



fachbeitrag: friedenserziehung durch training ethischer urteilsbildung und ethischen handelns

jutta siemann



1. Wissenschaftstheoretische Verortung

Im Sinne einer „Öffentlichen Theologie“ hat sich theologische Forschung selbst zu nötigen, ihre Relevanz für Gesellschaft und Kultur¹ nachvollziehbar zu machen. Theologie hat es nicht nur mit Theologie zu tun. Vielmehr versteht sich gerade die Praktische Theologie als „kritische Theorie der Wirklichkeit“², die zur Erneuerung des Wirklichkeitsbezugs der Theologie beitragen will. Praktische Theologie hat das klassische texthermeneutische Fragen angereichert und erweitert durch interdisziplinäre, vor allem sozialwissenschaftlich-empirische, kontextuelle und im letzten Jahrzehnt vor allem auch wahrnehmungsorientierte ästhetische Zugänge,³ sowie durch eine lebensweltbezogene, alltagskulturelle Phänomenologie.⁴

Für die jüngere praktisch-theologische Fachdiskussion mit ihren Forschungen zu „gelebter Religion“ (Ernst Troeltsch) und ihrer Überprüfung der Annahme einer Textförmigkeit des Gegenstandes Religion ist das Verhältnis von Theorie und Praxis zentral. Zu Recht setzt Failing vom Konzept der Phänomenologie her die Struktur des Alltagswissens und die Verfahren wissenschaftlicher Methodik und Rationalität als voneinander abhängige Praktiken an: „Die Unterscheidung von gelebter Religion und gelehrter Theologie darf nicht so missverstanden werden, als sei diese theoriefrei und jene unpraktisch. Praktische Theologie als wissenschaftliche Theorie findet vielmehr in gegenwärtigen Situationen theoriegeladene Praxis vor.“⁵

Unser fachwissenschaftlicher Fokus liegt auf der Praxis als Handeln von Menschen (nicht: der Kirche), wobei das Potential der Theologie zur Handlungsorientierung und zur Entwicklung von Modellen ethischen Verhaltens in Alltag und Politik in Anspruch genommen werden soll und die kirchliche Verengung auf kommunikatives Handeln durch Aufgreifen der Impulse aus der Phänomenologie und Ästhetik überwunden werden soll.⁶

In diesem Sinne behandeln wir, paradigmatisch vom Phänomen der *Gleichgültigkeit* in der postmodernen sozialen Wirklichkeit ausgehend, die *Relevanz der Wahrnehmung, Schulung und Sensibilisierung für das Leiden sowie des ethischen Urteilens und Handelns im Dienste der Überwindung von Gleichgültigkeit als Grenzüberschreitung im Alltag*. Gemäß der oben dargestellten erweiterten Ausdrucksmöglichkeiten theologischer Lehre und Forschung wählen wir die ästhetische Form als Einstieg in die Ausführung des Themas.

Walter Helmut Fritz: KAIN

Er geht nicht mehr
als Ackermann über die Felder,
braucht keine Keule.

Er fragt nicht mehr in
anmaßender Weise,
ob er der Hüter sein solle
seines Bruders.

Er ist nicht mehr
unstet und flüchtig.

Er trägt Masken,
dem eigenen Gesicht
aus dem Gesicht geschnitten.
Eine heißt Gleichgültigkeit.

Lebensweltliche Phänomene dieser Gleichgültigkeit werden tagtäglich in den Medien dargestellt: Nichteinschreiten bei hörbarer Kindesmisshandlung in der Nachbarwohnung, Untätigkeit bei Gewalt in den öffentlichen Verkehrsmitteln, sogar bei Vergewaltigung in der Fußgängerzone, Wegschauen bei Gewalt in der Schule und auf Schulwegen usw.

Wir wollen uns der Überwindung der Gleichgültigkeit durch ethische Lernprozesse zuwenden, exemplarisch am Beispiel des Dritten Golfkriegs. Zunächst sind die fachwissenschaftlichen Grundlagen darzulegen.

2. Theologische Voraussetzungen

Der Einsatz für Frieden, Freiheit, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung ist eine allgemeine Forderung christlicher Ethik. Praktische Theologie einschließlich Religionspädagogik als *Praxistheorie gelebter Religion* reflektiert die Umsetzung dieser Forderungen in Lernprozessen in Kirche, Schule und Alltagswelt.

