

SCHRITTE GEGEN TRITTE

**für eine Kultur des Friedens
und der Gerechtigkeit**

Ein Projekt zum Globalen Lernen



Friedensarbeit

EVANGELISCH-LUTHERISCHE
LANDESKIRCHE HANNOVERS





Haus kirchlicher Dienste
der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers

„Schritte gegen Tritte“ – für eine Kultur des Friedens und der Gerechtigkeit Neufassung 2016

Herausgeber: Haus kirchlicher Dienste der
Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers

Verantwortlich: Lutz Krügener, Arbeitsfeld Friedensarbeit (V.i.S.d.P.)

Redaktion: Karl-Heinz Gröpler, Maik Bischoff, Marc Struckmann

Hausanschrift: Archivstraße 3, 30169 Hannover

Postanschrift: Postfach 2 65, 30002 Hannover

Fon: 0511 1241-560 **Fax:** 0511 1241-941

E-Mail: kruegener@kirchliche-dienste.de

Internet: www.kirchliche-dienste.de/friedensarbeit

Fotos: Lutz Krügener: S. 9, 11, 32; Maik Bischoff: S. 21, 27, 31; Karl Gröpler: S. 7, 13, 15, 20, 38, 44, 46; Klaus J. Burckhardt: S. 4, 18, 22

Satz und Layout: HkD (10847)

Druck: MHD Druck und Service GmbH, Hermannsburg, gedruckt auf Recyclingpapier aus 100% Altpapier

Auflage: 1.000 **Ausgabe:** 2016

Artikelnummer: 586151

SCHRITTE
GEGEN TRITTE

Inhalt

3	Einleitung <i>L. Krügener, M. Bischoff</i>
4	Vorwort <i>K. J. Burckhardt</i>
5	Intentionen und Einordnung des Projekts in Prävention <i>K. Gröpler</i>
	TEIL 1 Basiswissen
7	Was ist Gewalt? <i>K. Gröpler</i>
9	Relevanz von Gewalt im Jugendalter <i>K. Gröpler</i>
12	Umgang mit Konflikten und Mobbing in der Schule <i>K. Gröpler</i>
17	Alltäglicher Rassismus in Deutschland heute <i>M. Struckmann</i>
18	Bildungsarbeit zum Thema Flucht <i>H. Krügener</i>
20	Hintergrund zu „Globalem Lernen“ <i>M. Bischoff</i>
	TEIL 2 Ablaufpläne der Projektstage
21	Einführung
22	Modul Anti-Rassismus – Kontext: Südafrika
23	Modul Flucht-Migration-Integration – Kontext: Flucht
24	Modul Globale (Un-)Gerechtigkeit – Kontext: Textilproduktion in Bangladesh
26	Modul Umgang mit Gewalt – Kontext Deutschland
27	Ein Konfirmandenwochenende zu „Schritte gegen Tritte“ und Ideen für einen Gottesdienst
29	Anregungen zur Vor-/Nacharbeit
	TEIL 3 Hintergrundtexte
31	Gewinnen – ohne Sieger und Verlierer <i>G. Müller-Fahrenholz</i>
35	Der dritte Weg Jesu <i>W. Wink</i>
42	Das Projekt Weltethos – Das Friedenspotential der Weltreligionen <i>M.A. Weingardt</i>
44	Zivile Konflikt Bearbeitung in internationalen Konflikten <i>L. Krügener</i>
	TEIL 4 Beispielmateriale
46	Gewaltbarometer
47	Gewalt hat viele Gesichter
49	„Geh´ schweigend in den Kreis, wenn du ...“
50	10 Regeln zum Verhalten in Konflikt-/Gewaltsituationen
52	Landkarte zu Südafrika
53	Was geschah am 16. Juni 1976 in Südafrika?
54	Auswanderung und Flucht in Deutschland und Europa
56	Fluchtbewegungen weltweit
57	Kontakte und Links

Gott hat uns nicht gegeben den Geist der Furcht, sondern der Kraft, der Liebe und der Besonnenheit.

2. Timotheus 1, 7

Dieser ermutigende Geist leitet das Projekt: „Schritte gegen Tritte“ seit seinen Anfängen, die bis in die 80er Jahre in Südafrika zurückreichen. Nach dieser kurzen Einleitung wird deshalb ein Vorwort von Pastor Klaus J. Burckhardt stehen, der „Schritte gegen Tritte“ aus diesen Erfahrungen in Südafrika heraus initiiert hat und 20 Jahre begleitete.

Das Leitungsteam hat das Projekt kontinuierlich weiterentwickelt und es kann sehr aktuell zu den Fragen nach Flucht, Migration, Integration, Anti-Rassismus und Globale (Un-)Gerechtigkeit eingesetzt werden. Besonders ist an dieser Stelle Maik Bischoff zu danken, der über 900 Projektstage in Schulen oder Kirchengemeinden durchgeführt hat und seine reichen Erfahrungen in diese neu überarbeitete Auflage hat einfließen lassen.

Wir wollen mit dieser Broschüre einige Hintergründe zu den theologischen, pädagogischen und soziologischen Grundlagen dieses Projekts liefern. Des Weiteren werden die einzelnen Module kurz vorgestellt, sowie einige konkrete Handlungsoptionen und Beispielmateriale.

Für „Schritte gegen Tritte“ werden kontinuierlich Multiplikator/innen ausgebildet, die die Projektstage durchführen. Wir hoffen, mit dieser Broschüre für die Ausbildung zu motivieren oder dass einer der Projektstage „gebucht“ wird. Besonders erfolgreich ist „Schritte gegen Tritte“, wenn es zum festen Bestandteil einer pädagogischen Arbeit wird.



Lutz Krügener

In einer Welt, die sich immer schneller verändert und in der die Religionen und Kulturen enger zusammenwachsen, wird es umso wichtiger, Haltungen zu entwickeln, die ein friedliches, gerechtes und achtsames Zusammenleben möglich machen. „Schritte gegen Tritte“ will helfen Verhaltensweisen und Strukturen zu erkennen, die diesem Ziel entgegenstehen und schließlich Strategien anbieten, wie dieses Ziel erreicht werden kann. Somit ist es ein anspruchsvolles Projekt, aber ein im wahrsten Sinne des Wortes „Notwendiges“.



Maik Bischoff

In diesem Sinne wünschen wir eine gute Lektüre und hoffentlich später echte Begegnungen.

Für das Leitungsteam
Lutz Krügener und Maik Bischoff

Vorwort

„Schritte gegen Tritte“, im Jahr 1993 begonnen, ist ein Projekt mit wachsender Relevanz. Sein Ziel war und ist es, Gewaltprävention aus ethisch-praktischer Perspektive kennenzulernen und einzuüben, beispielhaft in der Konfrontation der Apartheid in Südafrika und der Überwindung fremdenfeindlicher Grundmuster auch bei uns. Als Projekt globalen Lernens ist es vielerorts ein bewährter Bestandteil des Schulunterrichts, ebenso wie verwandte Modelle gewaltfreier Gewaltprävention und Konfliktbearbeitung. Auch die dazu verwendeten Module sind weiter von aktueller Bedeutung:

Südafrika spielt heute eine zunehmend wichtige Rolle als Schwellenland der BRICS-Staaten, als wirtschaftlicher Motor



der Sub-Sahara-Region und als multikulturelle Demokratie in der Post-Apartheidgesellschaft. Doch selbst 40 Jahre nach den Soweto-Unruhen von 1976 ist der Rassismus nicht überwunden; die fremdenfeindlichen

Attacken in Gauteng, KwaZulu-Natal und der Kap-Region zeigen dies in brutaler Deutlichkeit. Es gilt weiterhin, die ökonomische Apartheid zu überwinden und der wachsenden Spaltung der Gesellschaft in arm und reich wirksam entgegenzutreten.

