



's ist Krieg!

zeitspRUng

zeitschrift für den religionsunterricht
in berlin & brandenburg

Matthias Claudius

Kriegslied reloaded

Henning Schluß, Professor für Bildungstheorie und
Bildungsforschung, Universität Wien

Im Heft 2/2015 hatten wir das Kriegslied von Matthias Claudius bereits einmal abgedruckt. Damals war der Krieg geographisch noch ein Stück weg von Europa. Allerdings spürten wir ihn mit dem „Arabischen Frühling“ und dessen ernüchternden Folgen, vor allem dem Bürgerkrieg in Syrien, in dem Russland schon damals die Zivilbevölkerung bombardierte. Militärexpert_innen sagen, dass dieser Krieg, der auch damals nicht Krieg, sondern „russische Militärhilfe“ genannt wurde, auch der Erprobung des russischen Arsenalts diene. Die Annexion der Krim 2014 gelang noch weitgehend gewaltfrei. Wir in Europa merkten von dem Krieg vor allem durch die Flucht von Menschen auch nach Deutschland, die hierzulande die politische Landschaft nachhaltig veränderte. Der Willkommenskultur für geflüchtete Menschen schlug eine „unser Boot ist voll“ Stimmung entgegen.

Damals ordneten wir Claudius Kriegslied in den Zusammenhang des bayrischen Erbfolgekrieges ein, der von den Zeitgenossen spöttisch „Kartoffelkrieg“ genannt wurde. Verluste gab es in diesem Krieg zwischen den sich auf ihre Aufklärung viel einbildenden Herrschern Österreichs und Preußens vor allem durch Krankheiten und Desertionen, weil die Soldaten beider Seiten nicht verstanden, weshalb sie ihr Leben für diesen unsinnigen Krieg lassen sollten. Claudius rahmt sein Kriegslied mit der Zeile, dass das lyrische Ich begehrt, „nicht Schuld“ an dem Krieg zu sein.

Wenn wir nun, 2023, das Kriegslied erneut abdrucken so müssen wir uns fragen, wie die Situation heute im Vergleich zu 2015 und zum Jahr 1778 ist. Da fällt zum einen auf, dass heute mehr Menschen nach Deutschland flüchten als 2015. Dennoch ist die Aufregung darüber längst nicht so groß. Liegt das daran, dass wir uns daran gewöhnt haben oder dass die Menschen diesmal aus einem europäischen Land kommen? Ist der Krieg Russlands gegen die Ukraine mit dem Erbfolgekrieg zweier Monarchen gegeneinander vergleichbar, die zwischen den Kriegen, die sie gegeneinander führten, sich inkognito trafen, um gemeinsam über die Aufklärung zu plaudern?¹ Das Leitmotiv des Liedes von Claudius: „s ist leider Krieg – und ich begehre nicht schuld daran zu sein“ hören wir auch heute. Manchmal in der Version von Briefen von Intellektuellen, die die Ukraine mehr oder weniger unverhohlen zur Kapitulation auffordern, manchmal in der Form von „Montagsspaziergängen“ deren Thema sich unmerklich von Protest gegen die Corona-Maßnahmen auf Protest gegen die Waffenlieferungen an die Ukraine verlagert hat. Auf der politischen Bühne sind

*'s ist Krieg! 's ist Krieg! O Gottes Engel wehre,
Und rede Du darein!*

*'s ist leider Krieg – und ich begehre,
Nicht schuld daran zu sein!*

*Was sollt ich machen, wenn im Schlaf mit Grämen
Und blutig, bleich und blaß,
Die Geister der Erschlagenen zu mir kämen,
Und vor mir weinten, was?*

*Wenn wackre Männer, die sich Ehre suchten,
Verstümmelt und halb tot
Im Staub sich vor mir wälzten und mir fluchten
In ihrer Todesnot?*

*Wenn tausend tausend Väter, Mütter, Bräute,
So glücklich vor dem Krieg,
Nun alle elend, alle arme Leute,
Wehklagen über mich?*

*Wenn Hunger, böse Seuch und ihre Nöten
Freund, Freund und Feind ins Grab
Versammelten, und mir zu Ehren krähten
Von einer Leich' herab?*

*Was hül'f mir Kron' und Land und Gold und Ehre?
Die könnten mich nicht freun!
's ist leider Krieg – und ich begehre,
Nicht schuld daran zu sein!*

[Schlussstrophe des Erstdrucks:]

*Doch Friede schaffen, Fried' im Land' und Meere:
Das wäre Freude nun!
Ihr Fürsten, ach! wenn's irgend möglich wäre!!
Was könnt Ihr Größers thun?*

[https://de.wikipedia.org/wiki/Kriegslied_\(Matthias_Claudius\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Kriegslied_(Matthias_Claudius))

es die extremen Parteien auf der rechten und der linken Seite, die ihre Friedensliebe entdeckt haben und die deshalb begehren, der Ukraine keine Waffen zu liefern und somit nicht schuld an dem Krieg zu sein. Dass die Ukraine ohne Lieferung von Waffen Russlands massiven Angriffen nicht lange wird standhalten können und dann Russland die Ukraine wieder dem verloren geglaubten Imperium einverleiben kann, muss in dieser Friedenslogik wohl hingenommen werden. Jedenfalls zeigen die Sanktionen bislang nicht die erhoffte Wirkung, dass Russland von seinem Krieg ablässt. Was bleibt uns also zu tun, wenn wir nicht Schuld an dem Krieg sein wollen, aber auch nicht Schuld an der Wiedereinordnung der Ukraine in den russischen Machtbereich, der auch im inneren immer totalitärer wird und immer weniger Abweichung duldet? Das Kriegslied von Claudius klagt zeitlos das Leid des Krieges an. Dass es eine schuldlose Haltung dazu aber nicht geben kann wissen wir spätestens seit der Ethik Dietrich Bonhoeffers, seit der wir nicht mehr danach fragen können, wie wir schuldlos bleiben, sondern danach fragen müssen, was im Lichte Jesu allenfalls die kleinere Schuld ist.

¹ Das berühmte Bild von Adolf Menzel in der Alten Nationalgalerie rekonstruierte diese denkwürdige Begegnung. <https://recherche.smb.museum/detail/967792/begegnung-friedrichs-ii-mit-kaiser-joseph-ii-in-nei%3%9fe-im-jahre-1769>



Lange hat die Redaktion des Zeitsprung sich in den Debatten um das Werden eines Heftes nicht mehr so kontrovers auseinandergesetzt wie zu dieser Ausgabe. Darin haben wir als Redaktionsmitglieder die Erfahrung geteilt, die im letzten Jahr viele gemacht haben, dass alte Selbstverständlichkeiten und die Orte ihrer Diskussion so nicht mehr passen wollten und Fragen, die bisher unter Stichworten wie Globalisierung, Klimakrise, Konsum, Gewalt u.a. verschiedenen Politik- und Diskursbereichen zugeordnet waren, neu aufeinanderprallten.

Schule als Diskursraum und darin gerade auch der Religionsunterricht, in dem alle Themen der Gegenwart mindestens atmosphärisch vernehmbar sind, weil in der Mischung der Menschen, die sich dort treffen, so verschiedene Lebens- und Reflexionserfahrungen im Raum sind, ist mit dem Thema Krieg (nicht erst seit Ukraine) herausgefordert.

Am deutlichsten wird dies für mich im *Schlaglicht aus dem Unterricht*, das Anlass bietet, Herausforderungen und Chancen des Religionsunterrichts neu zu bedenken und im kollegialen Austausch zu thematisieren, denn es zeigt, wie Lebenserfahrungen, die biblische Geschichten öffnen können, unverfügbar aktuell werden. Die darin sich spiegelnde Not des Schülers, der zuhörenden Lerngruppe und der Lehrkraft, als je verschieden, aber miteinander verbunden, anzuerkennen und mit Achtung, vielleicht nur schweigend, aber vernehmbar teilen zu können, fordert von der RU-Lehrkraft Präsenz und „Gottvertrauen“, worin sich viele Kompetenzen bündeln, um für „den Schmerz der Anderen“ sensibel zu werden.

Das Heft zum Thema Krieg, will gleichwohl als Ermutigung, *friedensethische Perspektiven* zu unterscheiden, gelesen werden. Diese orientierend in die Diskurse der Religionsunterrichte je passend einzubringen, ist das Ziel. Dazu tragen die Artikel der unterrichtlichen Praxis bei, die auch zu Orten der Berliner Erinnerungsgeschichte von Krieg und Frieden führen. Den damit verbundenen kontroversen Erinnerungsgeschichten Raum zu geben, kann der Diskurs im Religionsunterricht dienen.

Im Namen der Redaktion wünsche ich Ihnen inspirierende Lektüren

Christine Funk

Professorin für Systematische Theologie an der KHSB

UNTERRICHT

Krise in Arunda – ein Erfahrungsbericht

Sophia Schupelius-Rudschies 4

Das Thema „Krieg“

im Schulbuch „Alle zusammen“

Susanne Schroeder 7

Mahnmal gegen den Krieg –

Aufgabe der bleibenden Erinnerung

Unterrichtspraktische Bausteine zum Lernen mit der Ruine der Gedächtniskirche

Sarah-Magdalena Kingreen, 12

Der Krieg muss ins Museum –

damit er endlich aus der Welt ist ...

Susanne Schroeder 16

HINTERGRUND

Frieden und Krieg

in religionspädagogischer Perspektive

Elisabeth Naurath 18

Der Ukrainekrieg

als friedensethische Herausforderung

Wolfgang Huber 20

Das Evangelium kommunizieren

im Kontext „Bundeswehr“

Gespräch mit Katja Bruns, MilitärpfarrerIn der Marine

Margit Herfarth 22

Geflüchtete Kinder und Jugendliche

aus der Ukraine –

eine Orientierung für Schulen und Lehrkräfte

Susanne Schroeder 25

MEDIEN

Filme und Literatur im AKD 30



Krise in Arunda – ein Erfahrungsbericht

Sophia Schupelius-Rudschies, ist Gymnasiallehrerin für Evangelische Religion und Geschichte. Sie arbeitet in Berlin-Tempelhof und promoviert derzeit im Bereich der evangelischen Schulforschung

„Was – wir spielen Krieg?“ Die Religionslerngruppe aus zehnten Klassen des Eckener-Gymnasiums im Berliner Stadtteil Tempelhof ist spontan irritiert von der Ankündigung eines Planspiels im Rahmen ihrer Unterrichtseinheit zu Krieg und Frieden. Die 14 Schüler*innen haben sich in den vergangenen Wochen mit Darstellungen und Funktionen kriegerischer Konflikte in der Bibel beschäftigt, nach Ursachen und Vorstufen von Krieg im alltagsnahen und -fernen Leben von Menschen geforscht und nun bildet „Krise in Arunda“ ein Bindeglied zwischen dem Themenfeld Krieg und dem Themenfeld Frieden in der zweigeteilten Reihe.

Das Setting

In dem fiktiven afrikanischen Land Arunda wird eine Krisensitzung einberufen, um angesichts eskalierender Unruhen im Land politische und militärische Lösungen zu finden. Im Hintergrund der Konflikte steht vor allem der Kauf größerer Agrarflächen zum Anbau einer ölhaltigen Nutzpflanze durch einen deutschen Konzern. Die formalrechtlich korrekte Übergabe der Flächen ist bereits erfolgt und wird von der Landesregierung begrüßt. Einheimische Bauern jedoch, die auf die Bewirtschaftung dieses Landes und seiner Wasservorkommen seit Jahrhunderten angewiesen sind, sehen sich übergangen und in

ihrer Existenz bedroht. Sie reagieren mit Protesten und teils gewaltsamen Ausschreitungen. Straßenblockaden und schließlich der Zusammenbruch der landwirtschaftlichen Produktion führen dazu, dass die Versorgung der Hauptstadt Arundas mit Nahrungsmitteln nicht mehr gewährleistet ist. Plünderungen und Gewalt sind die Folge. Demonstranten fordern den Rücktritt der korrupten Regierung.

Auf Einladung des deutschen Botschafters sollen nun Vertreter*innen des deutschen Agrarkonzerns, deutsche und arundische Regierungsvertreter*innen, Vertreter*innen der Zivilgesellschaft und

Entwicklungsexpert*innen miteinander ins Gespräch kommen und Lösungen finden. Dabei sollen von den Teilnehmenden weder wirtschaftliche noch entwicklungspolitische Entscheidungen, sondern die sicherheits- und friedenspolitischen Optionen für die eskalierende Situation fokussiert werden.

Spielarrangement und Höhepunkt

Die Teilnehmenden kommen zunächst in Kleingruppen mit Verbündeten und Interessenspartner*innen zusammen, um gemeinsame Strategien und Ziele zu verabreden. Erleichtert wird dieses gegenseitige Kennenlernen in den Rollen und die inhaltliche Orientierung durch Namensschilder, die im Spielumfang enthalten sind. Erst danach treffen die Gruppen aufeinander und treten in die formellen Verhandlungen unter der Leitung des / der deutschen Botschafter*in, des/der Präsident*in von Arunda und eines/einer kirchlichen Entwicklungsexpert*in. Sollte die Gruppengröße auch die Besetzung von Journalist*innen zulassen, können diese die Teilnehmenden in dieser Phase kritisch herausfordern oder auch zu einer Pressekonferenz bewegen. Hier besteht die Herausforderung bzw. Möglichkeit, pointierte Statements, Hoffnungen oder Kritik bezüglich der laufenden Verhandlungen zu formulieren.

Die Endphase wird durch die Spielleitung eingeleitet. Sie ruft die Teilnehmenden zusammen und informiert sie – vollkommen unerwartet – über eine weitere Zuspitzung der Situation: „Ein Major der arundischen Armee kündigt an, in einer halben Stunde mit seiner Panzereinheit vorzurücken und die Blockadeaktionen mit Gewalt zu beenden. Er fordert den Präsidenten auf, das Kriegsrecht zu verhängen. Er hat 30 Minuten Zeit für dieses Ultimatum“. Den Teilnehmenden bleiben jetzt genau zehn Minuten Zeit für eine Entscheidung. Sobald der/die Präsident*in eine Entscheidung verkündet hat, endet das Planspiel.

Planung

„Krise in Arunda“ ist für Jugendliche und junge Erwachsene konzipiert und muss entsprechend unterschiedlich intensiv vorbereitet werden. Für die Religionsgruppe der zehnten Klassen war eine hinführende Erarbeitung zu den zugrundeliegenden Themen sinnvoll, da die Schüler*innen sehr unterschiedliche Vorstellungen der relevanten wirtschaftlichen und politischen Zusammenhänge einbrachten. Hilfreich waren die dem Spiel beiliegenden Informationsblätter zu „Land Grabbing“ sowie zwei Sicherheits- und friedenspolitische Grundkonzepte. Letztere sind für einzelne Rollen besonders relevant: Kirchliche Entwicklungsexpert*innen orientieren sich laut Rollenkarte an der Friedensdenkschrift des Rates der EKD (2007), die Handlungsorientierung im Sinne einer gerechteren Teilhabe an Gesellschaft, Wohlstand und Bildung für alle Menschen bietet. Das Weißbuch des

Verteidigungsministeriums hingegen stellt Stabilität im Sinne einer vernetzten Sicherheitspolitik ins Zentrum seiner Handreichung, die handlungsleitend für die Rollen der politischen und militärischen Vertreter*innen aus Deutschland sein soll. Aus dieser Zuteilung wird bereits deutlich, dass die Rollenkarten unterschiedlich hohe Anforderungen an die Spieler*innen stellen. Während einige Rollen an friedensethische Positionen gebunden sind, geben andere Rollenkarten wie die der unterschiedlichen Landarbeiter*innen oder Vertreter*innen des Agrarkonzerns lediglich Interessenperspektiven vor. Damit die aus deren Interessenkonflikten resultierenden politischen Debatten nicht zu viel Raum einnehmen, müssen die sicherheits- und friedenspolitischen Konzepte als Anliegen und Ziel des Treffens immer wieder von Einzelrollen stark gemacht werden. Hier kann es sinnvoll sein, diese unterschiedlichen Anforderungen im Vorfeld transparent zu machen oder als Lehrkraft die Rollen zuzuteilen. Einzelrollen wie dem/der deutschen Botschafter*in kommt zudem eine moderierende Rolle zu.



Durchführung

In den Gesprächen und Diskussionen des Spiels treffen vollkommen unterschiedliche politisch-strategisch, ethisch und emotional begründete Grundeinstellungen aufeinander. Um die Bereitschaft der Spielenden zu konsequenten Positionen zu erhöhen und die Komplexität des entworfenen Gesprächsszenarios dadurch auch tatsächlich abbilden zu können, müssen die Spielenden den Schutz der Rolle kennen und aktiv annehmen. Für die Zehntklässler*innen des Eckener-Gymnasiums wurde dies besprochen, zusätzlich aber auch durch spielerische Elemente und Requisiten unterstützt. Das Planspiel begann mit dem Eintreffen der eingeladenen Vertreter*innen in einem Klassenzimmer als deutscher Botschafter: mit dem Übertreten der Türschwelle und dem Handschlag mit dem deutschen Botschafter setzte der Rollenschutz ein. Durch eine Neuordnung der Tische und die Bereitstellung von Erfrischungen (Wasser, Trauben, Kekse) wurde ein Setting vorgegeben, das sich eindeutig vom alltäglichen Unterrichtsgeschehen unterscheidet und Lust auf ein Eintauchen in das Szenario des Planspiels machen sollte. Tatsächlich stürzten sich die Schüler*innen mit merkbarer Spielfreude in die Gespräche. Politische Vertreter*innen drückten ihren Rollenwechsel auch durch besonders staatstragende Rhetorik aus.