2.1 Gewalt

Vergewissern wir uns zunächst der biblischen Sicht von Gewalt, so ist eine Entwicklung der Kanalisierung und Eindämmung zu beobachten. Ausgehend von Zuständen usw. existieren, projiziert der im Alten Testament überlieferte Mechanismus des kultischen „Sündenbock“-Rituals

die Schuld und bewirkt durch diese Kanalisierung Entlastung für die Gemeinschaft. Steht „Auge um Auge, Zahn um Zahn“ im Volksmund auch für den Rachgedanken, so durchbricht vielmehr das alttestamentarische „Gesetz“ die Gewaltspirale, indem Gleiches nur durch Gleiches bestraft werden darf und dies nicht in der Form der Selbstjustiz, sondern durch Richter. Nächstenliebe (gegenüber den Volksgenossen) ist eine auch für das Alte Testament zentrale Forderung. Die Entwicklung reicht weiter bis in das Neue Testament mit dem Gebot der Feindesliebe, der Aufforderung zum Vergeben und zur Versöhnung, wobei der Versöhnungsgedanke im Alten Testament bereits angebahnt und Frieden verheißen ist. Dabei bleibt das biblische Menschenbild realistisch:

Der Mensch schafft ungerechte Strukturen, beschneidet Freiheit, unterdrückt, quält, verletzt die Menschenwürde und beutet Mitmenschen und Tiere aus.

Nur die Erkenntnis, dass dieses Potential in jedem Menschen vorhanden ist, lässt nachvollziehen, wie es zu Gewalt kommt.

2.2 Frieden

Grundsätzlich ist im Christentum Frieden eines der zentralen Themen. Die Bibel als Ur-Kunde des christlichen Glaubens geht vom Friedenswillen Gottes aus. Gottes Schalom will Wohl und Heil für alle.

Schalom ist von daher „Leitwort einer Bewegung, in der Menschen zum rechten Umgang mit den ihnen gewährten, jedoch von ihnen erst wahrzunehmenden Lebensmöglichkeiten befreit und ermutigt werden ... Schalom weist auf eine *Bewegung* des Friedens hin, die Menschen zum einsichtigen *Wandel* befreit, indem sie fern aller tragischen Weltdeutung die Weltbezüge des Menschen als Beziehungsfeld einer verheißungsvollen Geschichte eröffnet.“⁷

Im pädagogischen, besonders auch im religionspädagogischen Lernprozess ist die Ferne zu „aller tragischen Weltdeutung“ elementar. Die Bibel macht uns die Verantwortung für Mitwelt und Mitmensch nicht mit düsteren Horrorszenarien schmackhaft, versetzt uns nicht in Resignation und Apathie, sondern befreit uns zur Hoffnung, zur Aktivität, zur Gewissheit, dass Gott seine Schöpfung erhält. Die prophetischen Visionen einer Neuschöpfung und eines Schöpfungsfriedens, der alle Lebewesen und die Welt einschließt (Jes 32, 15-20 u.ä.) finden sich im priesterschriftlichen Schöpfungsbericht (Gen 1, 1-Gen 2, 4) wieder.

Die Würde des Menschen konstituiert sich nach theologischem Verständnis aus der Ebenbildlichkeit zu Gott: Der Mensch kann mit Gott und den Mitmenschen kommunizieren. Das Leben in Würde als Schritt zum *Frieden* vollzieht sich in Beziehungen: in Relation zu anderen Lebewesen einschließlich der Tiere als Wesen eigener Würde, in Relation zur Erde, die die Menschen bebauen und bewahren sollen, in Achtung der Rhythmen der Zeit und der gesetzten Endlichkeit.

Die Schöpfung mit ihren Grenzen ist ein schützendes Haus für den Menschen. Er nimmt Schaden, wenn er die Erde verwüstet, die Arten ausrottet und die Zeit technisiert, manipuliert, gleichschaltet, wenn er sich hinwegsetzt über *lebensförderliche* Grenzen.

Nicht von ungefähr weisen die Autoren des o.a. Schöpfungsberichts in der Gefangenschaft als Abschluss der Schöpfungsgeschichte in den Versen Gen 9, 1-17 auf den Schluss eines Bundes durch Gott hin: „Und das sei das Zeichen des Bundes, den ich zwischen mir und euch und allen lebendigen Wesen, die bei euch sind, stifte für ewige Zeiten. Meinen Bogen setze ich in die Wolken, als ein Zeichen des Schutzes, den ich der Erde gewähre.“⁸

Dass wir den Regenbogen als Logo von Greenpeace wieder finden, mag uns als Hoffnungssymbol gelten.