Auch das zweite Modul zum Themenkomplex Flucht, Asyl, Integration, seit den späten 90er Jahren im Projekt als weitere Option eingeführt, hat größere Relevanz als je zuvor: täglich werden wir in Deutschland, nicht nur in den Medien, sondern fast allerorts in den Kommunen, Schulen, Ausbildungsbetrieben mit den Fragen von Fluchtursachen, Migrationsgeschichten und gefährdeter und gelingender Integration konfrontiert. „Schritte gegen Tritte“ bleibt damit aktuell und kann weiter seinen guten Namen als relevantes Projekt kritischer Bewusstseinsbildung unter Beweis stellen.

Dass nun mit dem Modul „Gerechtigkeit – global und lokal“ nach intensiver Arbeit ein neues Projektmodul entstanden ist, das sich inhaltlich am Beispiel der Textilindustrie in Bangladesh orientiert, zeigt die Wachheit des Autor/innen- und Trainer/innen-Teams.



Als ich in den 80er Jahren als Seelsorger in dem (scheinbar nur) gottverlassenen „informal settlement“ mit dem Namen „Canaan“ – „verheißenes Land“ am Rande einer Stadtautobahn von Durban (mittlerweile in Ethekewini umbenannt!) anfang, hätte ich es mir nie im Leben träumen lassen, dass sich die Verheißung tatsächlich verwirklichen würde: allen Enttäuschungen und Rückschlägen zum Trotz, sind die damaligen Landlosen Canaans nun tatsächlich Bewohner einer formalen Siedlung. Und als ich im Jahr 2014 in Detmold dem damaligen Jugendlichen und nunmehr zum erwachsenen Kirchenvorsteher der lutherischen Gemeinde und Community Quarry Heights avancierten Moses Sitole erzählen konnte, dass „Schritte gegen Tritte“ seit 21 Jahren viele Tausend Jugendliche wie ihn damals erreicht hat, da ging ihm ein erst ungläubiges, dann aber strahlendes Lächeln über das Gesicht: verheißenes Land, antizipierte neue Wirklichkeit, kann aus einem Traum eine ungeheure Wirkungskraft erzeugen, die neue Realitäten schafft. Ich wünsche dem Projekt, seinen Akteur/innen, die es vorantreiben, sowie allen, die es als Projektstage in Schulen und Kirchengemeinden erleben, genau diese kreative, verändernde Gütekraft.

Klaus J. Burckhardt
EKD Referent für Afrika
und Entwicklungspolitik

Intentionen und Einordnung des Projektes in Präventionen

Auf der Homepage www.schritte-gegenritte.de wird das Projekt zunächst wie folgt beschrieben:

Das Gewaltpräventions- und Anti-Rassismusprojekt „Schritte gegen Tritte“ eignet sich für Jugendgruppen, Konfirmandengruppen und Schulklassen der Jahrgänge 7-13, und in der Erwachsenenbildung. Es thematisiert strukturelle, kulturelle und personale Gewalt (nach J. Galtung) und bietet Jugendlichen Methoden der gewaltfreien Konfliktbearbeitung in altersgemäßer und genderspezifischer Form. Das Aufzeigen der Wechselwirkung von struktureller und personaler Gewalt zeichnet „Schritte gegen Tritte“ in besonderer Weise aus.

„Schritte gegen Tritte“ hat zum Ziel:

- unterschiedliche Gewalturschen, -strukturen und -reaktionen am Beispiel von Jugendlichen aus der „Einen Welt“ aufzuzeigen und bewusst zu machen.
- Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, eigene Gewalterfahrungen zur Sprache zu bringen, kritisch zu reflektieren und nach deren Ursachen zu fragen.
- Mut machen, die Vielfalt von Handlungshilfen im Umgang mit Gewalt zu entdecken und zu erproben.
- für das Thema „Mobbing“ sensibilisieren und Handlungsschritte eröffnen; die bei entsprechenden Vorkommnissen notwendig sind.
- Zivilcourage fördern, ohne sich selbst in Gefahr zu bringen.
- Formen des aktiven gewaltfreien Handelns kennenlernen.



Schon mit dem 8. Jugendbericht (BMJFFG 1990) wird Prävention als fester Bestandteil von Jugendarbeit beschrieben. Auch in den jeweiligen Schulgesetzen der Bundesländer steht neben dem Bildungsauftrag auch ein Erziehungsauftrag, der präventive Konzepte von Schulen im Sinne unserer humanistischen, freiheitlichen und demokratischen Grundordnung impliziert (vgl. § 2 NschG).

SGT erfüllt eine Bildungsaufgabe im Sinne des § 11 SGB VIII, indem es als ein politisches und soziales Projekt zur gesellschaftlichen Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregt und hinführt, und damit die Entwicklung „zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ fördert (§1 SGB VIII).

Prävention (lt. Praevenire = zuvorkommen) kann in unterschiedliche Zugänge und zeitliche Dimensionen geordnet werde.

Zielt die präventive Wirkung auf Verhältnisse und Strukturen in Bezug auf das System ab oder steht eine Personengruppe und deren Verhalten im Fokus. (vgl. Schmitt 2009, S. 231 ff.). Die Ausrichtung von „Schritte gegen Tritte“ ist in der pädagogischen Arbeit demnach personenbezogen und hat in der vernetzenden Arbeit einen Strukturzugang.

Der Mediziner Georges Caplan hat in den 1960er Jahren eine inzwischen in allen Disziplinen verbreitete Einteilung eingeführt, die das zeitliche Einsetzen der Prävention verdeutlicht. Kurz gefasst ist primäre Prävention die Verhinderung des abweichenden oder unerwünschten Verhaltens, sekundäre Prävention die Verhinderung der Verfestigung und tertiäre Prävention die Verhinderung der Wiederholung oder Resozialisierung (vgl. Galuske 2013, S. 320ff.). Kilb erläutert hierzu „zur primären Präventionsebene würden dann persönlichkeitsbezogene Aspekte wie z. B. Resilienzfaktoren zählen, genauso wie allgemeine strukturelle Bedingungen wie etwa qualitative städtebauliche Standards, schulische Anerkennungskultur usw. Die sekundäre Prävention würde sich speziell auf das Gewaltphänomen beziehen und z. B. den Umgang mit Konflikten und Gewalt selbst thematisieren, die Kontrollintensität diesbezüglich an zentralen Plätzen verstärken usw. Aufgabe der tertiären Prävention wäre in der Arbeit mit Gewalttätern die Verhinderung von erneuten Gewalttaten.“ (Kilb 2012, S. 102). „Schritte gegen Tritte“ ist ein Gewaltpräventions- und Anti-Rassismus-Projekt, das auf verschiedenen Ebenen unterschiedliche Dimensionen der Präventionen verbindet. Es weist primäre und sekundäre präventive Merkmale auf, wobei der Schwerpunkt in der Sekundär-Prävention liegt, da bereits Erfahrungen aus Täter, Opfer oder Zeugenperspektive mit Gewalterlebnissen vorliegen.