Das Ultimatum durch den arundischen Major in den letzten 20 Minuten des Spiels erzwingt dann aber eine konkrete Entscheidung von einigen Spieler*innen, die nicht mehr durch Rhetorik und Phrasen abgeschwächt werden kann. Auch wenn die vorgegebene fiktive Bedrohungssituation zu keinem Zeitpunkt Ängste auslöst, wirkt sie doch konkret genug auf die Schüler*innen, um einige von ihnen zumindest teilweise mit den Spieletiketten brechen zu lassen: „Mir jetzt auch egal, ich sag’s jetzt einfach mit normaler Sprache, wir haben keine Zeit mehr!“, ruft Kilian zwei Minuten vor Spielschluss aufgeregt und vertritt seine Position danach in gewohnter Alltags- und Jugendsprache – Inhalte sind jetzt einfach wichtiger.

Am Schluss entscheidet sich unser arundischer Präsident gegen das Angebot des Majors und unterstützt das gewaltsame Einschreiten gegen die Demonstranten nicht. Wie glaubwürdig das angesichts seines Auftretens vor dem Ultimatum ist, wird auch über den Unterricht hinaus noch unter den Schüler*innen diskutiert.

Auswertungsphase

Das Spielkonzept sieht eine umfangreiche Auswertung vor, in der nach dem Ablegen der Rollen zunächst spontan-intuitiv und dann noch einmal distanziert-begründet auf Einzelaspekte des Spielverlaufs Bezug genommen wird. Zum Schluss soll zu den im Spielverlauf formulierten friedensethischen Positionen oder Ideen Stellung bezogen werden, wobei sowohl eigene als auch Standpunkte der Rollen einbezogen werden können. Für die Religionsgruppe war es notwendig, diese Phase stark zu moderieren und zu strukturieren, um eine ausufernde Fortführung der durch das erzwungene Spielende unterbrochenen Diskussionen zu verhindern. Alternativ könnte auch eine längere Unterbrechung zwischen Spiel- und Auswertungsphase sinnvoll sein.

Pädagogisches Fazit und Einbettung in die Reihe

Die große Stärke des Planspiels „Krise in Arunda“ liegt darin, dass keine entpolitisierte Moralisierung komplexer weltpolitischer Entwicklungen vorgenommen wird. Vielmehr wird durch die starke Reduzierung und Zuspitzung von Konflikten und fest gebundenen Interessen besonders deutlich, wie schwierig Kompromisse und die Umsetzung friedensethischer Konzepte sein können. Die Spielenden sind mit einem Szenario konfrontiert, das sich unter Berücksichtigung aller vertretenden Interessen in keinem Fall lösen lässt. Das Ultimatum treibt dieses Dilemma auf die Spitze: mit der Entscheidung gegen das Angebot seines Majors nimmt der Präsident sein politisches Ende in Kauf.

Im Lauf des Spiels werden unterschiedliche Lernprozesse angestoßen. Um gemeinsame Lösungen zu erreichen, ist zunächst die

Unterscheidung politischer, militärischer und friedensethischer Handlungsmöglichkeiten notwendig. Daneben ist die Bereitschaft zu Perspektivwechseln Voraussetzung, Ausgangspunkt und ein pädagogisches Ziel des Spiels, sie bildet den Kern jeder friedensethischen oder empathischen Annäherung und muss in ihrer Bedeutung zwingend reflektiert und anerkannt werden. So alltagsfern friedenspolitische Auseinandersetzungen für Schüler*innen in Berlin und Brandenburg sein mögen, umso näher rückt auch für sie in diesen Monaten der Krieg. Und genau da setzt „Krise in Arunda“ an. Prinzipien und Anliegen der Konfliktlösung verbleiben nicht abstrakt im unterrichtlichen Rahmen, sondern werden in das Setting gesetzt, in dem sie wirklich benötigt werden. „Krise in Arunda ist nicht „Krieg spielen“. Aber wer Frieden als konkretes Konzept begreifen, aushandeln und erproben will, muss bereit sein, sich dem vorangehenden Konflikt zu stellen und um Frieden zu streiten.

Einige dieser Überlegungen wurden von der Religionsgruppe im Anschluss an das Spiel auch formuliert und werden den weiteren Reihenverlauf begleiten: Kann Frieden nur erstritten werden? Was ist normal – Krieg oder Frieden?

Fazit der Schüler*innen

Die Schüler*innen bewerteten das Spiel in der letzte Auswertungsphase durchweg positiv und formulierten lediglich zwei Kritikpunkte. Die Kritik, dass Rollen auf der Grundlage der Rollenkarten in spezifischen Sachfragen nicht ausreichend auskunftsfähig sind, ist für jedes reduzierte Planspiel zutreffend. Das Spielkonzept weist die Spielleitung darum ausdrücklich darauf hin, das Gespräch in diesen Fällen konsequent auf eine friedens- und sicherheitsorientierte Ebene zurückzuführen.

Weitere kritische Anmerkungen bezogen sich auf die Rollenkarten, auf denen vermerkt ist, mit welchen Vertreter*innen die entsprechende Rollenfigur redet, und mit welchen nicht. In den Augen der Schüler*innen blockieren diese Einschränkungen den friedenspolitischen Dialog. Und damit sind sie mitten in der Realität angekommen.

Ausleihen

„Krise in Arunda“ wurde von Cornelia Oswald, Thomas Koch und Karlheinz Horn entwickelt und vom Amt für kirchliche Dienste in der EKBO herausgegeben. Erhältlich ist es über die Bibliothek des Amts für kirchliche Dienste in Berlin-Charlottenburg.



Das Thema „Krieg“ im Schulbuch „Alle zusammen“

Dr. Susanne Schroeder, Studienleiterin für den Fachbereich Religionspädagogik im Amt für kirchliche Dienste (AKD) Berlin

Die Politik spricht von einer „Zeitenwende“ und auch für die Religionspädagogik ist offensichtlich, dass aufgrund der aktuellen Ereignisse die Aufgabe religionsdidaktischer Friedensbildung Priorität bekommen hat. (Darauf weist auch Elisabeth Naurath in ihrem Beitrag in diesem Heft hin.) Das Schulbuchwerk „Alle zusammen“ hatte sich in der Ausgabe für die Jahrgänge 1-3 dieser Fragestellung formatbildend gewidmet, indem es gleich im ersten Kapitel die Religionen zur Frage des Friedens zu Wort kommen lässt.

Im vorliegenden Beitrag geht es nun nicht nur um die Spiegelung von Frieden und Krieg im Nachfolgebuch „Alle zusammen 4-6“. Ich möchte gleichzeitig die Gelegenheit nutzen und die Anwendungsmöglichkeiten der speziellen Struktur des Schulbuchs noch einmal vorführen, um seine Praktikabilität zu verdeutlichen. Im Digitalen Unterrichtsassistenten wird unter dem Button „Kompetenzen-Konzeption-Inhalte“ auf folgendes hingewiesen:

„Jede der Doppelseiten ist auch in diesem Unterrichtswerk autonom und bearbeitet einen Sachverhalt bzw. eine Fragestellung in Hinblick auf ihr Thema abschließend. Sie bezieht sich nicht auf vorhergehende Seiten und kann daher jederzeit auch allein eingesetzt werden. Dieses Prinzip ermöglicht eine schnelle Anpassung der Unterrichtsumfänge an zeitliche Rahmenbedingungen. Einzelne Doppelseiten lassen sich kapitelübergreifend verbinden. Sie greifen bearbeitete Inhalte auf und können von den Lehrkräften zu eigenen Unterrichtseinheiten zusammengestellt werden.“

Genau diese Möglichkeit kann am Thema „Krieg“ gut vorgeführt werden, indem der „Nukleus“ der Kain-und-Abel-Erzählung aus dem

vierten Kapitel (verfremdet im Bilderbuch „Der Krieg und sein Bruder“) mal mit Seiten aus dem ersten Kapitel des Schulbuchs, dann aber auch mit Inhalten des dritten Kapitels und schließlich mit Elementen aus dem Schulbuch 1-3 kombiniert wird.

Gleichzeitig sei noch einmal auf folgende Erläuterung aus dem Digitalen Unterrichtsassistenten hingewiesen:

*„Jede Doppelseite bietet eine Fülle an Denkanregungen und Informationen. Im Unterricht müssen nicht alle Impulse aufgegriffen und abgearbeitet werden. Gerade der Digitale Unterrichtsassistent bietet die Möglichkeit, die Bildauswahl zu begrenzen oder mit eigenem Material zu erweitern, indem Einzelelemente per Copy & Paste herausgefiltert und neu kompiliert werden. Auch die abschließenden Fragen zur Doppelseite müssen nicht komplett abgearbeitet werden. Auch hier bietet es sich an, gemeinsam mit den Schüler*innen eine Auswahl zu treffen.“*

Sie haben so immer die Möglichkeit, ihren Unterricht genau auf die Bedürfnislagen Ihrer Unterrichtsrunden abzustimmen.

Konzeptionell behandelt das Schulbuch „Alle zusammen 4-6“ die Frage nach der Entstehung von Kriegen im Zusammenhang mit der Lebensfrage 4 „Fragen nach Orientierung und Wegweisung“: Schüler*innen möchten wissen, wie sie dazu beitragen können, dass es auf der Welt gerechter zugeht. ... Dazu ist es nötig, sich mit den gesellschaftlichen und politischen Anfragen an Verantwortung, Gerechtigkeit und Würde auseinanderzusetzen und die Gültigkeit von Regeln und Geboten auch für den persönlichen Lebensbereich zu reflektieren.“ (RLP S. 26) Im Kapitel 4 des Schulbuchs bildet die Doppelseite zur Geschichte von Kain und Abel den möglichen Abschluss eines Nachdenkens über die Zusammenhänge von Rechten, Regeln und Gesetzen. Der Bogen spannt sich von der Frage nach Tierrechten über die Thematisierung der Menschenrechte hin zu der provokant-rhetorischen Frage, ob Kinder eigene Rechte brauchen. Der Weg zu den Zehn Geboten als Richtschnur für jüdische und christliche Menschen wird in Zusammenhang gebracht mit den Regeln der anderen großen Religionen, das gemeinsame Erbe der goldenen Regel bietet eine Wegweisung für das Entwickeln von möglichst realistischen Zukunftsplänen.



Mit dem Buch „Der Krieg und sein Bruder“ kann nun darüber nachgedacht werden, warum es trotz aller vorhandenen Regelwerke immer wieder zu Auseinandersetzungen kommt, die all die guten und breit akzeptierten Lebensregeln ignorieren, beiseite wischen, mit Füßen treten. Warum gelingt es dem Menschen nicht, die human und rational erkannten Grundsätze zu einem gelingenden Miteinander dauerhaft und überall durchzusetzen und zu erhalten? Die Antwort des Bilderbuchs führt weit zurück. Sie lässt die biblische Gestalt des Kain als eine Person auftreten, die ihre Identität als Bruder und Mensch verloren hat und zum personifizierten Krieg wurde. Ausgerüstet, aufgerüstet, technisiert, modernisiert, perfektioniert bis zum Äußersten empfindet er sich mit einem Mal wie in einem Gestell. Er wäre gern ein anderer gewesen und ihn durchfährt der seltsame Gedanke, er sei tatsächlich schon einmal ein anderer gewesen. So macht er sich auf die Suche nach sich selbst, geht in der Zeit zurück und landet schließlich am Feuer – bei seinem Bruder Abel.

Dem Friedrich-Verlag ist dafür zu danken, dieses hervorragende, aber leider nicht mehr verlegte Buch in schmalerer Form einschließlich eines Lesebegleithefts wiederaufgelegt zu haben. Im Heft „Die Grundschulzeitschrift 323/2020, ausleihbar im AKD, sind didaktische Überlegungen zu finden, das komplette Begleitmaterial ist ebenfalls im AKD ausleihbar.

Martina Steinkühler ließ sich durch das Schulbuch zu folgenden Überlegungen anregen:

Martina Steinkühler zum Buch

„Der Krieg und sein Bruder“ von Irmela Wendt / Antoni Boratynski (1991)

Das Buch sendet beim ersten Anschauen widersprüchliche Signale. Die Titelabbildung zeigt einen stahlgepanzten Riesen auf Knien. Daneben ein kleines Kind, ernst, fragend, fokussiert. Im Hintergrund ein blauer Himmel, ein tiefer Horizont, ein steiniger, sandiger Boden. Der Riese ist ein Berg in dieser kargen Umgebung, hoch und breit wie ein Berg, mit Spitze wie ein Berg, statisch wie ein Berg. Und sein Gesicht kann ich nicht sehen. Eine weiße Taube fliegt durchs Bild. Ich schlage das Buch auf: links im Innenumschlag: ein Hirtenjunge mit Rindern. Friedlich, idyllisch, erinnert an Chagall. Die Gruppe scheint zu warten; der Junge blickt nach rechts, auf die andere Seite. Da steht ein Junge wie er, nur dunkler, eher zornig als gelassen, und hinter ihm der schwarze Riese, ausgerichtet diesmal, Augen und Augenbrauen wie der Junge vor ihm. Nase und Mund erinnern an Affenphysiognomie. Ich nehme erneut den Kontrast wahr: Kind und Riese, hell und dunkel. Diesmal jedoch weniger offen. Emotionaler. Und komplexer: Da ist das zweite Kind. Auf der Seite des Riesen. Und in seinem Bann? Und noch eine Seite weiter: ein kleines Bild, drei Kinder: Junge, Mädchen, Junge. Auf dem gleichen kargen Boden. Ruhig stehen sie da, eine harmonische Gruppe. Hände in den Hosentaschen oder gefaltet vorn, gefaltet hinten. Die Köpfe der Jungen sind geneigt. Das Mädchen steht im Zentrum, weist aufs Zentrum: Ihre Zehen nach innen gerichtet, ganz bei sich. Von nun an: zehn Doppelseiten ohne Idylle. Und immer mit dem grimmigen Riesen ...

- (1) Menschen diskutieren über den Krieg. Dass sie ihn brauchen. Warum, wird nicht gesagt. Und dunkles Rot beherrscht das Feld. Der Riese schwebt als Schemen über allem.
- (2) Menschen beschließen eine Image-Kampagne für den Tod; rechts spielen Kinder auf einer baumgewordenen Geige mit zerrissenen Saiten, ein Paar mit einem Baby auf dem Arm geht fort von Feuer und Zerstörung; rechts sind Bewaffnete und Gepanzerte auf dem Vormarsch, über ihnen der Riese.

- (3) Die Modernisierung des Krieges schreitet fort. Im Bild eine Skyline aus Trümmern und das Gesicht des Riesen thront wie eine Leuchtreklame über dem Chaos.
- (4) Der Krieg nimmt Fahrt auf, weiter in die Zukunft, die Allgegenwart, die Ewigkeit, es ist „wie ein Rausch“, lese ich. Und sehe – rechts – etwas anderes: Der Riese ist jetzt anders. Nicht, weil er Panzer auf dem Kopf trägt oder eine Armee beschirmt. Sein Gesicht ist anders, sein Körper, seine Hände. Er hat die Hände vors Gesicht geschlagen, so dass ich seine Augen nicht sehe. Aber er hat menschliche Lippen und eine menschliche Nase. Der Text endet in einer Frage: Wenn die Erde nicht mehr wäre – wo wäre der Krieg? Der Riese ist der Krieg. Und nach dem Rausch ist er ernüchtert.
- (5) Der Krieg ist es leid, der Krieg zu sein. Er wäre gern ein anderer. – War er nicht einst ein anderer? Der Text spricht von „Urlaub“ und von „Zeit zurückdrehen“. Das Bild zeigt eine Kuckucksuhr. Fünf vor zwölf. Und der Krieg steht da und geht – vielleicht rückwärts?
- (6) Krieg im Mittelalter, in der Bronze-, in der Steinzeit ... An Breughel erinnert mich das Bild.
- (7) Eine Keule schnitzt er sich, sagt der Text. Im Bild sitzt er, halb abgewandt vom Betrachter, schaut hinaus auf die karge Landschaft. Da steht ein Mann: T-Shirt, kurzes Haar, Rock, Schuhe, Lederwams. Hängende Arme, fester Stand. Der Text spricht davon, dass der Krieg sich fürchtet. „Wer bist du?“
- (8) Mühsam steht der Krieg auf, die Keule fällt ihm aus der Hand. Im Text steht, er hat schwankende Knie. Es liegt an der Antwort des anderen Mannes, der nicht mehr im Bild ist. Sie ist – ein Echo, ein Echo der eigenen Stimme. Im Text nicht erwähnt, aber vielleicht beunruhigend für die Leserin: links oben im Bild ist das Gesicht eines alten Mannes eingeblendet: eine kräftige Nase. Ein braunes Auge. Das andere Auge ist von Wolkengewirbel verdeckt oder von Schaum?
- (9) Keine Doppelseite, sondern zwei Einzelseiten (so wie erst ein einziges Mal, siehe 2); links zwei Profile, Auge in Auge: hier der Krieg, dort der vermeintlich fremde Mann. „Wer bist du?“ „Der du warst.“ Zwischen ihnen, in einem kahlen Baum: die weiße Taube, flügel Schlagend. Und jenes weiße Wolkengewirbel. Nebel. Der Krieg akzeptiert die Antwort seines vergangenen Ich. Und fragt nach dem Namen. Rechts ein anderer Baum, stärker und mit zarten Blättern. Die Taube ist auch da. Unter ihnen, im nämlichen Nebel die beiden Männer, die einer sind: nebeneinander auf dem Weg in die Ferne, fort vom Betrachter. Der Text endet ... – mit einem Komma; ein Enjambement über die Seitengrenze hinweg. Das ist hier einzigartig.