„Schalom hat Hand und Fuß“, so Hans P. Schmidt: „Er kann nur kultiviert werden, indem er leibhaftig in allen persönlichen und gesellschaftlichen Lebensbeziehungen unter vollem Einsatz aller Möglichkeiten beherzigt und verkörpert wird.“⁹

Hans P. Schmidt weist uns auf das Lebensmodell Jesu hin, der nicht nur der kontemplativen Friedenssehnsucht wehrte, sondern auch dem militanten Friedenswillen (vgl. Lk 9, 51ff. und 22, 49 ff.).¹⁰

2.3 Kriterien und Ziele der ethischen Urteilsbildung

Das Lebensmodell Jesu bietet Orientierung zur ethischen Urteilsbildung. Die Zuwendung Jesu zu Welt und Menschen ist grundlegend charakterisiert durch die *Sensibilität für das Leiden*.

Das Leben der frühen Christengemeinde war bestimmt durch Solidarität und gewaltfreie Subversion. Dieser Strang ist im Laufe der (Kirchen-)Geschichte immer wieder unterdrückt worden.

Angesichts der Herausforderungen gegenwärtiger hochdifferenzierter, globalisierter Gesellschaften mit gravierenden Ungleichheiten, Bedrohungen des Friedens und der Schöpfung besteht die Aufgabe der Religionspädagogik in der *Sensibilisierung, der Förderung der ethischen Urteilsfähigkeit und der Diskussion von Kriterien für die ethische Entscheidungsfähigkeit*.

Es geht um: Empfindsamkeit und Wahrnehmungsfähigkeit für tiefgründende Handlungsmotivationen des Menschen, für soziale Situationen und die in sie eingehenden Deutungen und Emotionen; die Aufnahmebereitschaft für neue Daten und Aspekte; Distanzierungsmöglichkeiten gegenüber eingefahrenen Vorstellungen und Einstellungen; die Fähigkeit, sich mit anderen über Zielsetzungen und Handlungsalternativen zu verständigen.

3. Vollzug ethischer Urteilsbildung in Religionspädagogik und gelebter Religion

Bezugnehmend auf die eingangs formulierte Aufgabenbeschreibung der praxistheoretischen Reflexion der Umsetzung ethischer Ziele in religionspädagogischen Prozessen soll zunächst ein Beispiel für den Sitz im Leben möglicher Fragen nach dem richtigen ethischen Urteil zu Frieden und Gewalt gegeben werden (3.1), sodann erfolgt eine Abgrenzung gegen mögliche Fehlentwicklungen des Umgangs mit ethischen Werten (3.2). Stufen ethischer Urteilsbildung werden aufgezeigt (3.2). Letztlich wird ein Fazit gegenwärtiger lebensweltlicher Prozesse ethischer Urteilsbildung zu Frieden und Gewalt gezogen, die eine auch religionspädagogisch ermutigende Zukunftsperspektive eröffnen (3.4).

3.1

In religionspädagogischen Praxissituationen kommt es zu Diskussionen über Fragen wie: „Warum kann der amerikanische Präsident Bush den Irak-Krieg als gottgewollt bezeichnen? Wieso können Christen unter Berufung auf Glauben und Bibel zu unterschiedlichen ethischen Urteilen kommen?“ Am Beispiel des sog. Irak-Kriegs können die Schwierigkeiten des Prozesses ethischer Urteilsbildung erörtert und Kriterien reflektiert werden.

3.2

Christliche Ethik kann weder eine individuelle Patchwork-Ethik sein (ich bastle mir meine Moral selbst zusammen ...) noch dezisionistische Ethik, nach der es eine Pluralität von Werthaltungen gibt, die alle gleich sinnvoll und gleich wichtig erscheinen.

Christliche Ethik hat kritisch zu prüfen, ob sie ideologisch funktionalisiert wird, ob ethische Werte als „Kampfmittel“ (Yorrik Spiegel) zur Erhaltung oder Veränderung gesellschaftlicher Macht und Einflussbereiche verwandt werden.

3.3

Der (religionspädagogische) Vollzug ethischer Urteilsbildung enthält fünf wesentliche, aufeinander zu beziehende Elemente:

1. Thematisierung von Situationen
2. Auseinandersetzung mit christlicher Tradition
3. Vergegenwärtigung elementarer Lebensbedingungen (Frieden, Freiheit, Gerechtigkeit und die konkreten Leiden und Nöte bei ihrer Missachtung)
4. Urteilsfindung und Entscheidung
5. Einschätzung möglicher Folgen

Die Qualität ethischer Urteile kann sich erst im Handeln voll erweisen. Ethische Urteilsbildung muss darum stets die Möglichkeit einer weitergehenden Urteilsbildung offen halten. Sie ist auf die Kontrolle der Folgewirkungen – und zwar gerade auch der nicht beabsichtigten Nebenfolgen – angewiesen!

