enden, wenn:**

- > die vorher festgelegte zeitliche Begrenzung des Spiels (in der Regel 90 Minuten) vorbei ist. In diesem Fall hat die Gesamtgruppe verloren.
- > eine Gruppe ihr Friedensprojekt beendet hat. Alle Gruppen werden mit einem lauten Signal an die Würfelstelle gerufen.
- > alle Gruppen ihre Friedensprojekte beendet haben. Nachdem eine Gruppe ihr Friedensprojekt beendet hat, ist es sinnvoll, alle Gruppen mit einem lauten Signal an die Würfelstelle zu rufen und deutlich zu machen, dass die erste Gruppe beginnt, andere zu unterstützen und deshalb Rohstoffkarten verschenken darf.

**Reflexion im Anschluss:**

Im Anschluss an das Geländespiel folgt eine Reflexionsphase über die Grundidee des Spieles.

Im Plenum wird den Gruppen nochmals der Titel des Geländespiels vor Augen geführt und die Frage aufgeworfen, was die einzelnen Projekte mit Frieden zu tun haben.

Jede Gruppe wird nun aufgefordert, in zwei bis fünf prägnanten Sätzen zu formulieren, was ihr Projekt mit Frieden zu tun hat, beziehungsweise wie dieses Projekt zum Frieden beiträgt. Weitere Aufgaben für diese Gruppenphase können sein:

- > Welche Rohstoffe müssten ergänzt werden, sodass das Projekt zum Frieden und nicht zur Gewalt beiträgt?  
→ für die zu ergänzenden Rohstoffe können Symbole entwickelt werden.
- > Die Räuber sollten im Spiel verhindern, dass ihr euer Friedensprojekt umsetzt. Was verhindert, dass euer Projekt zum Frieden beiträgt?
- > Angenommen, ihr müsstet wirklich ein Friedensprojekt „bauen“, welches wäre das? Überlegt Euch ein Projekt, das ihr selbst umsetzen könntet.

Die Gruppen erstellen ein Plakat zu ihren Ergebnissen. Anschließend stellen sich die Gruppen ihre Ergebnisse gegenseitig vor. Bei großen Gruppen kann die Marktplatzmethode bzw. der Museumsrundgang geeigneter sein als eine langwierige Vorstellung. Hier werden die einzelnen Plakate ausgestellt und die anderen Gruppen können sie sich anschauen und durchlesen und so von den Ergebnissen profitieren.

**Erfahrungen:**

Das Geländespiel wurde auf einer Konfirmandenfreizeit im Februar 2019 ausprobiert. Der Grundaufbau des Spiels und die einzelnen Stationenspiele kamen bei den Konfis sehr gut an und waren für alle gut verständlich. Es ist sinnvoll, mit den Mitarbeitenden die Stationen anzuspielden, um den Schwierigkeitsgrad an der konkreten Station einzuschätzen. Nach der Erprobungsphase wurden letzte Verbesserungen vorgenommen, sodass die Spannung und auch der Spaß am Spiel nun noch größer sein sollten. Also, viel Spaß dabei : )

Herzlichen Dank an die Konfis aus den Kirchengemeinden Bernstadt und Hörvelsingen und die Mitarbeitenden, die sich auf ein noch unerprobtes Spiel eingelassen haben!



**Stationen - Materialien:****Spiel – Menschenrechte:**

- > Gabeln (4-6)
- > Luftballons (4-6)
- > Pylonen/Hindernisse
- > Übersicht Menschenrechte  
blanko und ausgefüllt: M7)
- > Stoppuhr
- > Aufgabenbeschreibung

**Spiel – Kooperation:**

- > Pylonen
- > Augenbinden
- > Rohstoffkarten Kooperation & Verständigung
- > Stoppuhr
- > Aufgabenbeschreibung

**Spiel – Fairness:**

- > 6 Becher
- > Tischtennisbälle (viele)
- > Rohstoffkarten Fairness
- > Stoppuhr
- > Aufgabenbeschreibung

**Spiel – Geld:**

- > Sparschweine (2)
- > Lineale (2)
- > Münzen (50cent, 20cent, 10cent)
- > Rohstoffkarten Geld
- > Stoppuhr
- > Aufgabenbeschreibung

**Spiel – Bildung:**

- > Aufgabenkarten Denksportaufgaben
- > Stifte und Papier
- > Rohstoffkarten Bildung
- > Stoppuhr
- > Aufgabenbeschreibung

**Spiel – Kommunikation & Verständigung:**

- > Wortkarten
- > Stifte
- > Zettelbox
- > Rohstoffkarten Kommunikation & Verständigung
- > Stoppuhr
- > Aufgabenbeschreibung

## Menschenrechte / Gesetze

Für dieses Spiel werden Luftballons und Gabeln, Pylonen beziehungsweise andere Hindernisse, eine Stoppuhr sowie eine große Übersicht über Menschenrechte und eine blanko Vorlage derselben benötigt (M7).

Zuerst wird eine zu absolvierende Strecke abgesteckt. Ob diese Strecke Hindernisse beinhaltet, ist vom Alter und Geschick der Gruppe abhängig. Mit Hindernissen wird es wesentlich schwieriger, aber auch lustiger und spannender. Dann bekommen die Mitspielenden einen Luftballon und eine Gabel in die Hand. Nach dem Startsignal müssen die Luftballons die ganze Strecke entlang in das Ziel transportiert werden, nur mithilfe der Gabel. Der Luftballon darf nicht mit der Hand, den Beinen oder dem Kopf berührt werden, oder den Boden berühren. Fällt der Luftballon auf den Boden, muss von vorn begonnen werden! Wie der Luftballon mit der Gabel transportiert wird, bleibt den Mitspielern komplett selbst überlassen: Ob er nur balanciert oder mit der Gabel in der Luft gehalten wird, ist egal. Wichtig ist, der Luftballon darf ausschließlich mit der Gabel berührt werden.

Die Spielenden absolvieren die Strecke. Am Ende ist auf einer Wand eine Tafel mit den 30 Menschenrechten angebracht. Die Spielenden merken sich ein Menschenrecht, nehmen den Luftballon in die Hand und rennen zurück. Sie übergeben Luftballon und Gabel dem nächsten Gruppenmitglied und nennen das Menschenrecht dem die Station betreuenden Mitarbeitenden, der oder die es in die Übersicht einträgt.

→ Die Spielenden haben 6 Minuten Zeit.

→ Ab 6 genannten Menschenrechten – 1 Rohstoffkarte; ab 12 genannten Menschenrechten – 2 Rohstoffkarten; ab 18 genannten Menschenrechten – 3 Rohstoffkarten

(je nach Strecke muss diese Einteilung angepasst werden)

## Nächstenliebe: Kooperationsübungen

Für diese Kooperationsübung werden ausreichend Augenbinden, Pylonen bzw. andere Hindernisse und eine Stoppuhr benötigt.

Allen Mitgliedern der Gruppe werden die Augen verbunden, außer einem Mitglied. Die Blinden stellen sich hintereinander auf und fassen sich an den Schultern. Die sehende Person steht als Letzte in der Reihe und dirigiert durch Schulterdruck, aber ohne Sprache, die Gruppe. Die Gruppe muss einen Parcours um Pylonen meistern.

Die Schwierigkeit des Spiels kann durch den Parcours beziehungsweise die verwendeten Hindernisse variiert werden.

→ Die Spielenden haben 5 Minuten Zeit.

→ Ab 5 Parcoursrunden – 1 Rohstoffkarte; ab 11 Parcoursrunden – 2 Rohstoffkarten; ab 16 Parcoursrunden – 3 Rohstoffkarten (je nach Strecke muss diese Einteilung angepasst werden)

## Fairness:

Für dieses Spiel werden mindestens 6 baugleiche Becher benötigt. Wenn Plastikbecher verwendet werden, sollten diese mit etwas Wasser befüllt werden. So bleiben sie stabil stehen und fallen nicht bei jedem Wurf um. Weiterhin wird ein flacher und ebener Tisch benötigt, sowie einige Tischtennisbälle und eine Stoppuhr.

Die Becher werden in Form eines Dreiecks auf der einen Seite des Tisches aufgebaut. Der Aufbau sieht wie folgt aus: An die Tischkante kommt ein Becher, davor dann 2 Becher und wiederum davor die letzten 3 Becher. Die Spielenden stehen an der anderen Seite des Tisches und sehen zuerst die Reihe mit den 3 Bechern vor sich.

Die Spielenden müssen versuchen den Tischtennisball in einem der Becher zu versenken. Dabei muss der Tischtennisball jedoch mindestens einmal auf dem Tisch aufkommen, bevor er in einem Becher landet. Für jeden Treffer in einem Becher gibt es jeweils einen Punkt. Wurde ein Treffer erzielt, wechselt der Spieler.

Schwierigkeiten anpassen: Für das Wurfspiel „Einbechern“ kann der Schwierigkeitsgrad angepasst werden. Werden die Becher weiter auseinander gestellt und der Abstand zum Abwurfpunkt erhöht, wird es schwieriger. Werden die Becher enger gestellt und der Abstand zum Abwurfpunkt minimiert, wird es wesentlich einfacher. Ebenso wird das Spiel einfacher, je größer die Becher sind.

→ Die Spielenden haben 6 Minuten Zeit.

→ Ab 6 Treffern – 1 Rohstoffkarte; ab 12 Treffern – 2 Rohstoffkarten;  
ab 18 Treffern – 3 Rohstoffkarten  
(je nach Schwierigkeit muss diese Einteilung angepasst werden)

## Geld:

Für dieses Spiel werden ein Sparschwein, mehrere Lineale, Desinfektionstücher und eine Stoppuhr benötigt sowie einige Münzen.

Die Teilnehmenden des Geschicklichkeitsspiels sitzen auf einem Stuhl vor einem Tisch. Auf dem Tisch steht das Sparschwein, welches es zu befüllen gilt. Dann bekommt jeder Teilnehmer ein Lineal in die Hand, welches an einem Ende in den Mund genommen werden muss. Nur ein kleines Stück, maximal 1cm des Lineals, verschwindet in dem Mund. Das andere Ende des Lineals wird auf das Sparschwein gelegt, sodass es bis an den Einwurfschlitz heranreicht. Dann wird das Geldstück auf die Seite gelegt, die dem Mund am Nächsten ist. Ab diesem Zeitpunkt dürfen die Mitspielenden ihre Hände nicht mehr einsetzen, sie müssen auf den Tisch gelegt werden. Nach dem Startsignal des Mitarbeitenden muss das Geldstück in das Sparschwein befördert werden. Dazu wird die eine Seite des Lineals etwas angehoben, damit das Geldstück zu rutschen beginnt. Mit viel Geduld und Geschicklichkeit gelangt das Geldstück schließlich in das Sparschwein. Sollte das Geldstück von dem Lineal herunterfallen, muss es aufgehoben und wieder an der oberen Stelle des Lineals aufgelegt werden. Wurde das Geldstück im Sparschwein versenkt, ist der nächste Spielende an der Reihe. Auch zwischendurch darf getauscht werden.

So viele Geldstücke wie möglich sollen in das Sparschwein gefüllt werden. Die Lineale werden jeweils mit Desinfektionstüchern gereinigt, wenn sie weitergegeben werden sollen.

Der Schwierigkeitsgrad kann über die Länge der Lineale und über die Größe und Schwere der Münzen variiert werden. Je größer und schwerer die Münzen und umso kürzer die Lineale sind, desto einfacher ist das Spiel.

→ Die Spielenden haben 6 Minuten Zeit.

→ Ab 1 Treffer – 1 Rohstoffkarte; ab 4 Treffern – 2 Rohstoffkarten;  
ab 8 Treffern – 3 Rohstoffkarten  
(je nach Schwierigkeit muss diese Einteilung angepasst werden)

### Bildung:

Für dieses Spiel werden die nachfolgenden Aufgaben auf Karten benötigt, ebenso Papier und Stifte, eine Stoppuhr und die Lösungen separat für die die Station betreuenden Mitarbeitenden.

Jeder Gruppe wird eine Aufgabe gestellt, für die sie 6 Minuten Zeit hat, um sie zu lösen. Ist die Lösung falsch, kann eine erneute Lösung erarbeitet werden, sofern die Zeit nicht überschritten wird.

Der Mitarbeitende sollte eine Liste führen, in der er oder sie festhält welche Gruppe welche Aufgabe bereits gelöst hat. Keine Gruppe darf eine Aufgabe zweimal gestellt bekommen.

Alle Rätsel sind der Homepage „Denksport-Rätsel“ entnommen. Dort finden sich noch viele weitere Denksportaufgaben in verschiedenen Schwierigkeitsstufen. Unter folgendem Link können diese abgerufen werden: <http://www.denksport-raetsel.de/>

→ Die Spielenden haben 6 Minuten Zeit.

→ Unter 6 min – 1 Rohstoffkarte; unter 3 min – 2 Rohstoffkarten;  
unter 1 min – 3 Rohstoffkarten  
(je nach Schwierigkeit der Aufgabe muss diese Einteilung angepasst werden)

**Aufgabe 1:****Zwei Karawanen**

*Zwei Karawanen treffen in der Wüste aufeinander. Da sagt der eine Karawanenführer zu anderen: „Wenn du mir ein Kamel abgibst, dann haben wir gleich viele.“ Da erwidert der andere: „Wenn du mir ein Kamel abgibst, dann habe ich doppelt so viele wie du.“*

Wie viele Kamele haben die beiden Karawanen?

**Lösung:**

Die Karawanenführer haben 5 und 7 Kamele.

**Aufgabe 2 (Achtung beinhaltet 2 Aufgaben):****Ein Euro mehr**

*Ludwig und Klaus haben 20 Euro und sollen diese so unter sich aufteilen, dass Ludwig einen Euro mehr bekommt als Klaus.*

Wie viel Geld bekommt Ludwig?

**Mögliche Lösung:**

Ludwig bekommt 9,50 Euro (Klaus hat 10.50 Euro).

**Schneller Genuss**

*Der Weihnachtsmann schenkt dir elf Kekse und sagt: „Es ist sehr wichtig, dass Du sie nicht alle auf einmal isst. Warte mindestens sieben Minuten, bis Du einen weiteren Keks isst, sonst bekommst du Bauchschmerzen.“*

*Nach wievielen Minuten hast du frühestens alle Kekse gegessen?*

**Lösung:**

70 min (der erste Keks wird direkt gegessen, dann die folgenden zehn jeweils nach sieben Minuten)

**Aufgabe 3:****Die Familie auf der Hängebrücke**

Eine Familie (Vater, Mutter, Sohn und Tochter) möchte nachts eine baufällige Hängebrücke überqueren.

Aufgrund des schlechten Zustands der Brücke können maximal zwei Personen gleichzeitig die Brücke betreten. Die Familie hat nur eine Taschenlampe zur Verfügung, um sich den Weg zu leuchten. Die zwei Personen müssen somit gemeinsam gehen. Damit das nächste Paar gefahrlos das andere Ufer erreichen kann, muss die Taschenlampe wieder zurückgebracht werden.

Das Tempo der Familienmitglieder ist unterschiedlich. Zum Überqueren der Brücke braucht:

Die Mutter (25 Minuten)

Der Vater (20 Minuten)

Die Tochter (10 Minuten)

Der Sohn (5 Minuten)

In welchen Paarungen muss die Familie gehen, wenn sie maximal 60 Minuten Zeit hat, die Brücke zu überqueren?

(Anm.: Die Lampe kann nicht zurückgeworfen sondern muss zurückgetragen werden)

**Mögliche Lösung:**

Tochter und Sohn gehen gemeinsam – 10 min

Tochter geht mit Taschenlampe zurück – 10 min

Mutter und Vater gehen gemeinsam – 25 min

Sohn geht mit Taschenlampe zurück – 5 min

Tochter und Sohn gehen gemeinsam – 10 min

**Aufgabe 4:****Zahlen anordnen**

Gegeben sind die Zahlen 1, 1, 2, 2, 3, 3, 4, 4. Bringe diese Zahlen so in eine Reihe, dass die Zahl selbst immer den Abstand zu ihrem Zwilling angibt.

Die zwei 1-er müssen folglich direkt nebeneinander stehen. Zwischen der einen 2 und der anderen 2 muss genau eine andere Zahl stehen. Zwischen der einen 3 und der anderen 3 müssen genau zwei andere Zahlen stehen. Zwischen der einen 4 und der anderen 4 müssen genau drei andere Zahlen stehen.

Die Lösung bitte in der Form 11223344 eingeben.

**Mögliche Lösungen:**

41134232 oder 34232411 oder 11342324 oder 11423243 oder 42324311

## Kommunikation und Verständigung

Für das Spiel benötigt jeder Mitspielende einen Stift und ein Blatt Papier, ebenso werden Karten mit den unten aufgeführten Begriffen sowie eine Stoppuhr gebraucht.

Es werden mehrere Runden gespielt. In jeder Runde wird eine Person ausgewählt, deren Gedanken gelesen werden. Dann teilt der Mitarbeitende allen eine Kategorie, ein Wort, mit. Jetzt müssen die anderen Mitspielenden auf ihrem Blatt notieren, was ihnen zu dem genannten Wort einfällt und wovon sie sich vorstellen können, dass dieses Wort auch die ausgewählte Person wählen wird. Sie versuchen also ihre Gedanken zu lesen. Dieses Wort schreiben die Spielenden verdeckt auf. Haben alle etwas aufgeschrieben, werden die Stifte weggelegt und die ausgewählte Person sagt laut und deutlich, was ihm zu diesem Wort einfällt. Für jeden Spielenden, der oder die das gleiche Wort wie die ausgewählte Person hat, erhält die Gruppe einen Punkt.

Beispiel:

Der oder die Mitarbeitende nennt das Wort (die Kategorie) Raumfahrt. Jetzt müssen alle Mitspielenden auf ihrem Blatt notieren was ihnen zu dem Wort „Raumfahrt“ einfällt, bzw. was die ausgewählte Person anschließend sagen könnte. Sind alle damit fertig, werden die Stifte zur Seite gelegt und die ausgewählte Person darf antworten. Dieser fällt zuerst „Rakete“ ein. Jetzt wird mit den Antworten der anderen Spielenden verglichen. Wer ebenfalls „Rakete“ auf sein Blatt geschrieben hat, bekommt für diese Spielrunde einen Punkt und die nächste Runde mit einer anderen ausgewählten Person kann beginnen.

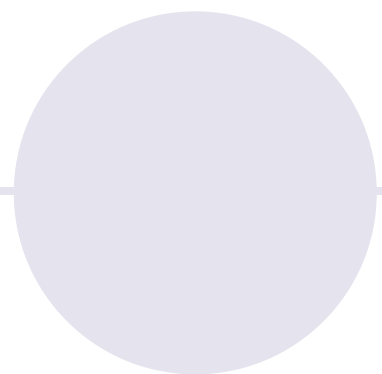
Mögliche Kategorien:

Modemarke, Autoteil, Urlaub, Natur, Raumfahrt, Frieden, Computer, Dessert, Religion, Christentum, Haus, Möbelstück, Kleidungsstück, Freibad, Sportart, Schauspieler, Musiker, Keller, Social Network

→ Die Spielenden haben 6 Minuten Zeit

→ Ab 4 richtigen Antworten – 1 Rohstoffkarte; ab 9 richtigen Antworten – 2 Rohstoffkarten; ab 15 richtigen Antworten – 3 Rohstoffkarten

Die zugehörigen Materialien M1-M7 sind im Online-Artikel unter <https://www.ptz-rpi.de/schule-kita/friedenspaedagogik/> verfügbar.







pilgrimage  
of justice  
and peace

## „VerPEACE dich“

– ESCAPE ROOM ZU FRIEDEN UND FLUCHT

für Jugendliche und Erwachsene ab dem Konfialter

Franziska Vorländer

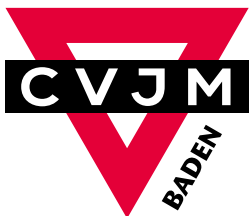
PFARRAMT  
FÜR FRIEDENSARBEIT  
IN DER EVANGELISCHEN  
LANDESKIRCHE IN WÜRTTEMBERG



EVANGELISCHE LANDESKIRCHE  
IN WÜRTTEMBERG

1. **Escape Room: Einführung, Ausleihe und Kontakt**
2. **Pädagogisches Rahmenprogramm**
3. **Anhang Refugee-Chair:  
Datenmaterial für Teamer/innen**

## 1. Escape Room: Einführung, Ausleihe und Kontakt



Professionelle Escape Rooms gibt es mittlerweile in Deutschland und weltweit. Sie erfreuen sich großer Beliebtheit, insbesondere bei jungen Menschen, zunehmend auch bei den sog. Best Agers.