- (10) „... lag da ein Mensch ...“ Der Text hat drei Strophen: a) Blut – b) Umkehr – c) Verwandlung. Zu a) Als Mordopfer liegt da der Hirtenjunge vom Anfang und alles um ihn her ist Blut. Zu b) Und der Krieg schreit und fährt aus der Haut. Sein Stahlpanzer fällt hinter ihm um. Er ist der Mann, der er war: Kain. Ein Bruder. Zu c) Mit seinen Tränen wäscht er alles Blut weg. „Und Bruder Abel stand auf.“
- (11) Die beiden Brüder am Feuer (wie ganz vorn im Buch, Umschlaginnenseite), aber hell ist jetzt Kains Gesichtsausdruck und sogar sein Haar. Wir sind zurück in der Urzeit. Vor dem Krieg. Sie essen miteinander und reden miteinander. Und Kain erzählt aus seinem Leben als „Krieg“, das vor ihm liegt. Oder hinter ihm? Abel sagt, sie hätten es damals anders machen müssen. Anstatt um die Wette zu opfern besser zusammen – und alles, alles wäre anders gekommen in der Welt. Hinter ihnen, die Kuckucksuhr scheint zu mahnen: frommer Traum! Denn: Es ist jetzt fünf nach zwölf. Das heißt dann wohl: Es ist alles geschehen. Es gibt kein Zurück.

Die Leserin, der Text, die Grafik jedenfalls kehren zurück zum Anfang, zum Beschluss der Menschen, den Krieg am Leben zu erhalten, zu modernisieren und zu mechanisieren. Inzwischen haben sie seine Abwesenheit bemerkt, nehmen an, er sei „nun doch“ gestorben. Sie veranstalten einen Trauerzug. In den Sarg legen sie Kriegsgerät. Schrott. Wieder ist da in ikonografischer Anmutung „Breughel“. Der Schrotthaufen – Turmbau umgekehrt? Nicht in den Himmel, sondern ins Innere der Erde wächst dieser Auswurf menschlichen Schaffens.

Der Trauerzug ist zweigeteilt. Vorn dunkel gekleidete, trüb dreinblickende Gestalten. Sie haben ihre vermögenswirksamen Leistungen verloren. Hinter ihnen aber: Farben, Fröhlichkeit, Jubel. „Das Volk“. Die Last fällt ab von ihren Schultern. Im Körper einer großen Taube feiern sie. Und der Junge, der neben ihnen geht, sagt ihnen, was sie feiern: Der Krieg ist Bruder geworden; der Krieg ist erlöst.

Anmerkungen: Wie oft habe ich mir gewünscht, gerade diese Geschichte, die biblische Urgeschichte von Kain und Abel fände ein anderes Ende. Wie spät habe ich bemerkt: in ihren Wiederholungen hat sie es längst gefunden, dieses andere Ende: in der Umarmung von Jakob und Esau, in der Versöhnung von Josef und seinen Brüdern. Wie neu die Entdeckung: Es nicht endgültig, nicht endgültig entschieden. Die Entscheidung steht aus. Zwischen den beiden Söhnen des guten Vaters (Lk 15). Die Frage des Vaters gibt der ältere Sohn weiter. An mich und dich und unsere Welt. Kann es eine Lösung geben, fünf nach zwölf? Das Buch, scheint mir, ist nicht allzu optimistisch. Aber es erlaubt sich (und uns) am Ende einen Traum von Frieden. (Ist er nicht gerade wieder zerplatzt?) Ab zehn, schreibt der Verlag. Für den Unterricht, denke ich: bis in die Oberstufe.

Das Bilderbuch erlaubt sich und uns – wenn man Martina Steinkühler folgt – am Ende einem Traum von Frieden. Dies greift die Doppelseite 68/69 auf:

Unter der Überschrift „**Wie sollen wir leben? Wie dürfen wir leben? Wie werden wir leben?**“



werden die Leser*innen mit der Ausformulierung der Goldenen Regel in den großen Religionen bekannt gemacht. Die Aufforderung „Träume deine Zukunft“ soll durch die Verbindung mit der Goldenen Regel dazu verhelfen, eigene, individuelle Wünsche und Vorstellungen nicht solipsistisch, sondern verantwortungsvoll zu entwickeln. Als Beispiel dient die Verwandlung einer Einkaufsstraße in eine Grünzone. Aber es können und sollen auch ganz andere Bilder gefunden werden – im Zusammenhang mit der Kriegsproblematik vielleicht Beispiele der Rüstungskonversion (im Sinne von „Schwerter zu Pflugscharen“) oder der kritischen Betrachtung von Kriegsspielzeug. Wichtig ist nur, dass die Wünsche und Träume einen Realitätsbezug bewahren, der sie „machbar“ und umsetzbar erscheinen lässt. Hier sind nicht die üblichen „Super-Wunderspielplatz“-Pläne gefragt, sondern kleine Schritte hin in eine bessere Zukunft.

Ein anderer Zugang bietet sich, wenn man das Geschehen des Krieges nicht anthropologisch-theologisch, sondern politisch-sozial betrachten will.

Das 1. Kapitel des Schulbuchs behandelt unter dem Titel „Orte teilen“ Fragen nach Heimat und Fremde, nach eingrenzen, ausgrenzen und abgrenzen. Das Faktum, überall nur „Gast auf Erden“ zu sein, wird sowohl biblisch als auch philosophisch illustriert. Ausführlich werden Armut und Krieg als Fluchtgründe präsentiert und – dies aufgreifend – Gastfreundschaft als Haltungsfrage bedacht.

10/11 Unter der Überschrift „**Wem gehört die Welt?**“



stellt die Doppelseite die Frage nach der Berechtigung von Landbesitz und Nationbuilding. Dabei wird der Wunsch nach Ruhe und heimatlicher Beherbergung mit den Erkenntnissen Kants und der Erfahrung des Psalmisten kontrastiert: Eigentlich gibt es kein Recht auf einen bestimmten Ort – und vielleicht muss der Mensch sich angesichts der Kürze seines Lebens eher um ein friedliches Miteinander kümmern, als sich um Land und Besitz zu streiten

12/13 Unter der Überschrift „**Warum muss man weg?**“



beschreibt die Doppelseite eine Fluchtsituation. Anlass ist ein Krieg, Auswirkung ist der Verlust des etablierten Lebens und ein Neustart weit unter dem gewohnten Niveau. Der kurze Verweis auf 3. Mose 19, 34 gibt Anlass, über das Verhalten gegenüber Flüchtenden nachzudenken.

14/15 Unter der Überschrift „**Darf ich sein, wo ich will?**“



beschreibt die Doppelseite unterschiedlichste Fluchtsituationen sowohl aus dem Alten als auch aus dem Neuen Testament, aus unterschiedlichen Religionen, an aktuellen Orten und in jüngerer Vergangenheit – die Welt und die Geschichte als eine ewige Abfolge von Fluchtgeschehen. Die Genfer Flüchtlingskonvention definiert, was ein Flüchtling ist und setzt damit einen rechtlichen Rahmen – die verschiedenen Bilder der Doppelseite können anhand dieser Definition erläutert und bewertet werden.

Das Bilderbuch „Der Krieg und sein Bruder“ kann die Frage „Darf ich sein, wo ich will“ nun auf hintergründige Art und Weise noch einmal anders stellen: Im Vergleich mit den Schicksalen von Maria und Josef, Noomi und Rut, Mohammed oder dem Dalai Lama lässt sich nochmals die theologische Frage nach der Konstellation des Menschen aufwerfen. Interessant könnte nun aber auch ein Vergleich der „Antworten Gottes“ sein. Die biblischen Texte, egal ob im 1. oder 2. Testament, weisen durchgängig in die Zukunft, sie zeigen ein „Weiter“, einen Fortgang, eine Entwicklung auf und setzen auf die Erfüllung einer guten Verheißung – über alle Bedrängnis und Not hinweg.

Noch ein anderer Weg bietet sich, wenn das Bilderbuch mit dem Kapitel 3 in Verbindung gebracht wird. Es widmet sich unter dem Titel „Liebe geben“ der Person und Botschaft Jesu Christi. Selbstverständlich kann es nicht darum gehen, das Profil des Christentums auf Kosten der jüdischen Traditionen hervorzuheben oder, wie Elisabeth Naurath in ihrem Text warnt, antijudaistischen Tendenzen zu folgen, die eine christliche, friedensliebende Perspektive einem angeblich zu konstatierenden ‚Kriegs-Gott‘ des Alten Testaments entgegensetzen.



Die Doppelseite 48/49 macht unter der Überschrift „Immer nur freundlich sein – und zu jedem?“ mit wesentlichen Forderungen der Bergpredigt bekannt. Ein friedvolles Bild unterstreicht die guten Gedanken, lässt die lauschenden Menschen aber auch sitzend verharren. Der Song der Black Eyed Peas stellt dagegen die Frage nach der Liebe aus sehr gegenwärtigen und beunruhigenden Situationen heraus. Gelten die Sätze der Bergpredigt Jesu? Sind die Forderungen realistisch? Der „vitruvianische Mensch“ ist der Inbegriff des Ideals

– kann der Mensch so sein? Genau diese Überlegungen bieten sich in Hinblick auf das Faktum kriegerischer Auseinandersetzungen zur Überprüfung an.

Zu guter Letzt gibt es auch die Möglichkeit, das Bilderbuch vom Krieg und seinem Bruder mit Elementen aus dem Schulbuch 1-3 zu verknüpfen. Das 1. Kapitel des Schulbuchs widmet sich unter Bezug auf Lebensfrage 3 den Fragen nach einem gelingenden Miteinander. Hier sind es besonders die Doppelseiten 12/13, 14/15 und 18/19, die in Zusammenhang mit Streit und den Möglichkeiten der Versöhnung stehen:

DS 12/13 verbindet die biblischen Texte von Turmbau und Pfingstgeschehen. Mit dem Pfingstgeschehen ist die Sprachverwirrung überwunden, die die Menschen seit dem Turmbau gespalten hat. Wichtig ist es hierbei, über die Funktion von Sprache nachzudenken.



DS 14/15/ fokussiert auf den neuen Geist, der in der vorhergehenden Pfingsterzählung zur Verständigung führte. Als Synonym für diesen Geist der Verständigung kreist die Doppelseite um den Begriff des Friedens.

DS 18/19 stellt auf der sachkundlichen Ebene basale Friedensvorstellungen ausgewählter Religionen vor.

Es mag die eine oder den anderen verwundern, dass hier eine inhaltliche Verknüpfung der beiden Schulbücher vorgeschlagen wird. Es handelt sich jedoch thematisch um unterrichtliche Inhalte, die religionsdidaktisch aufgrund ihrer existentiellen Grundanzeigen für alle Altersstufen vorgesehen sind. Daher stellt sich hier eigentlich nur die Aufgabe, die Inhalte durch die Verwendung alters- und reifeangemessener Operatoren unterrichtlich niveaustufenkonform anzupassen. Eine Anstrengung, die aber angesichts der interessanten theologischen Verbindungen vielleicht lebendige Diskussionen und sprühende Ideen hervorrufen kann...

Mahnmal gegen den Krieg – Aufgabe der bleibenden Erinnerung

Unterrichtspraktische Bausteine zum Lernen
mit der Ruine der Gedächtniskirche

Dr. Sarah-Magdalena Kingreen,
Pfarrerin an der Kaiser-Wilhelm-Gedächtniskirche



< KWG-Bauensemble von Südosten

Gedächtnis und Erinnerung an den Krieg, ein bleibendes Mahnmal dafür, was Kriege anrichten können, aber auch ein Ort der Hoffnung, der zeigt, wie in der Zerstörung ein Neubeginn möglich ist: In Berlin gibt es kaum einen symbolträchtigeren Ort als die Kaiser-Wilhelm-Gedächtnis-Kirche auf dem Breitscheidplatz.

In der Nacht des 23. November 1943 wurde sie von alliierten Bombern getroffen. Stehen blieben eine 71m hohe Turmuine und ein in Trümmern liegendes Kirchenschiff. Zwar versammelten sich Christ:innen schon Ende 1945 zum Gottesdienst in den Ruinen und Pfingsten 1953 konnte der erste Gottesdienst im von den Trümmern geräumten Kirchenschiff stattfinden. Doch schnell wurde die Einsturzgefahr der Ruine sichtbar. In Berlin begann eine lebhaftige Debatte: Soll die Kirche in ihrer ursprünglichen Form wiederaufgebaut oder gänzlich abgerissen und neugebaut werden? Der Architekt Egon Eiermann (1904–1970) gewann die Ausschreibung und musste sich schnell dem Willen der Berliner beugen: Er integrierte in seine Pläne für den kompletten Neubau die erhaltene Turmuine. Architektonisch wird der Alte Turm heute eingerahmt von den neuen Gebäuden des Kirchenensembles. Egal, von welcher Achse man sich zu Fuß auf die Kirche zubewegt, erblickt das Auge immer das alte Mauerwerk des Alten Turms und ein Gebäudeteil der neuen Kirche im Zusammenspiel. Das Neue nimmt das Alte in seine Mitte. Die Kraft des Wiederaufbaus verschluckt das nicht, was durch Zerstörung zum Mahnmal wurde und von der Zerstörungskraft falscher Kriege zeugt, sondern transformiert es. Der Name der Kirche, der ursprünglich das Gedächtnis an das Familienoberhaupt der letzten deutschen Kaiser emporhalten wollte, markiert eine solche Transformation: Es wird ‚gedacht‘ und ‚erinnert‘ an das, was in der Vergangenheit geschehen ist. Die Turmuine, deren Bruchkanten in den Himmel wie eine Narbe reichen, schreit förmlich ihre Botschaft in die Welt.

Unterrichtspraktische Bausteine

„Mit anderen Augen sehen“ – der Alte Turm

Schüler:innen nehmen die Turmuine in ihrer Architektur und mit ihrer Botschaft wahr. Sie suchen sich einen Ort auf dem Breitscheidplatz (auf dem Podium, auf dem das Ensemble der Kirchengebäude steht, oder auch unterhalb), halten einen Zeichenblock und einen Bleistift bereit. Aufgabe ist es, eine Facette des Turmes zu zeichnen. Das mag die offene Rosette sein, die (über dem Eingang in die heutige Gedenkhalle) den Blick ins ungeschützte, nackt daliegende Innere des Turms freigibt. Das mag die Spitze des Turms sein, der gebrochen in die Höhe ragt. Andere wiederum richten ihren Blick vielleicht eher auf eines der vielen Details wie die Ecktürme, das klaffende Loch auf der Ostseite des Turms, das einst die Orgelepore war etc.

Die Übung zielt darauf, genau hinzusehen und mit dem Auge zu verweilen. Das Übertragen der architektonischen Linien auf Papier

ermöglicht auch ein verlangsamtes Verstehen und eine Auseinandersetzung mit dieser Ruine, die ihre Geschichte erzählt: Angefangen von ihrer baulichen Darbietung als kaiserliche Kirche zur gemeinsamen religiösen Andacht mit dem Volk, wovon noch die goldenen Mosaik im Inneren der Turms zeugen, über die Zerstörung im Mauerwerk mit der abgeplatzten Fassade, wie es auch im Turm selbst sichtbar wird, bis hin zur neuen Nutzung als Gedenkhalle – sichtbar durch die Glaseinfassung der unteren Ebene und des inneren Betriebs. Im zeichnenden Nachvollzug einer Facette des Alten Turms stellen sich unweigerlich Fragen bei den Schüler:innen ein, die sie auf einem Zusatzblatt notieren. (Bsp.: Fragen zu den Hintergründen zur Entstehung, Fragen zur ursprünglichen Gesamtanlage und Konzeption, aber auch ethische Fragen: Darf ein Gotteshaus zerstört werden im Krieg?¹).

Zeitaufwand: geringe Vorbereitungszeit, 30min Arbeit vor Ort (5min Erklärung, 20–25min Stillarbeit für die individuellen Skizzen, die die Lehrperson im Anschluss einsammelt)

Materialien: Zeichenblock und Bleistift für jede Schüler:in; Notizzettel zum Notieren von Fragen

Möglichkeiten der Weiterarbeit im Klassenzimmer oder einem Raum der Gedächtniskirche:

- Ausstellung der Zeichnungen (15min): Als „stille Ausstellung“ liegt neben jeder Skizze ein Zettel, auf denen die Schüler:innen ihre Kommentare, Fragen, Ideen notieren; bestenfalls ergibt sich hier ein stilles Gespräch untereinander. Im Anschluss leitet die Lehrperson ein Plenumsgespräch an (15min), in dem die Schüler:innen ihre Eindrücke schildern und die stillen Gespräche zu ihrer Zeichnung vorstellen.
- Reflexion der eigenen subjektiven Wahrnehmung des Zeichnens: Welches Detail habe ich gemalt? Warum habe ich das gemalt? Was habe ich dabei entdeckt? Wie ging es mir dabei? Ging es mir leicht oder schwer von der Hand? Welche Fragen sind mir dabei gekommen? Clustern der während des Zeichnens angefertigten Zusatzblätter und gemeinsames Entwickeln von Ideen für eine Weiterarbeit (15min).

¹ Auch wenn die Kirche nicht aktiv bombardiert wurde, sondern dem Flächenbombardement zum Opfer fiel, stellen sich solche Fragen möglicherweise ein.



◀ Ansicht der **Christus-Statue** im südlichen Bereich der Gedenkhalle. Die Statue wurde 1895 von Fritz Schaper gefertigt und stand ursprünglich auf dem Altar der Alten Kirche.

Als ‚Insta-Walk‘ haben die Schüler:innen die Aufgabe, ihre Perspektive auf sich ereignete Geschichte und die Fortführung dieser zu dokumentieren. Die Aufgabe kann lauten: „Nimm Fotos auf, auf denen sich aus deiner Perspektive die Zeitachsen von Altem und Neuem begegnen oder verschränken. Poste es mit folgendem Hashtag (z.B. #Geschichtesichtbarmachen) auf Instagram. Für eine größere Sichtbarkeit kannst Du auch weitere Hashtags nutzen (z.B. #Gedächtniskirche, #Zeitachsen).“ Für die Methodik des ‚Insta-Walk‘ bereitet die Lehrkraft einen Account mit eigenem Passwort vor, in den sich die Schüler:innen entweder einloggen (wenn sie keinen eigenen Instagram-Account haben oder diesen nicht nutzen möchten) oder ihr Foto durch den entsprechenden Hashtag verlinken. Im Anschluss können die Schüler:innen untereinander ihre Fotos kommentieren und liken und so in eine erste gegenseitige Resonanz eintreten.