Das heißt z.B. für den Irak-Krieg: Auch wenn im Zentrum der Macht die Entscheidung für Gewalt christlich begründet worden ist, geht die Auseinandersetzung um das ethische Urteil weiter. Wurde der Gottesbegriff ideologisch funktionalisiert? Wurden die Ziele und Interessen wahrheitsgetreu offen gelegt? Wurde das Leid der Bevölkerung in Abwägung der Stufen 3 und 5 richtig eingeschätzt? Hätte man die Entscheidung nach Beginn des Krieges (wie von vielen Politikern und Friedensgruppierungen gefordert) revidieren müssen?

Welche politischen Schlussfolgerungen sind für die Zukunft des Orts der Gewalt zu ziehen, so dass Frieden, Freiheit und Überwindung konkreter Leiden und Nöte tatsächlich Wirklichkeit werden? Auch ein Transfer der Erkenntnisse auf künftige ethische Konflikte ist zu leisten. In welcher Weise ist politisches und soziales Lernen im Sinne der Gewaltüberwindung durch aus einem solchen Fall gewonnene Erkenntnisse voranzutreiben?

Dieser Impuls ist bei den globalen Institutionen, den Regierungen, bei der Friedensforschung, bei gesellschaftlichen Gruppen und auch bei den Bevölkerungen vieler Länder angekommen.

3.4

Gelebte Religion in wenig institutionalisierten, nicht-traditionellen sozialen Organisationsformen zeigte sich in den Aktionen und Inszenierungen christlicher Friedensgruppen. Auch Menschen, die nicht in Kirchen verbindlich engagiert sind, kamen zu spontanen Friedensgebeten, unterschrieben kirchliche Aufrufe, nahmen an Lichterketten teil und schlossen sich Demonstrationen christlicher Friedensbewegungen an. Politiker gerieten in Widerspruchs- und Handlungsdruck. Zumindest vor und während des Dritten Golfkrieges kann von einer zunehmenden *Sensibilisierung und Überwindung von Gleichgültigkeit* gesprochen werden, bei der auch die aufgeführten Elemente der ethischen Urteilsfindung nachzuweisen sind. Die Fortdauer des verbindenden Handelns kann nicht prognostiziert werden. Manche Friedensprojekte bestehen fort. 80% der Schüler/innen lehnen laut einer empirischen Untersuchung aus Münster vom April 2003 Krieg ab.

Da Friedenserziehung in der wissenschaftlichen Religionspädagogik eher peripher behandelt wird, sollte hieraus Ermutigung erwachsen, pädagogisch Verantwortliche zu qualifizieren, an der vom Ökumenischen Rat der Kirchen im Dezember 1998 in Harare (Simbabwe) ausgesprochenen „Dekade zur Überwindung der Gewalt – Kirchen auf der Suche nach Versöhnung und Frieden“ mitzuarbeiten.

Der tiefere theologische Zugang zu dem, was Frieden verhindert und zu dem, was uns aus Gleichgültigkeit herausführt, unterstützt und ergänzt die Zielsetzung der

gleichzeitig von der UN-Generalversammlung ausgerufenen „Dekade für eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit für die Kinder der Welt“.

Religionspädagogische Friedenserziehung hat auf der Basis des Vertrauens in Gottes verheißenen Schalom, orientiert am Lebensmodell Jesu und seiner Reich-Gottes-Botschaft dazu beigetragen, dass Gleichgültigkeit und Gewalt, auch im Alltag, überwunden werden.

Dabei ist es nicht zureichend, in kirchlichen Verlautbarungen, kirchlicher Praxis und im Religionsunterricht der Schule eine Gesinnungsethik zu befördern, sondern es gilt auch, ethisches Handeln einzuüben. Modelle der Unterbrechung von Gewaltspiralen sind durchzuspielen und Zivilcourage zu realisieren. (Zu positiven Erfahrungen siehe 4.)¹¹

In der Praxis bieten die eingangs erwähnten Beispiele der alltäglichen Beobachtungen sowie die Erfahrungen nicht-physischer Gewalt mehr als die globalen Konflikte die Chance, etwas bewirken zu können, das Gleichgültigkeitsklima zu ändern und dem Gefühl des Ausgeliefertseins und der Machtlosigkeit gegenüber den Interessen von Ökonomie und politischem Einfluss entgegenzutreten.