Das Projekt „**Bunt steht dir!**“ der **Evangelischen Jugend in Baden** hat sich gemeinsam mit dem **CVJM Baden** und dem **CVJM Bayern** auf den Weg gemacht und einen Escape Room entwickelt, in dem es nicht nur um Aktion geht, sondern auch um Inhalte. Warum müssen Menschen heute fliehen? Wie können wir uns für Frieden und Gerechtigkeit einsetzen? Welche Faktoren führen in unserer Gesellschaft zu Unfrieden?

### Hintergrund: Worum geht es?

**Aufgabenstellung: Die Zeit läuft ... Eine Stunde, Ein Raum, Ein Team und Ein Ziel: Frieden!** Deutschland im Jahre 2040 – das Land hat sich verändert und Ihr müsst fliehen. Mit einem Team von 4-7 Personen habt Ihr max. eine Stunde Zeit, die Rätsel im Raum zu finden und zu lösen.

Findet bestimmte Gegenstände und löst die eine wichtige Aufgabe, bevor es zu spät ist ...

### So funktioniert „VerPEACE dich“:

Der Escape Room umfasst mobile Elemente. Diese können von einzelnen Jugendwerken/Gemeinden/Ortsvereinen oder Schulen etc. ausgeliehen und wie folgt genutzt werden:

- einmalig oder für einen längeren Zeitraum,
- für interne Gruppenstunden oder externe Gruppen,
- für Menschen ab dem Konfi- bis ins Erwachsenenalter,

um über das Thema Flucht/Frieden/Soziale Ungerechtigkeit etc. auf kreative Weise ins Gespräch zu kommen.

Das Pädagogisch-Theologische Zentrum (ptz) in Stuttgart hat den Escape Room nachgebaut und stellt ihn zum Verleih zur Verfügung.

Des Weiteren kann der Escape Room direkt bei den Entwickler\*innen ausgeliehen werden:

#### Kontakt und Reservierung:

ptz Stuttgart; Sekretariat Friedenspädagogik  
Frau Kathrin Fechner  
0711 45804-69  
kathrin.fechner@elk-wue.de

- „Bunt steht dir!“ Evangelische Jugend Baden
- CVJM Baden
- CVJM Bayern

#### Zielsetzung: Was kann die Nutzung bewirken?

Der Escape Room und das dazugehörige Begleitmaterial sollen das Interesse wecken, sich mit Themen wie Sozialer Gerechtigkeit, Flucht und Migration sowie Frieden zu beschäftigen. Die Teilnehmenden entwickeln ein Verständnis für die unterschiedlichen Hintergründe der genannten Themen und lernen, Vorurteile auf ihren Wahrheitsgehalt zu prüfen.

Dabei soll den Teilnehmenden Raum geboten werden, um kontroverse Themen und Fragen anzusprechen und diese zu diskutieren. Die Teilnehmenden werden dazu ermutigt, sich eigenständig eine eigene, fundierte Meinung zu bilden. Das übergeordnete Ziel ist der Schutz des Individuums vor rechter „Meinungsmache“.

ZIELSETZUNG

## 2. Pädagogisches Rahmenprogramm für die Arbeit mit Gruppen

Im Folgenden werden verschiedene Ideen vorgestellt, wie der Escape Room in der Gruppenarbeit angewendet und wie er in sie eingebettet werden kann. Das pädagogische Rahmenprogramm umfasst Übungen und Methoden zur Sensibilisierung und Vertiefung des komplexen Themengebietes.

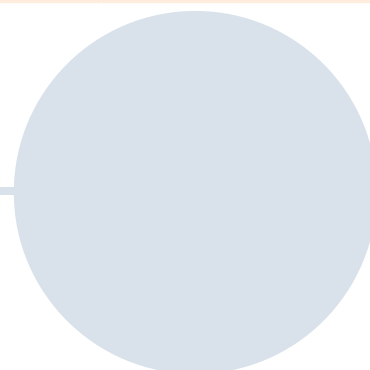
#### Allgemeine Informationen

Abhängig von Gruppengröße und den zeitlichen Rahmenbedingungen kann der Ablauf flexibel gestaltet werden. Außerdem ist der Escape Room auch ohne pädagogische Vertiefung einsetzbar. Eine kurze Reflexionsrunde nach der Durchführung wird empfohlen.

### Übersicht und Ablaufplan des pädagogischen Rahmenprogramms zum Escape Room

Zeit	Phase	Methode	Inhalt	Material
5 min	Begrüßung		Persönliche Vorstellung der Teilnehmenden	
10 min	Einstieg ins Thema	Meinungsbarometer	„Was ist Frieden?“ Positionierung	Fragen/Aussagen
5 min		Gruppengespräch im Plenum	Einführung in den Escape Room	Anruf der Friedensaktivistin Emilia, Musikboxen
50 min	Vertiefung	Escape Room	TN/innen lösen Escape Room	
5 min	Reflexion	Gruppengespräch/Plenum	<b>Frage:</b> Was ist das Thema des Raumes? Welche Aspekte/Themen werden beschrieben? Wo ist der Bezug zum Frieden, Flucht und Migration, sozialer Gerechtigkeit?	Flipchart, falls nötig
10 min	Reflexion	Murmelgruppen	Kleingruppengespräche zu verschiedenen Fragen z. B. Ist diese Situation, die hier beschrieben wurde, realistisch?	Fragen siehe Aufgabenstellung
30 min	Vertiefung II und zugehörige Reflexion	„Refugee Chair“ – die Welt in Stühlen	Teilnehmende erkennen globale Zusammenhänge und lernen die Hintergründe sozialer Ungerechtigkeit kennen	Flipchart, Tabelle, Stühle, evtl. Spielfiguren, evtl. Süßigkeiten, Luftballons

# ÜBERSICHT



15 min	Ergebnis-sicherung	Gruppenarbeit „Werkzeuge“ für den Frieden sammeln.	Teilnehmende sammeln Ideen auf Moderationskärtchen, die abschließend in den symbolischen Werkzeugkasten gelegt werden: Was hat das mit uns zu tun? Wie können wir uns für Frieden im „kleinen“ einsetzen. Möglich: Bezug zur Jahreslosung 2019	Moderationskärtchen Werkzeugkasten mit Werkzeugen bzw. großes Bild eines Werkzeugkastens
	Transfer: Wochenhaus-aufgabe	Challenges	Teilnehmende bekommen Challenges für die nächste Woche: Teilnehmende erkennen wie jede/r im Kleinen ein Zeichen für den Frieden setzen kann.	Karten mit Challenges
5 min	Abschluss	Plenum		

## MEINUNGSBAROMETER „FRIEDEN“

- **Zeit:** ca. 15 min
- **Raum:** Gruppenraum wird durch ein Kreppband oder ein Seil getrennt
- **Material:** Karten mit „Stimme ich zu“ und „Stimme ich nicht zu“, Kreppband oder Seil
- **Spielleitung:** Person festlegen und kommunizieren

### Ziel:

Die Teilnehmenden beschäftigen sich mit dem Themenkomplex „Frieden“ und erkennen, dass es verschiedene Bereiche des Friedens gibt. In der Diskussion mit der gesamten Gruppe setzen sie sich mit den verschiedenen Perspektiven auf das Thema auseinander.

### Ablauf:

Diese Methode ist für den Einstieg ins Thema sehr gut geeignet.

Im Gruppenraum wird auf dem Boden entweder ein Seil ausgelegt oder ein Kreppband geklebt, welches den Raum in zwei Hälften teilt. Auf der einen Seite befindet sich ein Schild mit der Aufschrift „Stimme ich zu“, auf der anderen Seite ein Schild mit der Aufschrift „Stimme ich nicht zu“. Die Spielleitung liest nun verschiedene Statements vor, zu welchen sich die Teilnehmenden durch Betreten der für sie passenden Raumseite entsprechend positionieren. Nach jeder Runde wird den Teilnehmenden die Möglichkeit geboten, ihre Positionierung zu begründen bzw. zu reflektieren. Im zweiten Schritt können nun die

ZIEL  
ABLAUF

Teilnehmenden gegenseitig auf die Positionierungen reagieren und in die offene Diskussion einsteigen. Auch nonverbale Diskussion ist erlaubt und gewünscht, indem die Teilnehmenden beispielsweise kommentarlos die Seite wechseln dürfen.

#### Mögliche Statements sind:

- Frieden ist die Abwesenheit von Krieg!
- Frieden ist, wenn alle Menschen Freunde sind! (Oder für Erwachsene: Frieden ist, wenn keine Konflikte mehr bestehen!)
- Jeder Mensch kann zum Frieden beitragen!
- Verantwortlich für Frieden sind die Mächtigen unserer Welt!
- Frieden ist eine Utopie, die nicht zu erreichen ist! (Oder für Jugendliche: Wahren Frieden wird es niemals geben! Er ist ein Traum!)
- Frieden und Gerechtigkeit müssen sich küssen (Ps 85,10)!

## MURMELGRUPPE

- **Zeit:** min. 10 min
- **Material:** Fragen, Flipchart
- **Spielleitung:** Person festlegen und kommunizieren

#### Ziel:

Die Teilnehmenden beziehen Erlebtes auf die eigene Lebenswelt. Das Erlebte wird in Zusammenhang mit der aktuellen Situation in Deutschland gesetzt und somit können mögliche Handlungsstrategien überlegt werden.

#### Ablauf:

Den Teilnehmenden werden mit Hilfe von Flipchart oder PowerPoint verschiedene Fragen eingeblendet. Daraufhin tauschen sich die Teilnehmenden mit ihrer Nachbarin oder ihrem Nachbarn über die Fragen austauschen. Im Plenum werden die einzelnen Fragen nochmals besprochen. Nicht jede Gruppe muss ihre Ergebnisse vortragen.

#### Mögliche Fragen sind:

- Ist die im Escape Room beschriebene Situation realistisch? Begründet bitte Eure / Begründen Sie bitte Ihre Meinung.
- Welche Anteile davon erkennen wir heute schon?
- Wenn Ihr euch vorstellt / Sie sich vorstellen, dass es 2040 so aussieht, welche Bereiche eures Lebens wären davon betroffen? Was würde sich für euch selbst verändern?

## REFUGEE CHAIR – DIE WELT IN STÜHLEN<sup>1</sup>

### ZIEL ABLAUF

- **Zeit:** 30–45 min
- **Teilnehmer/innen:** 10–35
- **Material:** Flipchartpapier, Tabelle, Stühle, Luftballons, evtl. einzeln verpackte Süßigkeiten (Goldtaler, fair gehandelte Bonbons, ...), evtl. Spielfiguren
- **Spielleitung:** Person festlegen und kommunizieren

#### Ziel:

Die Teilnehmenden erfahren, wie Reichtum ungleich auf die Kontinente verteilt ist. Weltweite Fluchtbewegungen sollen von den Teilnehmenden im Verhältnis zum Reichtum der Kontinente betrachtet werden. Die Aktivität regt mit oft unerwarteten Ergebnissen zum Nachdenken und zur Diskussion an.

#### Ablauf:

Fünf große Blätter Flipchartpapier werden mit den Namen folgender Kontinente beschriftet: Nordamerika, Südamerika, Afrika, Europa und Asien (zu Asien gehören in dieser Aktivität Australien und Neuseeland). Außerdem wird jeweils eine Tabelle auf die Papierbögen aufgemalt:

	Geschätzte Zahlen	Tatsächliche Zahlen	Differenz
Bevölkerung			
Reichtum in \$ (Bruttosozialprodukt)			
Geflüchtete			

<sup>1</sup> Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit – DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. Weitere Informationen sowie Methoden und Material im Bereich nicht-rassistischer Bildungsarbeit unter [www.baustein.dgb-bwt.de](http://www.baustein.dgb-bwt.de)

Die Kontinente werden im Raum auf dem Boden so verteilt, dass sie ihrer tatsächlichen geographischen Lage zueinander entsprechen. In der Mitte des Raumes sollte noch so viel Platz gelassen werden, dass alle Teilnehmer/innen mit ihren Stühlen dort hin passen.

### Phase I – Weltbevölkerung

Alle Teilnehmer/innen gehen mit ihren Stühlen in die Mitte des Raumes und repräsentieren die Weltbevölkerung. Die Teilnehmer/innen sollen nun die Bevölkerung auf den einzelnen Kontinenten schätzen. Anschließend sollen sich die Teilnehmer/innen einigen, wie sie sich auf die fünf Kontinente verteilen müssen, damit ihre Anzahl auf jedem Kontinent der tatsächlichen relationalen Verteilung von Menschen auf den Kontinenten entspricht.

Haben sich die Teilnehmer/innen geeinigt, verteilen sie sich entsprechend auf den ausgelegten Kontinenten im Raum, ohne ihre Stühle mitzunehmen. Die geschätzte Bevölkerungszahl wird nun auf der entsprechenden Wandzeitung notiert. Im Folgenden teilt das Team die Zahl aus *Tabelle 1* mit, die der tatsächlichen Bevölkerung entspricht. Diese wird ebenfalls aufgeschrieben und mit der geschätzten verglichen. Auch die Differenz wird notiert. Anschließend wird die Verteilung im Raum gemäß der tatsächlichen Angabe korrigiert, d. h. Die Teilnehmer/innen wechseln gegebenenfalls den Kontinent. Das Zahlenverhältnis zwischen Bevölkerungszahl und Anzahl der Teilnehmer/innen pro Kontinent ergibt sich aus *Tabelle 1 – Bevölkerung*.

#### Variante:

Wer möchte, dass die Verteilung auch in den nächsten Runden noch zu sehen ist, kann anstelle der Teilnehmer/innen schon an diesem Punkt die Stühle zur Visualisierung nutzen. Diese verbleiben auch für die folgenden Phasen an ihrem Platz und können jeweils mit den anderen Symbolen in Relation gesetzt werden.

### Phase II – Reichtum

Jetzt kommen die Stühle ins Spiel. Die Stühle repräsentieren die gesamte Menge des Welt-einkommens (Bruttoinlandsprodukt). Pro Teilnehmer/in gibt es einen Stuhl als Teil des Welteinkommens.

Die Stühle sollen nun so auf die Kontinente verteilt werden, wie die Teilnehmer/innen die tatsächliche Verteilung des Welteinkommens schätzen. Alle Stühle werden dafür benutzt. Auch hier wird wieder die geschätzte Zahl mit der tatsächlichen aus *Tabelle II* verglichen und gegebenenfalls die Differenz festgestellt. Alle Zahlen werden in die Tabelle eingetragen. Die Anzahl der Stühle wird wenn nötig korrigiert (die auf Kontinenten zu viel sind, werden dort abgestellt wo welche fehlen und umgekehrt).

PHASE I  
WELTBEVÖLKERUNG

PHASE II  
REICHTUM





PHASE III  
REICHTUM PRO KOPF

### Phase III – Reichtum pro Kopf

Die „Weltbevölkerung“ verteilt sich nun wieder so auf die Kontinente wie in Phase I und setzt sich auf die dort aufgestellten Stühle, die das Welteinkommen und die Verteilung des Reichtums symbolisieren. Auf einigen Kontinenten sitzen nun viele Teilnehmer/innen auf wenigen Stühlen, und auf den anderen sitzen wenige Teilnehmer/innen auf vielen Stühlen. Dadurch wird das Verhältnis zwischen Bevölkerung und Verteilung des Reichtums weltweit bildhaft verdeutlicht.

#### Variante:

Wer möchte, dass die Verteilung auch in den nächsten Runden noch zu sehen ist, kann anstelle der Stühle Süßigkeiten (fair gehandelte Bonbons, Goldtaler oder ähnliches) zur Visualisierung nutzen. Diese verbleiben auch für die folgenden Phasen an ihrem Platz und können jeweils mit den anderen Symbolen in Relation gesetzt werden. Phase II und III werden hierfür zusammengelegt.



PHASE IV  
GEFLÜCHTETE

### Phase IV – Geflüchtete

Alle Teilnehmer/innen gehen wieder in die Mitte des Raums, die Stühle bleiben auf den Kontinenten stehen. Die Personenzahl symbolisiert die weltweite Anzahl von Menschen, die in ein anderes Land fliehen. Jetzt schätzen die Teilnehmer/innen, in welche Kontinente (bzw. deren Länder als Zielländer) wie viele Menschen fliehen und verteilen sich entsprechend auf die fünf Kontinente. Die Stühle symbolisieren weiterhin die weltweite Verteilung des Reichtums. Nachdem die Teilnehmer/innen dazu aufgefordert wurden, sich zu setzen, wird die geschätzte Zahl der Geflüchtete auf das Wandzeitungspapier des jeweiligen Kontinents notiert. Danach wird wieder die tatsächliche Zahl aus *Tabelle III* und ggf. die Differenz in die Spalte(n) daneben eingetragen und die Teilnehmer/innen setzen sich entsprechend der tatsächlichen Zahl auf die Stühle der Kontinente. Auf manchen Kontinenten müssen sich viele Teilnehmer/innen wenige Stühle teilen. Klar wird: auf jedem Kontinent gibt es Fluchtbewegungen, aber die weniger reichen Länder im Süden nehmen die meisten Geflüchteten auf.

#### Variante:

Wer möchte, dass die Verteilung auch in den nächsten Runden noch zu sehen ist, kann anstelle der Teilnehmer/innen Spielfiguren (oder ähnliches) zur Visualisierung nutzen. Diese verbleiben auch für die folgenden Phasen an ihrem Platz und können jeweils mit den anderen Symbolen in Relation gestellt werden.

### Ergänzend: Phase V – CO<sub>2</sub>-Emissionen

Eine weitere Möglichkeit ist, die Menge der CO<sub>2</sub>-Emissionen in den einzelnen Kontinenten darzustellen: Die Menge der weltweiten CO<sub>2</sub>-Emissionen (aus der Verbrennung fossiler Brennstoffe) kann z. B. durch Luftballons symbolisiert werden. Jede/r Teilnehmer/in soll einen Luftballon aufblasen. Die Menge der Luftballons soll nun so auf die Kontinente verteilt werden, wie es den Relationen der CO<sub>2</sub>-Emissionen aus *Tabelle IV* entspricht.

### Auswertung

Es ist sinnvoll, bereits nach Phase III folgende Fragen miteinander zu diskutieren:

- Habt ihr andere Zahlen im Kopf gehabt? Wenn ja warum?
- Was denkt ihr über dieses Missverhältnis?

Am Ende der Aktivität kann eine Diskussion mit folgenden Fragen angeregt werden:

- Was hat euch am meisten überrascht und warum?
- Was denkt ihr über das Missverhältnis zwischen Flucht, Bevölkerung und Reichtum?
- Wie kommt es zu diesem Missverhältnis?
- Wie denkt ihr darüber, aus Armut in ein anderes Land zu flüchten?
- Was denkt ihr über die Politik zum Thema Flucht in Deutschland und Europa angesichts der Zahlen über die Verteilung des Reichtums weltweit?
- Was könnte getan werden?