Zeitaufwand: geringe Vorbereitungszeit; 20min Führung auf dem Alten Turm (bei Bedarf länger, individuelle Absprache) inkl. Insta-Fotos und Kommentierung

Materialien: Instagram-Account für diese Veranstaltung erstellen (Hashtag und Passwort); Kontakt und Termin mit Führungen der Gedächtniskirche

Möglichkeiten der Weiterarbeit im Klassenzimmer:

- Überschriften finden für die einzelnen Fotos
- ein Gedicht schreiben, das Inhalt der Fotos (des eigenen oder das der Sitznachbar:in) beschreibt
- Einen Fotowettbewerb unter allen Foto durchführen: Das Foto mit den meisten Likes steht im Mittelpunkt einer Fish-Bowl-Diskussion, bei der Schüler:innen sich in der Diskussion abwechseln können. Folgende Rollen können in der Fish-Bowl-Diskussion besetzt werden : Fotograf:in [Blick der heutigen Betrachter:in]; Betrachter:in dieses Fotos, die Neubau miterlebt hat; eine Person, die dieses Foto sieht, und noch nie vor Ort war; Moderator:in.

Ziel dieser Anregungen ist, dass die Schüler:innen die sich spiegelnden Zeitachsen wahrnehmen und sich verschiedene Perspektiven auf die Geschichte dieses Turms zwischen Bau, Kriegszerstörung, Neubeginn und heutiger Botschaft aneignen.

Integration: Altes und Neues – der Blick vom Alten Turm

An die Übung zur Wahrnehmung des Alten Turms in seiner Symbolik als Mahnmal kann eine Besteigung des Alten Turms anschließen. Thematisch verschiebt sich der Fokus von der Zerstörung hin zu Neubeginn und Weiterführung. Vor dem Auge werden verschiedene Zeitachsen der Geschichte sichtbar. Zerstörung ist nicht das letzte Wort, Neuaufbau und Integration des Alten zeugen vom Fortgang der Geschichte. Auf dem ersten Plateau ist die Möglichkeit, in drei Himmelsrichtungen zu blicken. Durch die Rosette (gen Westen) erblickt die Betrachter:in die neue Kirche, hinter der sich mittlerweile moderne Hotelbauten erheben. Richtung Osten hat das Auge die weiteste Perspektive: Es sieht nicht nur die neue Kapelle und den neuen Glockenturm, Europacenter und Bikinihaus am Breitscheidplatz, sondern auch bis in den Ostteil Berlins. Im Süden erstreckt sich der Ku'Damm. Auf einem Plateau höher wird diese Perspektive in die Weite geführt.²

² Beide Ebenen sind zur Zeit auf Anfrage geführt zu besuchen (Buchung und individuelle Absprache unter: fuehrungen@gedaechtniskirche-berlin.de).

Das Nagelkreuz von Coventry – der Ruf der Versöhnung

In der Gedenkhalle des Alten Turms steht das Nagelkreuz von Coventry. Jeden Freitag um 13 Uhr versammelt sich dort eine „Flash-Mob“-Gemeinde und betet gemeinsam die Litanei von Coventry. Es wird damit an die Zerstörung der englischen Stadt Coventry durch die deutsche Luftwaffe in der Nacht vom 14. auf den 15. November 1940 erinnert. Diese Nacht kostete 5000 Menschen das Leben und auch die Kathedrale St. Michael von Coventry lag in Trümmern. Der damalige Dompropst Richard Howard schrieb noch während des Krieges die Worte „Father forgive!“, „Vater vergib!“ an die Überreste der Wand hinter dem Altar. Er eröffnete die Frage nach Versöhnung und Miteinander im Angesicht des Krieges. Mit den Worten „Father forgive“ zitiert er die Worte Jesu, mit denen er für seine Feinde und Mörder gebetet hat: „Vater vergib ihnen, denn sie wissen nicht, was sie tun.“ (Luk 23,34) Es sind die Worte, die Christ:innen im Vaterunser beten: „Vergib uns unsere Schuld, wie auch wir vergeben unseren Schuldigern.“ (Mt 6,12) Der Dompropst von Coventry hat die Botschaft Jesu und des Christentums ernst genommen: In der Zerstörung und in allem Hass liegt der Keim der Versöhnung der sich gegenseitig so furchtbar verletzenden Menschen untereinander. Versöhnung beginnt mit Vergebung. Um diese Vergebung können wir Menschen bitten. Daran erinnert dieses Kreuz von Coventry, das heute an vielen Orten der Welt steht. Aus uralten langen Zimmermannsnägeln aus dem ausgebrannten Dach der Kathedrale entstand das Kreuz. Der senkrechte Nagel erinnert daran, dass Himmel und Erde, Gott und Mensch miteinander in Beziehung stehen. Die beiden waagerechten Nägel begegnen sich, ohne dass sich ihre Spitzen berühren; sie erinnern daran, dass sich Menschen erneut in Verbindung bringen lassen.

Neben dem Kreuz von Coventry steht die Christus-Statue, die einst das liturgische Zentrum auf dem Altar der jetzt zerstörten Kirche war. Einarmig und verwundet erinnert auch sie an Zerstörung und Neuanfang. Zu ihren Füßen steht eine Tafel mit der Bitte um Versöhnung aus dem Vaterunser. Zur linken der Christus-Statue steht das Ikonenkreuz der Russisch-Orthodoxen Kirche aus Wolgograd, auch dieses wurde der Gemeinde als Zeichen der Versöhnung geschenkt.

Die Schüler:innen sollen ausgehend vom Nagelkreuz von Coventry das Thema Versöhnung bedenken. Die Lehrperson erzählt vor dem Besuch der Gedenkhalle knapp die Geschichte des Kreuzes. Im Anschluss erhalten sie ein Arbeitsblatt mit Aufgaben, das sie in Kleingruppen bearbeiten. Die Hälfte der Gruppe beginnt mit dem Aufgabenblock B am Kreuz selbst, die andere mit Block A und sucht sich einen Ort dafür.

Zeitaufwand: geringe Vorbereitung; 45min zur Arbeitseinheit (5min Erklärung und Gruppenaufteilung; je 20min für Erarbeitung Teil A und Teil B, sodass immer zwei-drei Gruppen zeitgleich die Aufgaben bearbeiten)

Ansicht vom **Nagelkreuz von Coventry** in der Gedenkhalle. Im Hintergrund ist das Relief „Säbelübergabe an Prinz Wilhelm“ (1906) zu sehen.

Materialien: Arbeitsblatt für jede Schüler:in; Stifte

Ziel: Die Schüler:innen setzen sich mit der Geschichte des Nagelkreuzes als Symbol der Versöhnung, die stärker ist als Zerstörung und Krieg, auseinander. Sie reflektieren ihr eigenes Handeln (Schuld/Vergebung), sie verstehen, dass es beim Thema Schuld keine einlinigen Antworten gibt.

Möglichkeiten der Weiterarbeit im Klassenzimmer:

- Arbeiten mit der Versöhnungslitanei von Coventry als Quellentext³: z.B. thematische Aufteilung der Bitten auf einzelne Poster, zu denen sich die Schüler:innen verhalten (Beispiele finden etc.), ethische Vertiefung und Problematisierung des Themas Schuld
- Positionsdiagramm zu folgenden Aussagen: „Das Nagelkreuz ist ein Zeichen der Versöhnung!“, „Man kann sich nicht entschuldigen, man muss um Entschuldigung bitten!“, „Manche Taten kann man nicht vergeben!“

Arbeitsblatt abrufbar beim digitalen Artikel auf der AKD-Homepage „Zeitsprung“

³ Diese findet sich bspw. auf der Seite der Nagelkreuzgemeinschaft in Deutschland e.V.: <https://nagelkreuz.de/versoehnung/versoehnungsgebet> (zuletzt abgerufen am 11.12.2022).



Der Krieg muss ins Museum – damit er endlich aus der Welt ist ...

Dr. Susanne Schroeder, Studienleiterin für den Fachbereich Religionspädagogik im Amt für kirchliche Dienste (AKD) Berlin

... Das sagt die Frau von Tommy Spree, dem Leiter des Anti-Kriegs-Museums in der Brüsseler Straße in Berlin Wedding. Die TAZ formulierte in einem Artikel vor einiger Zeit: „Das Anti-Kriegs-Museum ist ein Familiending. Der Großvater gründete es 1925. Die Nazis zerstörten es. Der Enkel gründete es 1980 neu.“

Der Gründer, das war der Schriftsteller und Pazifist Ernst Friedrich. 1894 in Breslau geboren, früh politisch aktiv und nach der Begegnung mit Kriegsgegnern selbst zum Kriegsdienstverweigerer geworden, gründete er 1925 das weltweit erste, entschieden gegen Krieg gerichtete Museum im alten Berlin, damals noch in der Parochialstraße. Die Machergreifung der Nationalsozialisten führte zu einem vorläufigen Ende des Projekts, es wurde 1933 von der SA zerstört. Friedrich musste über Belgien nach Frankreich fliehen und blieb nach dem 2. Weltkrieg auch dort. Auf einer Insel in der Marne gründet er ein deutsch-französisches Jugend-Begegnungszentrum. Sein Enkel Tommy Spree wurde in den 80er Jahren von der Liga für Menschenrechte um einen Vortrag über seinen Großvater gebeten – das war der Ausgangspunkt für die Wiederneugründung des Museums. Seitdem pflegt und ergänzt ein engagierter Kreis von Ehrenamtlichen die Exponate und führt Besucher*innen, auch viele Schulklassen, durch die Ausstellungen und Räume.

Der obere Bereich des Museums präsentiert neben vielen Informationen zu aktuellen Krisenherden, einer Ausstellung zu Persönlichkeiten der Friedensbewegung, einer kleinen Bibliothek mit dem Schwerpunkt Militarismus und Pazifismus und der Peace Gallery auch sehr eindrucksvolle Aufnahmen von den Fronten des Ersten Weltkrieges. Sie stammen aus dem Buch „Krieg dem Kriege“, das Ernst Friedrich 1924, kurz vor der Gründung des Museums, herausgab. Diese viersprachige Dokumentation, die erstmals über die Schrecken des Ersten Weltkrieges in Europa aufklärte, hat durch ständigen Neudruck inzwischen eine Auflage von ca. einer halben Million Exemplare erreicht und ist bei der Bundeszentrale für politische Bildung erhältlich.

Über eine Treppe gelangt man in den Luftschutzkeller des Hauses aus dem II. Weltkrieg, der noch mit Originalbeschriftung und Gasmasken ausgestattet ist und auch heute immer noch einen beklemmenden Eindruck hervorruft. Tommy Spree, der neben anderen weiterhin für Erklärungen zur Verfügung steht, berichtet von jungen Menschen, denen angesichts der Ukraine-Berichterstattung hier plötzlich deutlich wird, was Krieg und Bombenalarm bedeuten.

Museumskonzept¹

Das Anti-Kriegs-Museum selbst will vornehmlich junge Menschen ansprechen und zur Toleranz und Verständigung aller Menschen anregen.

Einblicke in die Geschichte und Wirkungen des Militarismus sollen ebenso vermittelt werden, wie die Historie des Pazifismus. Insbesondere Persönlichkeiten der Friedensbewegung der letzten 2500 Jahre werden anschaulich dokumentiert, um vorbildhaft gangbare Wege und Ziele zum Erhalt des Friedens aufzuzeigen.

Wir sind eine Gruppe von pazifistisch engagierten, gleichwohl parteiunabhängigen Friedensbewegten verschiedener Nationen, unterschiedlicher Weltanschauungen und Religionen. Wir haben uns das Ziel gesetzt, den Gedanken der Völkerverständigung, des selbstbestimmten und friedlichen Zusammenlebens aller Völker zu unterstützen

Unser Museum will eine Dokumentationsstätte zu Kriegsgeschehen und über Friedensarbeit sein und will sich mit demokratischen und gewaltfreien Mitteln für Entspannung und Abrüstung in der ganzen Welt einsetzen.

Wir wollen dabei andere Gruppen und Initiativen unterstützen, die den Frieden unter den Völkern zum Ziel haben und die Grundsätze und Aktionen des Anti-Kriegs-Museums gutheißen, dies insbesondere durch Betreuung von Jugendgruppen, Schulklassen und interessierten Museumsbesuchern.

Die Arbeit im Anti-Kriegs-Museum soll bestimmt sein durch Transparenz, demokratische Willensbildung und Toleranz gegenüber unterschiedlichen Meinungen bei Wegfall jeglicher Sprech- und Denktabus.

¹ <https://anti-kriegs-museum.de/ueber-uns/#3>



Das Museumskonzept spiegelt Selbstverständnis und Zielsetzung einer Gruppe hoch engagierter Ehrenamtlicher, die das Museum betreiben.

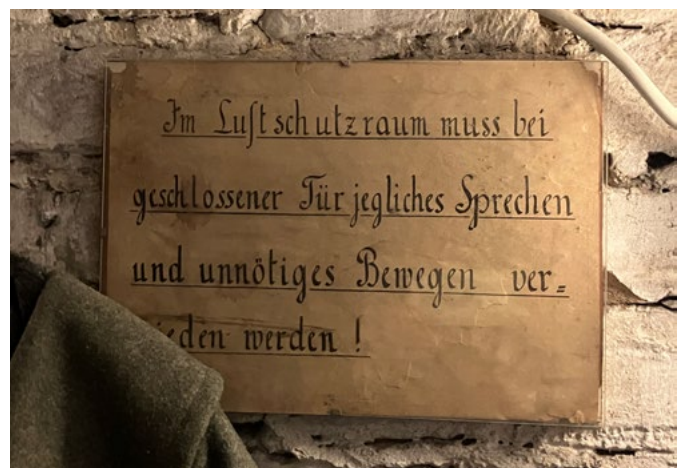
Auf der 2022 neu gestalteten Website des Museums findet man nicht nur in knapper Form alle notwendigen Informationen und wertvolles Bildmaterial zur Geschichte des Gründers, zum Werdegang des Museums und den heutigen Betreiber*innen, sondern auch Informationen zu den Dauer- und Sonderausstellungen, zur Nutzung freigegebene Fotos aus der Ausstellung und Kontaktformulare zur Terminbuchung.

Ganz neu konzipiert wurde ein „**Friedenspaziergang**“², den man mit Hilfe von Info- und Kartenmaterial virtuell vorbereiten und dann etappenweise oder in einem Rutsch zu Fuß oder per Fahrrad (es sind insgesamt 15 Kilometer!) durchführen kann. Die einzelnen Stationen des Spaziergangs stellen eine Auswahl an Orten dar, die mit dem Museum und der Friedensgeschichte in Deutschland und Europa in Verbindung gebracht werden können. Das Museum stellt auf der Website schriftliche Informationen zur Verfügung, die von Lehrkräften gut als Unterrichtsmaterial bearbeitet werden können. Am Ende jedes Informationsbogens stehen ein bis zwei Fragen, die zum Weiterdenken anregen sollen.

Das Museum ist Montag bis Sonntag von 16–20 Uhr geöffnet. Der Eintritt ist frei.

² <https://anti-kriegs-museum.de/friedenspaziergang/>

TAZ vom 23.8.2020, Autorin: Luciana Ferrando – Den vollständigen Artikel kann man auf der Website des Museums nachlesen.





Religions for Peace

Deutschland

Frieden und Krieg

in religionspädagogischer Perspektive

Elisabeth Naurath, Professorin für Evangelische Religionspädagogik an der Universität Augsburg und Vorsitzende der internationalen Friedensorganisation Religions for Peace Deutschland

Plötzlich ist die sicher geglaubte Friedensordnung in Europa zerbrochen und der Krieg kommt uns ungewohnt nah. Von einer Zeitenwende ist die Rede und alle spüren, dass sich etwas grundlegend verändert. ‚Frieden‘ wird aktuell zum Sehnsuchtswort – in Gottesdiensten, bei öffentlichen Reden, auf Bannern und Hauswänden. Wir erleben eine Wiederentdeckung bzw. Rückbesinnung auf das, was grundlegend und voraussetzend für alles andere zu sein scheint: Frieden. Wahrnehmungspsychologisch ist das leicht zu erklären, denn wir merken oft erst, wie wichtig das für selbstverständlich Geglaubte ist, wenn wir es zu verlieren drohen. Auch in der Religionspädagogik ist hinsichtlich der Themen ‚Krieg und Frieden‘ eine Zeitenwende offensichtlich, denn dieses ureigene, ja evidente Thema religiöser Bildung war in den letzten Jahrzehnten offensichtlich zu sehr in den Hintergrund gerückt. Nun stehen wir mehr oder weniger unvorbereitet vor äußerst bedrängenden und schwierigen Fragen angesichts des nun alltäglichen Kriegsgeschehens in den Medien, angesichts von Flüchtlingsströmen aus Kriegsgebieten, angesichts von Diskussionen für und gegen Waffenlieferungen, angesichts von Ängsten um unsere Zukunft, die als atomare Bedrohung sogar von globaler Dimension sind.

Gerade mit Blick auf eine subjektorientierte Religionsdidaktik ist eine aktuelle Wahrnehmungs- und Einfühlungskompetenz von Seiten der Lehrkräfte wichtig: Kinder und Jugendliche reagieren angesichts dieser globalen und akuten Krisenphänomene mit Ängsten und Sorgen und beginnen zunehmend auch zu resignieren. Eine Resignation, die sich in Depression wie auch Wut und Aggression äußern kann. Zu

Recht stellen sich Fragen wie: Welche Zukunft können wir erwarten, wenn jetzt angesichts des Krieges gegen die Ukraine wichtige Schritte gegen den Klimawandel in den Hintergrund treten, wenn enorme Schulden den nachwachsenden Generationen aufgeladen werden, wenn Vertrauen, Diplomatie und internationale Zusammenarbeit solche negativen Vorzeichen bekommen? Beklagte schon 2014 Michael Landgraf, dass das Spektrum ‚Krieg und Frieden‘ aus den Bildungsplänen und Religionsbüchern fast verschwunden sei¹, so muss man heute sagen, dass aufgrund der aktuellen Ereignisse die Aufgabe religionsdidaktischer Friedensbildung Priorität bekommen und mit einer seelsorgerlichen und Resilienz fördernden Dimension religiöser Bildung zusammengedacht werden muss.