4. Didaktische Konkretisierung

Wenden wir uns der pädagogischen Praxis zu, so fällt auf, dass es einen offiziellen und einen heimlichen Lehrplan gibt. In Kindergartenordnungen und Rahmenrichtlinien/Lehrplänen für die Schule zählt die sozialverträgliche Konfliktlösung zu den hochrangigen Zielen. Jedes Kind vermag mit seinem „Religionsstunden-Ich“ auf die Frage: „Was kann man statt Schlagen tun?“ zu antworten: „Man sollte zusammen reden.“ In der nächsten Pause auf dem Schulhof sieht es nicht so aus, als wenn dies auch praktiziert werde. Größere drängsalieren Kleinere, mehrere stürzen sich auf Einen. Aufsichtsführende Lehrer unterhalten sich und schauen weg (Gleichgültigkeit!). Erzieherinnen machen den heimlichen Lehrplan zum offenen, indem sie konstatieren: „Die geprügelten Kinder werden schon lernen zurückzuschlagen.“

Wie kommt es zu Gleichgültigkeit gegenüber Gewalt und ihren Opfern? Ruft die immer gegenwärtige Flut von Bildern über Gewalt Abstumpfung und Abwehr hervor? Macht sich Resignation breit?

Nur wenn wir nachvollziehen, wie es zu Gewalt kommt, und verstehen, dass das Potential in jedem von uns vorhanden ist, können wir in unserem jeweiligen Wirkungsbereich an der Überwindung von Gewalt und Gleichgültigkeit ihr gegenüber arbeiten.

Es muss also – gerade auch im Religionsunterricht – im Blick auf die Gewaltthematik tiefer angesetzt werden, und zwar:

- Bei der Aufmerksamkeit für die Opfer;
- bei der Frage, wie es zu Hass und Gewalt kommt;
- bei der Frage nach dem Umgang mit den Tätern.

Exemplarisch soll im Folgenden das Teilstück eines Praxismodells aus dem religionspädagogischen Fachdi-

daktikum der Evangelischen Theologie der Universität Essen zur Thematisierung von Gewalt in der Grundschule vorgestellt werden, und zwar anhand der Kain- und Abel-Thematik.

Kunst (Malerei/ Bildhauerei), Film und Literatur zeigten und zeigen sich immer wieder fasziniert von der Kain- und Abel-Thematik (vgl. im Anhang das Gedicht von Hilde Domin „Abel steh auf“).

Die allgegenwärtige Erfahrung von Gewalt auf dem Schulhof und in den Medien motivierte dazu, Hemmungen zu überwinden, Grundschulern blutige Geschichten zuzumuten und bewusst die jahrwistische Thematisierung menschlicher Grunderfahrungen mit Kindern zu behandeln. Die Adressaten der Unterrichtsreihe über Kain und Abel waren Schüler/innen einer 3. Grundschulklasse.

Die Geschichte wurde als geeignet gesehen, die Wirklichkeitserfahrungen der Kinder und die biblische Tradition aufeinander zu beziehen und den Kindern die Möglichkeit zu geben, ihr bisheriges Gottesbild im Sinne gesamtbiblischer Aussagen weiterzuentwickeln. Ein als ungerecht empfundener Wille Gottes, ein strafender Gott, ist für viele Kinder und auch Religionslehrer/innen nicht mit dem Bild des liebenden und gütigen Gottes zu vereinbaren. Solche Schwierigkeiten sind oft Anlass, den Kain- und Abel-Stoff nicht zu behandeln, können aber auch im Verlauf der weiteren religiösen Sozialisation dazu führen, den Glauben ganz über Bord zu werfen, wenn offenbar wird, dass die Vorstellung vom Wunscherfüller-Gott (do ut des) - unzulänglich ist. Es geht aber keinesfalls darum, dass die Schüler/innen Gottes Handeln ohne Fragen und Kommentare hinnehmen. Die Bibel sieht den Menschen als fragendes, ja anklagendes Geschöpf, wie an Hiob und den Psalmen besonders gut zu verdeutlichen ist. Der lebensgeschichtliche Zugang seitens der Kinder ist nicht nur durch die allgegenwärtige Gewalterfahrung und -beobachtung gegeben, sondern durch vielfältige Erlebnisse der Realität, der nicht nachvollziehbaren Entscheidungen, des Gefühls, ungerecht behandelt oder zurückgewiesen zu werden.