PHASE V

AUSWERTUNG

## TIPPS FÜR TEAMER/INNEN

### **Tipps für Teamer/innen**

Die Aktivität ist keine Wissensabfrage, sondern soll zur Diskussion anregen, indem Verteilung von Wohlstand, Bevölkerungszahlen und Migrationsbewegungen und ggf. Energieverbrauch/CO<sub>2</sub>-Emission symbolisch dargestellt werden.

Das Team sollte darauf hinweisen, dass es innerhalb der Kontinente z. T. gravierende Unterschiede zwischen den Ländern gibt (z. B. Reichtum in Tansania/Südafrika) und auch die Lebensbedingungen innerhalb der einzelnen Länder extrem variieren. Insbesondere das sich verfestigende Bild des „armen Afrikas“ sollte zusätzlich problematisiert werden.

### **Datenmaterial für Teamer/innen**

Das Datenmaterial ist in der Anlage zu diesem Beitrag zu finden. Die Zahlen wurden in Tabellen dargestellt, die die prozentuale Verteilung von Bevölkerung, Bruttoinlandsprodukt, Geflüchteten und CO<sub>2</sub>-Emissionen in ein Verhältnis zu verschiedenen Teilnehmenden zahlen setzen.

## ERGEBNISSICHERUNG – Kleingruppenarbeit (max. 4 Personen)

- **Zeit:** min. 10 min
- **Material:** Fragen, Flipchart
- **Spielleitung:** Person festlegen und kommunizieren

### **Ziel:**

Die Teilnehmenden erkennen, dass sich jeder einzelne im Umfeld (Schule/Familie etc.) für Frieden und soziale Gerechtigkeit einsetzen kann. Sie erkennen, dass zum Frieden und Unfrieden nicht nur Gewaltlosigkeit/Krieg etc. gehören, sondern dass der Umgang mit den Mitmenschen, der Schöpfung sowie das eigene Konsumverhalten Auswirkungen auf die soziale Gerechtigkeit haben.

**Ablauf:**

Die Teilnehmenden erhalten Moderationskärtchen zur Sammlung von Ideen, was sie selbst in ihrem Alltag und ihrer Lebenswelt für Frieden tun können. (z. B. Kleidung/Möbel aus dem Second Hand-Shop, Reduktion von Plastik, unverpackt einkaufen, Fahrrad fahren statt Auto, Verwendung von regionalem und saisonalem Obst und Gemüse ...)

**Mögliche Fragen:**

- Und jetzt? Was kannst Du/was können Sie konkret tun, um Frieden zu stiften?
- Sammelt/sammeln Sie min. 5 verschiedene Ideen wie Ihr/wie Sie zu Frieden beitragen können.
- Bezug zum Werkzeug: Welches „Werkzeug“ benötigt Ihr/benötigen Sie, um Frieden zu stiften?

In der Mitte des Raumes steht ein Werkzeugkasten; zum Abschluss dürfen die Teilnehmenden ihre Ideen vortragen und in den Kasten legen. Zur Verdeutlichung können auf einem Tisch im Raum oder an einer Seite des Raumes verschiedene Bilder verteilt werden. Zum Beispiel von Smartphones, Klamotten, Plastik, Autoabgase, etc.

## TRANSFER – WOCHENHAUSAUFGABE

- **Zeit:** min. 5 min
- **Material:** Aufgabenkarten
- **Spielleitung:** Person festlegen und kommunizieren

**Ziel:**

Die Teilnehmenden setzen sich mit einem Aspekt nachhaltigen, gerechten und friedlichen Handelns auseinander oder erproben diesen für einen begrenzten Zeitraum. Sie werden angeregt das eigene Verhalten zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern.

**Ablauf:**

Die Teilnehmenden ziehen am Ende des pädagogischen Rahmenprogramms eine Karte. Auf der Karte stehen Aufgaben, die in der nächsten Woche umgesetzt werden sollen. Tipp: Falls diese Methode verwendet wird, sollten die Aufgaben beim nächsten Termin mit dieser Gruppe thematisiert und reflektiert werden.

**Mögliche Aufgaben (Challenges) für Jugendliche sind:**

- Verzichte zwei Tage auf Plastik.
- Recherchiere, wo Du eine faire Jeans kaufen kannst und was sie kostet.
- Mache eine Liste: Woher kommt meine Kleidung?

- Frage deine Großeltern, wo sie als Kinder ihre Lebensmittel kauften?
- Finde heraus: Was ist Koltan und wo kommt es her?
- Hattest Du in letzter Zeit Streit? Versuche, dich zu entschuldigen und zu versöhnen!
- Manchmal sind wir gemein, ohne es zu merken. Was kannst Du tun, damit niemand aus eurer Gruppe ausgegrenzt ist? Sammle Ideen.
- Hast du schon einmal mit jemandem gesprochen, der/die aus einem anderen Land kommt? Nimm die Challenge an und suche nach einem/einer Gesprächspartner/in, mit dem/der du noch nie gesprochen hast.
- Dein/e Klassenkamerad/in hat Probleme in Mathe/Deutsch/Physik/Englisch ...? Biete Deine Hilfe an!
- Finde im Internet heraus: Wohin liefert Deutschland Waffen?
- Geh in den Supermarkt und schau' Dir das Gemüse/Obst an: Woher kommen die Lebensmittel? Sammle Ideen wie klimafreundlich eingekauft werden kann.
- Interviewe deine Familie, wie sie sich ein gutes und gerechtes Leben vorstellen.
- Finde heraus, was zu „Frieden“ im Koran und in der Tora steht.

#### **Mögliche Aufgaben (Challenges) für Erwachsene sind:**

- Kaufen Sie eine Woche lang plastikfrei ein.
- Recherchieren Sie Läden und Märkte Ihrer Stadt, die fair gehandelte Produkte verkaufen (Lebensmittel, Kleidung, Blumen, ...).
- Informieren Sie sich über die Ziele und Prinzipien „ethischer Banken“.
- Wirken Sie im nächsten Streit auf Versöhnung hin.
- Recherchieren Sie die Zielländer deutscher Rüstungsgüter im vergangenen Jahr.
- Verzichten Sie in der kommenden Woche auf das Auto. Nutzen Sie es nur, wo es unbedingt notwendig ist.
- Recherchieren Sie was das biblische Wort „shalom“ bedeutet und welche Dimensionen dieser Begriff umfasst.
- Ihnen fällt auf, dass Jemand ungerecht behandelt wird. Bieten Sie Hilfe an und setzen sich für diese Person ein.

## ANHANG REFUGEE-CHAIR: Datenmaterial für Teamer/innen<sup>2</sup>

Die einzelnen Daten wurden nach den Daten berechnet, die für das Frühjahr 2019 verfügbar waren und entsprechend der Aufteilung der Kontinente angeglichen. Die Aufteilung der Kontinente orientiert sich dabei an der Zuordnung des UNHCR, d. h. die mittelasiatischen Staaten (auch Georgien, Armenien) werden Asien zugerechnet, wie auch die Türkei und der Nahe Osten. Gerade bei geringen Zahlen von Teilnehmer/innen werden die Relationen natürlich nur sehr ungenau abgebildet werden (so kann es sein, dass für einen Wert von 0,5 ein/e Teilnehmer/in steht, für einen Wert von 1,5 ebenfalls nur ein/e).

### Tabelle I – Bevölkerung

Die Tabelle I für Phase I gibt die Anzahl der Menschen auf der Erde wieder, wobei in den Spalten zwei und drei jeweils die Gesamtzahl der prozentualen Verteilung auf die Kontinente angegeben ist. In den darauf folgenden Spalten sind die Verhältnisse für verschiedene Teilnehmer\*innenzahlen berechnet worden: Bei beispielsweise 15 Teilnehmer\*innen symbolisieren im Spiel eine Teilnehmer\*in die Bevölkerung Europas und neun die von Asien und Ozeanien usw.

TABELLE I

Bevölkerung 2018	Anzahl in Millionen	Anzahl in %	Anzahl der Teilnehmer*innen pro Kontinent																										
			10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	
Welt gesamt	7.528	100	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	
Europa	731	9,7	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Nordamerika	361	4,8	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	
Lateinamerika und Karibik	703	9,3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Afrika	1.253	16,6	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	6	6
Asien und Ozeanien	4.479	59,5	6	7	7	8	9	9	10	10	10	11	12	12	13	14	15	15	15	16	17	17	18	18	19	20	20	21	

Quelle: [https://www.dsw.org/wp-content/uploads/2018/08/DSW-Datenreport-2018\\_final.pdf](https://www.dsw.org/wp-content/uploads/2018/08/DSW-Datenreport-2018_final.pdf), (17.05.2019)

## TABELLE II

**Tabelle II – Bruttoinlandsprodukt**

Tabelle II für Phase II gibt die weltweite Verteilung des Reichtums berechnet als Bruttoinlandsprodukt in US-Dollar wieder. Wie in Tabelle I ist hier in den ersten Spalten die tatsächliche Verteilung angegeben, und in den darauf folgenden Spalten die Verteilung zugeschnitten auf die Teilnehmer\*innenzahl.<sup>3</sup>

Reichtum BIP 2017	in Milliarden US\$	Anzahl in %	Anzahl der Teilnehmer*innen pro Kontinent																									
			10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
Welt gesamt	79.352	100	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
Europa	20.202	25,5	3	3	3	4	4	4	4	4	5	5	5	5	6	6	6	6	6	7	7	7	8	8	8	8	9	9
Nordamerika	21.044	26,5	3	3	3	3	4	4	5	5	5	5	5	6	6	6	6	6	7	7	7	8	8	8	8	9	9	9
Lateinamerika und Karibik	5.387	6,8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Afrika	2.246	2,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Asien und Ozeanien	30.472	38,4	4	4	5	5	5	6	6	7	7	7	8	8	8	8	9	10	10	10	11	11	11	12	13	13	13	14

Quelle: World Economic Outlook Database April 2019 (17.05.2019)

## TABELLE III

**Tabelle III – Geflüchtete**

Die Tabelle III zeigt die Zahlen der Geflüchteten und Asyltragsteller\*innen, die in andere Länder der einzelnen Kontinente fliehen. Nicht mit gerechnet ist die große Zahl der Binnenflüchtlinge (internally displaced persons, IDPs). Dies waren 2018 41.425.147 Menschen auf der Welt. Vor allem in Asien (allein 6,2 Mio. in Syrien und 1,8 Mio. im Irak) und Afrika (bspw. 4,5 Mio. in der Demokratischen Republik Kongo, 1,9 Mio im Sudan und 2,2 Mio. in Nigeria) ist die Zahl der Geflüchteten, die nicht über Staatsgrenzen hinweg fliehen, sehr hoch. Demgegenüber stehen „nur“ 1,8 Mio. Binnenflüchtlinge in Europa. Auf dieses Verhältnis kann das Team gegebenenfalls hinweisen.

<sup>3</sup> Dieser Index sagt wenig über den eigentlichen Wohlstand einer Bevölkerung aus, da bestimmte Bereiche wie unbezahlte Tätigkeiten, Einkommen aus illegalisierter Arbeit und Subsistenzwirtschaft nicht berücksichtigt werden. Z.B. kann 1\$ pro Tag für Menschen, die in einer intakten Subsistenzwirtschaft leben, ein guter Lebensstandard sein, während 1\$ pro Tag in einer Großstadt Hunger bedeuten könnte. Außerdem müssten Faktoren wie der Umgang mit Ressourcen oder die Einkommensverteilung eines Landes einbezogen werden, um anhand der Zahlen die Nachhaltigkeit des Wachstums darzustellen. Obwohl bereits Alternativen zum BIP entwickelt wurden (z.B. der HDI, Human Development Index), wird es nach wie vor als Index für den Reichtum der Welt verwendet. Das Team könnte gemeinsam mit den Teilnehmer\*innen erörtern welche Parameter wichtig wären um den Lebensstandard eines Landes zu messen (z.B. Gesundheit, Bildungsniveau, Umweltschutz).

Geflüchtete 2018	Anzahl in Millionen	Anzahl in %	Anzahl der Teilnehmer*innen pro Kontinent																																
			10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35							
Welt gesamt	23,81	100	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35							
Europa	3,68	15,5	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	6						
Nordamerika	1,23	5,2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2							
Lateinamerika und Karibik	0,73	3,1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1							
Afrika	7,34	30,8	3	3	4	4	5	5	5	5	5	6	6	6	7	7	7	8	8	9	9	9	9	9	10	10	10	11							
Asien und Ozeanien	10,84	45,5	5	5	5	6	6	7	7	8	8	8	9	10	10	10	11	11	12	12	13	14	14	14	14	15	16	16							

Quelle: <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5d08d7ee7/unhcr-global-trends-2018.html> (20.06.2019)

#### Tabelle IV – CO<sub>2</sub> Emission

Die Tabelle IV gibt die CO<sub>2</sub>-Emissionen aus der Verbrennung fossiler Brennstoffe wieder. Diese Angaben sind weder ein genauer Parameter für die Emission von Treibhausgasen insgesamt, noch für den Energieverbrauch. Sie können aber für beide Aussagen als Richtwert dienen.

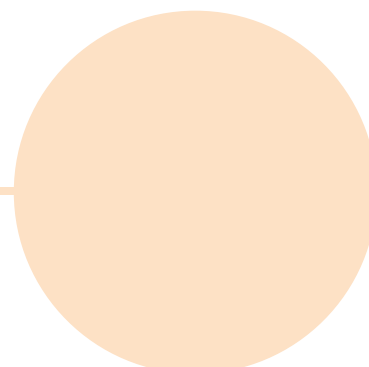
## TABELLE IV

CO <sub>2</sub> -Emission 2017	Anzahl in Millionen Tonnen	Anzahl in %	Anzahl der Teilnehmer*innen pro Kontinent																																
			10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35							
Welt gesamt	34.435	100	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35							
Europa	5.683	16,5	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	6	6						
Nordamerika	5.842	17,0	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	6	6							
Lateinamerika und Karibik	1.821	5,3	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2							
Afrika	1.311	3,8	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1							
Asien und Ozeanien	19.775	57,4	6	6	7	7	8	9	9	9	10	11	12	12	12	13	14	15	15	16	16	16	17	18	18	19	19	20							

Quelle: <http://www.globalcarbonatlas.org/en/CO2-emissions> (20.06.2019)

**Franziska Vorländer**

Landesjugendreferentin im Projekt „Bunt steht dir“ der Evangelischen Jugend Baden







pilgrimage  
of justice  
and peace

# FEUER UND FLAMME EXTREMISMUS BEFRIEDEN

Wolfhard Schweiker

PFARRAMT  
FÜR FRIEDENSARBEIT  
IN DER EVANGELISCHEN  
LANDESKIRCHE IN WÜRTTEMBERG



EVANGELISCHE LANDESKIRCHE  
IN WÜRTTEMBERG

### 3.2 »Feuer und Flamme«: Extremismus befrieden

**Kompetenzspektrum:** Die SuS können den Unterschied zwischen einer wohltuenden und einer gefährlichen Begeisterung beschreiben. Sie sind fähig, ihre Leidenschaften so zu reflektieren, dass sie radikale Tendenzen vermeiden, anderen nützlich sind und sie den Respekt vor Mensch und Umwelt wahren.

**Zur Verwendung im Unterricht:** Fundamentalistische und extremistische Einstellungen gefährden das friedliche Zusammenleben. Radikalisierungstendenzen werden bedrohlicher und in der Regel den »anderen« zugeschrieben. Dabei ist jeder Mensch auch ein Teil des Problems. Darum geht diese Unterrichtsidee biografisch von den Erfahrungen der SuS aus und didaktisch von der Ambivalenz des Symbols »Feuer«: Wofür bin ich »Feuer und Flamme«? Wie kann meine Leidenschaft andere befeuern, ohne für sie brandgefährlich zu werden?

Die SuS schneiden je eine Papier-Flamme aus (M 35) und schreiben in sie hinein, für was sie »brennen«. Sie lassen sich von verschiedenen Leidenschaftsflammen (M 35) inspirieren und tauschen sich in Partnerarbeit aus, was ihnen und anderen ihre Leidenschaft bringt. Die Flammen werden im Bodenbild des Stuhlkreises wie ein Feuer ausgelegt. Einzelne SuS erzählen wofür sie brennen. Die Lehrkraft fasst die positive Seite dieser Flammen (Wärme, Licht, Atmosphäre etc.) in der metaphorischen Sprache des Feuers zusammen. An einem aktuellen Beispiel einer Radikalisierung zeigt sie auf, wie Leidenschaft nicht nur ansteckend, sondern auch brandgefährlich werden kann, und fragt die SuS nach weiteren Beispielen.



In differenzierten Arbeitsmöglichkeiten setzen sich die SuS mit der Ambivalenz von brennenden Leidenschaften auseinander.

Nach der Gruppenarbeitsphase werden die Ergebnisse im Stuhlkreis vorgetragen und im Bodenbild in der Mitte präsentiert. Die SuS überlegen im Unterrichtsgespräch, wie wir als Menschen die Grenzen unserer Leidenschaft und Überzeugung einhalten können.



Zur Vertiefung präsentiert die Lehrkraft die visualisierte Geschichte vom brennenden Dornbusch (M 37) und moderiert das Theologisieren der SuS. In der anschließenden Kreativphase können die SuS sich die Geschichte auch gegenseitig erzählen.

Abschließend reflektieren die SuS mit den erarbeiteten Kriterien die möglicherweise gefährliche Kehrseite ihrer »brennenden Flamme« und tragen sie auf der Rückseite ihrer Flamme ein (M 35).

Vorbereitung: Das Arbeitsblatt M 35 in der Anzahl der SuS in rötlich-gelben Farben, ggf. vergrößert, und M 36 in ausreichender Zahl kopieren. Eine Kerze mit Feuerzeug oder eine geeignete Grillstelle zur Verfügung stellen. Einen Stuhlkreis bilden und Platz für ein Bodenbild oder ein Wandbild schaffen. Die Geschichtenmaterialien für M 37 besorgen: Wüstensack, Sand, Holzfigur, Busch, Kreativmaterialien.<sup>1</sup>

### Differenzierte Arbeitsmöglichkeiten



Die SuS zünden eine Kerze an oder machen eine Feuer an einer Grillstelle. Sie nehmen die Flamme(n) mit allen Sinnen wahr und entdecken, was sie mit ihren Sinnen sehen, hören, riechen und spüren. Sie schreiben und malen auf Flammenblätter (M 35), was Feuer bewirken kann.



Die SuS überlegen sich in Einzelarbeit, wo bei ihnen »der Ofen aus« ist und welches Feuer sie als Energieflamme »unter ihrem Hintern« brauchen könnten? Sie gestalten dazu eine Papierflamme (M 35).



Die SuS entwickeln ein Anspiel zu einer Situation aus ihrem Alltag oder einem Song<sup>2</sup> mit dem Ziel, Respektlosigkeit und der Gewalt entgegenzutreten.



Sie wählen sich in Einzel- oder Partnerarbeit ein brandgefährliches Bild aus (z.B. Bengalofeuer, Kriegsfeuer, terroristischer Anschlag, Schnellfeuerwaffe, Höllenfeuer), das sie anspricht. Sie tragen Informationen zur Feuergefahr zusammen. Sie notieren, kommentieren oder malen, welche zerstörerischen Wirkungen dieses »Spiel mit dem Feuer« haben kann.



Sie gestalten mit diesen Bildern und den Feuertexten aus der Bibel (M 36) ein Plakat, das für den Schutz und die Achtung der Menschenwürde wirbt.