Doch auf welcher Basis? In theologischer Hinsicht drückt sich im Begriff ‚Schalom‘ alle Hoffnung auf das durch Gott geschenkte Heil im Sinne vom guten, harmonischen und sinnerfüllten Zusammenleben aller Menschen aus. Hier bedarf es ganz besonders heute einer grundlegenden Thematisierung: Wie kann die Universalität von Frieden, die an eine segensverheißende Gottesbeziehung von der Schöpfung bis zum Ende aller Tage geknüpft ist, im Hier und Jetzt geglaubt und gelebt werden? Was gibt uns in dieser Situation Halt? Wie finden

¹ Michael Landgraf, Frieden lernen. Grundfragen der Friedenspädagogik heute. Entwurf. Konzepte, Ideen und Materialien für den Religionsunterricht 1/ 2014, 12-15.

wir zu einer guten Haltung? Was heißt hier ethisch verantwortliches Verhalten?

Da für den biblischen Friedensbegriff konstatiert werden kann, dass im Alten wie im Neuen Testament die Termini ‚Frieden‘ und ‚Gerechtigkeit‘ meist verbunden verstanden sind (so z.B. in Ps 85,11: ‚Gnade und Treue finden zusammen, es küssen sich Gerechtigkeit und Friede‘), wurde der ‚gerechte Friede‘ als Leitperspektive einer christlichen Friedensethik² ins Zentrum religiöser Friedenspädagogik gestellt. Gemeint ist hierbei auch, dass nicht allein die Abwesenheit bzw. die Negation von Gewalt oder Terror den biblisch intendierten Frieden ausmacht, sondern vielmehr eine umfassend auf Gerechtigkeit basierende Sozialordnung, die allen Menschen eine gleichwertige Würde und Möglichkeit zur Teilhabe an der Gesellschaft zuspricht. Als theologischer Begriff ist ‚Frieden‘ daher an Heilung und Heil, an Segen und an eine Realisierung von Gerechtigkeit geknüpft – eine grundlegende Bedingung, die immer im Blick sein muss.³

Doch gerade dieser Zusammenhang von Frieden und Gerechtigkeit lässt aktuell die Frage nach einem ‚gerechten Krieg‘ aufleben: Muss nicht das Böse als Böses benannt und ihm Einhalt geboten werden, wenn im Falle imperialistischer Aggression Menschen unverschuldet in einen Krieg hineingezogen werden? So ist ein Angriffskrieg völkerrechtlich geächtet – ebenso sind auch grundlegende Rechte der Zivilbevölkerung und möglicher Kriegsgefangener zu achten. In religionsdidaktischer Hinsicht hat daher die neue Hochkonjunktur der alten Frage nach dem ‚gerechten Krieg‘ zur Folge, dass im Religionsunterricht christlich begründete pazifistische Einstellungen, die meist mit der von Jesus in der Bergpredigt geforderten unbedingten Feindesliebe begründet werden, genauso zu diskutieren sind wie die Frage nach einem auch christlich legitimierten Recht auf (Selbst)Verteidigung, das angesichts der offensichtlichen Verletzung der Würde des Menschen einzufordern ist.

Komplizierter wird diese an sich schon komplexe Ausgangslage noch durch den historischen wie auch zeitgeschichtlichen Blick auf die Rolle der Religionen. So muss zunächst vor immer wieder auflebenden, als klassisch zu bezeichnenden antijudaistischen Tendenzen gewarnt werden, die eine christliche friedensliebende Perspektive einem angeblich zu konstatierenden ‚Kriegs-Gott‘ des Alten Testaments entgegenstellen. Hier ist sowohl bibeldidaktisch als auch mit Blick auf einen theologisch begründeten Antisemitismus dezidiert und engagiert entgegenzusteuern. Auch das Christentum war trotz einer jesuanischen Friedensethik nicht fähig, Gewalt, Krieg und der massenhaften Ermordung unschuldiger Menschen entschieden genug

Einhalt zu gebieten. Auch hinter christlichen Stimmen können sich Kriegstreiber verbergen, wie aktuell die traurige Wirklichkeit im Krieg gegen die Ukraine zeigt, bei dem angeblich ‚theologische Argumente‘ herangezogen werden, um Gewalttaten zu legitimieren.

Gerade weil die menschliche Wirklichkeit so von Gewalt und der Universalität von Kriegen durchdrungen ist, spiegeln die biblischen Texte ein Ringen um die Qualität der Gottesbeziehung als Frage nach Gnade, Vergebung und Erlösung angesichts von Schuld, aber auch als Klärung einer biblisch begründeten Ethik in der Unterscheidung von Gut und Böse.

Schon die biblische Urgeschichte fragt ätiologisch nach dem Grund des Bösen, wenn der so genannte Sündenfall, der Brudermord des Kain oder der Turmbau von Babel die „Geschichte des Menschen als Schuldgeschichte gegenüber einer von Gott gut geschaffenen Welt“⁴ beschreiben. Dieses Dilemma zwischen einer guten Schöpfung und einem Menschen, dessen Dichten und Trachten von Jugend auf böse ist (Gen 8, 21b), bleibt letztlich unlösbar – auch für den neuzeitlichen Menschen, der angesichts der Theodizeefrage konstatieren muss, dass „mit Hilfe menschlicher Vernunft Gott zu hinterfragen und zu be- oder verurteilen (...) bereits ein atheistisches Element in sich“⁵ birgt. Biblische Formen des Umgangs mit diesen herausfordernden Fragen finden eher in den Schriften des Psalters oder des Hiob-Buches als Klage und auch Anklage gegen Gott ihren Ausdruck.

Festzuhalten bleibt, dass die Bibel (wie auch andere als heilig angesehene Texte der Religionen) auch von Krieg und Terror handeln, die als Erfahrung der Glaubenden mit einem Gott gesehen werden können, der partiell und positionell eingreifend deren Feinde vernichtet und damit Unterdrückungssituationen beendet hat. Insofern ist es evident, dass eine Religionsdidaktik, die ihren Beitrag zur Friedensbildung leisten möchte, zur innertheologischen Auseinandersetzung mit biblischen Gewalttexten bereit ist. Die christliche Grundüberzeugung eines dem Menschen zugewandten mitfühlenden Gottes benötigt einen diskursiven Rahmen, der in einer lebendigen Gottesbeziehung auch Emotionalität und Positionalität einbezieht und die grundlegende Vorstellung eines Friedens, der Barmherzigkeit und Gerechtigkeit in Einklang bringt, nicht vorschnell auflöst.

Es muss daher religionsdidaktisch deutlich werden, dass die ethische Forderung nach Frieden keine einfache Lösung bereithält, sondern im Konzert der Widersprüchlichkeiten, Spannungen und Polaritäten des Lebens ein Segens-Gut ist, um das wir theologisch gebildet und diskursiv ringen, das wir via religiöser und auch interreligiöser Bildung gemeinsam erarbeiten und letztlich auch in spiritueller Hinsicht erbitten müssen.

² Kirchenamt der EKD (Hg.), Aus Gottes Frieden leben – für gerechten Frieden sorgen. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh 2007, 50.

³ Vgl. Elisabeth Naurath, Frieden und Krieg/ Terrorismus. In: Henrik Simojoki, Martin Rothgangel, Ulrich H. J. Körtner (Hg.): Ethische Kernthemen. Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch. Theologie für Lehrerinnen und Lehrer (TLL 4), Göttingen 2022, 143-154.

⁴ Elisabeth Naurath, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2010, 33.

⁵ Ebd., 34.



Der Ukrainekrieg

als friedensethische Herausforderung

Wolfgang Huber ist Theologe und war nach Professuren in Marburg und Heidelberg von 1994 bis 2009 evangelischer Bischof in Berlin und von 2003 bis 2009 Ratsvorsitzender der EKD

I. Kritik an der religiösen Rechtfertigung eines Angriffskriegs

Der russische Präsident Wladimir Putin vertritt die Auffassung, dass die Einheit des russischen Volkes das Recht einschließt, die rechtliche Selbständigkeit der Ukraine zu beseitigen und die Ukraine insgesamt oder teilweise mit Gewalt in die russische Föderation einzugliedern. Die russisch-orthodoxe Kirche unter der Leitung von Patriarch Kyrill hat sich diese Auffassung zu eigen gemacht und stützt sich dafür auf die Lehre vom *Russkii mir*, der „russischen Welt“. Zu dieser „russischen Welt“ werden insbesondere Russland, Weißrussland und die Ukraine gezählt. Deren Zusammenhalt gilt angesichts eines „militanten Säkularismus“ im Westen als besonders dringlich.

Diese religiös-politische Rechtfertigung des Ukraine-Kriegs wird von Einzelpersonen in der Orthodoxie scharf kritisiert, weil sie die Einheit der Kirche wie die politische Einheit auf eine ethnische Grundlage stützt. Die Forderung, deshalb die Zugehörigkeit der russisch-orthodoxen Kirche zum Ökumenischen Rat der Kirchen zu beenden oder auszusetzen, wurde trotzdem nicht aufgenommen. Bei der Vollversammlung des Ökumenischen Rats der Kirchen sprach Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier mit beeindruckender Klarheit von dem „schlimmen, ja geradezu glaubensfeindlichen, blasphemischen Irrweg“ der Russisch-Orthodoxen Kirche. Die Vollversammlung machte sich diese Klarheit nicht zu eigen. Zwar verurteilte sie die „illegale und nicht zu rechtfertigende“ russische Invasion in der Ukraine und erneuerte den Ruf nach einem Waffenstillstand. Von der religiösen Rechtfertigung dieses Krieges ist indessen in der Erklärung der Vollversammlung nicht die Rede. Doch die Kritik am Missbrauch des christlichen Glaubens zur Legitimierung von Kriegen ist ein unerlässliches Grundelement einer theologischen Friedensethik.

II. Pazifismus

Ebenso ist Pazifismus ein solches Grundelement. Doch was ist damit gemeint? Das Wort ist erst seit Anfang des 20. Jahrhunderts geläufig. Es geht auf die Seligpreisung der „Friedensstifter“ in der Bergpredigt zurück. Handeln für den Frieden ist der ursprüngliche Impuls. Erst allmählich wird der Gewaltverzicht zum bestimmenden Merkmal des Pazifismus. Angesichts des Ukrainekriegs fragt der langjährige Spiegeljournalist Stefan Berg in exemplarischer Weise nach der Zukunft des Pazifismus. Als er im Jahr 1982 den Dienst mit der Waffe in der Armee der DDR verweigerte, verband sich in dieser Entscheidung seine Glaubensüberzeugung – „Du sollst nicht töten“ – mit der politischen Erfahrung von Mauer und Stacheldraht in der DDR, aber ebenso dem Kriegsrecht in Polen. Dass beides bald darauf gewaltfrei überwunden wurde, bekräftigte seine Haltung. Umso entsetzter ist er über die „furchterregende Kälte“, mit der nun wieder nach Waffen gerufen wird. Er vermisst in den Debatten eine Gegenstimme gegen die Dominanz von Gewalt und Gegengewalt. Doch die Forderung, dass die Ukraine auf Gegenwehr verzichtet, erhebt er nicht. Er stellt den Pazifismus als beispielhafte, persönliche Haltung dar, nicht als ein verallgemeinerungsfähiges politisches Konzept angesichts eines Angriffskriegs.

III. Gerechter Krieg oder gerechter Frieden

In weiten Bereichen der Friedensethik hat man sich jedoch seit Längerem darauf verständigt, dass der gerechte Frieden und nicht der gerechte Krieg als Maßstab zu gelten hat. Der gerechte Frieden baut, wie die Friedensdenkschrift der EKD von 2007 deutlich macht, auf der Achtung der gleichen Würde jedes Menschen auf. Er ist kein Zustand (weder der bloßen Abwesenheit von Krieg noch der Stillstellung aller Konflikte), sondern ein gesellschaftlicher Prozess abnehmender

Gewalt und zunehmender Gerechtigkeit. Seine wichtigsten Dimensionen sind die Vermeidung von Gewaltanwendung, die Förderung von Freiheit und kultureller Vielfalt sowie der Abbau von Not.

Zu den elementaren moralischen Regeln gehört in der Sprache der biblischen zehn Gebote das Gebot „Du sollst nicht töten“. Der Vorrang gewaltfreien Handelns vor den Mitteln der Gewalt ist für die christliche Friedensethik essentiell. Doch das Tötungsverbot schließt die Verpflichtung ein, nicht töten zu lassen, also nicht hinzunehmen, dass andere ihre Mitmenschen ums Leben bringen. Dietrich Bonhoeffer hat die Pflicht, das gewaltsame Töten durch Dritte zu verhindern, 1944 an einem Beispiel verdeutlicht, das am 8. Juni 2022 auf grausame Weise genau an dem schon von ihm genannten Ort, dem Kurfürstendamm in Berlin, Realität wurde: „Wenn ein Wahnsinniger – so wird Bonhoeffer von einem Mitgefangenen zitiert – auf dem Kurfürstendamm sein Auto über den Gehweg steuert, so kann ich als Pastor nicht nur die Toten beerdigen und die Angehörigen trösten; ich muss hinzuspringen und den Fahrer vom Steuer reißen, wenn ich eben an dieser Stelle stehe.“

Dass es solche Notwendigkeiten des unmittelbaren Eingreifens im Kleinen wie im Großen gibt, rechtfertigt nicht die Rede vom gerechten Krieg. Aber es schließt die Möglichkeit ein, für rechtserhaltende oder das Recht wieder herstellende Gewalt vorzusorgen und sie einzusetzen, wenn keine anderen ausreichenden Mittel zur Verfügung stehen. Genauso wie die Ausübung polizeilicher Gewalt ist auch der Einsatz militärischer Gewalt an die Herrschaft des Rechts gebunden. Deshalb werden überlieferte Kriterien der „Lehre vom gerechten Krieg“ in der neueren Friedensethik verwendet. Aber damit soll nicht der Krieg gerechtfertigt werden; sondern die Verteidigung gegen einen Angriffskrieg soll an die Maßstäbe des Völkerrechts gebunden und in den Dienst eines gerechten Friedens gestellt werden.

IV. Friedensethische Komplementarität

Im Jahr 1948 proklamierte der Ökumenische Rat der Kirchen bei seiner konstituierenden Vollversammlung in Amsterdam: „Krieg soll nach Gottes Willen nicht sein.“ Diese Erklärung rief in Deutschland ein lebhaftes Echo hervor, das in der Opposition gegen die Wiederbewaffnung in West wie Ost, in der Kritik an atomarer Rüstung sowie im Protest gegen die Nachrüstung der frühen achtziger Jahre zum Ausdruck kam. Diese Entwicklungen trugen zu einer Selbstbindung Deutschlands bei, sich so wenig wie möglich in gewaltsame Konflikte hineinziehen zu lassen. Das Nein zu Waffenlieferungen in Konfliktgebiete galt als Antwort auf die Schuld, die Deutschland in den Kriegen der Vergangenheit auf sich geladen hat.

Angesichts des Ukrainekriegs wird um die Korrektur dieses deutschen Sonderwegs gerungen. Ist es ethisch vertretbar, das Verteidigungsrecht der Ukraine gegen den Angriffskrieg Russlands als „selbstverständlich“ zu betrachten und die Bereitstellung von Waffen durch andere Staaten zu befürworten, aber im Blick auf das eigene Land zu erklären: „In Deutschland, das zwei Mal einen Weltkrieg angefangen

hat, müssen wir über Fragen des Krieges anders nachdenken und diskutieren, als das andere Länder tun.“ (Friedrich Kramer) Aus der Erinnerung daran, dass von Deutschland Gewalttaten ungeheuren Ausmaßes ausgegangen sind, ergibt sich keine plausible Begründung dafür, sich dem Versuch zu verweigern, heutigen Gewalttaten mit den Mitteln rechtserhaltender Gewalt ein Ende zu setzen. Friedensethisch ist es geradezu vermessen, an das eigene Handeln andere Maßstäbe anzulegen als an dasjenige anderer Länder. Ein solches Denken mündet in einen Nationalpazifismus, der sich der gemeinsamen Verantwortung für die Wiederherstellung des Friedens entzieht.

Es wäre allerdings verhängnisvoll, wenn die Notwendigkeit einer militärischen Gegenwehr im Fall der Ukraine zur Folge hätte, dass alternative Möglichkeiten der Konfliktbeilegung und Bemühungen um zivilen Friedensdienst in den Hintergrund gerückt würden. Angesichts von Massenvernichtungsmitteln und digitaler Kriegführung sind alternative Wege der Kriegsverhütung und der Friedenssicherung dringlich. Die Bemühungen um zivilen Friedensdienst waren und bleiben eine wichtige Dimension des Einsatzes für den Frieden. Sie können entscheidend zur Deeskalation von Konflikten und zur Versöhnung beitragen. Deshalb ist es zu einfach gedacht, wenn man die Debatten über Friedensethik auf die Polarität von Gewaltverzicht und Gewaltbereitschaft reduziert. Vielmehr stehen die Bemühung um gewaltfreie Konfliktlösungen und die Bereitschaft, im äußersten Fall auch auf Mittel militärischer Gewalt zurückzugreifen, zueinander in einem komplementären Verhältnis. Als Handlungsformen scheinen sich Gewaltverzicht und Gewalt im Dienst des Rechts auszuschließen; aber sie sind zugleich aufeinander angewiesen. Dabei besteht allerdings ein grundsätzlicher Vorrang der Gewaltfreiheit vor allen Mitteln der Gewalt. Zu ihm verpflichtet die Unantastbarkeit des menschlichen Lebens, die „Sakralität der Person“.