Gerade Kindern ist auch die Wut nachvollziehbar, die sich nicht an den Verantwortlichen richtet, sondern am (teils vermeintlich) bevorzugten Objekt abreagiert. Sie kennen auch die Schwierigkeiten, jemanden wieder in die Gemeinschaft aufzunehmen, der die Regeln verletzt (z.B. Mitschüler/innen bestohlen) hat und damit dem Täter einen Neubeginn zu ermöglichen, wie er Kain letztendlich trotz Strafe gewährt wird. Kinder kennen die Opfer- und die Täterrolle aus eigener Erfahrung. Im gefühlsmäßigen Nachvollziehen der Prozesse, die zu Gewalt führen, zu der wir unter bestimmten Umständen alle fähig sind (Milgram-Experiment!), liegt die einzige Chance, solche Kreisläufe zeichenhaft zu durchbrechen. Auch können sich Kinder gerade heute in das Gefühl der Ruhe- und Rastlosigkeit sowie das Umhergetrieben-Sein Kains einfühlen. Denn sie erleben nur zu oft das Gefühl, keinen Boden unter den Füßen zu haben. Gerade sie bedürfen der lebensförderlichen Ordnungen und Zusagen der biblischen

Texte, die sich auch in dieser so anstößigen Geschichte finden.

Inhaltlich wichtig wurden die Aufmerksamkeit für die Opfer, die Frage, wie es zu Hass und Gewalt kommt, der Umgang mit den Tätern. Dabei wurde deutlich, dass die Erzählung an die Sündenfallgeschichte anknüpft und auf die Konsequenzen der Entfremdung des Menschen von Gott aufmerksam macht. Die Bedeutung des Kainsmals als Gnaden- und Hoffnungszeichen wurde verstanden als Geschützt- und Getragenwerden auch des ruhelosen und getriebenen Menschen in der Gottesferne.

Tiefenpsychologisch betrachtet wurde nachvollziehbar, dass der innerseelische Vorgang, sich zurückgewiesen zu fühlen und die vermeintliche eigene Minderwertigkeit bestätigt zu bekommen, eine tödliche Bedrohung für das Selbst darstellen kann und so auch die Annahme der Opfergabe durch Gott in der Erzählung für Kain eine Frage von Sein oder Nichtsein wird. Die Erkenntnis, dass Gottes Zuwendung zu Kain, dessen Würde, Wert und Wichtigkeit verdeutlicht, hilft, was den Kain in uns betrifft, aus der infantilen Haltung des Alles-oder-Nichts, des Entweder-Oder herauszuwachsen. Eine reife Sicht des Lebens und das Gewährwerden des Selbstwertes durch das Ernstgenommenwerden von Gott hilft, sich nicht an Unschuldigen abzureagieren, auf Herausforderungen angemessen einzugehen, auf Selbstjustiz zu verzichten und manche Widersprüche und Schwierigkeiten des Lebens als unvermeidbar anzusehen.

Zentral waren das Gottesbild und Menschenbild. Entgegen allen auch bereits im Neuen Testament vorgenommenen Deutungen gibt der Text keine Erklärung für die Ablehnung der Opfergabe. Gott bleibt in seinem Handeln frei und unverrechenbar. Gelingen und Misslingen menschlichen Tuns in der Hinsicht, ob Segen auf seiner Arbeit liegt oder nicht, sind unverfügbar. Dies entbindet den Menschen nicht von der Verantwortlichkeit, er ist nach biblischem *Menschenbild*, das hier im Kontrast zu manchen Wirklichkeitserfahrungen steht, frei, sich für gutes oder böses Handeln zu entscheiden. Mit dieser Entscheidungsfreiheit konfrontiert Gott Kain vor und nach dem Mord. Kain steht auch nach dem Mord nicht zu seiner Schuld. Dennoch stellt Gott Kain unter seinen Schutz. Todesstrafe und Blutrache werden von ihm ferngehalten, das Vergeltungsgesetz durchbrochen, doch das Opfer wird durch die Verfluchung des Täters gesühnt. Die Strafe besteht in der Verwehrung eines Lebens in Gottes Nähe, im Verdammnis zu einem Leben der Rast- und Ruhelosigkeit ohne inneren Frieden. Das pädagogisch und psychologisch bedeutsame Ziel, ein Aushalten der Gegensätzlichkeit und Vielfältigkeit zu fördern, richtet sich im Blick auf das *Gottesbild* der Kinder darauf, dass neben der Verheißung der Geborgenheit auch „der Grenzen setzende, fordernde, herausfordernde, Verbindlichkeiten einfordern- de und richtende Gott zum Tragen kommt“¹², wie Fraas in seinem Artikel „Pietas und eruditio“ formuliert hat.