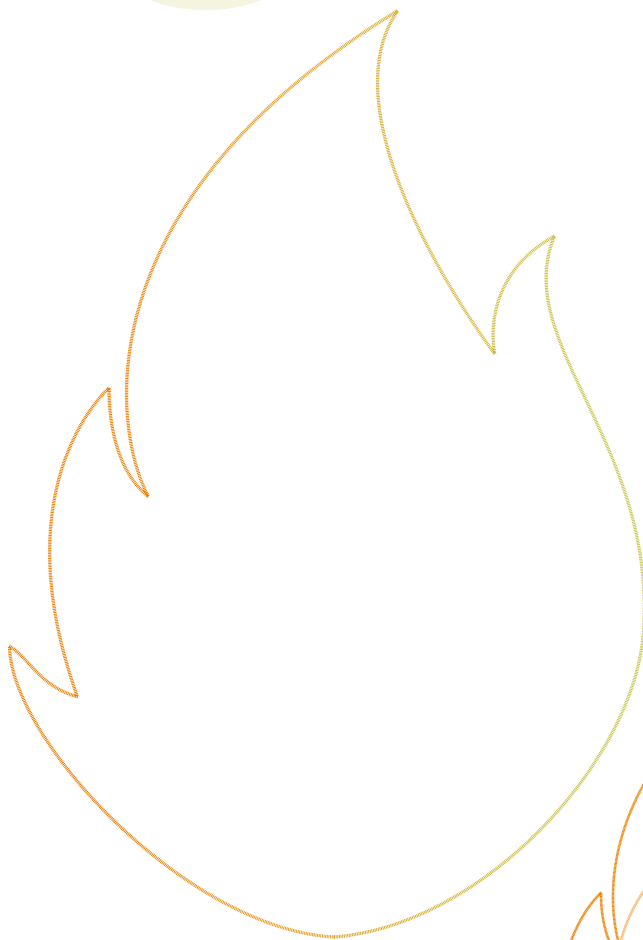


Die SuS suchen sich – z.B. mit der Suchfunktion der »Luther 2017 App« oder aus den Bibeltexten (M 36) – einen Bibelvers aus, der zu ihrer »brennenden Flamme« passt (M 35). Sie erkunden den (Text-)Zusammenhang und gestalten ein Blatt in ihrem Religionsheft oder ein Legebild.

<sup>1</sup> Die Geschichte und Erzählweise lehnt sich an die Gott-im-Spiel-Geschichte an, in: Martin Steinhäuser, Vertiefungsgeschichten, Leipzig 2008, S. 88–95.

<sup>2</sup> Zum Beispiel von Bibi & Tina »Feuer, Feuer« ([www.youtube.com](http://www.youtube.com)).

## M35 – Feuer und Flamme



Schneide die Flamme aus



### Flamme Vorderseite:

#### 1. Einzelarbeit:

Schreibe oder male deine große Leidenschaft in die Flamme

- > Was bringt sie dir?
- > Was bringt sie anderen?

#### 2. Partnerarbeit:

Erzählt einander:

- > Wofür brenne ich?
- > Was bringt es mir und anderen?

### Flamme Rückseite:

#### 3. Einzelarbeit:

Trage auf der Rückseite ein:

- > Wo ist die Grenze deiner Leidenschaft?
- > Was ist für andere nicht gut oder gefährlich?

## M36 – Feuertexte aus Bibel



<p><b>1. Mose 19,24:</b></p> <p><i>Auf Sodom und Gomorra ließ Gott, der HERR vom Himmel Schwefel und Feuer regnen.</i></p>	<p><b>2. Mose 13,21:</b></p> <p><i>Gott, der HERR zog vor ihnen her. Am Tag in einer Wolken-säule. Bei Nacht in einer Feuersäule. So zeigte er ihnen den Weg.</i></p>	<p><b>3. Mose 5,4:</b></p> <p><i>Der HERR, unser Gott hat Auge in Auge mit euch aus dem Feuer auf dem Berg geredet.</i></p>
<p><b>Sprüche 6,27:</b></p> <p><i>Niemand kann ein Feuer unter seinem Gewand tragen, ohne dass seine Kleider brennen.</i></p>	<p><b>Jesaja 9,4:</b></p> <p><i>Jeder marschierende Stiefel und jeder mit Blut befleckte Mantel wird ins Feuer geworfen und verbrannt.</i></p>	<p><b>Jesaja 43,2:</b></p> <p><i>Wenn du durchs Wasser schreitest, bin ich bei dir ... Wenn du durchs Feuer gehst, wirst du nicht versengt. Keine Flamme wird dich verbrennen.</i></p>
<p><b>Matthäus 3,11:</b></p> <p><i>Johannes der Täufer sagt: »Jesus wird euch mit dem Heiligen Geist und mit Feuer taufen.«</i></p>	<p><b>Apostelgeschichte 2,3</b></p> <p><i>Sie sahen Zungen, zerteilt und wie aus Feuer. Sie setzten sich auf jeden von ihnen. Da wurden sie alle erfüllt vom Heiligen Geist.</i></p>	<p><b>Jakobus 3,5:</b></p> <p><i>Ein winzig kleines Feuer kann einen riesig großen Wald in Brand stecken.</i></p>

## M37 – Erzählung vom nicht verbrennenden Dornbusch (1. Mose 3,1–14)



- > **Methode:**  
Erzählweise nach dem Konzept Godly Play / Gott im Spiel.\*
- > **Material:**  
Wüstensack oder Wüstenkiste mit Sand
- > Holzfigur für Mose
- > Dichte (Buchs-)Zweige für den Dornbusch

<p><i>Beginnen Sie den Sand mit den Händen zu bewegen, während Sie diese Sätze sagen.</i></p> <p><i>Formen Sie einen Berg.</i></p>	<p><i>Die Wüste ist ein gefährlicher Ort. Am Tag ist es dort glühend heiß. Es gibt kaum Wasser. Und ohne Wasser gibt es kein Überleben in dieser gottverlassenen Gegend.</i></p> <p><i>Die Wüste ist ein gefährlicher Ort. Niemand geht in die Wüste, wenn er nicht muss.</i></p>
<p><i>Stellen Sie den Berg in die von Ihnen aus betrachtet obere rechte Ecke. Platzieren Sie den brennenden Busch zwischen Mose und den Berg.</i></p>	<p><i>Richten Sie sich nun auf und leiten Sie in das Ergründungsgespräch und das Theologisieren über.</i></p>
<p><i>Bewegen Sie Mose zum Busch hin.</i></p> <p><i>Gehen Sie mit Mose zwei Schritte zurück.</i></p>	<p><i>Der Busch brennt. Aber er verbrennt nicht. Mose geht näher. Er will dieses Wundersame sehen.</i></p> <p><i>Da ruft Gott aus dem Feuer:</i></p> <p><i>»Mose, zieh deine Schuhe aus. Der Ort, auf dem du stehst, ist heiliger Boden.«</i></p>
<p><i>Halten Sie inne im Bewusstsein der Heiligkeit Gottes.</i></p>	<p><i>Da sagt aus dem Feuer, das brennt, aber nicht verbrennt:</i></p> <p><i>»Ich bin der Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs! Mein Name ist: ›Ich werde sein, der ich sein werde.«</i></p>
<p><i>Richten Sie sich nun auf und leiten Sie in das Ergründungsgespräch und das Theologisieren über.</i></p>	<p><i>Ich frage mich, was das Besondere an diesem Feuer ist? Gern würde ich wissen: Warum hält Mose vom Feuer Abstand? Warum zieht er seine Schuhe aus?</i></p> <p><i>Ich frage mich: Was können unsere »brennenden Leidenschaften« von Gottes Feuer lernen? Ich frage mich: Wie können wir vor dem Heiligen in anderen Menschen die Schuhe ausziehen? Wie sieht das dann aus?</i></p>

### Dr. Wolfhard Schweiker

Dozent für Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren, Inklusion und Godly Play im ptz

Aus: Anita Müller-Friese / Wolfhard Schweiker, Arbeitshilfe Religion inklusiv: Grundstufe und Sekundarstufe I. Praxisband: Gott – Mensch, Calwer Verlag, Stuttgart 2019, S. 145.



pilgrimage  
of justice  
and peace

# 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  
IN DER EVANGELISCHEN  
LANDESKIRCHE IN WÜRTTEMBERG



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 ablehnen<sup>1</sup>, könnte man Friedenhandlung als „unmögliche Tugend der Feindesliebe“ beschreiben, die gründet in der „unmöglichen Möglichkeit Gottes“, die nur sein Geist schaffen kann (Karl Barth).<sup>2</sup>

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

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

### III. Unterrichtsbaustein(e)

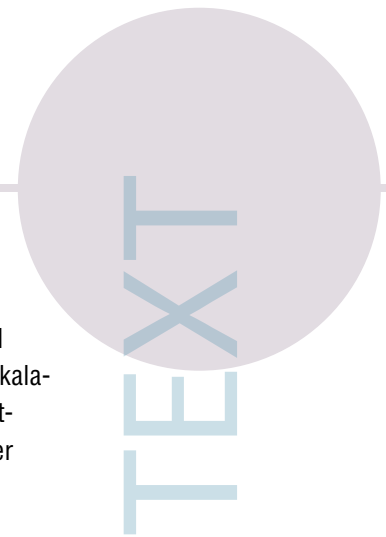
#### Schritte zur Umsetzung

##### 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.

**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](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 halb tot, 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 Gerichtsdienere 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*

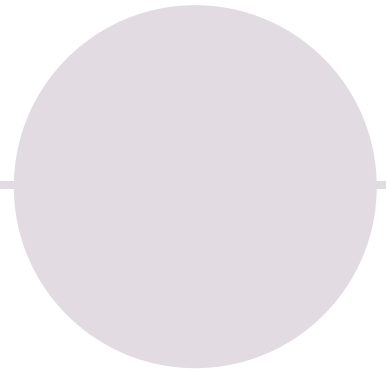
usw.

#### 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.







**Gerhard Ziener**

*Dozent für Sekundarstufe I im ptz*



pilgrimage  
of justice  
and peace

# FRIEDENSPÄDAGOGIK IN BERUFLICHEN SCHULEN

Unterrichtsideen ausgehend von  
zwei aktuellen Unterrichtswerken für den BRU

Joachim Ruopp

PFARRAMT  
FÜR FRIEDENSARBEIT  
IN DER EVANGELISCHEN  
LANDESKIRCHE IN WÜRTTEMBERG



EVANGELISCHE LANDESKIRCHE  
IN WÜRTTEMBERG

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 Volls Schulbücher 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](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. Lehrband). 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“)*

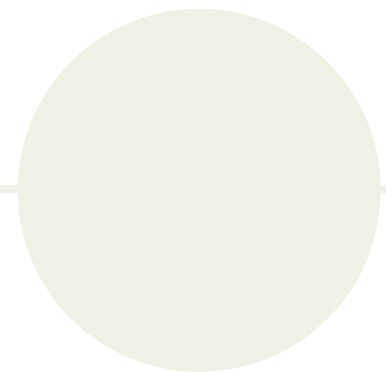
*Themenfeld 6.7: Gerecht teilen – weltweit (Eigenverantwortung wahrnehmen)*

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. Apologetische 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](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.







pilgrimage  
of justice  
and peace

# JESU PAZIFISTISCHER WEG – FEINDE LIEBEN, HOFFNUNG LEBEN

für SEK II

Hannah Geiger  
Joachim Schilling

PFARRAMT  
FÜR FRIEDENSARBEIT  
IN DER EVANGELISCHEN  
LANDESKIRCHE IN WÜRTTEMBERG



EVANGELISCHE LANDESKIRCHE  
IN WÜRTTEMBERG

1. **Theologisch-didaktischer Kommentar**
2. **Bildungsplanbezug und Kompetenzerwerb**
3. **Vier Unterrichtsbausteine mit Materialien**

### 1. Theologisch-didaktischer Kommentar

*Ihr habt gehört, dass gesagt ist: „Du sollst deinen Nächsten lieben“ (3.Mose 19,18) und deinen Feind hassen. Ich aber sage euch: Liebt eure Feinde und bittet für die, die euch verfolgen, 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 (Mt 5,43-45).*

Im nachfolgenden Unterrichtsentwurf wird Jesu Pazifismus und seine Einladung zur Gewaltfreiheit in den Mittelpunkt gerückt. Das auf den ersten Blick unvernünftige und nicht zu realisierende Feindesliebegebot der Bergpredigt wird im Entwurf konkret. Es erweist sich, indem es auf Bedrohungssituationen unserer Zeit und der Lebenswelt der Jugendlichen trifft. Konkret wird das Gebot auch in der Bedrohungssituation im Garten Gethsemane.

Als Anforderungssituation werden zu Beginn der Einheit zwei fiktive Beispiele von Bedrohung aus der Lebenswelt der Jugendlichen in den Unterricht eingebracht. Auf sie wird Feindesliebe als gewaltfreies und aktives Handeln angewandt und reflektiert. Hier bekommt das so abstrakt erscheinende Gebot seinen konkreten Bezugspunkt, anhand dessen es im Rollenspiel tatsächlich „getan“ und eingeübt werden kann. Ähnlich den Beispielen im Kontext des Gebots „auch die linke Wange hinhalten“, „eine zweite Meile mitgehen“ und „auch den Mantel dazugeben“ (Mt 5,38-42) werden die Chancen und Herausforderungen sowie der freie und souveräne Charakter der Feindesliebe in aktuellen Beispielen deutlich, die zur Diskussion und Reflexion einladen.

Der bekannten Festnahme-Szene geht bei Lukas ein Gespräch Jesu mit den Jüngern voraus. Hierin provoziert Jesus seine Jünger zum Mitführen der Schwerter, die dann im Garten Gethsemane zum Einsatz kommen. Der wahrscheinliche Hintergrund ist, dass Jesus davon ausging, dass er und seine Jünger festgenommen werden sollten. Der Unterrichtsentwurf arbeitet, ausgehend von dieser Schlüsselszene mit dem Paradoxon, dass Jesus für sich einen gewaltfreien Weg bis zum Schluss definiert, seine Jünger auf diesen Weg einlädt, aber sie nicht dazu zwingt. Modern gesprochen ermöglicht Jesus aus sicherheitslogischen Erwägungen das Mitführen zweier Schwerter für seine Jünger. Diese sicherheitslogischen Erwägungen sind im Letzten aber von der Friedenslogik geprägt – von Jesu Opferbereitschaft sowie seiner Vision vom Friedensreich Gottes und von seiner Einladung, einen anderen, nämlich gewaltfreien Weg freiwillig mitzugehen. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich im Rahmen eines Bibliologs mit verschiedenen Perspektiven auf die Szenerie im Garten auseinander und sind im Anschluss gefordert, eigene Deutungen für die scheinbare Widersprüchlichkeit und innere Spannung der Erzählung zu finden: „Warum fordert Jesus einerseits dazu auf, zwei Schwerter mitzuführen und lädt andererseits zur Gewaltfreiheit ein?“

Jesu Verkündigung, auch seine Ethik, wurzelt in seiner Vision vom Friedensreich Gottes. Es ist die Perspektive und Hoffnung, auf die er hinlebt und für die er bereit ist, das größte Opfer – sein eigenes Leben – für Feinde, für Fromme und Sünder gleichermaßen zu bringen. Insofern äußert sich in der praktizierten Feindesliebe das Friedensreich bereits im Jetzt. Diese Perspektive wird mittels eines Textes zum Abschluss der Einheit in den Unterricht eingebracht und kontrovers diskutiert. Mit Udo Lindbergs Hit „Komm, wir zieh'n in den Frieden“ und der Reich-Gottes-Hoffnung des Vaterunsers werden zum Abschluss zwei Friedensvisionen miteinander ins Gespräch gebracht.

## 2. Bildungsplanbezug und Kompetenzerwerb

### Prozessbezogene Kompetenzen:

**2.2. Deutungsfähigkeit:** „Die Schüler/innen können Texte, insbesondere biblische, sachgemäß und methodisch reflektiert auslegen.“

„Die Schüler/innen können den Geltungsanspruch biblischer und theologischer Texte erläutern und sie in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen.“

**2.4. Dialogfähigkeit:** „Die Schüler/innen können sich auf die Perspektive eines anderen einlassen und sie in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen.“

### Inhaltsbezogene Kompetenzen:

#### Klasse 9/10 allgemeinbildendes Gymnasium:

3.3.3. Bibel: „Die Schüler/innen können Bibeltexte (zum Beispiel Hiob, Bergpredigt) hinsichtlich ihrer existenziellen Bedeutung interpretieren.“

3.3.5. Jesus Christus: „Die Schüler/innen können die Anstößigkeit und Aktualität der Bergpredigt erläutern (zum Beispiel neue Gerechtigkeit, Feindesliebe, Gewaltverzicht, Besitz, Stellung zur Thora).“

**Klasse 11/12 allgemeinbildendes Gymnasium:**

3.4.4 und 3.5.4. Jesus Christus: „Die Schüler/innen können die historischen und theologischen Sichtweisen auf Leben und Wirken Jesu erläutern.“

**Eingangsklasse berufliches Gymnasium**

Bibel: „Lebensfragen – Bibelthemen“: als Beispiel vorgeschlagen Mt 5,38-48 in Kombination mit „das Leben Jesu und das Urchristentum in Grundzügen“

**Jahrgangsstufe berufliches Gymnasium:**

Jesus Christus: „Der im Neuen Testament verkündigte Jesus und die Rezeption in der Theologie – die Botschaft vom Reich Gottes“ in Kombination mit „Jesus der Lehrer“ (als Textbeispiel ist die Bergpredigt vorgeschlagen).

**3. Vier Unterrichtsbausteine mit Materialien****BAUSTEIN I****Feindesliebe als aktives,  
gewaltfreies Handeln**

- 1. Schritt:** Anforderungssituation Bedrohung **(M1)**
- 2. Schritt:** Begegnung mit dem Feindesliebegebot **(M2)**
- 3. Schritt:** Feindesliebe als provokativer Gewaltverzicht **(M3)**
- 4. Schritt:** Transfer auf die Anforderungssituationen **(M4)**

Materialien zu Baustein I

**KOMPETENZ-  
ERWERB****Kompetenzerwerb:**

Die Schülerinnen und Schüler (SuS) setzen sich mit Feindesliebe als Aufforderung zu aktivem und gewaltfreiem Handeln auseinander und diskutieren diese Deutung des Feindesliebegebots kritisch.

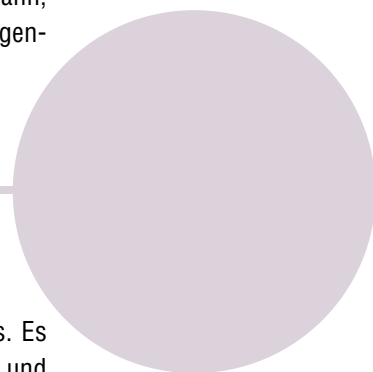
Hinweis: Die Unterrichtseinheit kann auch mit Baustein II beginnen. Bevor Jesus mit dem Feindesliebegebot zu Wort kommt, könnten die Schüler/innen in dieser Variante ihre eigene Position zu Gewaltfreiheit finden und erste persönliche Erfahrungen machen. Auf diese kann dann aufgebaut werden.

## 1. Schritt: Anforderungssituation Bedrohung (etwa 20 min)

Als Anforderungssituation werden zu Stundenbeginn zwei Beispiele möglicher Bedrohungssituationen (**M1**) in den Unterricht eingebracht. Während in Beispiel A die Bedrohung subjektiv durch den Jugendlichen empfunden wird, obwohl (noch) keine Bedrohung besteht, hat sich in Beispiel B die Jugendliche durch einen impulsiven Hilfsversuch in eine Bedrohungssituation hinein manövriert, die für sie sehr gefährlich werden kann. Beide Situationen sind sehr nah an der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen. Eine Identifikation mit den Jugendlichen der Situationen ist deshalb leicht möglich.

### Zu den Aufgaben:

Jeweils mit dem Sitznachbarn, der Sitznachbarin diskutieren die Schülerinnen und Schüler die Beispiele mittels fünf Leitfragen (**M1**). Die Leitfragen a) bis e) regen zur Perspektivenübernahme an und fordern zu einer Einschätzung der Bedrohung auf. Unterschieden werden soll hierbei zwischen subjektivem Empfinden und realer Bedrohung. Allerdings ist zu beachten, dass das Bedrohungsgefühl ein überlebensnotwendiges Warnsignal sein kann, vorausgesetzt, es ist nicht übersensibel. Schließlich erhalten die Schüler/innen Gelegenheit, von ähnlichen, persönlichen Situationen zu berichten.