Der Neutestamentler Gerd Theißen entdeckt Vorstufen einer friedensethischen Komplementarität bereits in den biblischen Überlieferungen. Er würdigt das umfassende Friedensverständnis des Alten Testaments, von dem der Leitbegriff des „gerechten Friedens“ inspiriert ist. Doch er macht darauf aufmerksam, dass sich im Alten Testament keine konkreten Aussagen darüber finden, was die Menschen für den Frieden tun können. Es gibt in seiner Deutung keine alttestamentliche Friedensethik, sondern eine „Friedenssehnsucht mit politischen Dimensionen“. Demgegenüber wird im Neuen Testament die umfassende Friedensvision mit konkretem menschlichem Verhalten verbunden. In diesem Sinn wird sie zur Friedensethik. An Beispielen wird gezeigt, dass Gewaltverzicht erfolgreich sein kann. Doch gewaltfreies Handeln wird nicht als die einzige Form der Konfliktlösung dargestellt. Zur Begründung lenkt Theißen die Aufmerksamkeit auf die positive Würdigung von Soldaten im Neuen Testament. Gegenüber einer Tendenz, nur noch einen prinzipiellen Pazifismus als biblisch legitimiert zu betrachten, zeigt er, wie die Komplementarität von Waffenverzicht und Waffengebrauch bereits in der neutestamentlichen Friedensethik vorgezeichnet ist. Der ethische Sinn dieser Komplementarität zeigt sich an dem bedrückenden Beispiel des Ukraine-Kriegs besonders deutlich.

Das Evangelium kommunizieren im Kontext „Bundeswehr“

Gespräch mit Katja Bruns, Militärpfarrerin der Marine

Margit Herfarth, Studienleiterin für den Fachbereich Religionspädagogik im Amt für kirchliche Dienste (AKD) Berlin

Dr. Katja Bruns hat in Hamburg und Oslo Evangelische Theologie studiert, an der Universität Göttingen geforscht und gelehrt und in Berlin als Pfarrerin gearbeitet. Seit fünf Jahren ist sie Militärpfarrerin der Marine. Damit bekleidet sie eines von insgesamt 104 Pfarrämtern der Militärseelsorge. Ihr Arbeitgeber ist der Bund. Aufgaben einer Militärpfarrerin sind die Seelsorge an Soldat:innen und ihren Familien, die Gestaltung des gottesdienstlichen Lebens am Marinestandort und während der vielen Wochen, die sie mit der Besatzung auf einem Schiff der Marine verbringt. Sie ist zuständig für die Erteilung des „Lebenskundlichen Unterrichts“, für alle Kasualien bei Soldatenfamilien und für das Angebot von Rüstzeiten.

Den meisten evangelischen Christ:innen in Deutschland ist der Bereich der Militärseelsorge eher fremd und manchmal auch befremdlich. Wie passt das zusammen, das Evangelium und der Arbeitskontext „Bundeswehr“? Passt es überhaupt zusammen? Katja Bruns schreibt in einer Darstellung ihres Arbeitsbereiches: „Alles, was an geistlichem Leben an Bord passiert, ist unsere (i.e. der Militärseelsorge) Zuständigkeit. Wir bieten Andachten und Gottesdienste an Bord an. Das ist immer eine spannende Herausforderung, inmitten von militärischem Gerät und viel Technik Orte für Gottesdienst und Segen zu finden. Aber es geht – wir inszenieren Symbole von Hoffnung, Liebe und der Überwindung von Gewalt inmitten von Kriegsgeschäft. Mancher empfindet das als abstoßend. Ich finde, wir leben in solchen Spannungen, die man da eben besonders eklatant sehen kann.“

Ich habe mit Katja Bruns am 19. August 2022 per Zoom ein längeres Gespräch geführt, um es im Zeitsprung zu veröffentlichen. Uns verbindet eine gemeinsame Zeit in einer Berliner Gemeinde. Mich hat interessiert, wie sie mit den Spannungen, die sie in obigem Zitat benennt, umgeht. Das Gespräch wurde von mir der besseren Lesbarkeit willen gekürzt und redigiert.

Du hast als „reguläre“ Pfarrerin begonnen und sicherlich eine pastorale Identität, ein bestimmtes Rollenverständnis, entwickelt. Hat sich Dein Rollenverständnis verändert, seit Du bei der Militärseelsorge angefangen hast?

Ja, total. Ich habe ja lange in einer Gemeinde gearbeitet, in der der Gottesdienst im Zentrum stand. Das Predigen und Gestalten liturgischer Events hatte einen hohen Stellenwert. Das habe ich gerne gemacht und gut gemacht. Als ich dann in Wilhelmshaven anfang, war das eine herbe Landung. Es ist ein riesiger Stützpunkt, ca. 9000 Leute arbeiten da, dazu drei evangelische und zwei katholische Seelsorger:innen. Zu den Gottesdiensten kommen manchmal aber nur fünf Menschen. Das hatte ich so nicht erwartet und es hat mich sehr beschäftigt, immerhin war Gottesdienst bislang mein „Kerngeschäft“ gewesen. Inzwischen bin ich fünf Jahre dabei und habe mehr Hintergrund. Nicht nur liegt Wilhelmshaven in einer sehr entkirchlichten Umgebung. Die Soldat:innen sind auch noch Wochenendheimfahrer:innen, werden dauernd versetzt und am Wochenende wird gearbeitet. Für mich hat sich die Zentrierung verschoben: Wenn ich vorher Gemeindearbeit vor allem vom Gottesdienst aus gedacht habe, denke ich nun vor allem von der Seelsorge aus. Den fünf Menschen, die zum Gottesdienst kommen, stehen mindestens dreißig gegenüber, die im Laufe einer Woche Seelsorge suchen. Ich mache eher Seelsorge für alle anstatt „Kirche unter Soldaten“. Konkret heißt das: Wir haben auf dem Stützpunkt noch nicht einmal eine Kirche. Wir haben ein Haus mit einem „andachtsartigen Raum“. Ansonsten steht das Haus in der Mitte neben der Sanität und den Feldjägern, es ist immer offen. Ich habe mein Diensthandy 24/7 an. Mein Schwerpunkt ist das Mitgehen in den Arbeitszusammenhängen.

Das hört sich für mich nach dem Konzept der „Arbeiterpriester“ an.

Ja, ein urlinkes Konzept. Dahin gehen, wo die Leute sind. Sich anschauen, was die überhaupt machen. Ich lasse mir am Standort und vor allem auch an Bord erklären, was die Aufgaben der Soldat:innen sind. Dann erklären sie mir das, nehmen mich mit. Sie erklären es mir mit großer Ruhe und Geduld. Sie finden es ganz wichtig, dass jemand sie wahrnimmt und sieht, was sie machen. An aufregenden und grandiosen Dingen, aber auch an Langweiligem.



Die Seelsorgesuchenden, das sind dann nicht nur evangelisch getaufte Soldat:innen, sondern alle?

Ja, die Leute mit kirchlicher Vorerfahrung sind in der absoluten Minderheit. Wir Militärseelsorger:innen gehen regelmäßig auf die Schiffe, stellen unsere Arbeit vor, um Berührungsängste abzubauen. Starke Männer gehen zunächst einmal nicht gerne zur Seelsorgerin, da müssen die Probleme dann schon sehr groß sein. Deswegen erklären wir auf den Schiffen oft, wer wir sind und wofür wir da sind.

Mir klingt das vergleichbar mit der Klinikseelsorge: Viel eher als in der traditionellen Gemeindearbeit machst Du jetzt das, was man „aufsuchende Arbeit“ nennen könnte, oder?

Ja. Und früher habe ich hauptsächlich mit Frauen, mit älteren Menschen und Leuten mit akademischen Abschlüssen gearbeitet. Jetzt habe ich vor allem die jungen Männer da, die Techniker, mal mit Abitur, oft ohne. Sehr viele Leute, die erst nicht richtig wussten, was sie mit ihrem Leben anfangen sollten. Da gab es oft keine bewusste Karriereplanung. Zudem ist das Leben als Marine-Soldat für viele junge Menschen nicht attraktiv. Die Familienplanung ist

schwierig, wenn ein Familienmitglied sechs oder sieben Monate im Jahr nicht zu Hause, sondern auf See ist. In der Seelsorge geht es viel um Dienstberatung, um Mobbingprobleme, um Konflikte mit Vorgesetzten, um die Probleme einer alleinerziehenden Existenz, oder um familiäre Krisen, wenn beispielsweise Eltern pflegebedürftig werden. Die Bundeswehr ist eine Pendlerarmee. Die Leute ziehen nicht mehr an ihre Dienstorte, die Familien sind sonstwo, Mama oder Papa fahren unter der Woche in die Kaserne. Das geht nur, wenn familiär alles in Ordnung ist. Wenn nicht, gibt es massive Probleme und von denen hören wir dann in der Seelsorge. Wir sind Teil des psychosozialen Netzwerkes, das es an jedem Stützpunkt gibt, zusammen mit den Truppenpsycholog:innen, dem Bundeswehrsozialdienst, der Sanität und dem Familienbetreuungszentrum. Die Truppenpsycholog:innen haben vor allem die Aufgabe der Führungsberatung. Der Kern meiner Arbeit dagegen ist die Seefahrtbegleitung und die Mitgestaltung des sozialen Lebens an Bord. Die Stärke von uns Militärseelsorger:innen ist, dass wir viel Zeit für Vertrauensbildung haben, weil wir nicht nur im Krisenfall, sondern einfach auch im Alltag präsent sind. Die Soldat:innen lassen uns an sich ran.

Wie gehst Du mit der Spannung um, von Liebe und Überwindung von Gewalt inmitten von Kriegsgerät zu sprechen?

Erstmal finde ich es total wichtig, dass ich diese Soldat:innen, die eventuell den Befehl zur Ausübung von Gewalt bekommen, als solche Menschen sehe und anspreche, die von Gott gesehen und geliebt sind. Und dass man sie als verantwortliche Menschen anspricht.

Was meinst Du mit „verantwortlich“?

Dass man ihnen zutraut, dass sie die Entscheidungen, die sie treffen müssen, nicht leichtfertig treffen. Ich habe sehr verantwortungsvolle, beeindruckende Persönlichkeiten erlebt. Ich will absolut nicht, dass jemand vor einer solchen Entscheidung stehen muss, aber es kann passieren. Und dann möchte ich, dass es jemand tut, der sich über Ethik Gedanken gemacht hat, über seine Verantwortung, über Sinn und Unsinn dieses Einsatzes, der sich der Ambivalenzen bewusst ist, in denen er arbeitet. Als ich ganz neu war, habe ich in einer Andacht einen Soldaten lesen lassen: „Mache mich zum Werkzeug deines Friedens“. Es wäre, finde ich, anmaßend zu sagen: Das kann er nicht lesen, weil er Soldat ist. Wir können die Spannung nicht auflösen. In Momenten der Angst und bei schwierigen Entscheidungen, da hinein spreche ich die Zusage: Gott ist bei dir, hält dich auch in deiner Ambivalenz, in dieser schwierigen Entscheidung.

Auf dem Schiff habe ich mal bei einem Fürbittengebet für die russischen Eltern der verwundeten oder gestorbenen Soldaten gebetet. Da kamen hinterher einige Soldaten zu mir und haben nachgefragt: Macht man das so, bei einem Gebet? Das ist so ein Moment, wo wir das aufbrechen können, das Freund-Feind-Schema, wo wir unsere andere Wirklichkeit aufscheinen lassen können.

Gleichzeitig bin ich zurückhaltend damit, in Gesprächen mit Soldat:innen das große Wort „Frieden“ zu verwenden im Sinne von etwas, das sie nun „schaffen“ sollen. Sie sprechen lieber darüber, was das Militär überhaupt leisten kann: Nämlich in einem begrenzten Raum für eine begrenzte Zeit Sicherheit schaffen, damit zivile Akteur:innen da Friedensarbeit leisten können. Das Militär kann nur das Feld freihalten, zur Not auch mit Waffengewalt.

Es gibt Situationen, in denen zur Eindämmung von Schlimmerem militärische Gewalt ausgeübt werden muss, – das sehe ich so. Das ist ein Gedanke, der fühlt sich schrecklich an, und das ist auch richtig so, dass er sich so schrecklich anfühlt. Daran werde ich mich nie wirklich gewöhnen. Aber wir können bei diesem Gefühl nicht stehen bleiben und uns lähmen lassen. Denn wir können diese Spannung nicht auflösen. Genau hier liegt der Punkt, an dem Soldat:innen anfangen zu arbeiten. Und ich finde es wichtig, sie dabei nicht alleine zu lassen, sondern zu verstehen, was sie machen und was nicht, statt sie abzustempeln oder zu glauben, alles besser zu wissen.

Neben der politisch-gesellschaftlichen Diskussion über Sinn und Ziel der Bundeswehr gibt es natürlich – gerade jetzt anlässlich des Krieges gegen die Ukraine – auch die friedensethische kirchliche Diskussion. Wie erlebst Du diese?

Weitgehend verwundert. Ich teile das große Entsetzen. Aber spätestens seit der Annexion der Krim hätte uns das klar sein müssen, dass „Krieg“ nicht aus der Welt ist, nur weil wir ihn nicht mehr haben wollen. Ich fand es am Anfang meiner Dienstzeit ganz schrecklich, wenn Leute zu mir gesagt haben: Du fährst jetzt auf einem Kriegsschiff. Aber so ist es, es ist ein Kriegsschiff. Ich erlebe die kirchliche Debatte als ratlos. Natürlich wollen wir keinen Krieg mehr führen. Das haben wir aus der Geschichte gelernt: Krieg bedeutet das absolut Zerstörerische. Aber so sehen es nicht alle Nationen und wir müssen neu überlegen, welche Antwort wir geben. Wir müssen uns eingestehen, dass zwar nichts an der Idee, die Gewalt durch das Völkerrecht einhegen zu wollen, falsch ist. Ich vertrete diese Theorie mit voller Überzeugung – aber wir müssen auch erkennen, dass wir damit den Krieg auf dem Papier quasi abgeschafft haben, in der realen Welt aber offenbar nicht. Dieser Spannung, dieser Präsenz des Bösen, nenne ich es mal, müssen wir uns stellen. So schmerzhaft das ist. Angesichts des Leidens der Menschen in der Ukraine bin ich innerhalb der kirchlichen Debatte aber auch manchmal entsetzt, mit wieviel Hingabe wir uns mit uns selbst beschäftigen. Ich schäme mich mitunter auch dafür, dass es in unserer Kirche Menschen gibt, die das Selbstverteidigungsrecht der Ukrainer:innen in Frage stellen. Dafür habe ich kein Verständnis. Dass Widerstand gegen Gewaltherrschaft wichtig, wenn auch nicht immer erfolgreich ist – auch das kann man aus deutscher Geschichte lernen.

Was wünschst du dir von deiner Kirche?

Mir begegnet viel Misstrauen. Als würde ich die ganze Zeit durch die Gegend rennen und Waffen segnen. Das habe ich noch nie gemacht und es ist nie an mich herangetragen worden. Ich fände es schön, wenn die Soldatinnen und Soldaten, die auch christlich geprägt sind, sich in der Kirche zu Hause fühlen können. Und dass sie sagen können: Das ist auch meine Kirche. Aber das tun sie nicht, sie stehen unter Rechtfertigungsdruck.

An Bord erlebe ich es oft, dass Leute zu den Andachten und Gottesdiensten kommen, die das „an Land“ und insbesondere zu Hause nie machen würden. Es wäre ein Traum, wenn das nicht mehr so wäre. Wenn in unseren Gemeinden mehr Raum für unterschiedliche Sprache und soziale Hintergründe wäre – das wäre schön. Wenn unsere Kirchen, unsere Gemeinden mehr zu einem Ort des Zuhörens und Verstehens als der festen Gewissheiten und klaren Ansagen würden – dafür möchte ich mich gerne einsetzen.

Geflüchtete Kinder und Jugendliche aus der Ukraine – eine Orientierung für Schulen und Lehrkräfte

Dr. Susanne Schroeder, Studienleiterin für den Fachbereich Religionspädagogik im Amt für kirchliche Dienste (AKD) Berlin

Wie können aus der Ukraine geflüchtete Kinder und Jugendliche gut in den Schulalltag integriert werden? Dieser Herausforderung müssen sich immer mehr Berliner Schulen stellen. Unterstützung erfahren sie dabei unter anderem durch **eine neue Broschüre** mit dem Titel „Geflüchtete Kinder und Jugendliche aus der Ukraine“, **die der Berliner Senat gemeinsam mit der Unfallkasse Berlin herausgegeben hat.**

In dem kompakten und praxisnahen Übersichtswerk werden Herausforderungen thematisiert, die mit der Integration Geflüchteter in den deutschen Schulalltag einhergehen und Wege aufgezeigt, wie diese Aufgabe gemeistert werden kann.

Da viele Kinder und Jugendliche während ihrer Flucht bedrohliche Situationen in unterschiedlicher Intensität erlebt haben, vermittelt die Broschüre auch Wissen zum Thema Trauma. So finden Lehrkräfte viele Hilfestellungen, um sicher mit belasteten Kindern und Jugendlichen umzugehen.

Die Broschüre richtet sich an Lehrpersonal, Schulleitungen und interessierte Menschen, die täglich mit den geflüchteten jungen Personen in Kontakt sind.

Autorinnen sind Ria Uhle, Diplom-Psychologin, Psychologische Psychotherapeutin und Ilka Arnhold, Diplom-Psychologin und Kunsttherapeutin.

Ein Blick in das **Inhaltsverzeichnis** verrät, dass es sich um ein stark handlungsorientiertes Konzept dreht, das **an Erfahrungen und Ressourcen anknüpfen** (S.4 ff) will.

Unter der Überschrift „**Den Schulalltag gestalten**“ (S.6 ff) wird nicht nur über die Gestaltung einer Willkommens-Kultur nachgedacht, sondern auch geflüchtete ukrainische Pädagoginnen und Pädagogen konzeptionell eingebunden.

Das Kapitel „**Mit Traumareaktionen umgehen**“ (S.12 ff) fragt, wie Lehrkräfte traumatisierte Schüler gut unterstützen können, es geht

darum, mit traumatischen Reaktionen im Unterricht umzugehen, aber auch darum, die eigene Hilflosigkeit zu reflektieren. Hier ein beispielhafter Auszug:

Wie können Lehrkräfte traumatisierte Schüler gut unterstützen?