Im Blick auf die Frage „Wie kann Kain mit sich in Frieden kommen?“ wurde deutlich, dass die Erzählung zeigt, was den Frieden eines Menschen mit sich selbst und an-

deren verhindert. Es wurde der Wunsch geäußert, in der Unterrichtsreihe die heilsgeschichtliche Linie zum Neuen Testament auszuziehen und den Gedanken der Versöhnung, der Vergebung, der Friedenszusage und -*verheißung*, der Befreiung und des Gewaltverzichts zu entfalten.

Die *Intentionen* der Unterrichtsplanung richteten sich darauf, die Wahrheit einer biblischen Erzählung zu einem Grundproblem menschlicher Geschichte auf die Lebenswirklichkeit von Kindern heute zu beziehen.

Die Schülerinnen und Schüler sollten innerlich nachvollziehen können, wie es zu Gewalt kommt. Sie sollten als Aussage der Erzählung verstehen, dass der Gewalttäter letztlich nicht aus Gottes Barmherzigkeit herausfällt, Gottes Wille zum Zusammenleben der Menschen aber ein anderer ist und er auf der Seite der Opfer steht. („Wo ist dein Bruder?“ – anders als in der Sündenfallgeschichte, in der es heißt: „Wo bist du, Adam?“). Sie sollten verstehen, dass Kain in uns der Annahme und Verarbeitung bedarf, damit wir ein verantwortliches Leben führen können.

Die *methodischen* Möglichkeiten wurden sehr intensiv und kreativ erörtert. Für die Erzählung der Geschichte entwarfen die Studierenden einen kindgerechten Text, dessen Aufnahme in der 2. Stunde mit Hilfe eines Lückentextes kontrolliert wurde. Weitere Lernzielkontrollen erfolgten durch selbstgemachte Bildergeschichten, die in die richtige Reihenfolge zu bringen waren. Bilder hatten eine große Bedeutung in diesem Projekt, z.B. künstlerische Darstellungen der Kain- und Abel-Geschichte, in denen Gott durch das Symbol der Hand präsentiert ist. Als wichtig erwies sich auch ein Lied, das die Studierenden selbst getextet und vertont hatten und das die Kinder entsprechend dem stofflichen Fortschritt kennen lernten und mit Begeisterung jede Stunde sangen. Mehrfach eingesetzt wurden Rollenspiele, z.B. ein Interview des Enkels Kains mit seinem Großvater.

Es war erfreulich, dass die Kinder zu theologischen Aussagen kamen wie etwa zum Kainsmal: „Gott will nicht, dass das Töten immer weitergeht.“ Dass Gottes Wille lebensförderlich ist und seine Geschichte mit den Menschen trotz der immer wieder virulenten Frage „Warum lässt Gott das zu?“ Heilsgeschichte ist, konnten die Schüler kindgemäß ausdrücken.

Das dritte Schuljahr, in dem wir die Unterrichtseinheit durchführten, war völlig bestimmt durch ein sehr aggressives Klima. Einer war der Wolf des anderen. Wir durften erleben, wie Neid und Missgunst abnahmen, hämische Bemerkungen fast ganz und körperliche Gewalt völlig verschwanden. Es wurde ein Stück dessen Wirklichkeit,

was Lachmann im Blick auf die Arbeit an der jeweiligen Klassengemeinschaft „Gemeinschaft lernen“ nennt. Es steht zu hoffen, dass die Schüler die auch dort formulierte „befreiende Erfahrung geschenkter Identität aus der Vor-Gabe der Liebe Gottes“¹³ durch die Begegnung mit dem biblischen Text und den Lehrenden machen durften.

Anhang

Hilde Domin: Abel steh auf

Abel steh auf
es muss neu gespielt werden
täglich muss es neu gespielt werden
täglich muss die Antwort noch vor uns sein
die Antwort muss ja sein können
wenn du nicht aufstehst Abel
wie soll die Antwort
diese einzige wichtige Antwort
sich je verändern
wir können alle Kirchen schließen
und alle Gesetzbücher abschaffen
in allen Sprachen der Erde
wenn du nur aufstehst
und es rückgängig machst
die erste falsche Antwort
auf die einzige Frage
auf die es ankommt
steh auf
damit Kain sagt
damit er es sagen kann
Ich bin dein Hüter
Bruder
wie sollte ich nicht dein Hüter sein
Täglich steh auf
damit wir es vor uns haben
dies Ja ich bin hier
ich
dein Bruder