## 2. Schritt: Begegnung mit dem Feindesliebegebot (etwa 20 min)

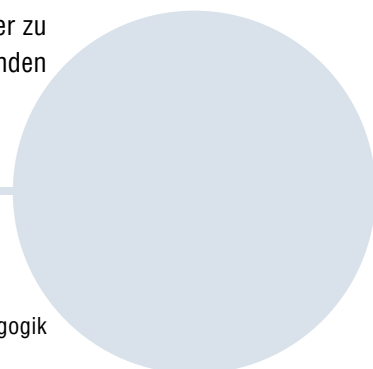
Das Gebot der Feindesliebe bildet die theologische Mitte dieses Unterrichtsentwurfs. Es durchzieht den Entwurf in jeder Stunde und ist dabei Diskussionsgrundlage, Kriterium und Korrektiv sowie Reflexionsfolie. Die ethischen Weisungen der Bergpredigt und insbesondere das Gebot der Feindesliebe sind dabei nicht zu verstehen als enge und moralisierende Gesetze. Nach Karl Ernst Nipkow bilden sie vielmehr „zusammen mit Jesu Leben und Sterben den theologisch notwendigen Schlüssel, um Gottes Liebe überhaupt zu erkennen“.<sup>1</sup>

### Zu den Aufgaben:

Die Schüler/innen lesen in Einzelarbeit das Gebot der Feindesliebe aus Mt 5,43-48. Sie arbeiten im Anschluss heraus, was einen Feind ausmacht und wie Jesus den Begriff der Liebe verstanden haben könnte. Sie versuchen, das Gebot zu deuten und sind aufgefordert, Probleme anzuzeigen (**M2**).

### Erprobung:

Manche Schüler/innen beschrieben in der Unterrichtserprobung Feindesliebe als eine respektvolle, zur Versöhnung bereite Haltung, die dem Feind gegenüber offen bleibt. Als problematisch erkannten sie allerdings auch, dass den Feind zu lieben und sich ihm nicht zu widersetzen bedeuten könnte, sich selbst in Gefahr zu bringen oder sich zum Opfer zu machen. Diese Schlussfolgerung bildete einen gelungenen Übergang zur nachfolgenden Textarbeit.

<sup>1</sup> Nipkow, Karl Ernst, 2007. Der schwere Weg zum Frieden: Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart. Gütersloh: Gütersloher Verlag, 344.

### 3. Schritt: Feindesliebe als provokativer Gewaltverzicht (40 min)

Wolfgang Huber und Hans-Richard Reuter<sup>2</sup> betonen in ihrem Buch zur Friedensethik und im für die Schüler/innen gekürzten Text **(M3)**, dass das Gebot der Feindesliebe einerseits Feindschaftsverhältnisse als Faktum anerkennt und andererseits zu aktivem Widerstand ohne Gewalt gegen die Feindschaft, aber auch gegen erlittenes Unrecht, auffordert. Diese Perspektive, die Feindesliebe keineswegs als „bloß passive Duldung fremder Aggression“ zu begreifen, sondern als Aufforderung zu paradox-symbolischem Handeln gewaltfreien Widerstands, ist entscheidend für die Weiterarbeit in den nachfolgenden Unterrichtsbausteinen.

#### Aufgaben:

Durch die Textarbeit **(M3)** eröffnet sich den Schüler/innen die eben beschriebene Perspektive auf das Gebot der Feindesliebe. Auch sie ist nicht unproblematisch und kann zuweilen gefährlich sein. Dies sollte in der Arbeit zum Text bedacht werden. Deshalb beschreiben die Schüler/innen die Position von Huber und Reuter und diskutieren sie. Indem sie sowohl Stärken der Deutung als auch Probleme und Schwierigkeiten herausarbeiten, setzen sie sich konstruktiv-kritisch mit dem Text sowie mit dem Gebot der Feindesliebe auseinander. Die Schüler/innen schreiben im Anschluss eine kurze persönliche Stellungnahme. Diese Schritte sind notwendig für die persönliche Auseinandersetzung, zumal das Gebot der Feindesliebe und die Position von Huber und Reuter polarisieren und zur Diskussion anregen. Daher braucht es die persönliche Auseinandersetzung, bevor im Klassenverband ein kritisches, aber auch konstruktives Unterrichtsgespräch geführt werden kann. Dies findet im Rahmen der Textarbeit und der sich anschließenden Sicherung im Plenum statt.

→ M3

TRANSFER

### 4. Schritt: Transfer auf die Anforderungssituationen (etwa 10 min)

Ohne das Beispiel und die konkrete Situation bleibt das Gebot der Feindesliebe abstrakt und leer. Jesus hat im Kontext zum Gebot einige solcher Beispiele genannt: Die andere Wange hinhalten, eine zweite Meile mitgehen und das Gepäck des Römers tragen oder den Mantel zu den übrigen Kleidern dazugeben (Mt 5,39–42). Das aktiv-paradoxe Moment in diesen Handlungen gewaltfreien Widerstands ist inzwischen nur noch über die exegetische Arbeit am Text deutlich zu machen und zu verstehen. Am Ende dieses Unterrichtsbausteins wird auf diese exegetischen Schritte bewusst verzichtet. Sie würden zu viel zeitlichen Raum einnehmen und sind als Beispiele den Schüler/innen nicht mehr unmittelbar zugänglich. Stattdessen wird auf die Bedrohungssituationen aus der Lebenswelt der Schüler/innen vom Beginn zurückgekommen.

<sup>2</sup> Wolfgang Huber und Hans-Richard Reuter, 1990. Friedensethik. Stuttgart: Kohlhammer; Seite: 222f

**Aufgabe:**

Die Schüler/innen wenden das Feindesliebegebot – verstanden als gewaltfreies, aber aktives Handeln auf die Bedrohungssituationen – vom Beginn an (**M4**). Sie suchen in Partnerarbeit nach gewaltfreien Lösungsmöglichkeiten für die zwei Jugendlichen aus den Beispielen. Diese Lösungsmöglichkeiten dürfen dabei offen, suchend und fragend bleiben – kann dies wirklich funktionieren? In Baustein II werden die Schüler/innen in Rollenspiele Lösungsmöglichkeiten ausprobieren, Handlungsmuster einüben und mit der Theorie der Interaktion in Gewaltsituationen Praxiswissen anwenden können.

**Materialien zu Baustein I**

M1

**M1: Anforderungssituationen**

A:

Ein 16-jähriger Jugendlicher geht Freitagnacht vom Club nach Hause. Er muss durch eine schäbige Gegend, die wenig vertrauenserweckend ist. Besonders jetzt in der Nacht kommen ihm Häuser und Straße unheimlich vor. Nach einigen Schritten bemerkt er, dass hinter ihm jemand geht. Aus den Augenwinkeln erkennt er nur, dass es ein Mann ist, größer als er. An der nächsten Kreuzung muss er rechts abbiegen. Der Mann folgt ihm. Innerlich erstarrt der Jugendliche, geht aber trotzdem weiter. Nach einigen Sekunden ballt er seine Hände zu Fäusten und spannt seine Muskeln an. Er ist hellwach, bereit, bei der nächsten Bewegung um sich zu schlagen.

B:

Eine 16-jährige Jugendliche beobachtet nachts nach dem Clubbesuch, wie einige andere Jugendliche, etwas älter als sie, auf einen schlafenden Wohnungslosen zugehen. Sie sind laut und lachen. Einer aus der Gruppe hält eine Bierflasche über den Kopf des Liegenden und kippt sie leicht. Ohne weiter nachzudenken läuft die 16-Jährige auf die Gruppe zu und schreit: „Hey, lasst ihn in Ruhe!“ Die Gruppe dreht sich um, fixiert die 16-Jährige und nähert sich ihr verärgert. Diese realisiert erst jetzt: Ich bin ihnen unterlegen, die sind mehrere, größer und älter als ich.

**Aufgaben:**

Diskutieren Sie die zwei Beispiele in der Partnerarbeit mit folgenden Leitfragen:

- a) Beschreiben Sie die Gefühle der Jugendlichen.
- b) Schätzen Sie die Bedrohung auf einer Skala von 1–10 für jedes Beispiel ein. Begründen Sie Ihre Einschätzung.
- c) Welche Handlungsmöglichkeiten haben die beiden 16-Jährigen?
- d) Vergleichen Sie die beiden Situationen:  
Worin sind sie sich ähnlich? Worin unterscheiden sie sich?
- e) Haben Sie ähnliche Situationen erlebt wie die beiden Jugendlichen?

**M2****M2: Feindesliebe – Aufgaben****Aufgabenstellung:**

Lesen Sie das Gebot der Feindesliebe in Matthäus 5,43–48 und bearbeiten Sie folgende Aufgaben:

- a) Geben Sie das Gelesene in eigenen Worten wieder.
- b) Erläutern Sie, wie folgende Begriffe im Text verstanden werden können:  
„Feind“ und „Liebe“.
- c) Deuten Sie das Gebot – wie ist es zu verstehen?
- d) Beschreiben Sie die Chancen und Schwierigkeiten des Gebots der Feindesliebe.



## M3

**M3: Text Gewaltverzicht und Feindesliebe****Gewaltverzicht und Feindesliebe**

Das Gebot der Feindesliebe leugnet nicht, dass es Feinde gibt. Vielmehr registriert es die Existenz von Feindschaftsverhältnissen als Faktum. Die Zumutungen des Gewaltverzichts – dem Bösen nicht widerstehen; nicht vergelten; dem Schläger auch die linke Wange hinhalten; zum Rock noch den Mantel geben; den doppelten Weg mitgehen, den zu gehen man gezwungen wird – dies sind die bekannten praktischen Beispiele im Umkreis der Feindesliebe. [...]

Dabei zielt das Wort von der Feindesliebe keineswegs auf eine bloß passive Duldung fremder Aggression. Es fordert nicht Selbstaufgabe um ihrer selbst willen. Feindesliebe ist wie alle Liebe nicht passiv, sondern aktiv und produktiv. Denn Liebe meint in der Bibel nicht ein bloß subjektives Gefühl, sondern erweist sich in einem Tun (oder auch Unterlassen), das in jedem Fall auf den anderen einwirkt. Der Gewaltverzicht, den Jesus meint, ist provokative Kommunikation mit dem Gegner. Sie hofft, bei ihm eine Verhaltensänderung auszulösen; sie setzt auf den Überraschungseffekt, der entsteht, wenn der Teufelskreis der Vergeltung durchbrochen wird. Mit dieser Praxis des Gewaltverzichts verbindet sich der gewiss riskante Versuch, beim Gegner eine der menschlichen Natur allenfalls instabil eigene Tötungshemmung zu etablieren, indem sich der Angegriffene in provozierender Schutzlosigkeit darbietet. [...]

Feindesliebe dieser Art setzt bei den einzelnen oder Gruppen von Menschen, die sie üben, gerade nicht Schwäche voraus, sondern ein hohes Maß an innerer Souveränität und Stärke. Heute wissen wir, dass im Palästina zur Zeit Jesu diese Strategie der produktiven Feindesliebe in unterschiedlichen, aber jeweils ganz konkreten Situationen gewaltfreien Widerstands und provokativer Regelverletzungen gegen die römische Besatzungsmacht geübt worden ist. In unserem Jahrhundert war es im Raum der christlichen Kirchen vor allem Martin Luther King, der – angeregt durch Gandhi – diesen aktiven Sinn der Feindesliebe wieder herausgestellt und das damit gemeinte Handlungsmodell praktiziert hat.<sup>3</sup>

**Aufgaben:**

- 1) Geben Sie die Position von Wolfgang Huber und Hans-Richard Reuter zum Gebot der Feindesliebe wieder. (Was verstehen Huber und Reuter unter Feindesliebe?)
- 2) Setzen Sie sich kritisch mit dieser Position auseinander:
  - a. Was sind Ihrer Meinung nach die Stärken der Position von Huber und Reuter?
  - b. Wo haben Sie Bedenken oder sehen Probleme?
- 3) Formulieren Sie eine persönliche Stellungnahme zum Text und der von den Autoren eingenommenen Position.

<sup>3</sup> aus Wolfgang Huber und Hans-Richard Reuter, 1990. *Friedensethik*. Stuttgart: Kohlhammer; Seite: 222f



# M4

## M4: Aufgabenstellung Anwendung Feindesliebe

### Aufgabenstellung:

Finden Sie für die Beispielsituationen Möglichkeiten, wie die Situationen im Sinn der Feindesliebe gewaltfrei und aktiv gelöst werden können.

Unterscheiden Sie dabei zwischen den Optionen der potentiellen Opfer und den Optionen möglicher Helfer/innen bzw. Zuschauer/innen.

## BAUSTEIN II

### Gewaltfrei handeln im Alltag

**1. Schritt:** Positionsbarometer

**2. Schritt:** Entwicklung von alternativen, gewaltfreien Handlungsmustern

**3. Schritt:** Reflexion zur Feindesliebe in Gewaltsituationen

Materialien zu Baustein II

### Kompetenzerwerb:

Die Schüler/innen wenden Feindesliebe als gewaltfreies Interagieren auf Beispiele von Bedrohung oder Zivilcourage an. Sie üben gewaltfreie Handlungsmuster ein.

### 1. Schritt: Positionsbarometer *(etwa 15 min)*

Jede und jeder hat bestimmte Vorstellungen von Gewalt und schätzt entsprechend die Präsenz, Akzeptanz und Notwendigkeit von Gewalt und Zivilcourage anders ein. Die Methode des Positionsbarometers eröffnet die Möglichkeit, seiner eigenen Position bewusst zu werden und die Haltungen anderer kennenzulernen.

#### Methode und Aufgabe:

An zwei gegenüberliegenden Punkten im Klassenzimmer werden jeweils Papiere mit den Worten „Stimme zu“ und „Stimme nicht zu“ angebracht. Zwischen den Punkten liegt eine gedachte Linie, auf der sich die Schüler/innen zu einer Aussage positionieren. Nachdem die Schüler/innen den für sich passenden Punkt auf der Linie festgelegt haben, werden einige von ihnen gebeten, ihren Standpunkt zu erläutern. Dabei sollen keine langen Diskussionen entstehen. Insgesamt werden vier bis fünf Aussagen vorgelesen (**M5**).



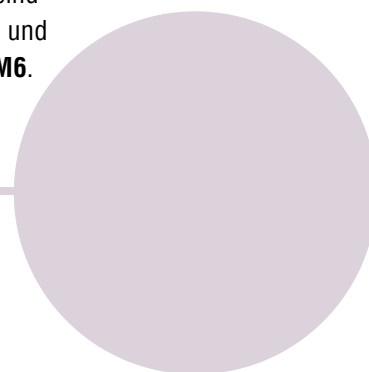
# M5

## 2. Schritt: Entwicklung von alternativen, gewaltfreien Handlungsmustern

(etwa 60 min)

Wie Menschen in Konflikt- und Ausnahmesituationen reagieren, kann nicht vorhergesagt werden. Eingübt werden können allerdings Rollenmuster und Handlungsstrategien, die ein sicheres und reflektiertes Vorgehen ermöglichen können. In der Theorie zur Interaktion in Gewaltsituationen wird davon ausgegangen, dass besonders Opfer und Zuschauer neue Drehbücher für das alte Opfer-Täter-Spiel entwickeln und gestalten müssen. Wenn es Opfer und Zuschauer schaffen, aus der ihnen zugedachten passiven Rolle auszubrechen, erweitert sich ihr Freiraum und sie können die Situation aktiv mitgestalten. Die Herausforderung dabei ist, gewaltfrei zu bleiben, den Konflikt zu de-eskalieren und dem Täter Rückzugsmöglichkeiten zu geben. Da solche Situationen in der Regel durch asymmetrische Machtgefälle gekennzeichnet sind, bedarf es der Stärkung des Schwächeren durch mögliche Zuschauende (Bystander) oder eines paradox-symbolischen Handelns des Opfers. Im Kontext des Feindesliebegebots nennt Jesus exemplarisch solche Formen des gewaltfreien, provozierenden Handelns: Auch die linke Backe hinhalten, eine zweite Meile mitgehen oder auch noch den Mantel geben (Mt 5,39–42). Die Situation wird hierbei überzeichnet, der Täter noch stärker als zuvor ins Unrecht gesetzt und ihm die Möglichkeit gegeben, sein Verhalten zu überdenken. Es ist der Versuch, aus der Spirale von Gewalt, Hass und Feindschaft auszubrechen. Mit den Schüler/innen soll dieses gewaltfreie Handeln getestet und eingeübt werden. Das Rollenspiel eignet sich hierfür methodisch – Materialien siehe **M6**.

→ M6



### Vorgehen im Rollenspiel:

- 1) Die Lehrkraft führt in das Rollenspiel ein. Sie hat zuvor eine der drei Situationen aus **M6** ausgewählt. Sie schildert die Situation, diese ist zum Teil aus der vorherigen Doppelstunde bekannt, und erläutert die zugehörige Aufgabenstellung.
- 2) Freiwillige werden für das Rollenspiel gesucht. Sie bekommen jeweils eine Rollenspielkarte (**M7**). Die Freiwilligen bekommen kurz Zeit, sich die Karte durchzulesen und sich in ihre Rolle einzufinden. Die verschiedenen Gruppen (Täter/innen, Helfende, Bystander) können sich jeweils untereinander besprechen und ihr Vorgehen planen.
- 3) Diejenigen, die nicht spielen, sind Beobachter/innen. Sie können die Spielenden im Vorfeld beraten und geben im Anschluss Rückmeldung.
- 4) Ist die Situation vorbereitet, beginnt das Rollenspiel. Es endet, wenn entweder der Konflikt deeskaliert werden konnte oder er zu eskalieren droht. Es kann manchmal auch nötig sein zu unterbrechen und den Spielenden nochmals Unterstützung anzubieten.
- 5) Im Anschluss reflektieren zuerst die Spielenden, wie es ihnen erging, anschließend berichten die Beobachtenden, was sie bemerkt haben. Wichtig ist festzuhalten, was bereits gut gelungen ist und wo es noch Verbesserungspotenzial gibt. Gesammelt werden weitere gewaltfreie und deeskalierende Lösungsmöglichkeiten. Je nach Gruppensituation kann es sinnvoll sein, eine Murrephase einzubauen, in der gezielt weitere Handlungsstrategien entwickelt werden. Diese wiederum bilden die Grundlage für das nächste Rollenspiel.

→ M6

→ M7



Das Rollenspiel wird mehrmals durchgeführt, sodass verschiedene Lösungsmöglichkeiten und unterschiedliche Arten des Auftretens ausprobiert werden können. Für die verschiedenen Durchgänge können die Rollen getauscht werden. Deutlich wird dabei, dass jeder und jede seine bzw. ihre eigene Strategie entwickeln muss. Jede Lösungsmöglichkeit wird auf ihre Wirksamkeit in Bezug auf Gewaltfreiheit, Deeskalation und Realitätsnähe hin reflektiert.

Um den Schüler/innen Grundlagen und Kriterien an die Hand zu geben, sollte nach einem ersten oder zweiten Rollenspieldurchgang gemeinsam die Theorie der Interaktion in Gewaltsituationen erarbeitet werden. Hierfür wird das Handout aus **M8** durchgelesen und diskutiert. Die Lehrkraft kann durch offene Fragen zu möglichen Verständnisschwierigkeit oder inhaltlichen Stolpersteinen leiten. Im Anschluss an diese kurze theoretische Auseinandersetzung sind die Schüler/innen gefordert, die Kriterien der Theorie im Rollenspiel umzusetzen.