Die Bedürfnisse der betroffenen Kinder und Jugendlichen sind sehr unterschiedlich. Entsprechend profitieren sie von unterschiedlichen Hilfestellungen. Das heißt: Was dem einen Kind hilft, kann dem anderen Jugendlichen schaden. Im Umgang mit traumatischen Erfahrungen gibt es kein Patentrezept.

Das Sicherheitserleben der Kinder und Jugendlichen ist durch die traumatische Erfahrung des Krieges und der Flucht stark erschüttert worden. Traumatisierte Kinder und Jugendliche brauchen verständnisvolle und fürsorgliche Mitmenschen. Sie brauchen jetzt das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit. Sie möchten mit all ihren unfassbaren Gefühlen, Gedanken und Befindlichkeiten akzeptiert und verstanden werden.

Daher:

- Treten Sie im Kontakt mit dem Kind so normal auf, wie es Ihnen möglich ist. Normalität und Routinen geben Halt und Struktur und sind für die betroffenen Schülerinnen und Schüler wichtig. Sie müssen in der Regel nicht ‚in Watte gepackt‘ werden.
- Haben Sie Verständnis für die aktuelle Situation der Kinder und Jugendlichen und deren Verhaltensweisen. Seien Sie nicht genervt, wenn sie zu bestimmten Dingen und als normal angesehenen Verhaltensweisen zurzeit nicht in der Lage sind. Machen Sie keine Vorwürfe, weil die Kinder und Jugendlichen nicht so „funktionieren“ wie gewohnt.
- Überfordern Sie traumatisierte Kinder und Jugendliche nicht, da sie sehr schnell wieder die Gefühle von Ohnmacht und Hilflosigkeit erleben.

- Bewerten Sie nicht die teils unverständlichen und befremdlich anmutenden Verhaltensweisen der betroffenen Schülerinnen und Schüler. Diese dienen in erster Linie dazu, so gut es gerade möglich ist, mit der Verletzung zurechtzukommen und eine – befürchtete – neuerliche Traumatisierung zu vermeiden.
- Akzeptieren Sie die hohe Kränkbarkeit der Kinder und Jugendlichen.
- Überbehüten Sie sie nicht. Sie brauchen bildhaft gesehen „genug Luft zum Atmen“.
- Akzeptieren Sie, wenn die Kinder und Jugendlichen nicht über die Ereignisse und ihre Gefühle sprechen möchten. Zwingen Sie sie keinesfalls dazu bzw. bedrängen Sie sie nicht.
- Vergleichen Sie die Situation des Kindes oder Jugendlichen nicht mit der anderer betroffener Schüler: „Kind X hat Ähnliches erlebt wie Du. Ihm hat dieses oder jenes geholfen.“
- Geben Sie ungefragt keine Ratschläge, auch wenn Sie es gut meinen. Menschen reagieren sehr unterschiedlich auf traumatische Erfahrungen. Darum kann der Rat, der dem einen hilft, der anderen möglicherweise schaden.
- Betroffene Kinder oder Jugendliche mussten schon die traumatische Situation unfreiwillig ertragen. Deshalb sollten sie sich gerade hier nicht gezwungen fühlen und alle Unterstützungsangebote ablehnen dürfen.
- Akzeptieren Sie ein „Nein“. Wenn ein Kind oder Jugendlicher im Moment oder generell Ihre Unterstützung nicht will, nicht braucht oder nicht annehmen kann, bedrängen Sie sie nicht.
- Wenn Sie enttäuscht darüber sind, dass Ihre Hilfe abgelehnt wird, tauschen Sie sich mit Ihren Kolleginnen und Kollegen darüber aus. Lassen Sie Ihre Enttäuschung das Kind oder den Jugendlichen nicht spüren. Diese sind schon genug belastet.
- Begegnen Sie den Kindern und Jugendlichen immer auf „Augenhöhe“. Zeigen Sie Mitgefühl, vermeiden Sie Mitleid. Mitleid beschämt die betroffenen Kinder und Jugendlichen. Dadurch würden Sie sich über die Kinder und Jugendlichen stellen.
- Vermeiden Sie Fragen zu den Gefühlen. Wie soll sich das Kind oder der Jugendliche schon fühlen? Die Frage nach den Gefühlen wird von den Betroffenen oft als Trigger wahrgenommen, der den „Traumafilm“ wieder auslösen kann.
- Stellen Sie eher praktische Fragen dazu, wie Sie die Schüler konkret unterstützen können: „Was brauchst Du?“, „Was kann ich tun?“, „Wie kann ich Dich unterstützen?“ oder „Was würde Dir jetzt guttun?“.
- Machen Sie keine Versprechungen, die Sie nicht halten können. Sehr schnell kann unbedarft der Satz: „Alles wird gut!“ herausrutschen. (Broschüre S. 15 ff)

Schlaglichter aus dem Unterricht

Mädchen integrieren Mädchen.

Jungs integrieren Jungs...

Eine gemeinsame Sprache finden.

Es muss nicht Deutsch sein.

Eine Erfahrung von **Alexandra Saitz**,
Religionslehrerin in der ARU Steglitz-Zehlendorf

Sprachbarrieren überwinden

In meine 6.Klasse kam im April ein ukrainisches Mädchen. Sie hatte ein freundliches Lächeln im Gesicht und setzte sich zurückhaltend in unsere Klasse. Die restlichen Mädchen der Klasse freuten sich sehr, denn sie brauchten dringend weibliche Unterstützung bei einer mehr als doppelten Anzahl von Jungen in der Klasse. Aber wie mit ihr verständigen?! Das war die große Frage! Aha, ihr Vorname klang auch den deutschen Ohren vertraut: Aleksandra, wenn auch die Schreibweise etwas anders war, aber

was kümmert dies schon 6. Klässlerinnen. Die Mädchen fanden das hübsche Mädchen toll. Die Jungen dagegen betrachteten Aleksandra etwas mit Argusaugen, denn sie war schon so groß und sah erwachsener aus als die meisten Mitschüler, so unerreichbar...

Tja, aber noch blieb das Verständigungsproblem, denn in dieser Klasse konnte keiner russisch. Allerdings eröffnete sich plötzlich ein Tor zur Verständigung: wir entdeckten, dass Aleksandra prima Englisch sprach. Und da in der Klasse eines der wenigen Mädchen ein paar Jahre zuvor aus den USA gekommen war und ein anderes einen englischsprachigen Elternteil hatte, wurde doch bald eifrig geschwatzt. Wir konnten Aleksandra überreden, uns zu einem englischen Theaterstück zu begleiten und schließlich kam sie sogar bereitwillig zu unserem Tagesausflug nach Kälberwerder mit.

Im Unterricht blieb sie bis zuletzt ruhig, schrieb aber folgendes in unser Abschlussheft:

„... Thank you for accepting me. Special thanks to those who supported me with conversations. ... At some times I even forgot what it was at my home and I lived a normal life ...“ (Auszüge)

Das Kapitel „Mit Kindern und Jugendlichen über den Krieg reden“ (S.22 ff) unterscheidet zwischen den Verhaltensweisen jüngerer und älterer Schüler*innen und benennt wichtige Aspekte, die im Gespräch zusätzlich bedacht werden sollten:

Jüngere Schülerinnen und Schüler

Kinder drücken ihre Erlebnisse häufiger im Spiel aus, indem sie Szenen nachspielen. Oder sie malen ihre Erlebnisse. Das sind Formen der Verarbeitung, die Sie im Schulalltag fördern können. Die Kinder fragen meist sehr konkret, z. B. „Kommt der Krieg auch hierher? Sterben im Krieg auch Kinder? Geht unser Haus kaputt?“

- Die Kinder sollten in der Schule die Möglichkeit haben, Fragen zu stellen.
- Versuchen Sie, die Fragen der Kinder möglichst altersgerecht zu beantworten. Seien Sie ehrlich, ohne zu dramatisieren oder besonders positive Stimmung verbreiten zu wollen.
- In vielen Fällen werden Sie keine Antwort haben. Ein „Ich weiß es nicht“ können Kinder oft akzeptieren.
- Wenn sich die Fragen auf Dinge beziehen, die Sie vielleicht herausfinden können, sagen Sie das und versuchen Sie, die Frage später zu beantworten. Damit signalisieren Sie dem Kind, dass Sie es ernst nehmen.
- Begrenzen Sie die Gespräche über den Krieg zeitlich und thematisch.
- Sorgen Sie für ablenkende und entlastende Aktivitäten im Anschluss. Normale Alltagsaktivitäten wie Essen, Trinken, Spielen und ein Wechsel von Bewegung und Entspannung helfen dabei.

Ältere Schülerinnen und Schüler

Mit Jugendlichen kann über den Krieg und seine Folgen umfassender gesprochen werden. Sie wollen schon verstehen, wie es dazu kommen konnte und was nun, auch politisch und wirtschaftlich, passieren wird. Aber auch bei ihnen wird die rationale Verarbeitung überlagert von den eigenen emotionalen Erfahrungen.

- Bearbeiten Sie einzelne Aspekte des Krieges zeitlich begrenzt im Unterricht. Im Internet finden Sie dazu entsprechendes Material und Links.
- Wenn die Jugendlichen eigene Ängste thematisieren, sprechen Sie mit ihnen darüber.

- Besprechen Sie dann auch Angst reduzierende Aktivitäten (soziale Kontakte, Alltagsrituale, Bewegung und Entspannung).
- Thematisieren Sie die Nutzung von Smartphone und sozialen Medien kritisch (nicht steuerbare Konfrontation mit Bildern/Videos aus Kriegsgebieten und deren Auswirkungen, Möglichkeit von Falschinformationen und Fakes).
- Besprechen Sie Möglichkeiten, wie die Beschäftigung mit dem Krieg und der Konsum von Bildern und Videos mit Kriegsbezug reduziert werden kann.

Mit den geflüchteten Kindern und Jugendlichen sprechen

Im Abschnitt über den Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen haben Sie bereits wesentliche Empfehlungen für die Interaktion mit den betroffenen Schülern erhalten. Die folgenden Punkte sollten bei einer Thematisierung des Krieges und persönlicher Erfahrungen im Gespräch zusätzlich bedacht werden:

- Berücksichtigen Sie, dass das Reden über den Krieg auch im Kontext von bestimmten Unterrichtsfächern für manche Schülerinnen und Schüler zu viel sein kann. Das kann auch Schüler betreffen, die schon vor längerer Zeit aus einem anderen Land geflüchtet sind.
- Nehmen Sie entsprechende Signale ernst und ermöglichen Sie eventuell eine andere Beschäftigung oder kurze Auszeit.
- Vermeiden Sie im Unterricht Fragen zu persönlichen Kriegs- und Fluchterlebnissen.
- Achten Sie bei den Gesprächen auf Ihre eigenen Grenzen, damit Sie eine verlässliche Ansprechperson bleiben.
- Geben Sie Raum und Zeit für den Austausch der geflüchteten Kinder und Jugendlichen untereinander. Für sie kann es hilfreich und entlastend sein, wenn neben der gemeinsamen Trauer und dem Ausdruck des Leids Fragen des Weiterlebens und der Perspektive für das eigene Leben besprochen werden. Sie können dabei voneinander lernen und sich gegenseitig unterstützen. (Broschüre S. 23 f)

Hinsichtlich möglicher **Konflikte an der Schule** (S.25 ff) geht es nicht nur darum, Regeln zu vermitteln und Diskriminierung oder Mobbing als Konfliktverhalten unter Schüler*innen zu ermitteln, sondern auch um den Umgang mit Spannungen im Kollegium.

Unterschiedliche Auffassungen über Regeln und Abläufe in der Schule, aber auch über die Frage, in welcher Form der Krieg in der Schule thematisiert werden soll, können Anlass für Konflikte mit Eltern sein. **Elternarbeit** (S.30 ff) hat daher einen hohen Stellenwert.

Schulleitungen (S. 34 ff) wird empfohlen, unter dem betrieblichen Gesundheitsaspekt auch über die Änderung von Aufgabenverteilungen nachzudenken.

Das Heft schließt unter der Überschrift **"Für sich selbst sorgen"** (S. 37 f) mit einem wichtigen Hinweis, den wir Ihnen nicht vorenthalten wollen:

An dieser Stelle möchten wir Ihnen zwei Impulse mit auf den Weg geben, die Ihnen im Alltag zu mehr Selbstfürsorge verhelfen können:

Halten Sie inne. Jetzt und immer mal wieder. Auch wenn es im gegenwärtigen Alltag schwerfallen mag. Die Fragen „Wie geht es mir gerade? Was brauche ich im Moment?“ mögen Ihnen zur Gewohnheit werden. Dann fallen Ihnen sicher passende Maßnahmen ein – z. B. etwas trinken, frische Luft oder kollegiale Unterstützung.

Dazu braucht es vor allem Ihre innere Erlaubnis: „Ja, auch angesichts der vielen Anforderungen, des schrecklichen Leids, der wenigen Zeit, darf, ja muss ich für mich sorgen, mich ausruhen, auch mal NEIN sagen. Nur so bleibe ich handlungsfähig und gesund. Nur so kann ich anderen wieder helfen.“

Maßnahmen, Aktivitäten, Übungen der Selbstfürsorge brauchen Zeit und Raum. Schaffen Sie sich diese Inseln im Alltag. (Broschüre S. 38)



Die Broschüre ist erhältlich unter:

https://www.unfallkasse-berlin.de/fileadmin/user_data/service/broschueren/informationen-fur-lehrkraefte/Gefluechtete/UKB_Broschuere_Gefluechtete_Ukraine.pdf

Schlaglichter aus dem Unterricht

Religionsunterricht ermutigt, eigene Geschichten zu erzählen. Das gilt es, auszuhalten und zu würdigen.

Eine Erfahrung von **Rebecca Habicht**, Beauftragte für Evangelischen Religionsunterricht in der ARU Charlottenburg-Wilmersdorf

– Richtung Stern –

Kaspar, Melchior, Balthasar stehen in der Mitte des Tisches.

Die Tür geht auf und 5 Jungs quetschen sich zeitgleich durch die Tür. Sie setzen sich auf die Stühle um den Tisch.

Die Könige erzittern.

Ev. Religionsunterricht an einem der ersten Schultage nach den Weihnachtsferien in der 3a. Die Mädchen sind wegen eines Projekttagess nicht in der Schule, der Klassenlehrer möchte mit den vorhandenen Schülern im Klassenraum etwas nacharbeiten und ist froh, dass ein paar der Schüler zum Religionsunterricht in den benachbarten kleinen Raum gehen. Rafi aus Afghanistan ist erst seit ein paar Wochen in der Klasse.

Die Lehrerin hat die Krippenfiguren an sich gezogen, es sind echte Porzellanfiguren einer ausgeliehenen Krippe im barocken Stil – nicht ersetzbar. Da der Sprachschatz der Schüler relativ klein ist und die klassische volkstümliche Darstellung die drei Weisen als Könige erkennen lässt, hat sie sich dennoch entschieden, diese mit in den Unterricht zu bringen.

Der christliche Kontext zum „Abend der Geschenke“ ist vor den Ferien erarbeitet worden, aber ob die Schüler sich daran erinnern? Auch hierfür verspricht sie sich durch den Einsatz der Figuren Aufschluss.

„Wat sind denn dat für olle Typen?“, kräht Patrick, Kevin kichert: „Penner!“, Amir kippelt auf dem Stuhl und grinst schelmisch, Sven greift über den Arm der Lehrerin und will eine Figur in die Hand nehmen. Rafi schaut.

„Ruhe ... jetzt!“, donnert die Lehrerin. Sie stellt die Figuren wieder vorsichtig auf den Tisch. „Ihr habt diese Figuren vielleicht in den Ferien gesehen....“, ermuntert sie. „Ja“, ruft Kevin, „auf dem Weihnachtsmarkt“. „...nicht schon wieder Weihnachten“, stöhnt Amir und legt seinen Kopf auf den Tisch.

Die Unterrichtszeit ist bereits ziemlich vorangeschritten. Die Lehrerin entscheidet sich für die Darbietung der Geschichte ohne Unterbrechung und mit Unterstützung der Figuren.

Vorsichtig schiebt sie die drei Krippenfiguren wieder in die Mitte des Tisches. Die Jungs werden tatsächlich still.

„Die drei Männer heißen Kaspar, Melchior und Balthasar“, beginnt sie, „und sie kannten sich zuerst nicht.“

Sie zieht die Könige auseinander und lässt sie in verschiedene Richtungen schauen.

„Kaspar, Melchior und Balthasar lebten in verschiedenen Ländern, weit voneinander entfernt. Jeder war in seinem Land ein reicher Mann. Sie waren sehr klug. Die Menschen nannten sie ‚Weise Männer‘. Kaspar, Melchior und Balthasar beobachteten auch die Sterne und schauten durch ihre Fernrohre. Eines Tages entdeckten sie einen Stern, der größer war als alle anderen Sterne. Jeder in seinem Land sah den gleichen Stern.“

Die Könige werden zu einander gedreht und schauen sich jetzt an.

„Die weisen Männer lasen in ihren Büchern: ‚Wenn ein großer Stern aufgeht, dann wird ein neuer König, ein großer König geboren.‘ Den wollten sie suchen und anschauen und ihm sagen, dass sie ihm dienen würden. Sie zogen los, jeder aus seinem Land, jeder in Richtung Stern.“

Die Könige werden näher zueinander geschoben.

„Wann und wo sich die drei weisen Männer getroffen haben weiß keiner“, erzählt die Lehrerin weiter.

Sie schiebt die drei Könige noch näher zueinander.