„Schritte gegen Tritte“ ist kein Interventionsprogramm, denn in der Regel lassen sich Konflikte in einer Gruppe, die einer komplexen Dynamik unterworfen sind, nicht innerhalb eines Tages lösen oder gar heilen. „Schritte gegen Tritte“ ersetzt kein primärpräventives Angebot im Sinne des „Lernförderlichen Klimas“ (vgl. Meyer 2004, S. 47 f.) bzw. des „Sozialen Lernens“ wie z. B. Faustlos, Lions Quest o. dem buddY-Programm, die fest in Stundenplan und Curriculum und Stundenplan integriert sein sollten.

Präventionskonzepte sind im Ideal fester gelebter Bestandteil des Schulprogrammes. Kollegium und Schulleitung haben hierbei o. g. Dimensionen zu be-

rücksichtigen und sinnvoll aufeinander abzustimmen, die Inhalte regelmäßig zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Entsprechend sollte „Schritte gegen Tritte“ als Impulsveranstaltung im Rahmen der Gewaltprävention im Schulprogramm eingebettet sein und durch Nachfolgeprojekte und Maßnahmen (z. B. Konfliktbearbeitung, Sicherheitstraining, Anti-Rassismustraining, Konfliktlotsenprogramm, Interkulturelles Lernen etc.) durch geeignetes Lehrpersonal und Pädagogen vertieft werden.

Qualitätssicherung:

„Schritt gegen Tritte“ wird nach jedem Durchgang mit den Beteiligten ausgewertet, die Inhalte überprüft und in Kooperation mit Hochschulen weiterentwickelt.

„Schritte gegen Tritte“ folgt dem zentralen Prinzip einer „guten“ Prävention durch die größtmögliche Einbeziehung und Förderung der Kompetenzen der jeweiligen Personen zur Veränderung und Gestaltung ihrer Umwelt“ (Schmitt 2009, S. 242). In diesem Sinne agieren die Durchführenden in der Bezeichnung und ihrer Funktion als Multiplikatoren und Unterstützer und Netzwerkpartner.

Karl Gröpler

Dipl.-Soz.arb., Systemischer Berater und zertifizierte Präventions- und Integrationsfachkraft

Literatur:

Galuske, Michael (2013): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 10. Aufl. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa (Grundlagentexte Sozialpädagogik /Sozialarbeit).

Henschel, Angelika (Hg.) (2009): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Kilb, Rainer (2012): Konfliktmanagement und Gewaltprävention. Grundlagen, Handlungsfelder und Konzeptionen. Wiesbaden: Springer VS.

Meyer, Hilbert (2005): Was ist guter Unterricht? 2. durchges. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Schmitt, Chritof (2009): Prävention – Zauberformel oder Irrweg für die Kooperation? In: Angelika Henschel (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 227–266.



Lt. Duden finden sich positive und negative Bedeutungen des Begriffes Gewalt. Zum einen analog dem germanischen Wort „waltan“ im Sinne von „Verwalten“ z. B. wie bei der staatlichen Ordnung und der Gewaltenteilung, also die legitime Befugnis etwas zu bestimmen oder zu herrschen (vgl. Duden 2016); vergleichbar dem lateinischen Begriff „potestas“.

Die destruktive negative Seite zeigt sich bei der Anwendung physischer oder psychischer Kraft, die unrechtmäßig bzw. unter Zwang erfolgt (vgl. ebd), was dem lateinischen Ausdruck „violentia“ entspricht.

Aggressivität bezeichnet einen Verhaltensimpuls, während Aggression, in

seiner extremsten Form, aber auch allgemein mit dem Begriff Gewalt synonym verwendet wird (vgl. Schubarth 2013, 17; Kilb 2012 S. 11).

Neben der physischen und psychischen Gewalt wird in strukturelle und institutionelle Gewalt unterschieden. Galtung beschreibt die strukturelle Gewalt als „die vermeidbare Beeinträchtigung grundlegender menschlicher Bedürfnisse oder, allgemeiner ausgedrückt, des Lebens, die den realen Grad der Bedürfnisbefriedigung unter das herabsetzt, was potentiell möglich ist (Galtung 1969, S. 167 ff., zit. in Kilb 2012, S. 10). Eine differenziertere Betrachtung versucht Kilb, indem er den Kontext stärker abbildet, hiernach wäre Gewalt, „historisch in jeweils spezifischer Form eine physische

oder auch eine stark einschränkende psychische Einwirkung oder Einflussnahme eines ausübenden Akteurs (bzw. einer ausübenden Gruppe oder Institution) auf einen anderen Akteur, die gegen dessen augenblicklichen Willen oder dessen augenblickliches Interesse erfolgt“ (Kilb 2012, S. 10). Die WHO fasst Gewalt zusammen, als den „absichtlichen Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem körperlichem Zwang oder physischer Macht gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft, der entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklung oder Deprivation führt“ (WHO 2003, S. 6). Gegen wen sich die Gewalt richtet, wird gegliedert nach der Gewalt gegen die eigene Person (Selbstverletzung, Suizid), zwischenmenschlicher Gewalt (im persönlichen Nahbereich Familie/Partnerschaft) und kollektiver Gewalt (Staaten, organisierten politischen Gruppen, Milizen und Terrororganisationen) (vgl. WHO 2003, S.7). Die Gewaltursachen entstammen einer komplexen Wechselwirkung von biologischen, sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Faktoren (vgl. WHO 2013, S. 13).

Das Berauben von Möglichkeiten, die Einschränkung von Willen und Interessen, sowie die Verhinderung von Bedürfnisbefriedigung kennzeichnen hiernach strukturelle Gewalt. Biologische, biopsychische und biopsychosoziale Bedürfnisse sind nicht zu verwechseln mit Wünschen, sondern sind (über)lebenswichtig, da ihre Abwesenheit kurz- oder langfristig zu körperlichen bzw. seelischen Schäden führt (vgl. Klassen 2010, S. 43).

Die Beobachtung der Gewalt als eine Form des Sozialen Handelns erfährt erst durch einen Dritten, eine Gruppe oder die jeweilige Gesellschaft eine kulturellen Wertung, aus der sich wiederum Normen oder Gesetze ableiten können (vgl. Kilb 2012, S. 152 ff.).

Beispiel: Die körperliche Züchtigung war bis in die 70er Jahre an dt. Schulen erlaubt. Ein Recht auf gewaltfreie Erziehung wurde im BGB erst Anfang der 2000er Jahre festgeschrieben; diese Gesetze sind eine Antwort auf die Ent-

wicklung einer Kultur der gewaltfreien Erziehung.