**Erfahrungen:**

Die Schüler/innen aus der Erprobung haben sich sehr motiviert auf das Rollenspiel eingelassen, und schnell waren Freiwillige gefunden. Die Rollenspielkarten wurden verdeckt ausgeteilt und die Rollen somit zufällig ausgegeben. In den ersten Rollenspielen hatte die Rolle des Helfers ein eher zurückhaltender, schüchterner und höflicher Jugendlicher inne. Die Beobachter/innen meldeten ihm zurück, dass er selbstbewusster auftreten müsse, weil er von den Tätern ignoriert worden war. Nach einem Rollentausch übernahm einer der Wortführer der Klasse die Helferrolle. Er trat sehr selbstbewusst, beinahe provozierend auf. Die von ihm ausgehende Energie tendierte allerdings eher dazu, den Konflikt weiter zu eskalieren und die Täter in die Enge zu treiben. Die Beobachtenden folgerten, es bräuchte ein selbstbewusstes und bestimmtes, aber gleichzeitig ruhiges Auftreten. Es war beeindruckend, diesen Prozess mitzerleben. Die Lerngruppe bestand aus 20 Schüler/innen; obwohl nicht alle Schüler/innen Rollen übernehmen wollten und konnten, war die Atmosphäre insgesamt sehr konzentriert, und die meisten Jugendlichen beteiligten sich. Die für das Rollenspiel vorgesehenen 60 Minuten waren notwendig, die Zeit wurde eher knapp.



**3. Schritt: Reflexion zur Feindesliebe in Gewaltsituationen** (etwa 10 min)

Die für das Rollenspiel ausgewählten Szenen charakterisieren keine Feindschaftsverhältnisse im eigentlichen Sinn. Es gibt keine Vorgeschichte zwischen den individuellen Protagonisten, vielmehr entsteht die Feindschaft im Moment aus der Bedrohung heraus und zeigt sich asymmetrisch als Täter-Opfer-Beziehung. Die Herausforderung der Feindesliebe ist entsprechend in den konkreten Beispielen nicht die Überwindung lang geschürten Hasses, sondern die Gewaltfreiheit in einer akuten Bedrohungssituation.

**Methode:**

Mit den Schüler/innen wird im Unterrichtsgespräch reflektiert, inwiefern es sich um Feindesliebe handelt und welche Dimension von Feindesliebe das eben Eingeübte umfasst.

## Materialien zu Baustein II



M5

### M5: Positionsbarometer - Vorschläge

- „In unserer Gesellschaft ist Gewalt mehr anerkannt als friedliche Lösungen“  
 „Auf Gewalt kann nur mit Gewalt reagiert werden“  
 „In meinem Alltag (Schule, Fernsehen, Internet, ...) erlebe ich viel Gewalt“  
 „Wenn ich auf der Straße sehe, wie ein Mann eine Frau beschimpft, greife ich ein“  
 „Manchmal ist Gewalt die einzige Lösung“



M6

### M6: Rollenspielideen

#### 1) Nachhauseweg:

Ein 16-jähriger Jugendlicher geht Freitagnacht vom Club nach Hause. Er muss durch eine schäbige Gegend, die wenig vertrauensierend ist. Besonders jetzt in der Nacht kommen ihm Häuser und Straße unheimlich vor. Nach einigen Schritten bemerkt er, dass hinter ihm Jemand geht. Aus den Augenwinkeln erkennt er nur, dass es ein Mann ist, größer als er. An der nächsten Kreuzung muss er rechts abbiegen. Der Mann folgt ihm. Innerlich erstarrt er, geht aber trotzdem weiter. Nach einigen Sekunden fährt seine Hand in die Tasche und tastet nach dem Pfefferspray. Er umschließt es fest.

#### 2) Wohnungsloser:

Eine 16-jährige Jugendliche beobachtet nachts nach dem Clubbesuch wie einige andere Jugendliche, etwas älter als sie, auf einen schlafenden Wohnungslosen zugehen. Sie sind laut und lachen. Einer der Gruppe hält eine Bierflasche über den Kopf des Liegenden und kippt sie leicht. Ohne weiter nachzudenken läuft die 16-Jährige auf die Gruppe zu und schreit: „Hey, lasst ihn in Ruhe!“ Die Gruppe dreht sich um, fixiert die 16-Jährige und nähert sich ihr verärgert. Diese realisiert erst jetzt: Ich bin in ihnen unterlegen, die sind mehr, größer und älter als ich.

#### 3) S-Bahn:

In der S-Bahn werden vier Kinder von zwei Jugendlichen genötigt und erpresst, sie sollen ihr Taschengeld herausgeben. Mindestens 15 Euro wollen die Jugendlichen haben. Ein Mann beobachtet, was vor sich geht. Er stellt sich zwischen die Jugendlichen und die Kinder. Kurz danach ruft er bei der Polizei an und fordert diese auf, eine Streife an die S-Bahnhaltestelle zu schicken, an der er gemeinsam mit den Kindern aussteigen werde, zur Sicherheit. Als er dann mit den Kindern aussteigt, folgen die Jugendlichen, greifen ihn an und beginnen ihn zu treten. Die Kinder können nur tatenlos daneben stehen.<sup>4</sup>

ROLENSPIELIDEEN

<sup>4</sup> Dieses Szenario beruht auf den Ereignissen vom 12. September 2009 in München, als Dominik Brunner vier Kindern zu Hilfe kommt und von drei Jugendlichen an einer Münchner U-Bahnstation zu Tode geprügelt wird. Hieran wird besonders deutlich, dass der Schutz der eigenen Personen Priorität haben muss. Die Authentizität des Ereignisses ist für die Schüler und Schülerinnen besonders eindrücklich.



# M7

## M7 Rollenspielkarten

### Rollenspiel 1: Nachhauseweg

#### 50-jähriger erwachsener Mann:

Sie gehen nachts nach Hause. Sie waren bei Freunden zum Abendessen und saßen im Anschluss noch lange zusammen. Das Mädchen, das vor Ihnen geht, bemerken Sie erst, als es in die gleiche Straße abbiegt wie Sie. Sie denken sich nichts weiter dabei, Sie wollen nur schnell nach Hause kommen.

#### 17-jährige weibliche Jugendliche:

Sie gehen nach einem Clubbesuch nach Hause. Sie haben sich mit Ihrer Freundin gestritten und sind deshalb alleine unterwegs. Schon länger folgt Ihnen ein Mann. Er biegt wie Sie um eine Straßenecke. Sie werden immer nervöser und überlegen, was Sie tun können. Wie handeln Sie?

#### 50-jähriger erwachsener Mann:

Sie gehen nachts nach Hause. Vor Ihnen geht ein junges Mädchen, sie ist sehr hübsch und sie ist allein. Sie folgen ihr und beschließen herauszufinden, wo sie wohnt oder eine gute Gelegenheit abzapfen, sie anzusprechen. Wer weiß, ob es sich heute Nacht nicht noch vergnügen lässt.

### Rollenspiel 2: Wohnungsloser

#### 16-jährige weibliche Jugendliche:

Sie sehen, wie eine Gruppe älterer Jugendlicher sich einem schlafenden Wohnungslosen nähert und ihn beleidigt. Einer der Jugendlichen setzt an, den Inhalt einer Bierflasche über den Wohnungslosen zu leeren. Sie finden dies unerhört und verspüren den Impuls, eingreifen zu müssen.

#### Vier 18-jährige männliche Jugendliche:

Sie sind eine Gruppe Jugendlicher nach einem Clubbesuch. Sie haben Alkohol getrunken und fühlen sich in der Gruppe stark. Sie sehen einen schlafenden Wohnungslosen am anderen Ende des Platzes liegen. Sie gehen laut lärmend auf ihn zu. Sie machen sich lustig über ihn. Einer von Ihnen setzt an, den Inhalt einer Bierflasche über den Kopf des Schlafenden zu leeren. Sie beherrschen die Situation und genießen es.

**Fünf 16-18-jährige männliche und weibliche Jugendliche:**

Sie sind eine Gruppe Jugendlicher nach einem Clubbesuch. Sie haben ein Taxi gerufen und wollen mit diesem nach Hause fahren. Sie warten gemeinsam auf das Taxi. Von der anderen Seite des Platzes hören Sie laute Stimmen und Gelächter. Sie ignorieren das, Sie wollen sich nirgends einmischen.

**Wohnungsloser, schlafend:**

Sie sind wohnungslos. Diese Nacht verbringen Sie in einem Schlafsack neben einem Lüftungsschacht. Dort ist es warm. Sie haben geschlafen. Vom Lärm um sie herum sind Sie aber aufgewacht. Sie merken, dass eine Gruppe jugendlicher Männer um Sie herum steht. Sie erstarren und bewegen sich vorläufig nicht.

**Rollenspiel 3: S-Bahn**

**Drei Kinder (zwischen 8 und 10 Jahren):**

Ihr fahrt mit der Straßenbahn nach Hause. In der Straßenbahn werdet ihr von zwei jungen Männern belästigt, sie rücken euch immer näher und wollen euer Taschengeld. Ihr seid hilflos und könnt euch nicht wehren.

**Zwei junge Männer (zwischen 18 und 22 Jahren)**

An einer Straßenbahnhaltestelle entdecken Sie drei Kinder zwischen 8 und 10 Jahren. Sie merken, dass dies Ihre Chance ist, leicht an Geld zu kommen. In der Straßenbahn, in die Sie mit den Kindern steigen, rücken Sie diesen auf die Pelle. Sie bedrohen die Kinder leise und fordern ihr Taschengeld. Sie wollen mindestens 10€ von jedem Kind.

**Erwachsener Mann (Mitfahrender der Straßenbahn)**

Sie fahren mit der Straßenbahn nach der Arbeit nach Hause. Ihnen fällt auf, dass zwei junge Männer drei Kindern auf die Pelle rücken. Sie beobachten, dass die zwei jungen Männer die Kinder bedrängen und hören leise Drohungen und die Forderung nach Geld. Sie beschließen, diesen Kindern zu helfen. Was tun Sie?

**Vier Fahrbahngäste**

Sie fahren in einer Straßenbahn. In einer Ecke stehen zwei junge Männer mit drei Kindern zusammen. Ein Mann im Anzug steht nahe bei ihnen. Sie blicken ins Handy oder lesen und wollen nicht gestört werden.

# M8

## M8: Handout

### Theorie der Interaktion in Gewaltsituationen:

Soziale Rollen werden oft über Symbole erkannt, z. B. über Kleidung (wie Krawatte, Anzug) oder Gegenstände (modernes Handy o. ä.) oder das Auftreten einer Person (hängende Schultern, Blick nach unten etc.). Über diese Symbole wird kommuniziert, und Menschen werden bestimmten Rollen zugeordnet. „Wir alle spielen Theater.“ Die soziale Welt ist eine Bühne mit Publikum, Darsteller/innen, Zuschauerraum und Kulissen.

Eine Gewaltsituation besteht in der Regel aus zwei Rollen: aus dem Opfer und dem Täter. Der Täter will die Kontrolle über die Rollenverteilung und drängt das Opfer in seine Rolle. Durch die Kooperation mit dem Täter (indem es so handelt wie es der Täter erwartet) bestärkt das Opfer seine Rolle und umgekehrt. Ein Drehbuch entsteht, an dem Opfer und Täter mitschreiben.

„Schreib dein eigenes Drehbuch!“ heißt darum das Motto, um diese Situation zu verändern und die vom Täter gewollten Rollen zu verändern. Ein alternatives Drehbuch soll entwickelt werden, das dem des Täters entgegengesetzt ist.<sup>5</sup>

Was ist wichtig beim Drehbuch?

- Ein alternatives Drehbuch hat einen Überraschungseffekt, es kommt unerwartet
- Drehbücher schützen nicht vor einem Risiko, können jedoch deeskalieren und das Risiko eines gewaltsamen Übergriffs minimieren
- Es gibt verschiedene Drehbücher für jede Situation
- Ein Drehbuch muss für die Situation passen
- Ungünstig ist es, das Drehbuch zu wechseln, das signalisiert Unsicherheit
- Dem Täter einen Rückzugsweg lassen
- Sich selbst nicht unnötig in Gefahr bringen
- Günstig sind Drehbücher, die positiven Kontakt zum Gegenüber aufbauen bzw. die Situation menschlicher gestalten



<sup>5</sup> Ulrich Schmittthener und Renate Wanie, 2013. Kursbuch für gewaltfreie und konstruktive Konfliktbearbeitung. Berlin: LIT Verlag, Seite 86



## Jesus und die zwei Schwerter

1. **Schritt:** Bildeinstieg zur Feindesliebe
2. **Schritt:** Bibliolog zur Gethsemaneerzählung
3. **Schritt:** Konflikteskalation im Gethsemanegeschehen
4. **Schritt:** Sicherung und Deutung der zwei Schwerter

Materialien zu Baustein III

# BAUSTEIN III

### Kompetenzerwerb:

Die Schüler/innen deuten die Festnahmeszene im Garten Gethsemane nach Lukas 22,35–54 im Kontext von Konflikteskalation und sicherheits- und friedenslogischen Bestrebungen.

### 1. Schritt: Bildeinstieg zur Feindesliebe (etwa 10 min)

Auf der Illustration<sup>6</sup> von Nadja Hoffmann (**M9**) sind ein kniender Soldat mit Gewehr im Arm und ein Kind einander gegenüber gestellt. Zwischen ihnen klafft ein Abstand. Das Kind hat rote, herzförmige Luftballons in der Hand. Einen davon lässt es zum Soldaten hin schweben. Das prägnante Rot der Luftballons sticht vor den übrigen Blautönen deutlich hervor und unterstreicht ihre besondere Bedeutung. Wie der Soldat auf die Herzensbotschaft des Kindes reagiert, ist nicht zu erkennen – mit Hoffnung, Wut oder Freude? Dass das Kind dem Soldaten, und dadurch symbolisch Waffengewalt, Krieg und Feindschaft, mit Liebe begegnet, ist dagegen eine naheliegende Deutung. Deutlich wird im Bild auch die bewusste Wehrlosigkeit und trotzdem aktive Haltung gegenüber Waffen, die weder harmonisch noch ungefährlich ist.



### Aufgabe:

Der Bildeinstieg dient der Vergegenwärtigung und der Wiederholung des Feindesliebegebots. Sehr leicht kann nach einer Bildbeschreibung und Interpretation durch die Schüler/innen die Verknüpfung zwischen dem Bild und dem Gebot hergestellt werden. Die Schüler/innen wiederholen wichtige Ergebnisse der vorhergehenden Stunde anhand der Grafik.

<sup>6</sup> Hoffmann Nadja, forum - Pfarrblatt der katholischen Kirche im Kanton Zürich, 13/2017.



# BIBLIOLOG

## 2. Schritt: Bibliolog zur Gethsemaneerzählung (etwa 40 min)

Die Erzählung von Jesus im Garten Gethsemane und seiner Festnahme ist ein Schlüsselereignis des jesuanischen Leidensweges. Gleichzeitig sind für das Geschehen im Garten Gethsemane Angst und Bedrohung charakteristisch. Das Eskalationspotential ist, besonders während der Festnahme, extrem hoch. Es ist die Szene, in der sich erweist, dass Jesus von Nazareth seinem Gebot der Feindesliebe und seinem gewaltfreien Weg treu bleibt. Im Lukas-Sondergut wird der Gethsemaneszene ein Gespräch zwischen Jesus und den Jüngern vorweg genommen. Friedensethisch hoch brisant fordert Jesus seine Jünger auf, zwei Schwerter mitzuführen. Wie passt dieses Textfragment zum Friedefürsten, der Gewaltlosigkeit fordert? Die Unterrichtseinheit nimmt dieses Textstück als Teil der Gethsemaneerzählung ernst und versucht es zu deuten: Was kann es aussagen über den gewaltfreien Friedefürsten?

Die Methode des Bibliologs bietet die Möglichkeit, Gedanken, Motive und Gefühle der unterschiedlich Handelnden lebendig werden zu lassen. Durch den Bibliolog gelangen die Schüler/innen in einen Prozess der Deutung des Textes. Sie übernehmen die Perspektive von verschiedenen Personen aus den Texten und interpretieren, wie diese die Situation wahrnehmen. Wichtig ist im Anschluss die Reflexion über das in den Text Hineininterpretierte.

### Durchführung eines Bibliologs:

Die Schüler/innen stellen einen Stuhlkreis. Dieser muss so aufgebaut sein, dass zwischen den einzelnen Stühlen genügend Platz ist, sodass sich die Lehrkraft in die Lücke stellen kann. Die Lehrkraft erhält einen eigenen Stuhl oder fest definierten Platz, sofern sie stehen bleibt. Die Lehrkraft führt in den Bibliolog ein. Sie erläutert die Vorgehensweise der Perspektivenübernahme und beantwortet Verständnisfragen. Idealerweise hält sie eine Bibel in der Hand, in die die Zwischenfragen eingelegt wurden, so wird der Dialog zwischen Schüler/innen und Bibeltext deutlich. Schließlich beginnt sie den Bibliolog mit einer kurzen Kontexterzählung und liest die ersten Verse vor (**M10**). Nach wenigen Versen kommt eine Zäsur, auf die eine Frage folgt, so beispielsweise in Vers 38:

→ M10



Die Jünger sagten: „Herr, sieh doch: Hier haben wir zwei Schwerter.“ Aber er antwortete ihnen: „Es ist genug!“

- Du bist ein Fremder, der das Gespräch zwischen Jesus und seinen Jüngern gehört hat. Du denkst dir ...
- Interviewing – weiterführende Fragen an den Fremden: Was denkst du, was sollen die Jünger mit den zwei Schwertern ausrichten?

ZÄSUR

Die Schüler/innen sind nun aufgefordert, sich in die genannte Person zu versetzen und ihre Gedanken und Gefühle zu versprachlichen. Wer sich beteiligen möchte, meldet sich. Die Lehrkraft stellt sich neben sie oder ihn, dieser oder diese äußert sich. Darauf wiederholt die Lehrkraft das Gesagte in eigenen Worten (Echoing), sie kann darüber hinaus weitere Fragen an die Schüler/innen stellen (Interviewing). Die Zäsur dauert so lange an wie sich Schüler/innen beteiligen wollen. Dann setzt sich die Lehrkraft wieder hin und liest bis zur nächsten Unterbrechung weiter.

Im Anschluss an den Bibliolog folgt eine kurze Reflexion. Wichtig ist es, mit den Schüler/innen über ihre Erfahrungen und Empfindungen während des Bibliologs zu sprechen. Interessant ist insbesondere, was ihnen neu über den vermutlich bekannten Bibeltext bewusst wurde. An dieser Stelle kann auch bereits über die Aufforderung Jesu, zwei Schwerter mitzuführen, gesprochen werden.

#### **Erfahrungen:**

Die Unterrichtseinheit wurde mit zwei elften Klassen des technischen Gymnasiums erprobt. Im Vorfeld zum Bibliolog gab es einige Bedenken, die hauptsächlich männlichen Schüler könnten sich verweigern, weil sie die Methode als zu „kindisch und ihnen nicht angemessen“ empfinden könnten. Die Begeisterung, einen Stuhlkreis zu stellen, sich in verschiedene Personen hineinzusetzen und aus deren Perspektive zu sprechen, war zu Beginn tatsächlich eher gering. Doch je länger der Bibliolog andauerte, desto mehr engagierten sich die Schüler/innen mit sehr differenzierten Beiträgen. Im Bibliolog wurden Aussagen getroffen, die in einem normalen Unterrichtsgespräch nicht möglich gewesen wären, und die für die Weiterarbeit und die Deutung des Textes sehr wertvoll wurden.