Rafi fragt: „Die Männer sind zusammen in das Land gegangen?“ „Ja“, antwortet die Lehrerin und **will die Könige ganz zueinander stellen.**

„Das war wie bei uns“, beginnt Rafi. „Was?“ **Die Lehrerin lässt die Könige stehen** und sieht Rafi an. „Was war wie bei euch?“

„Da sind fremde Männer gekommen und haben geschossen.“

„Wo?“

„Bei unserem Haus. Die sind einfach gekommen und haben geschossen.“

„Du spinnst doch“, wirft Patrick ein – „Lass ihn ausreden“, ermahnt die Lehrerin und fragt Rafi: „Und wo warst du?“

„Ich war im Haus mit Mama und Oma. Die haben geschossen.“

„Wart ihr alleine?“

„Meine Brüder waren auf dem Dach und haben auch geschossen.“

„Das ist nicht in echt passiert, du lügst doch“, meint Kevin.

„Doch ... und dann hat meine Mama bei meiner Oma gegessen und hatte überall rote....“, Rafi fährt sich mit den Fingern über die Arme.

„Linien?“

„Wie so rote Fäden, überall auf Mama.“

„Ist ja krass!“. Die Jungs sehen Rafi gebannt an.

„Was ist dann passiert?“

„Mein Bruder ist gekommen und ist mit mir auf das Dach gegangen. Er hat mir eine Pistole gegeben und gezeigt, wie es geht. Ich soll auch auf die Männer schießen.“

„Und dann?“

„Es war sehr laut und ich hatte große Angst. Ich habe mich hinter Steinen versteckt.“

„Wie bist du da weggekommen?“

„Mein Papa hat mich geholt und dann sind wir hierher gekommen.“

In die Stille hinein schrillt die Schulklingel. Die Jungs springen auf, quetschen sich gleichzeitig durch die Tür und rennen nach nebenan in den Klassenraum.

Die Könige erzittern. Der Klassenlehrer schimpft.

„Rafi hat von Kriegserlebnissen berichtet“, sagt die Lehrerin leise dem Klassenlehrer. „Ja, ja, was die sich alles

so ausdenken“, meint er und zu den Schülern gewandt: „Raus mit euch!“ Die Schüler rennen auf den Hof.

Die Schüler haben in der Schule nicht weiter darüber gesprochen – jedenfalls nicht merkbar. Auf die erste Frage in der nächsten Religionsstunde, ob jemand noch etwas zur letzten Reli-stunde sagen wolle, schütteln alle den Kopf.

Rafi war nach ein paar weiteren Wochen nicht mehr in der Klasse. Weggezogen, hieß es.



Die Dornenhecke

Anita Killi – Norwegen: Matthias-Film, 2001 – 13 Min., Trickfilm, ab 6 Jahren

Florian und Malena, zwei kleine Kinder, spielen immer zusammen am Bach. Doch dann gibt es Krieg, und ihr Bach wird zur Grenze. Florian darf Malena nicht treffen, ja nicht einmal von ihr sprechen, denn sie gehört zur „anderen Seite“. Als der Krieg aus ist, treffen sie sich sofort wieder: Doch der Stacheldraht hat ihren Bach in eine unwegsame Dornenhecke verwandelt. Aber sie finden einen Weg zueinander.

Merry Christmas

Christian Carion – Frankreich / Deutschland / Rumänien / Belgien / Großbritannien: Katholisches Filmwerk, 2004 – 111 Min., f., Spielfilm, ab 12 Jahren

Weihnachten 1914: Deutsche, französische und schottische Soldaten stellen die Kampfhandlungen in den verschlammten Schützengräben an der Westfront für wenige Tage ein, begehen gemeinsam das Weihnachtsfest, bergen und begraben ihre Toten und gewähren sich gegenseitig Unterschlupf. Die Verbrüderung der feindlichen Lager bleibt nicht lange unentdeckt und die Heeresleitungen schreiten umso härter ein.



Als der Krieg nach Rondo kam

Romana Romanyschyn – 1. Auflage – Hildesheim: Gerstenberg, 2022 – 40 Seiten: durchgehend farbig, ab 5 Jahren

Das Leben ist schön in Rondo. Die Luft ist kristallklar, überall blühen Blumen, einige singen sogar! Die drei Freunde Danko,

Zirka und Fabian möchten nirgendwo anders sein. Doch plötzlich geschieht Schreckliches: Der Krieg kommt in ihre kleine Stadt. Dunkel und bedrohlich, groß und überwältigend. Er bringt nichts als Zerstörung und nichts und niemand kann ihn aufhalten. Bis die drei Freunde eine geniale Entdeckung machen. Und die Dunkelheit dem Licht weicht. Eine Hommage an den Frieden, den Widerstand und die Hoffnung. Und eine Geschichte, die das Unerklärliche selbst für jüngere Kinder fassbar macht, Mut gibt und zeigt, dass wir immer etwas tun können – auch im Angesicht des Krieges.

Frieden

Baptiste Paul | Miranda Paul | Estelí Meza – 1. Auflage – Gossau: Nord-Süd Verl., 2021 – 32 ungezählte Seiten: Durchgehend farbig illustriert, ab 4 Jahren

Frieden ist so viel mehr als das Ende eines Krieges. Es ist die Größe, sich nach einem Streit zu vertragen und den anderen so



zu nehmen, wie er ist. Es beginnt schon im Kleinen und kann doch Großes bewirken: Ein nettes „Hallo“, ein offenes Lächeln oder eine herzliche Umarmung sind echte Friedenssymbole. Frieden braucht Mut, aber gibt auch Geborgenheit. In der Erzählung erfahren Kinder, dass bereits Rücksicht nehmen und der respektvolle Umgang miteinander friedensstiftend sind. So kann jedes Kind für ein besseres Miteinander sorgen und Streit friedlich beilegen!

Frieden

Bilderbuchgeschichten; Kamishibai
Bildkarten / **Baptiste Paul | Miranda Paul**
| **Estelí Meza** – 1. Auflage – München: Don Bosco, 2022. – 15 Karten, ab 4 Jahren (Entdecken.Erzählen.Begreifen)



Mit dem Erzähltheater, bei dem die Bildkarten in einen Rahmen gesteckt und beim Erzählen nacheinander herausgezogen werden, werden die vielfältigen Aspekte des Bilderbuchs „Frieden“ für Kita-Kinder und Schüler greifbar. Während einer Vorlesestunde haben Sie die Kinder immer im Blick. So können Sie jederzeit auf Gesten, Gefühle und Verständnisfragen reagieren. Die Erzählung vermittelt den Kindern Werte wie Freundlichkeit und Rücksichtnahme sowie eine positive Grundlage, um über Frieden und die Kriege auf der Welt zu sprechen.

gewagt

Frieden und Freiheit gestalten –
110 Anstöße für Jugendliche und Erwachsene /
Christian Schlüter | Sarah Vogel –
1. Auflage – Stuttgart: buch+musik, 2022 –
110 Karten + 7 Blätter, ab 14 Jahren



Der Weg zu gerechtem Frieden und umfassender Freiheit ist ein Prozess der Verständigung, Begegnung und Beziehung. Er ist gewagt, denn er hinterfragt und verändert das eigene Verhalten. Ein aktiver Austausch hilft: „gewagt“ bietet den Rahmen für einen Diskurs, ohne fertige Antworten oder feste Positionen zu liefern. 110 Anstöße in 6 Kategorien sensibilisieren für die Thematik, fördern eine eigene Meinung, machen sprachfähig und aus eigener Überzeugung handlungsfähig. Sie schaffen verschiedene Zugänge zu Frieden und Freiheit. Man kann allein ins Nachdenken oder mit anderen ins Gespräch kommen. Bilder und Aktionen regen zu Kreativität und Aktivität an. Über Quizfragen nähert man sich den Themen spielerisch. „gewagt“ ist ein Interaktions-Tool mit Gesprächsanstößen für Jugendarbeit, Schule, Erwachsenenbildung und Familie, das herausfordert, im Alltag mutig mehr Frieden und Freiheit zu gestalten.

Mit Kindern über Krieg und andere Katastrophen sprechen

Ein Leitfaden für Eltern, Lehrpersonen und Pädagogen / **Rüdiger Maas | Eliane Perret** – Kiedrich: Brainbook, 2022 – xi, 75 Seiten: Illustrationen, ab 5 Jahren

In diesem Ratgeber werden neben Hintergrundwissen zur kindlichen Verarbeitung von Kriegen und Krisen auch Tipps und Methoden an die Hand gegeben, wie Erwachsene diese doch sehr schwierigen Themen sachlich und altersentsprechend für Kinder aufbereiten können. Praxisbeispiele liefern Eltern, Lehr- und Betreuungspersonen gleichermaßen



Antworten auf die Frage, wie sie Kinder bei der Verarbeitung von Katastrophen und Konflikten aktiv und positiv unterstützen können. Die Autoren gehen darauf ein, wie stark Medien auf Kinder wirken und wie wichtig deshalb ein verantwortungsvoller Umgang mit ihnen ist. Ebenfalls beschäftigt sich der Ratgeber mit den Ängsten und Bedürfnissen von Grundschulkindern und Jugendlichen, die mit den Themen Krieg und Krisen konfrontiert sind. Darüber hinaus wird auch konkret auf die besonderen Bedürfnisse von jenen Kindern eingegangen, die direkt vom Krieg betroffen sind.

Wie ist es, wenn es Krieg gibt?

Alles über Konflikte / **Louise Spillsbury | Hanane Kai** – Stuttgart: Gabriel Verl., 2019 – 32 Seiten: Ill., ab 5 Jahren

Wenn Länder miteinander streiten, kommt es manchmal zu Gewalt oder sogar zu Krieg. Viele Menschen werden dabei verletzt oder getötet, verlieren ihr Zuhause oder müssen in andere Länder fliehen. Das Sachbilderbuch zeigt den Unterschied zwischen Streit und Krieg und welche Auswirkungen gewaltsame Konflikte haben können, es zeigt aber auch, dass sich viele Menschen auf der ganzen Welt für Frieden einsetzen. Mit Adressen von Hilfsorganisationen und einem Lexikon der wichtigsten Wörter.



Bilderbuch zur Flucht aus der Ukraine

„Andriy lebt mit seiner Familie in Kiew. Als der Krieg ausbricht, muss er fliehen und kommt nach einer anstrengenden Flucht in Deutschland an: Das ist die Geschichte, die in diesem kleinen Bilderbüchlein beschrieben wird. Text und Bilder greifen auf, was Kinder aus der Ukraine erlebt und empfunden haben werden: Schreck, Angst und Sorge, Erschöpfung und Müdigkeit – aber auch Neugier und neue Hoffnung. Mit wenigen Worten wird das Erlebte behutsam benannt, ohne traumatische Erfahrungen zu triggern. Das Büchlein soll Kindern zeigen, dass sie wahrgenommen und verstanden werden. Die Geschichte des kleinen Andriy soll Trost spenden, Identifikation ermöglichen und natürlich auch dabei helfen, ins Gespräch zu kommen. Um möglichst viele Kinder zu erreichen, erscheint das Buch dreisprachig: ukrainisch, russisch und deutsch.“

Das Büchlein gibt es als kostenloses E-Book hier: <https://read.bookcreator.com/qk8djb59cbguniZ4cNiGfnnKH03/0J1dqqNeTS-GAxIU6T9k3A?fbclid=IwAR0w5ZWIT2nRVrjfuMSUMftXm12RldrN922NLJFG2Gsp5G90-cK7Pfv-iFQ>

Gedruckt kann es hier bestellt werden: <https://www.nfs-webshop.de/Notfallseelsorge-Buecher/Andriy-ist-in-Sicherheit:43.html>

Am Ende des dreisprachig angelegten Büchleins (ukrainisch, russisch, deutsch) heißt es: „Andriy ist in Sicherheit. Geborgen und geschützt. Aber an seine Heimat denkt er oft. Er vermisst sie so sehr. Und Andriy hat einen Traum: Von Frieden auf der ganzen Welt.“

Herausgeber

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

Kontakt

030/3191-278
religionspaedagogik@akd-ekbo.de
<https://akd-ekbo.de/religionspaedagogik/zeitsprung>
ISSN 1869-3571

Schriftleitung

Dr. Susanne Schroeder

Redaktion

Prof. Dr. Philipp Enger
Prof. Dr. Christine Funk
Rebecca Habicht
Christian Hannasky
Ulrike Häusler

Dr. Margit Herfarth
Prof. Dr. Henning Schluß
Dr. Susanne Schroeder
Sophia Schupelius-Rudschies
Denise Völlmer

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

Layout/Satz

axeptDESIGN.de_Rupert Maier

Bildnachweis

Titel, S. 4–6, S. 20, S. 23: freepik.com; S. 3: Elisabeth Schoepe; S. 12: Mila Hacke; S. 14–15: Katharina Dorn/publicon; S. 16–17: Susanne Schroeder

Druck

Pinguin Druck GmbH



klimaneutraler Druck auf 100% Recyclingmaterial aus Altpapier inkl. Ausgleichsabgabe für CO₂ Emissionen

Erscheinungsweise

Halbjährlich

AKD:

Vorschau

Schwerpunkt im nächsten Heft

Jona

Fortbildungen



Nähere Informationen und Anmeldungen dazu unter akd-ekbo.de/Kalender

„Die Welt reformieren heißt die Erziehung reformieren“ (Janusz Korczak): Jüdische Erziehung im Wandel – Lerntag des landeskirchlichen Arbeitskreises Christen und Juden ZIELGRUPPE: RU alle, Pfarrer:innen, Gemeindepädagog:innen, Diakon:innen, ehrenamtlich Mitarbeitende	LEITUNG: Theresa Dittmann (Institut Kirche und Judentum), Rebecca Habicht (ARU Charlottenburg-Wilmersdorf), Dr. Margit Herfarth (AKD) REFERENTIN: PD Dr. Dorothea M. Salzer (Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Jüdische Studien und Religionswissenschaft an der Universität Potsdam)	Mo, 6.3.2023, 9.30–15.30 Uhr	Humboldt-Universität, Institut Kirche und Judentum, Burgstraße 26, 10178 Berlin
let's talk about sex: Sexualpädagogik für Beginner ZIELGRUPPE: RU alle, Arbeit mit Kindern, Jugendarbeit, Konfi-Arbeit, Leben in Vielfalt, Familienbildung, Mitarbeitende des Erzbistum Berlin	LEITUNG: Paula Nowak (AKD) REFERENTIN: Conny Lindner (Sexualpädagogin)	Do, 23.03.2023, 17.00–20.00 Uhr	online
Integrale Spiritualität – Einübung in eine neue spirituelle Intelligenz ZIELGRUPPE: RU alle	REFERENT:INNEN: Angela Berger, Andrea Richter (AKD)	28.03.–31.03.2023, 16.00–12.00 Uhr	Zentrum Kloster Lehnin, Klosterkirchplatz 1-19, 14797 Kloster Lehnin
Schreibwerkstatt RU ZIELGRUPPE: RU alle	LEITUNG: Dr. Margit Herfarth, Christoph Kilian (AKD)	Mo, 24.04.2023, 16.30–19.00 Uhr	Zoom
Die orthodoxe Kirche – eine ökumenische Begegnung und religionspädagogische Erkundung in zwei Teilen ZIELGRUPPE: RU alle, Gemeindepädagog:innen, Diakon:innen, Pfarrer:innen, ehrenamtlich Mitarbeitende	LEITUNG: Christoph Kilian (AKD) REFERENT:INNEN: Bischof Emmanuel von Christoupolis (Vikarbischof der Griechisch-Orthodoxen Metropolie von Deutschland), Prof. Dr. Thomas Bremer (em. Professor für Ökumenik, Ostkirchenkunde und Friedensforschung, WWU Münster), Dr. Yauheniya Danilovich (Religionspädagogin, WWU Münster)	Teil 1: Di, 16.05.2023, 17.00–19.00 Uhr Teil 2: Di, 06.06.2023, 9.00–16.00 Uhr	Teil 1: Kirche Christi Himmelfahrt zu Berlin, Mittelstraße 32, 12167 Berlin Teil 2: AKD-Tagungshaus, Goethestraße 26-30, 10625 Berlin
let's talk about sex: „Bienchen & Blümchen“ Buch- und Filmempfehlungen zum Thema Sexualität ZIELGRUPPE: RU alle, Arbeit mit Kindern, Jugendarbeit, Konfi-Arbeit, Leben in Vielfalt, Familienbildung, Mitarbeitende des Erzbistum Berlin	LEITUNG: Paula Nowak (AKD) REFERENTIN: Johanna Jungbluth (Referentin Sexualpädagogik und Prävention von sexualisierter Gewalt im Erzbistum Berlin)	Di, 23.05.2023, 9.30–15.30 Uhr	AKD Tagungshaus
Grundkurs Bibliolog ZIELGRUPPE: RU alle, Mitarbeitende in Gemeinde und Kirche	LEITUNG: Dr. Margit Herfarth (AKD), Jeremias Treu (AKD), Ulrike Häusler (Humboldt-Universität) REFERENT:INNEN: Rainer Brandt, Ulrike Häusler	Di, 30.5.2023, 9–17 Uhr Mi, 31.5.2023, 9–17 Uhr Fr, 30.6.2023, 9–16 Uhr Sa, 1.7.2023, 9–16 Uhr	Theologische Fakultät der Humboldt-Universität, Burgstr. 26, 10178 Berlin
Kolleg für Lehrkräfte an Förderschulen und in der Inklusion: Gott fällt nicht vom Himmel – Wie kommt Gott in Kinderköpfe? ZIELGRUPPE: RU alle	REFERENT:INNEN: Angela Berger, Dr. A.-K. Szagun (AKD)	31.05.–02.06.2023, 15.00–13.00 Uhr	EC Bildungs- und Begegnungszentrum Woltersdorf, Schleusenstr. 50, 15569 Woltersdorf
Nature Journaling ZIELGRUPPE: RU alle, Arbeit mit Kindern, Konfirmandenarbeit, Jugendarbeit und Interessierte	LEITUNG: Dr. Susanne Schroeder (AKD) REFERENT:INNEN: Verena Hillgärtner (Kunstpädagogin)	Di, 04.07.2023, 9.30–15.30 Uhr	Ort wird noch bekanntgegeben