Die Verantwortung, die durch die Beobachtung und Einordnung des Unrechts entsteht, ist ein Kernstück des Projektes „Schritte gegen Tritte“ und wird am Beispiel personaler (Nahbereich) und struktureller Gewalt bearbeitet.

Galtung verdeutlicht, dass die Beendigung von direkter (personaler), struktureller und kultureller Gewalt nicht durch die Aufhebung oder die Abwesenheit von direkten Kontakten, Strukturen oder Kultur möglich ist. Im Gegensatz zu diesem negativen Frieden, der Vereinsamung, Isolation und Gesetzlosigkeit bedeuten würde, besteht der positive Frieden in der Gegenwart von Kooperation und Harmonie, der Gegenseitigkeit und Gleichheit und einer Kultur des Friedens und des Dialogs (vgl. Galtung 2010, S. 85).

Karl Gröpler

Dipl.-Soz.arb., Systemischer Berater und zertifizierte Präventions- und Integrationsfachkraft

E-Mail: k-h.groepler@ostfalia.de

Literaturverzeichnis

Duden: Begriff: Gewalt. Online verfügbar unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/Gewalt>, zuletzt geprüft am 19.02.2016.

Galtung, Johan (1969): „Violence, peace and peace research“. In: *Journal of Peace Research* Vol. 6 (No. 3), S. 167-191.

Galtung, Johan (2010): *A theory of conflict. Overcoming direct violence*. Oslo, Norway: Transcend University Press; Kolofon Press.

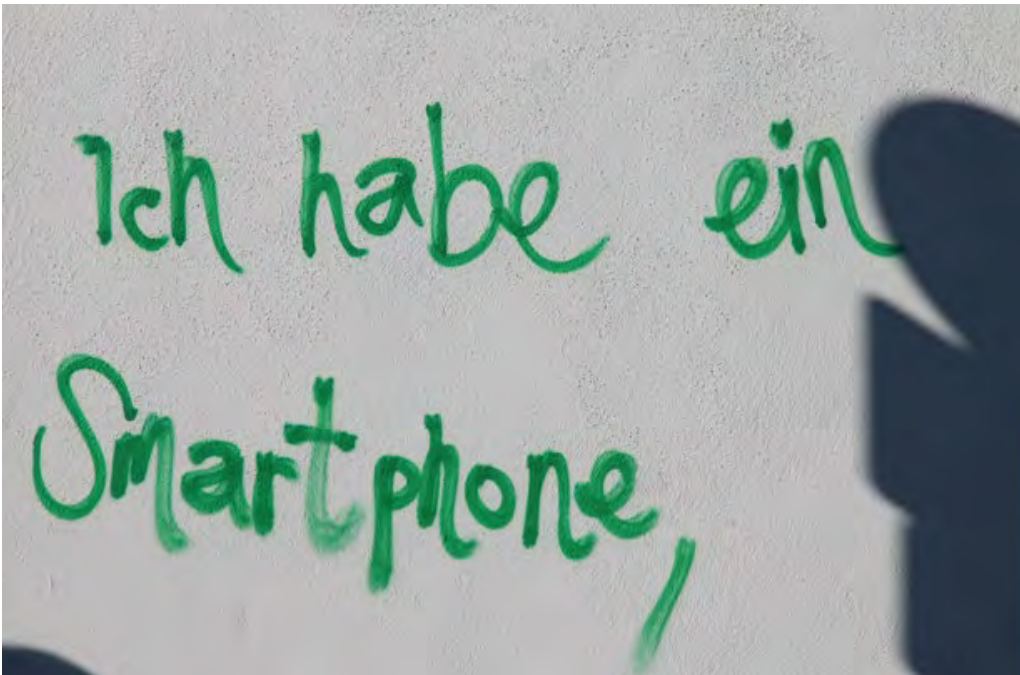
Kilb, Rainer (2012): *Konfliktmanagement und Gewaltprävention. Grundlagen, Handlungsfelder und Konzeptionen*. Wiesbaden: Springer VS.

Klassen, Michael (2010): *Soziale Problemlösung als Aufgabe der sozialen Arbeit, des Case- und Sozialmanagements*. Lehrbuch. Innsbruck: Studia-Univ.-Verl (MCI Wissenschaft & Praxis).

Schubarth, Wilfried (2013): *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention*. 2., aktualisierte Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Weltgesundheitsorganisation (2003): *World report on violence and health. Summary*. Deutsche Übersetzung. Geneva: World Health Organization.

Relevanz von Gewalt im Jugendalter



Zu der Komplexität der Entstehungsfaktoren von Gewalt kommen bei Jugendlichen die erheblichen Anforderungen der Adoleszenz hinzu. Diese Lebensphase ist gekennzeichnet durch die Übergänge von Kindheit, Jugend, hin zum Erwachsenenalter. Dieser Transformationsprozess ist erst verbunden mit einer Anpassungsleistung an die Familie bzw. der späteren Ablösung von der Familie, um sich in der jeweiligen Kultur und Gesellschaft als Jugendlicher/Heranwachsender zu verorten (vgl. Kilb 2006, S. 75). In modernen Gesellschaften wird diese Verortung durch die fortschreitende Individualisierung und schwer überschaubare Pluralisierung erschwert, da eindeutige Rollenmuster, Normalitätsbilder und Rituale kaum verfügbar sind (vgl. Kilb 2006, 75; Galuske 2013, S. 71 ff.).

Gewalt an, von und unter Jugendlichen findet in allen Lebensbereichen statt. Lebensgefährliche oder tödliche Attacken im öffentlichen Raum an Bahnhöfen und U-Bahnstationen, die uns (medial) erschüttern, vermitteln ein Bild von einer besonders gewalttätigen Generation.

Gewalt – besonders an Schulen – ist und bleibt Thema und Aufgabe für die Schulpädagogik, da dort intensiv mit den Jugendlichen gearbeitet werden kann,

aber auch Schule ein Gewaltort ist. Es gibt keine klaren Belege dafür, dass Gewalt an deutschen Schulen deutlich zugenommen hat. Bei Straftaten im öffentlichen Raum hat sich jedoch die Qualität der Taten verändert, was sich in einer Zunahme der Brutalität und Abnahme der Empathie für das Gegenüber zeigt (vgl. Jannan 2015, S. 18).

Wie sich Gewalt in der Schule äußert und welche Sozialisationskontexte wirken und wie eine präventive und intervenierende Pädagogik reagieren kann, soll im folgenden Abschnitt andiskutiert werden.

Tillman et al. haben gewaltbegünstigende Bedingungen außerhalb von Schule untersucht. Im familiären Situationskontext ist ein restriktiver Erziehungsstil als Risikofaktor zu betrachten, bei Gleichaltrigen sind eine Werthaltung, die aggressive Konfliktlösung akzeptiert demnach gewaltbegünstigend und auch der Konsum von gewaltdarstellenden Filmen ist als kritisch anzusehen, da dieser sich in gewaltförmigen Verhaltensweisen in der Schule bemerkbar machen kann (vgl. Tillmann et al. 2007, S. 197 ff.).