ERFAHRUNGEN

### **3. Schritt: Konflikteskalation im Gethsemanegeschehen**

*(etwa 25 min)*

Wie kann nun die Aufforderung, zwei Schwerter mitzuführen, verstanden und gedeutet werden? Durch die vertiefende Aufgabenstellung im Anschluss an den Bibliolog wird der sich eskalierende Konflikt, ausgelöst durch den Verrat des Judas und das Erscheinen der Tempelwachen, in den Vordergrund für die Schüler/innen gerückt. Die Festnahmeszene ist

nicht nur für Jesus von Nazareth bedrohlich, sondern auch für seine Jünger. Ihr Schicksal ist unbestimmt: Sollten sie mit Jesus zusammen festgenommen werden? Gefahr und Bedrohung bestand für die Jünger allemal, und für Jesus ergab sich ein Dilemma zwischen Sicherheitsbestrebungen für die Jünger einerseits und dem Bemühen um Feindesliebe in Form einer gewaltlosen Festnahme andererseits. Jesus lässt sich festnehmen, er wehrt sich nicht, fordert diese Opferbereitschaft von seinen Jüngern aber auch nicht ein. Vielmehr ermöglicht er es ihnen, sich selbst in Sicherheit zu bringen. Die beiden Schwerter, nicht genug zum Angriff, wohl aber gerade ausreichend, um aus dem Garten herauszukommen, können hierbei als ein sicherheitslogisches Werkzeug gedeutet werden.

## → M11

### Aufgaben:

Die zwei Aufgaben legen ihren Schwerpunkt jeweils auf die Konfliktsituation der Festnahme (**M11**). Die Schüler/innen erarbeiten eine der beiden Aufgaben jeweils in Kleingruppen, sodass sich die Hälfte der Klasse mit Aufgabe 1 und die andere Hälfte mit Aufgabe 2 auseinandersetzt. Die Aufgaben ergänzen sich gegenseitig und sollen die in Schritt 4 vorgegebene Deutung der Textstelle vorbereiten. Daher ist eine verständliche Präsentation und Ergebnissicherung, gegebenenfalls auch eine Diskussion über die Ergebnisse, notwendig.

## 4. Schritt: Sicherung und Deutung der zwei Schwerter (etwa 15 min)

## → M12

Wie in Schritt 3 bereits angedeutet, sollen die Schüler/innen die Festnahme und verbunden mit ihr die Aufforderung zwei Schwerter mitzuführen deuten (**M12**). Gefordert wird von ihnen eine Antwort auf eine Kinderfrage. Mit der Aufforderung, eine für Kinder angemessene Antwort zu formulieren, wird erreicht, dass die Schüler/innen einfache und verständliche Worte finden, ohne tradierte Formeln verwenden zu können. Eine Erklärung für jemanden verlangt auch eine gewisse Ausführlichkeit sowie das Formulieren von ganzen Sätzen. Nicht gewünscht ist dabei, die eigene Deutung in wenigen Stichworten zu umreißen, was jedenfalls die Schüler/innen der Erprobungsklassen normalerweise gerne tun. Wenn am Ende der Stunde genügend Zeit ist, ist es bereichernd, jede einzelne Position nacheinander vorzulesen. Dies könnte auch ein geeigneter Stundenbeginn für die darauffolgende Woche sein, wo eine Möglichkeit zur anschließenden Diskussion der Deutungen bestünde.

Materialien zu Baustein III

M9

M9: Bild



7

<sup>7</sup> Hoffmann Nadja, forum - Pfarrblatt der katholischen Kirche im Kanton Zürich, 13/2017.

## M10

BIBLIOLOG  
GETHSEMANE**M10: Bibliolog Gethsemane Lk 22, 35–54****Hinführung:**

Was ist ein Bibliolog? Die Bibel spricht vieles nicht aus. Es gibt Lücken im Text, die mit eigenen Gedanken und Ideen gefüllt werden können. Im Bibliolog kann das eingebracht werden, was im Text nicht steht oder nur zwischen den Zeilen mitschwingt.

Dafür bedarf es keiner Vorkenntnisse. Ganz im Gegenteil, manchmal ist es sogar hinderlich, schon ein großes Vorwissen zu einer Geschichte zu haben. Denn der Bibliolog will ermöglichen, den Text unvoreingenommen zu erleben. Ihn „wie beim ersten Mal“ zu erfahren, ihn vielleicht auch noch einmal neu zu denken, und den Protagonisten neu auf die Schliche zu kommen.

Dies geschieht, indem man nicht über den Text spricht, sondern mit ihm, mitten hinein springt in eine Erzählung. Und antwortet als Angesprochener in der 1. Person. Das funktioniert gleich so: Ich lese einige Zeilen unseres Bibeltextes. An einer bestimmten Stelle unterbreche ich und fordere euch auf, euch in eine bestimmte Person der Geschichte hineinzusetzen. Ihr dürft dann aus der Perspektive der Person sprechen. Ihr sagt zum Beispiel: „Ich denke, dass ...“. Ich komme zu demjenigen, der sich gemeldet hat und stelle mich neben ihn. Wenn ihr gesagt habt, was ihr sagen wolltet, werde ich es in eigenen Worten wiederholen. Dann kommt jemand anderes dran. Es gibt für den Bibliolog im Grunde nur zwei Regeln:

- 1.) Niemand muss etwas sagen
- 2.) Es gibt kein Richtig oder Falsch

Gibt es noch Fragen?

**Bibliolog:**

Erzählung zum Kontext des Textes: Jesus und seine Jünger sind in Jerusalem. Sie haben miteinander das Passahfest gefeiert. Für Jesus war es sein letztes gemeinsames Mahl mit den Jüngern. Er hat den Jüngern das Brot gebrochen und gesagt: „Dies ist mein Leib für Euch“. Auch den Wein hat er ausgeteilt. Dazu hat er gesagt: „Dies ist mein Blut für Euch“. Bald werden sie Richtung Ölberg und Garten Gethsemane aufbrechen, wo Jesus die Nacht betend verbringen möchte. Doch im Moment ist die Gruppe noch ins Gespräch vertieft. Eben hat Jesus Simon Petrus gewarnt, als dieser sagte, er würde mit ihm ins Gefängnis gehen, sogar mit ihm sterben. Jesus sagte, Petrus würde ihn noch in dieser Nacht verleugnen. Jetzt wendet sich Jesus an alle Jünger:

- 35** Jesus fragte die Jünger: „Ich habe euch ohne Geldbeutel, ohne Vorratstasche und ohne Sandalen ausgesandt. Hat euch da irgendetwas gefehlt?“ Sie antworteten: „Nein, nichts!“
- 36** Und Jesus sagte zu ihnen: „Von jetzt an gilt: Wer einen Geldbeutel hat, soll ihn mitnehmen – ebenso die Vorratstasche. Wer aber nichts anderes hat, soll seinen Mantel verkaufen und sich dafür ein Schwert besorgen.“
- 37** Das sage ich euch: Es muss an mir in Erfüllung gehen, was in den Heiligen Schriften steht: ‚Er wurde zu den Verbrechern gezählt.‘ Denn was über mich vorausgesagt ist, trifft jetzt ein.“

Die Jünger Jesu tuscheln miteinander über das, was Jesus eben gesagt hat. Du bist einer von diesen tuschelnden Jüngern und sagst zu den anderen ...

**Interviewing – weiterführende Fragen:** Welche Gefühle hast Du, wenn Jesus sagt, dass ihr Schwerter braucht? Hast du Ideen dazu, warum ihr euch Schwerter kaufen sollt? Was ist jetzt anders als in den letzten Monaten, dass Jesus eine solche „Anweisung“ ausspricht?

- 38** Die Jünger sagten: „Herr, sieh doch: Hier haben wir zwei Schwerter.“ Aber er antwortete ihnen: „Es ist genug!“
- 39** Jesus verließ die Stadt und ging wie gewohnt zum Ölberg. Die Jünger folgten ihm.
- 40** Als er dort ankam, sagte er zu ihnen: „Betet, damit ihr die kommende Prüfung besteht.“

Ein Jünger war sehr müde, der lange Tag hatte ihn angestrengt, er hat deshalb Jesus kaum zugehört und nur die Worte „Prüfung“ und „beten“ aufgeschnappt. Er fragt die um ihn Stehenden: Was hat er gemeint mit beten und Prüfung. Du bist einer der Jünger, die um den Fragenden stehen.


**Interviewing – weiterführende Fragen:** Warum sollst du ausgerechnet beten, wenn eine Prüfung bevorsteht? Was für eine Prüfung meint Jesus?

- 41** Er selbst ging noch ein paar Schritte weiter – etwa einen Steinwurf weit. Dann kniete er nieder und betete.
- 42** Er sagte: „Vater, wenn du willst, nimm diesen Becher fort, damit ich ihn nicht trinken muss! Aber nicht, was ich will, soll geschehen, sondern was du willst!“
- 43** Da erschien ihm ein Engel vom Himmel und stärkte ihn.
- 44** Todesangst kam in ihm auf und er betete noch angespannter. Dabei tropfte sein Schweiß wie Blut auf den Boden.

Du bist Jesus. Im Moment spürst du, dass dir viele Gefühle und Gedanken durch den Kopf gehen. Welche sind es?

**Interviewing – weiterführende Fragen:** Warum hast du gebetet? Welche Möglichkeiten hast du jetzt?

- 45** Dann stand er vom Gebet auf und ging zurück zu den Jüngern. Er sah, dass sie vor lauter Trauer in Schlaf gefallen waren.
- 46** Er fragte sie: „Wie könnt ihr nur schlafen? Steht auf und betet, damit ihr die kommende Prüfung besteht!“
- 47** Während Jesus das sagte –sieh doch: Da näherte sich eine bewaffnete Truppe der Tempelwache. Judas, einer der Zwölf, ging an der Spitze. Er kam auf Jesus zu und wollte ihm einen Kuss geben.
- 48** Aber Jesus sagte zu ihm: Judas, willst du den Menschensohn wirklich mit einem Kuss verraten?
- 49** Da merkten seine Begleiter, was geschehen sollte. Sie fragten: »Herr, sollen wir mit dem Schwert zuschlagen?«

 Die Jünger beobachten was geschieht. Du bist einer dieser Jünger. Was fühlst und denkst du jetzt?


**Interviewing:** Warum und wovor hast du Angst? Was würdest du am liebsten tun, wenn du könntest?

- 50** Und einer von ihnen schlug nach dem Anführer der Truppe des Obersten Priesters und hieb ihm das rechte Ohr ab.
- 51** Aber Jesus sagte: „Hört auf damit!“ Und er berührte das Ohr und heilte den Mann.

Du bist der Soldat, dem das Ohr abgeschlagen und dann von Jesus geheilt wurde. Was geht dir durch den Kopf?

**Interviewing – weiterführende Fragen:** Wie erklärst du dir, dass Jesus, dein Feind, dich geheilt hat? Wie erklärst du dir, dass sich die Jünger mit Schwertern wehrten?

- 52** Dann wandte er sich an die Leute, die ihn festnehmen wollten: die führenden Priester, die Hauptleute der Tempelwache und die Ratsältesten. Er sagte: „Mit Schwertern und Knüppeln seid ihr hier angerückt! Bin ich denn ein Verbrecher?“
- 53** Täglich war ich bei euch im Tempel, dort habt ihr keine Hand gegen mich gerührt. Aber jetzt ist eure Stunde gekommen, und die Finsternis tritt ihre Herrschaft an.“

 Du bist ein Fremder, der alles, vom betenden Jesus bis zur Festnahme, beobachtet hat. Du erzählst zu Hause alles, was passiert ist, deiner Frau oder deinem Mann. Er oder sie fragt dich, was du darüber denkst. Was antwortest du?

- 54** Die Männer nahmen Jesus fest, führten ihn ab und brachten ihn in das Haus des Obersten Priesters <sup>8</sup>

<sup>8</sup> Text nach Übersetzung der BasisBibel



**Derolling:**

Ihr seid nun wieder ihr selbst, schüttelt die Rollen von euch, in die ihr hinein geschlüpft seid und hört noch einmal die ganze Erzählung. Die gesamte Geschichte wird ohne Unterbrechung vorgetragen.

**Reflexionsfragen im Anschluss an den Bibliolog:**

- Wie habt ihr den Bibliolog empfunden?  
Wie würdet ihr diese Erfahrung beschreiben?
- Was habt ihr (neu) über den Bibeltext gelernt?  
Was ist euch neu bewusst geworden?
- Welche Textstelle findet ihr im Rückblick besonders wichtig und warum?

M11

**M11: Aufgaben Vertiefung Feindesliebe**

LK 22, 47–54

- 47** Als er aber noch redete, siehe, da kam eine Schar; und einer von den Zwölfen, der mit dem Namen Judas, ging vor ihnen her und nahte sich Jesus, um ihn zu küssen.
- 48** Jesus aber sprach zu ihm: Judas, verrätst du den Menschensohn mit einem Kuss?
- 49** Als aber, die um ihn waren, sahen, was geschehen würde, sprachen sie: Herr, sollen wir mit dem Schwert dreinschlagen?
- 50** Und einer von ihnen schlug nach dem Knecht des Hohepriesters und hieb ihm sein rechtes Ohr ab.
- 51** Da sprach Jesus: Lasst ab! Nicht weiter! Und er rührte sein Ohr an und heilte ihn.
- 52** Jesus aber sprach zu den Hohepriestern und Hauptleuten des Tempels und den Ältesten, die zu ihm hergekommen waren: Ihr seid wie gegen einen Räuber mit Schwertern und mit Stangen ausgezogen?
- 53** Ich bin täglich bei euch im Tempel gewesen, und ihr habt nicht Hand an mich gelegt. Aber dies ist eure Stunde und die Macht der Finsternis.
- 54** Sie ergriffen ihn aber und führten ihn ab und brachten ihn in das Haus des Hohepriesters. Petrus aber folgte von ferne.

**Aufgaben Gruppe 1:**

- 1) Lesen Sie den Bibeltext in Lk 22,47–54
- 2) Markieren Sie nun folgende Textstellen:
  - Markieren Sie diejenigen Stellen rot, in denen die Situation eskaliert.
  - Markieren Sie diejenigen Stellen grün, in denen die Situation deeskaliert wird.
  - Unterstreichen Sie diejenigen Stellen blau, an denen Feindesliebe deutlich wird.
- 3) Beschreiben Sie die Konflikteskalation und -deeskalation im Text sowie mögliche Anzeichen von Feindesliebe.

AUFGABEN  
GRUPPE 1

AUFGABEN  
GRUPPE 2**Aufgaben Gruppe 2:**

- 1) Lesen Sie den Bibeltext in LK 22,47–54
- 2) Diskutieren Sie folgende Szenarien und beschreiben Sie diese jeweils:
  - Was wäre mit Jesus und den Jüngern geschehen, wenn die Jünger keine Schwerter gehabt hätten?
  - Was wäre mit Jesus und den Jüngern geschehen, wenn alle Jünger bewaffnet gewesen wären?
  - Was wäre mit Jesus und den Jüngern geschehen, wenn Jesus nicht eingegriffen hätte?
- 3) „Jesus steckt bei seiner Festnahme im Garten Gethsemane in einem Dilemma zwischen Nächsten- und Feindesliebe“ – Erklären Sie, was mit der Aussage gemeint sein könnte.

## M12

**M12: Aufgabenstellung**

Angenommen, einem Grundschulkind wird die Passions- und Ostergeschichte erzählt. Es hört davon, dass Jesus den Jüngern erlaubte, zwei Schwerter mitzunehmen und dass mit einem der Schwerter ein Soldat verletzt wurde. Das Kind fragt Sie, warum Jesus das erlaubt, wo er doch immer so friedlich ist und sogar sagt, dass man seinen Feind lieben soll. Formulieren Sie Ihre Antwort für das Kind.

## Feindesliebe als Vorwegnahme des Reiches Gottes

1. **Schritt:** Wiederholung – Jesus und die zwei Schwerter
2. **Schritt:** Wenn Gott regiert ...
3. **Schritt:** Den Feind lieben – Vorwegnahme des Reich Gottes
4. **Schritt:** Diskussion zu Moltmanns Position
5. **Schritt:** Reflexion des Lernprozesses in der Unterrichtseinheit oder Vaterunser als Reich-Gottes-Bitte
6. **Schritt:** Schluss – Udo Lindenberg's Friedensvision

Materialien zu Baustein IV

# BAUSTEIN IV

### Kompetenzerwerb:

Die Schüler/innen interpretieren das Gebot der Feindesliebe als Vorwegnahme des Reiches Gottes. Die Schüler/innen beziehen persönlich Stellung zur Position von Jürgen Moltmann.

### 1. Schritt: Wiederholung – Jesus und die zwei Schwerter (etwa 15min)

Die Schüler/innen lesen, wie im 4. Schritt des Bausteins III vorgeschlagen, ihre verschiedenen Deutungen zu den beiden Schwertern vor. Im Anschluss ist Zeit für die Diskussion: Was verbindet die verschiedenen Deutungen, was unterscheidet sie? Welche Deutung überzeugt besonders, welche weniger? Dieser Schritt dient einerseits der Wiederholung und Vergegenwärtigung des Unterrichtsinhalts des vorangegangenen Bausteins und andererseits der Auseinandersetzung mit verschiedenen Positionen und ihren Argumenten.

### 2. Schritt: Wenn Gott regiert ... (etwa 10 min)

Schülerinnen und Schüler haben Vorstellungen über Gott, über seine Herrschaft und über sein anbrechendes oder endgültiges Reich. Diese Vorstellungen sind wertvoll, sind sie doch Ausgangspunkt der Einzelnen für die Auseinandersetzung mit einem bestimmten (theologischen) Thema und sollen deshalb ins Klassenzimmer geholt werden. Für Schüler/innenperspektiven auf die Gottesherrschaft eignet sich ein als Hypothese formulierter Satzanfang: „Angenommen, Gott würde über unsere Welt herrschen. Seine Herrschaft wäre ...“. Die Schüler/innen vervollständigen den Satz. Eventuell begründen sie ihre Vorstellung. Durch ein Säckchen oder einen weichen Ball, das oder der durch das Klassenzimmer geworfen werden, wird die Aufgabe spielerisch und die Schüler/innen rufen sich gegenseitig auf. Die Antworten können von der Lehrkraft an der Tafel mitnotiert werden, sodass zu einem späteren Zeitpunkt ggf. auf sie zurückgegriffen werden kann.

WIEDERHOLUNG

WENN GOTT  
REGIERT ...

### 3. Schritt: Den Feind lieben – Vorwegnahme des Reich Gottes (etwa 30 min)

Für Jürgen Moltmann wird das Gebot der Feindesliebe zu einem Schlüssel der Gottes-herrschaft. Es charakterisiert für ihn nicht nur Gottes Güte, Barmherzigkeit und Gnade, sondern auch seine Gerechtigkeit. Deshalb muss nach Moltmann das Gericht Gottes als „Zurecht bringen“ und „Recht schaffen“ zwischen Tätern und Opfern verstanden werden – als Versöhnungswerk zwischen Feinden. Wie anders, so Moltmann, könne Gott richten als mit dem Gebot der Feindesliebe und wie anders könne das Reich Gottes in Frieden und Gerechtigkeit endgültig anbrechen<sup>9</sup>. So verbindet sich Jesu Ethik mit seiner Verkündigung vom Reich Gottes und mit der Nachfolge in der Gegenwart: Liebt eure Feinde und betet für die, die euch verfolgen, damit ihr Kinder eures Vaters im Himmel werdet (Mt 5,44f).

## → M13

#### Aufgabe:

Die Schüler/innen setzen sich mittels eines Textes (**M13**) mit Moltmanns Position und ihrem Zusammenhang mit dem Feindesliebegebot auseinander. Dabei erarbeiten sie die Position inhaltlich und beziehen im nachfolgenden Schritt selbst Stellung. Für die Text-erarbeitung sollen die Schüler/innen eine eigene Grafik beziehungsweise ein eigenes Schaubild zum Text entwickeln. Für eine solche Grafik muss der Text von ihrem Designer einerseits verstanden worden sein, andererseits stellt sie den Textinhalt kompakt dar und bleibt, auch durch den kreativen Entstehungsprozess, nachhaltig in Erinnerung. Zudem ist es inmitten der zahlreichen Textarbeiten der Oberstufe eine abwechslungsreiche Arbeit, die dem einen oder anderen Spaß macht. Gegebenenfalls können die Schüler/innen auch zu zweit arbeiten und eine gemeinsame Grafik entwickeln. Im Plenum werden mehrere Grafiken von den Schüler/innen vorgestellt.