Damit die Kinder Abels
sich nicht mehr fürchten
weil Kain nicht Kain wird
Ich schreibe dies
ich ein Kind Abels
und fürchte mich täglich
vor der Antwort
die Luft in meiner Lunge wird weniger
wie ich auf die Antwort warte

Abel steh auf
damit es anders anfängt
zwischen uns allen

Die Feuer die brennen
das Feuer das brennt auf der Erde
soll das Feuer von Abel sein

Und am Schwanz der Raketen
sollen die Feuer von Abel sein

Literatur

- Baldermann, Ingo: Der Gott des Friedens und die Götter der Macht. Biblische Alternativen, Neukirchen-Vluyn 1983
- Baudler, Georg: Töten oder Lieben. Gewalt und Gewaltlosigkeit in Religion und Christentum, München 1994
- Bründel, Heidrun/Hurrelmann, Klaus: Gewalt auf dem Schulhof, München 1997
- Kurz, Wolfgang K.: Ethische Erziehung als religionspädagogische Aufgabe, Göttingen 1987
- Mette, Norbert: Zum Friedenshandeln erziehen. Thesen zu einer religionspädagogischen Aufgabe, in: Peter Eichler (Hg.): Das Evangelium des Friedens. Christen und Aufrüstung, München 1982, 165-188
- Milgram, Stanley: Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität, Hamburg 1982
- Spiegel, Egon: Gewaltverzicht. Grundlagen einer biblischen Friedens-theologie, Kassel² 1989
- Wintersteiner, Werner: Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne, Münster 1999

Bemerkungen

- 1 Vgl. Michael Moxter, Kultur als Lebenswelt. Studien zum Problem einer Kulturtheologie. Hermeneutische Untersuchungen zur Theologie 38, Tübingen 2000. – Peter Biehl/ Klaus Wegenast (Hg.), Religionspädagogik und Kultur. Beiträge zu einer religionspädagogischen Theorie kulturell vermittelter Praxis in Kirche und Gesellschaft, Neukirchen-Vluyn 2000. – Gestaltung und Kritik. Zum Verhältnis von Protestantismus und Kultur im neuen Jahrhundert, hg. vom Kirchenamt der EKD und der Geschäftsstelle der VEF, EKD- Texte 64, Hannover 1999
- 2 Hans Norbert Janowski, Theologie als kritisch orientierte Wissenschaft, in: Hans-Georg Geyer/ders./Alfred Schmidt, Theologie und Soziologie, Stuttgart 1970, 85
- 3 Peter Biehl, Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung. Zur Bedeutung ästhetischen Denkens für eine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre, in: Albrecht Grözinger/ Jürgen Lott (Hg.), Gelebte Religion der Wahrnehmung, Gütersloh 1995. – Albrecht Grözinger, Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung, Gütersloh 1995. – JRP 13 (1997) „Kunst und Religion“
- 4 Vgl. die forschungsgeschichtliche Arbeit von Wolf-Eckard Failing, Lebenswelt und Alltäglichkeit in der Praktischen Theologie, in: ders./Hans-Günter Heimbrock, Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis, Stuttgart 1997, 144-175
- 5 Ebd., 151
- 6 Henning Schröer, Spuren der Bibel in säkularer Poesie, in: Godwin Lämmermann u.a. (Hg.), Bibeldiaktik in der Postmoderne. FS Klaus Wegenast, Stuttgart 1999, 300-314. Ders./Gotthard Fermor/Harald Schroeter (Hg.): Theopoesie. Poesie und Theologie in hermeneutischer Sicht. Hermeneutica 7, Rheinbach 1998. Theologie und Literatur. Themaheft EvErz 40 (5/1988), jetzt: ZPTh
- 7 Hans P. Schmidt, Schalom – Die hebräisch- christliche Provokation. Friede als politisch- soziales Geschehen, in: Weltfrieden und Revolution, hg. von Hans-Eckehard Bahr, Frankfurt am Main 1970, 131 f. Vgl. auch Hans P. Schmidt, Frieden, München 1969. Vgl. auch von der Verfasserin: „Gewalt von Kindern und Jugendlichen als Herausforderung für den Religionslehrer, in: EvErz 44 (1992), 164-170
- 8 Jörg Zink, Das Alte Testament, ausgewählt, übertragen und in geschichtlicher Reihenfolge angeordnet, 6. Aufl., Stuttgart 1973, 394 f.
- 9 Hans P. Schmidt, Schalom ..., a.a.O., 148
- 10 Ebd., 155
- 11 Vgl. auch: Jutta Siemann, Theorie und Praxis Biblischer Didaktik, Münster 2003, Kapitel II