„Insgesamt erweist sich damit der familiäre Hintergrund als stark einflussgebend auf das aktuelle Verhalten der

Schüler/innen; dies gilt sowohl für das Gewaltverhalten innerhalb der Schule als auch in der Auswahl der Freunde und im Umgang mit elektronischen Medien. Hierbei stellen das Bildungsniveau der Eltern sowie ihr Beschäftigungsverhältnis Dimensionen ungleicher Lebensbedingungen dar, die sich als Schichten- oder Klassenunterschiede beschreiben lassen“ (Tillmann et al. 2007, S. 198).

Gewalt bzw. abweichendes Verhalten (Devianz) kann durch weitere exkludierende Faktoren, z. B. durch die schulischen Anforderungen und Strukturen verstärkt werden. Bezogen auf die Anforderungen spielen Leistungsdruck, Leistungsversagen, Schulunlust, Langeweile aber auch Unterforderung eine wichtige Rolle. Ebenfalls ist der Umgang im Kollegium, Lehrer-Schüler-Verhältnis oder auch die Beziehungen der Schüler/innen in der Klasse prägend für das Schul- oder Klassenklima. Nicht vermittelte/sinnentleerte Wertestrukturen bzw. Regeln, fehlender Lebenswelt-Bezug oder unfreundlich gestaltete Klassenräume wirken sich zusätzlich aus (vgl. Kilb 2012, S. 86; Tillmann et al. 2007, S. 237-238).

Kilb verweist u. a. auf die falsche Einschätzung zum Leistungsvermögen von Jungen mit Migrationshintergrund. „Die Schule produziert mithilfe ihrer vermeintlichen Systemlogik des auf diese Diagnosen folgenden Aussonderns oder Zurückstufens damit wiederum eher Exklusions- als Inklusionsprozesse. Insbesondere auch das Zurückgestuft-Werden ist unter jugendsoziologischen Aspekten geradezu fatal, da hier Kinder oder Jugendliche aus einer ihrer wichtigsten Sozialitäten, der schulischen Gleichaltrigengruppe, verbannt werden. Der Wechsel in eine altersmäßig nachfolgende Gruppe kommt dabei einer sozialen Bloßstellung oder Demütigung gleich“ (Kilb 2006, S. 18). Der Zusammenhang von dieser „negativen Etikettierung“ (vgl. Tillmann et al. 2007, S. 272) mit vermehrten abweichenden Verhalten bzw. Gewalt wird als sehr deutlich benannt. Was wissen wir über Gewalt in der Schule?

Die größte Verbreitung in Schulen hat verbale und nonverbale Gewalt, Orte der Gewalt sind Schulhöfe, Flure, Treppen

und Toiletten; aber auch der Schulweg (Haltestellen) werden häufig angeführt. Als besondere Risikozeiten hebt Schubarth die Wechselphasen zwischen den Stunden, Unterrichtsbeginn und -ende und die Pausenzeiten hervor (vgl. Schubarth 2013, S. 65 - 67).

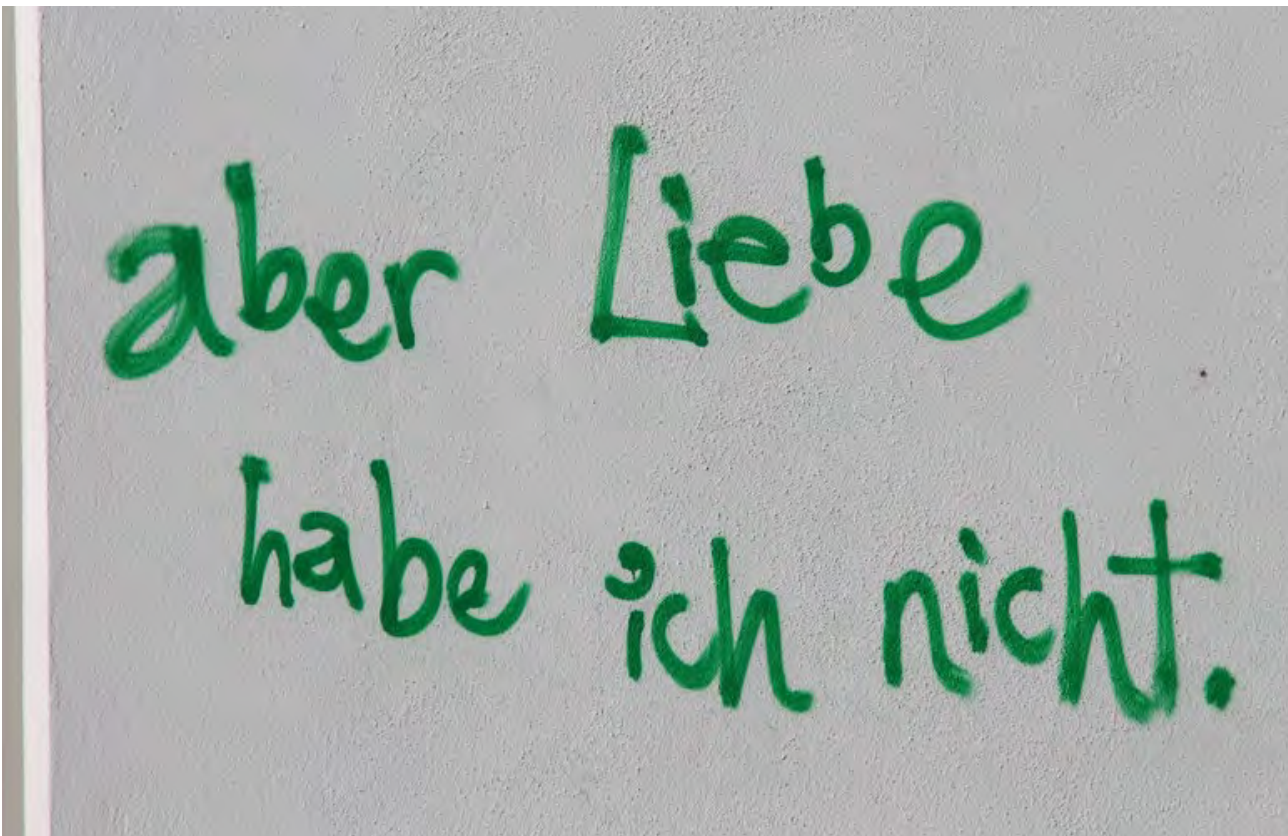
Körperliche Gewalt ist verstärkt an Förderschule für Lernbehinderte und Hauptschulen zu finden, während psychische Gewaltphänomene von der Schulform unabhängig sind (vgl. Tillmann et al. 2007, S. 111, 237).

Körperliche Gewalt wird überwiegend von Jungen zwischen 13-15 Jahren angewendet, die zumeist schulische Leistungsprobleme haben. Psychische Gewalt ist bei Jungen und Mädchen hingegen gleich stark vertreten (vgl. Tillmann et al. 2007, S. 17 u. 111).