## DISKUSSION

### 4. Schritt: Diskussion zu Moltmanns Position (etwa 20min)

Die Position im Text, besonders diejenige von Jürgen Moltmann, fordert die Diskussi-on geradezu heraus, schließlich wendet sie sich gegen Vorstellungen von der Prädesti-nation, von Hölle und Höllenqualen oder von der alleinigen Rettung der gläubigen und frommen Christinnen und Christen. Gleichzeitig weckt sie neue Fragen, wie etwa: Ist es gerecht, wenn dem Täter am Ende Gnade zuteil wird? Ist Machtverlust eine Strafe? Erfah-ren die Opfer Recht, wenn den Tätern Gnade zuteil wird? Daher ist die Diskussion mit den Schüler/innen essenziell. Deutlich werden sollte in der Diskussion, dass die Position von Jürgen Moltmann eine unter vielen ist, und auch die Bibel vielschichtig von Gericht und Himmelreich erzählt.

<sup>9</sup> Moltmann, Jürgen, 1995. Das Kommen Gottes: Christliche Eschatologie. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus; Seite: 278–284.

**Aufgabe:**

Die Schüler/innen formulieren eine persönliche Stellungnahme. Sie halten fest, wie sie zur Position des Textes stehen und begründen dies mit mindestens zwei Argumenten. Bevor die eigentliche Diskussion beginnt, lesen vier oder fünf Schüler/innen ihre Stellungnahmen vor. Idealerweise vertreten diese heterogene Standpunkte, sodass von Beginn an Kontroversität herrscht. Die Lehrkraft moderiert die Diskussion und beantwortet Verständnisfragen beziehungsweise klärt Unklarheiten. Wenn möglich, kann sie die ausgetauschten Argumente mitnotieren. Eventuell erklärt sich auch ein Schüler oder eine Schülerin für diese Aufgabe bereit.

## 5. Schritt: Reflexion des Lernprozesses in der Unterrichtseinheit oder Vaterunser als Reich-Gottes-Bitte (etwa 15 min)

**Reflexion:**

Mittels der Fünf-Finger-Methode auf dem zugehörigen Arbeitsblatt (**M14**) reflektieren die Schüler/innen in Einzelarbeit ihren Lernprozess bzw. Lernzuwachs während der Unterrichtseinheit. Bedacht werden dabei, neben dem Lernzuwachs, auch weiterführende Fragen, persönliche Kritik und persönlich Bedeutsames sowie „zu-kurz-Gekommenes“. Soll die Reflexion auch für die Mitschüler/innen oder die Lehrkraft zugänglich sein, können entsprechend der Fragen auf dem Arbeitsblatt Plakate aufgehängt werden, die die Schüler/innen mit ihren Rückmeldungen beschriften können.

**Vaterunser:**

Im Vaterunser verbindet sich die Zukunftshoffnung: „Dein Reich komme. Dein Wille geschehe, wie im Himmel so auf Erden“ mit Bitten für die Gegenwart: „Unser tägliches Brot gib uns heute. Und vergib uns unsere Schuld, wie auch wir vergeben unsern Schuldigern. Und führe uns nicht in Versuchung, sondern erlöse uns von dem Bösen.“ Im Vaterunser wird der Charakter des „schon jetzt und noch nicht“ des Reiches Gottes deutlich. In ihm zeigt sich, dass das Reich Gottes als Friedensreich verstanden werden muss und dass dieses Verständnis vom Gottesbild herrührt: Welchen anderen Willen könnte der Vater im Himmel haben, als Frieden und Gerechtigkeit? Hier klingt auch die Begründung des Feindesliebegebots nach: „Denn er lässt seine Sonne aufgehen über gute und über böse Menschen.“

Die Schüler/innen kennen das Vaterunser, die meisten werden es auswendig sprechen können. Verstanden haben viele Schüler/innen die Bitten des Vaterunsers wohl aber nicht. Anstelle einer analytischen Auseinandersetzung wird an dieser Stelle, nach der intensiven Textarbeit und am Ende der Unterrichtseinheit, ein intuitiver Zugang genutzt.



→ M14



VATER  
UNSER



**Aufgabe:**

Den Schüler/innen wird das Vaterunser vorgelesen. Jeder Schüler, jede Schülerin bekommt daraufhin einen Vers oder einen sinnzusammenhängenden Teilvers. In großen Klassen kann das Vaterunser so aufgeteilt werden, dass jeder Teilvers doppelt vergeben wird. Unter dem ausgegebenen Teilvers ist Platz für Assoziationen oder Fragen der Schüler/innen. Unter „Dein Reich komme“ könnte beispielsweise folgendes notiert werden: „Für uns alle“, „Wann soll es kommen?“, „Frieden und Gerechtigkeit kommen“, „Wie wird das Reich sein?“, ... Hat jeder Schüler, jede Schülerin seine bzw. ihre Assoziation oder Frage notiert, stellen sich die Schüler/innen in der Reihenfolge der Verse in einen Halbkreis. Die Lehrkraft liest zuerst nur das Vaterunser, dann die einzelnen Verse, die wiederum von den Assoziationen der Schüler/innen unterbrochen werden. Daraufhin lesen nur die Schüler/innen ihre Texte, zuletzt noch einmal das Vaterunser in seiner Gesamtheit. Anschließend kann sich ein Gespräch zum eben Gehörten entwickeln: Welche Erfahrungen haben die Schüler/innen gemacht? Was haben sie neu über das Gebet gelernt? In welchem Zusammenhang stehen Feindesliebe, Reich Gottes und Vaterunser?


 FRIEDENSVISION
**6. Schluss: Udo Lindenberg's Friedensvision** (etwa 5 min)

Udo Lindenberg hat im Oktober 2018 ein Lied samt Video unter dem Titel: „Komm, wir zieh'n in den Frieden“ veröffentlicht. Gemeinsam mit „Kids on Stage“ ruft Lindenberg seinen Zuhörern zu, Position für Frieden und Menschenwürde zu beziehen. Jonathan und Manjou von „Kids on Stage“ zitieren während des Stücks Artikel 3 und Artikel 1 des Grundgesetzes, die Lindenberg's Friedensvision bekräftigen. Udo Lindenberg hat einen Titel geschaffen, der Hoffnung auf Veränderung und eine neue Wirklichkeit macht, der, theologisch gedeutet, vom Reich Gottes erzählt. Das Lied endet stark mit der positiv gewendeten pazifistischen Parole: „Stell dir vor, es ist Frieden, und jeder geht hin“. Diese hoffnungsvolle Vision rundet die Unterrichtseinheit zur Feindesliebe und schließlich zum Reich Gottes gelungen ab.

Das Video wird mit den Schüler/innen gemeinsam angeschaut. Es wirkt für sich. Im Anschluss ist kein Gespräch oder eine andere vertiefende Aufgabe geplant, vielmehr wird zum Abschluss das Vaterunser gelesen. Sollte im Anschluss Gesprächsbedarf bestehen, kann dieser in der darauffolgenden Woche nachgeholt werden. Auf YouTube kann das Video öffentlich und kostenlos gestreamt werden:

<https://www.youtube.com/watch?v=oeFwTPyhY8Y>

## Materialien zu Baustein IV

# M13

### M13: Textarbeit

#### Feindesliebe und Gerechtigkeit

Warum fordert Jesus dazu auf, den Feind zu lieben? Jesus begründet: „Weil Gott die Sonne aufgehen lässt über Gute und Böse.“ Gott unterscheidet in der Fürsorge für seine Geschöpfe nicht zwischen Bösen und Guten. Sein Handeln und sein Urteil sind gekennzeichnet von Güte, Barmherzigkeit und Gnade. Obwohl Jesus im Kontext der Bergpredigt und des Feindesliebegebots nicht das Wort vom angebrochenen Reich Gottes aktiviert, dürfte es für ihn doch entscheidend für das Verständnis des Gebots sein. Wenn Gott herrscht, dann soll seinen Geschöpfen, egal ob Tätern oder Opfern, unterschiedslos Gnade zukommen. Dieser Grundgedanke deckt sich mit der Gottesherrschaft, wie sie Jesus verkündet: Gott hat die Unterscheidung zwischen Sündern und Frommen aufgegeben und nimmt jetzt alle gleichermaßen an. In der Entsprechung zu diesem Verhalten werden die Täter der Feindesliebe Gotteskinder sein. Dabei wird aber weder die unrechte Tat des Täters noch deren Macht über die Opfer ausgeblendet werden. Deshalb erkennt Jürgen Moltmann im sogenannten Jüngsten Gericht das „Vorletzte“. Er sieht im Gericht nicht die Endabrechnung, sondern die endgültige Durchsetzung der Gottesgerechtigkeit, durch die das Reich Gottes, sein Friede und seine Gerechtigkeit, erst anbrechen können. Mit „Richten“ ist für Moltmann das „Zurechtbringen“ und „Recht“ schaffen gemeint. Wenn Gott Gerechtigkeit schafft, dann kann es für Moltmann nicht um die Frage gehen, wer in den Himmel oder die Hölle kommt, sondern darum, dass die Opfer zu ihrem Recht kommen und die Täter ihre Macht über ihre Opfer verlieren. Den Tätern wird ihr Triumph genommen, und trotzdem wird ihnen Gnade zuteil. Denn wie anders, sagt Moltmann, könnte Gott richten, als mit dem Gebot der Feindesliebe. Erst wenn es diesen Versöhnungsakt des Gerichts gab, kann Gottes Reich anbrechen.

Nun soll sich das Verhalten der Menschen untereinander in der Gegenwart an diesem Willen Gottes orientieren. Deshalb: „Liebt Eure Feinde und betet für die, die Euch verfolgen, damit ihr Kinder eures Vaters werdet.“<sup>10</sup>

## FEINDES-LIEBE UND GERECHTIGKEIT

#### Aufgaben:

1. Lesen Sie den Text und unterstreichen Sie alle wichtigen Informationen.
2. Stellen Sie die Position des Textes in einem Schaubild zeichnerisch dar. Nutzen Sie dafür Symbole, Pfeile und einzelne Worte. Folgende Worte müssen im Schaubild vorkommen oder symbolisch dargestellt werden: Gottes Güte und Gnade, Gerechtigkeit, Feindesliebe und Reich Gottes.  
**Wichtig: Gefordert ist eine Grafik oder ein Schaubild, kein Bild!**
3. Erklären Sie Ihre Grafik in maximal fünf Sätzen.

<sup>10</sup> geschrieben nach Moltmann, Jürgen, 1995. Das Kommen Gottes: Christliche Eschatologie. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus; Seite: 278-284.

## M14

## M14: Reflexion

**Zeigefinger:**

Da würde ich gerne weiterarbeiten, habe ich etwas nicht verstanden:

**Mittelfinger:**

Das kritisiere ich:

**Ringfinger:**

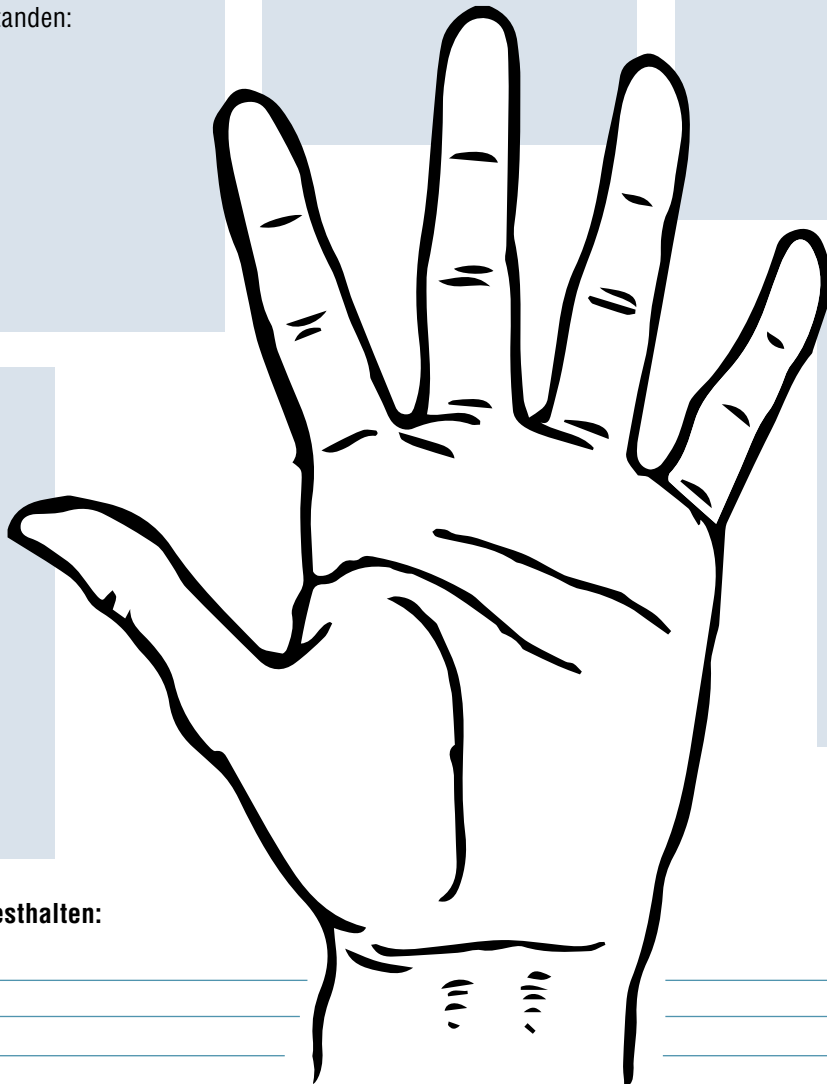
Das ist mir wichtig geworden:

**Daumen:**

Das kann und weiß ich jetzt:

**Kleiner Finger:**

Das kam mir zu kurz, wurde zu wenig bedacht:



Das möchte ich sonst noch festhalten:

---



---



---

**Hannah Geiger**

Referentin für Friedenspädagogik im ptz

**Joachim Schilling**

Pfarrer für Friedensarbeit und Kriegsdienstverweigerung der Evangelischen Landeskirche Württemberg





pilgrimage  
of justice  
and peace

# FRIEDENSPÄDAGOGIK. AUSGEWÄHLTE MEDIEN

Margit Metzger

PFARRAMT  
FÜR FRIEDENSARBEIT  
IN DER EVANGELISCHEN  
LANDESKIRCHE IN WÜRTTEMBERG



EVANGELISCHE LANDESKIRCHE  
IN WÜRTTEMBERG

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

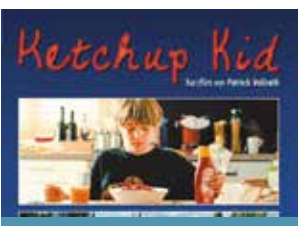
4 Bilderbuchkinos, didaktische DVD

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



### Geschnitten

Peter Pontikis, Schweden 2015

12 Min., f., Kurzspielfilm

Geeignet ab: 10

© Peter Pontikis / Methode Film

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



### Im Netz – Die kleine Benimmschule

Claudia Boysen, Deutschland 2012

30 Min., f., Kurzspielfilm

Geeignet ab: 10

© Unterrichtsfilmvertrieb  
Michael Gautsch

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



### Meinungsverschiedenheiten

Jannick Seeber, Deutschland 2014

5 Min., f., Kurzspielfilm

Geeignet ab: 12

© kfw

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 schießt 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



### Peace Train

Johannes Meier, Deutschland 2013

30 Min., f., Dokumentarfilm

Geeignet ab: 14

© Matthias-Film gGmbH

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



### Watu Wote – All of Us

Katja Benrath, Deutschland, Kenia 2017

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

Geeignet ab: 14

© kfW

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-Oskar) 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](mailto:info@oekumenischer-medienladen.de),

[www.oekumenischer-medienladen.de](http://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](http://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](mailto:margit.metzger@elk-wue.de), [www.ptz-rpi.de](http://www.ptz-rpi.de).

#### **Margit Metzger**

Dozentin für Medienpädagogik im ptz

## Weitere Onlinequellen mit Materialangeboten

Nachfolgend finden sich Onlinequellen mit weiteren friedenspädagogischen Materialien. Die einzelnen Homepages werden mit ihrem Angebot jeweils kurz vorgestellt. Die Liste beinhaltet lediglich eine Auswahl und hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

### **Frieden fragen – gemeinsam Frieden erleben**

[www.frieden-fragen.de](http://www.frieden-fragen.de)

Bei „frieden-fragen.de“ bekommen Kinder und Jugendliche Antworten auf ihre Fragen zu Frieden, Gewalt und Krieg. Alle bereits gestellten Fragen können nachgelesen werden. Vorgestellt werden auf der Seite auch Friedensmacher/innen und Friedensgeschichten aus aller Welt, entweder durch Kurztexpte oder Videoclips. Ein Lexikon sowie Informationen für Pädagog/innen mit Begleitmaterialien ergänzen das Angebot.

### **Friedensbildung Schule – Frieden will gelernt sein**

[www.friedensbildung-schule.de](http://www.friedensbildung-schule.de)

Auf „friedensbildung-schule.de“ wurden zahlreiche friedenspädagogische Praxis- und Unterrichtsmaterialien zusammen getragen. Jeder Unterrichtsentwurf wurde nach transparenten Kriterien bewertet. Des Weiteren bietet die Internetseite eine kurze Einführung in Friedensbildung und Friedenspädagogik, sowie ein Lexikon mit vielen Artikeln. „Friedensbildung Schule“ war ein Projekt, das 2015 endete. Seither wurde die Seite nicht mehr aktualisiert.

### **rpi-virtuell: virtuelles religionspädagogisches Institut**

[www.material.rpi-virtuell.de](http://www.material.rpi-virtuell.de)

„Rpi-virtuell.de“ bietet religionspädagogische Materialien und Medien in Themenseiten geordnet. Im Bereich der Friedensbildung bestehen Themenseiten zu „Frieden und Friedenserziehung“, „Flüchtlinge“ oder „Klimawandel und Klimagerechtigkeit“ sowie viele weitere. Das Angebot wird ständig aktualisiert und erweitert. Eingestellt werden auch die Materialien der religionspädagogischen Institute im Raum der EKD.

### **Servicestelle Friedensbildung Baden-Württemberg**

[www.friedensbildung-bw.de](http://www.friedensbildung-bw.de)

Auf „friedensbildung-bw.de“ sind Unterrichtsmaterialien für verschiedene Schulfächer und Schularten zu finden. Es wird auf Veranstaltungen und Fortbildungen hingewiesen. Interessierte können sich zudem für den Newsletter „Friedensbildung AKTUELL“ registrieren. Dieser erscheint zweimal jährlich und beinhaltet neben Informationen kurze Unterrichtsideen zu aktuellen Themen.

**Zum Redaktionskreis gehören:**

**Hannah Geiger**

*(Referentin für Friedenspädagogik im ptz Stuttgart)*

**Pfarrer Stefan Hermann**

*(Direktor des ptz Stuttgart)*

**Johannes Neudeck**

*(Referent für Friedenspädagogik im ptz Stuttgart)*

**Pfarrer Joachim Schilling**

*(Pfarrer für Friedensarbeit in der Evangelischen Landeskirche Württemberg)*





## **Impressum**

Pfarramt für Friedensarbeit  
Büchsenstraße 33 | 70174 Stuttgart  
[www.friedenspfarramt.elk-wue.de](http://www.friedenspfarramt.elk-wue.de)

Pädagogisches-Theologisches Zentrum Stuttgart  
Grüninger Straße 25 | 70599 Stuttgart  
[www.ptz-rpi.de](http://www.ptz-rpi.de)

Gestaltung und Herstellung:  
Evangelisches Medienhaus GmbH, Stuttgart