Tillmann et al. sehen Aggression und Gewalt in der Schule in Verbindung zur Schulqualität, demnach sind sie „als Folgewirkungen defizitäre Lehrer-Lern-Strukturen und Lernprozesse zu begreifen; denn das Ausmaß des abweichenden Verhaltens hängt sehr eng mit der Qualität der Gestaltung der Schule als Lern- und Lebenswelt zusammen“ (Tillmann et al. 2007, S. 44).

Jannan (2015, S. 50) betont, dass bei der Gewaltprävention/Intervention die Gewaltminderung und nicht Gewaltverhinderung ein realistisches Ziel ist. Für eine gewaltmindernde Pädagogik empfehlen Tillmann et al. daher die Wirkgefüge von außerschulischen Einflüssen („importierte Gewalt“) und innerschulische Faktoren als Quellen von Gewalt zu erkennen und die Handlungsmöglichkeiten von Schule wahrzunehmen.

Neben den außerschulischen Faktoren sollten die ausgrenzenden Faktoren des Systems Schule im Fokus sein, wenn Gewalt wirkungsvoll begegnet werden soll. D. h. die Weiterentwicklung der Lernkultur mithilfe von differenzierten Arrangements für Lernen und Erfahrung, die Schaffung einer gerechten Chancenstruktur und die Vermeidung von Leistungsdruck, die Förderung von Leistungschancen und die Verhinderung von Schulversagen. Die Verbesserung des Konfliktverhaltens von Lehrkräften,



sowie des Sozialklimas durch die Förderung der Gemeinschaft, durch die Stärkung sozialer Bindungen und der sozialen Kompetenzen von Jugendlichen (vgl. Tillmann et al. 2007, S. 300).

Dies bedeutet aber auch Regeln zu etablieren und Grenzen zu setzen, die vom Kollegium getragen werden. Jungen und Mädchen brauchen Angebote, die sie stärken und sensibilisieren und die ihnen Möglichkeiten geben ihr eigenes Geschlecht und die Geschlechterrollen zu reflektieren, und um Mediengewalt zu verhindern, bedarf es einer differenzierten Medienerziehung (vgl. Tillmann et al. 2007, S. 301-320).

Karl Gröpler

Literaturverzeichnis

Galuske, Michael (2013): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 10. Aufl. Weinheim, Bergstr.: Beltz Juventa (Grundlagentexte Sozialpädagogik /Sozialarbeit).

Jannan, Mustafa (2015): Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik: Praxis).

Kilb, Rainer (2012): Konfliktmanagement und Gewaltprävention. Grundlagen, Handlungsfelder und Konzeptionen. Wiesbaden: Springer VS.

Kilb, Rainer; u. a. (2006): Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Pädagogisches Training).

Schubarth, Wilfried (2013): Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. 2., aktualisierte Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Tillmann, Klaus-Jürgen; u. a. (2007): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. 3. Auflage. Weinheim u.a: Juventa-Verl (Jugendforschung).

Umgang mit Konflikten und Mobbing in der Schule

Konflikte sind nach Galtung das Verfolgen sich widersprechender/unvereinbarer Ziele (vgl. Galtung 2010, S. 24).

Der Konflikt selbst ist Teil menschlichen Zusammenlebens und kann im Sinne von Glasl „physisch wie psychisch gewaltlos aber auch gewaltsam ausgetragen werden.“ (Kilb 2012, S. 21)

Im Umgang mit personaler Gewalt zwischen Schüler/innen wird häufig aufgrund einer verkürzten Ursachenanalyse vereinfacht bzw. schablonenhaft interveniert. Kenntnisse über Gruppendynamik und altersspezifische Anforderungen in der Kinder- und Jugendarbeit sind notwendig. Es bedarf eines guten Kontaktes zur Lerngruppe um einzuschätzen, ob es sich um einen für die Schüler/innen selbst lösbaren Konflikt handelt. Nicht jeder Konflikt in Form einer Beleidigung oder Rangelei ist Mobbing. Kinder lernen erst nach und nach, Konflikte in geordnetem und nachhaltigem Umgang friedlich zu lösen.

Schattenhofer/König erläutern hierzu, „damit Spannungen und Krisen die Entwicklung befördern, sollte die Gruppenleitung Konflikte und Spannungen weder vorzeitig entschärfen, noch sie übermäßig eskalieren lassen. D. h., sie dürfen nicht zu früh oder zu spät angesprochen und aufgedeckt und damit auch entspannt werden, damit die jeweiligen Gegenkräfte nicht zu früh oder zu spät zur Wirkung gebracht werden.“ (König/Schattenhofer 2006, S. 59)

Mobbing in der Schule

In der Literatur wird Mobbing (engl. „to mob“= fertigmachen, pöbeln) oft mit psychischer Gewalt (verbaler/nonverbaler) gleichgesetzt, während Bullying (engl. „bully“ = brutaler Kerl) auch körperliche Formen der Gewalt umfasst (Jannan 2015, S. 139).

Dan Olweus definiert Mobbing: „Ein Schüler wird gemobbt oder schikaniert, wenn er wiederholt über ei-

nen gewissen Zeitraum den negativen Aktivitäten von einem oder mehreren Mitschülern ausgesetzt ist.“ (Olweus 2009, S. 248)

Demnach kennzeichnet sich Mobbing durch:

- aggressives Verhalten oder vorsätzliches „Schaden zufügen.“
- wiederholtes Auftreten über einen längeren Zeitraum.
- sowie ein tatsächliches oder subjektiv empfundenes asymmetrisches Macht- bzw. Kräfte-Ungleichgewicht (Olweus 2009, S. 248).

Mobbing ist ein Ergebnis der Wirkungen von Haltungen und Reaktionen von Schüler/innen und Lehrkräften, die nicht konsequent eingreifen, sondern die anvertrauten Schüler/innen sich selbst und dem Teufelskreis des Mobblings überlassen. Diese Mobbing-Spirale wird begünstigt durch die Gefühle des Opfers aus Scham, Angst und später sogar Selbstschuld und dem allmählichen Zerfall von unterstützenden Beziehungen in der Klasse. Somit kann das Mobbing nicht mehr allein vom stetig weiter ausgegrenzten Opfer beendet werden (vgl. Jannan 2015, S. 23; Olweus 2009, S. 254).

Warnsignale und Hinweise auf Mobbing könnten sein, wenn bei den betroffenen Schüler/innen eine Abnahme der Selbstsicherheit, Stimmungsschwankungen, Nervosität, Anspannung Leistungsabfall in der Schule, Freudlosigkeit, Niedergeschlagenheit, Vermeidung des Schulbesuchs, unspezifische körperliche Beschwerden, Verringerung von sozialen Kontakten mit Schulfreunden, auffälliges Verschwinden von Gegenständen oder Geld zu bemerken sind (vgl. Jannan 2015, S. 23ff.).

Schüler/innen können sich den Zwangskontext von Schule, Klasse oder Lerngruppe nicht entziehen. In diesem



gruppendynamischen Prozess sind neben Opfer und dem Täter/der Tätergruppe aktive Mitläufer/Handlanger, Unterstützer (aktive oder passive Zustimmung) und unbeteiligte Zuschauer, aber auch potentielle Verteidiger, die sich bisher oder nicht mehr trauen das Opfer zu unterstützen und aktive Verteidiger des Opfers, die eingebunden werden können, um den Schutz des Opfers mit abzusichern (vgl. Olweus 2009, S. 255).

Vor der Intervention sollte eine Klärung erfolgen, die den aktuellen Zustand, die Entwicklung beleuchtet, die o. g. Konfliktakteure aufzeigt (z. B. Soziogramm oder Netzwerkkarte) und die Vorstellungen und Wünsche des Opfers abfragt (vgl. Kilb 2012, S. 172).

Ein typisches Opfer-/Täterverhalten kann beobachtet und beschrieben werden; der Umstand, dass Täter/innen auch Erfahrungen als Opfer von Mobbing gemacht haben, zeigt allerdings auch eine „Opfer“-Reaktion auf die gruppendynamischen Prozesse (vgl. Olweus 2009, S. 253) und schwächt die verbreitete These vom Opfer- oder Täter-Typus.

Es kann jede/r Schüler/in auch ein Opfer von Mobbing werden (vgl. Jannan 2015, S. 36).

In der Pädagogik und Gruppenarbeit sollte der Grundsatz, dass Rollen und Verhalten veränderbar sind (vgl. Ehrhardt 2010, S. 107f), beachtet werden, dies gilt für Opfer und Täter.

Die emotionale Destabilisierung und Ohnmachtserfahrung des Opfers kann durch das Übergehen bei der Einleitung der Intervention eventuell sogar noch verstärkt werden. Alle Möglichkeiten, die betroffenen Schüler/innen wieder Kontrolle und somit Entscheidungs- und Handlungsmacht zurückgeben, sind für das Ablegen der Opferrolle wertvoll. Nur wenn Gefahr im Verzug ist, sollte ohne das Opfer gehandelt werden.

Fatale „Hilfe“

Aus dem Wunsch heraus, eine schnelle Lösung zu finden, werden fälschlicherweise eilige improvisierte Klassengespräche geführt, das Opfer bloßgestellt und die vor der Klasse unter emotionalen Druck beschlossenen Vereinbarungen nie wieder überprüft. Nach solchen unreflektierten Interventionen resignieren die Opfer.

Interventionsprogramme:

Neben einem „Steckbrief“ und kurzen Verfahrensablauf werden drei bekannte Modelle aus Sicht der Literatur und Praxis des Autors bewertet.

Der „No-Blame Approach“

In diesem lösungsorientierten Verfahren wird auf die Rekonstruktion der Vorfälle, Schuldzuweisungen (engl. „no blame“ = keine Schuld) oder Sanktionen/Strafen verzichtet. Im Vordergrund stehen die Kompetenzerweiterung der betroffenen Schüler/innen und die Lösung. Unter der Kernfrage, was die Schüler/innen tun können, damit es dem gemobbten Kind besser geht, wird mit Teilgruppen aus der Klasse gearbeitet.

Nach dem Einverständnis der Eltern, dass mit dem Kind gearbeitet werden darf und die Eltern die Verantwortung für den Lösungsprozess bei der Schule belassen, wird das Opfer in einem einfühlbaren Gespräch über das weitere Vorgehen aufgeklärt. Es wird gebeten die Mobber/innen und Mitläufer/innen zu nennen, aber auch zu überlegen, welche vertrauensvollen Mitschüler/innen bei der Problemlösung helfen können. (vgl. Jannan 2015, S. 145). Die erwähnten vertrauensvollen Schüler/innen, Mobber/innen und Mitläufer/innen werden ohne das Opfer zu einem Gespräch eingeladen, über den Anlass aufgeklärt, mit der Gefühlslage des Opfers konfrontiert und gebeten Vorschläge zu entwickeln, damit es dem Opfer wieder besser geht. Diese Unterstützerguppe (6-8 Personen) erhält nun die Verantwortung für die Lösung des Mobbings. Die Täter brauchen sich nicht zu rechtfertigen, da es keine Schuldzuweisungen gibt und müssen auch kein Versprechen ablegen. Nach ein bis zwei Wochen finden erste Einzelgespräche mit dem Opfer und den Schüler/innen aus der Unterstützerguppe statt, die so lange fortgesetzt werden, bis sich die Situation dauerhaft verbessert hat (vgl. Jannan 2015, S. 146).

Der systemisch-kurzzeittherapeutische lösungsorientierte Ansatz besitzt nach Fallschilderungen eine hohe Erfolgsquote. Die konstruktive optimistische Atmosphäre im Prozess wird als positiv wahrgenommen. Eine intensive beweiskräftige Forschung für den deutschsprachigen Raum ist noch offen. Der partizipative kompetenzfördernde Ansatz ist besonders für den Primarbereich geeignet. Neben der intensiven zeitaufwändigen Arbeit und dem verbundenen Unterrichtsausfall, ist ein hohes Maß an Gesprächskompetenzen und Einfüh-

lungsvermögen bei Lehrkräften und den Schüler/innen entscheidend. Das Opfer bleibt allerdings passiv und könnte sich bloßgestellt fühlen (vgl. Schubarth 2013, S. 158). Ebenfalls besteht das Risiko, dass die Täter die Unterstützerguppe in ihrem Interesse manipulieren könnten. Bei meldepflichtigen Straftaten enden die Möglichkeiten dieses Konzeptes.

Das Anti-Bullying-Interventionsprogramm (Olweus)

Basierend auf umfangreichen Längsschnittstudien (mit über 30.000 Schüler/innen) in Skandinavien und ausgehend von einem lerntheoretischen Ansatz, wurde das präventive und intervenierende Programm in den 80er Jahren entwickelt.

Mit einer Fragebogenerhebung und empirischen Auswertung auf der Schulebene beginnend, wird das Programm nach einem „Pädagogischen Tag“ über die Gremien schrittweise im Schulprogramm implementiert. Die Aufsicht und soziale Kontrolle werden ausgebaut, Ansprechpartner benannt und z. B. ein Kontakttelefon eingerichtet und die Lehrer-Eltern-Kommunikation auf allen Ebenen ausgebaut und institutionalisiert.

Auf der Klassenebene werden Regeln festgelegt, deren Einhaltung oder Missachtung durch Lob und Strafen verstärkt werden. Regelmäßige Klassengespräche dienen der Konfliktbearbeitung und neben Klassenaktivitäten verbessert z. B. kooperatives Lernen das Klassenklima. Auf der Individualebene werden Gespräche mit Tätern und Opfern geführt, die Unterstützung der betroffenen Eltern eingefordert und neutrale Schüler in den jeweiligen Hilfeprozess eingebunden (vgl. Kilb 2012, S. 299).

Opfer und Täter/in stellen getrennt ihre Sicht in einem Formular schriftlich dar. Für die Zeitdauer der Bearbeitung oder dauerhaft werden Kopien in die Personalakte des Täters abgeheftet. Die Eltern von Täter/in und Opfer erhalten Kopien und werden um eine Stellungnahme gebeten. Sollte es sich nur um einen normalen Konflikt handeln, könnte z. B. auch eine Mediation stattfinden. Sollten aber Wiederholungsfälle vorliegen, wären auch weitere Gespräche mit den



betroffenen Schülern, ihren Eltern und Lehrkräften (ggfs. Sozialarbeiter) bis zur Beendigung des Mobbings angedacht.

Es handelt sich um ein einfaches, klar strukturiertes Handlungsmodell, mit einem systemischen Ansatz durch die Einbeziehung mehrerer Ebenen. Die Wirksamkeit ist wissenschaftlich klar belegt. Kritisiert wird die unklare Gewährleistung des Opferschutzes, die geringe Einbindung der Lerngruppe und das erforderliche hohe Engagement der Lehrkräfte (vgl. Jannan 2015, S. 139 ff.; Schubarth 2013, S.149).

Die „Farsta-Methode“

Benannt nach dem Stockholmer Stadtteil Farsta wird diese Methode als konfrontatives Interventionsprogramm beschrieben, das von einer speziellen Anti-Mobbing-Gruppe durchgeführt wird, die in der Thematik und den notwendigen kommunikativen Kompetenzen besonders geschult ist.

Das Opfer berichtet von den Geschehnissen und erläutert wer Täter/in und Mitläufer/innen sind. Die Einbeziehung der eigenen Eltern ist von der Zustimmung der Opfer abhängig. Ohne Vorankündigung werden die Täter aus der Klasse geholt, intensiv befragt, mit den Anschuldigungen konfrontiert und belehrt dass ihr Verhalten nicht toleriert wird. Nach einer „Bewährungszeit“ werden Täter und Opfer gemeinsam, oder getrennt befragt und gegebenenfalls ein Täter-Opfer-Ausgleich eingeleitet.

Die Methode wird als Verkürzung des Anti-Bullying-Konzeptes gesehen. Diese Vorgehensweise erfordert eine hohe Diagnose- und Gesprächsführungskompetenz und ist wegen ihres Verhörcharakters nicht für jüngere Schüler geeignet. Die Nachhaltigkeit ist bisher nicht ausreichend bewiesen (Schubarth 2013, S. 158-159). Bei schwerem Mob-

bing oder Begehung von Straftaten an Mitschüler/innen, die seitens der Schule meldepflichtig sind, hat dieses „harte“ Verfahren seine Berechtigung, um eine Beendigung des Mobbings zu erreichen.

Anti-Mobbing-Arbeit bedarf verankerter Konzepte (Kernpunkte s. Kasten auf nächster Seite), geeigneter Fachkräfte, die sich verantwortungsvoll für das Opfer einsetzen.

Umgehen mit Cyber-Mobbing

„Cyber-Mobbing sind alle Formen von Schikane, Verunglimpfung, Identitätsklau, Verrat und Ausgrenzung mithilfe von Informations- und Kommunikationstechnologien, bei denen sich das Opfer hilflos oder ausgeliefert und (emotional) belastet fühlt, oder bei denen es sich voraussichtlich so fühlen würde, falls es von diesen Vorfällen wüsste“ (Porsch/Pieschl 2014, Seite 137, zit. in Jannan 2015, S. 40). Cyber-Mobbing in Deutschland betrifft alle Altersgruppen und laut JIM Studie (2014) haben 38 % der befragten Jugendlichen angegeben, dass sie schon einmal mittels Internet oder Handy „fertig gemacht wurden“ (klicksafe 2016), angefangen bei kleinere Hänseleien bis zu strafrechtlich relevanten Handlungen wie:

§ 185 Beleidigung, § 186 Üble Nachrede, § 187 Verleumdung, § 238 Nachstellung [Stalking], § 201 Verletzung der Vertraulichkeit des Wortes, § 201a Verletzung des höchstpersönlichen Lebensbereichs durch Bildaufnahmen (vgl. § 22 KUG/ KunstUrhG: Recht am eigenen Bild), § 240 Nötigung, § 241 Bedrohung (StGB). Das zumeist anonyme Cybermobbing findet seltener statt als personales Mobbing (konventionelles Mobbing), ist aber schwerer einzugrenzen, da es nicht nur in der Schule, sondern auch im Privatleben passiert. Die Daten können ebenfalls unabhängig von Zeit und Raum das Opfer schädigen (vgl. Jannan 2015, S. 39-42).

Intervention: Bei Hänseleien, Verspotten, Beleidigungen oder dem Ausschließen und dem Ignorieren können moderierte Gespräche, Streitschlichtung oder ein Täter-Opfer-Ausgleich ausreichen. Bei Identitätsdiebstahl, der Verbreitung von Gerüchten, der unerlaubten Verbreitung von Fotos oder Filmen, oder der Herstellung entwürdigender oder peinlicher Fotos oder Filme kann darüber hinaus auch die Polizei eingebunden werden und in einer Klassenkonferenz mit einer Ordnungsmaßnahme reagiert werden. Bei Bedrohungen für Leib und Leben und Cyber-Stalking kann auch eine Suspendierung, Versetzung in die Parallelklasse, ein Schulverweis, und/oder eine Strafanzeige erforderlich sein (vgl. Porsch/Pieschl 2014, S. 285, zit. in Jannan 2015, S. 89).

Die Darstellung dieser drei Konzepte verdeutlicht, dass es die perfekte Mobbingintervention nicht gibt. Neben der im Schulprogramm verankerten Prävention, können folgende bewährte Punkte aus unterschiedlichen Programmen genannt werden.

1. Festlegung des Gewaltbegriffes – „Wir akzeptieren keine Gewalt in unserer Schule und werden dafür sorgen, dass sie aufhört.“ (vgl. Olweus 2009, 256)
2. Arbeitsgruppe Gewaltprävention und Schulklima (vgl. Mobbing-Interventionsteams).
3. Konsequenter angewandtes Regelsystem – bessere Aufsicht an Angstorten und Risikozeiten.
4. Lob für soziales Verhalten – Sanktionen für unsoziales Verhalten.
5. Ansprechpartner/Beratung – Kontakttelefon, E-Mail, o.ä.
6. Opferzentriert! – Opferarbeit vor Täterarbeit – möglichst kein Handeln ohne Zustimmung des Opfers.
7. Konsequentes Handeln: Absprache und einheitliches Vorgehen!

8. Schutz des Opfers sichern – möglichst Einbindung (potentieller) Verteidiger des Opfers!
9. Keine offenen Diskussionen vor der Klasse (Opfer wird sonst weiter stigmatisiert!)
10. Zeitnahe Intervention – Klärung und Wiedergutmachung.
11. Verschriftlichung und Dokumentation – Berichte der beteiligten Schüler; Information an Eltern, Kollegen und Schulleitung.
12. Hilfe und Sanktion.
13. Überprüfung von Vereinbarung und Sanktion, bis das Opfer ein klares Signal gibt, dass sich die Situation verbessert hat.
14. Heilung und Versöhnung (Schlichtung, Täter-Opfer-Ausgleich).

Karl Gröpler

Literaturverzeichnis

Ehrhardt, Angelika (2010): Methoden der sozialen Arbeit. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.

Jannan, Mustafa (2015): Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik: Praxis).

Kilb, Rainer (2012): Konfliktmanagement und Gewaltprävention. Grundlagen, Handlungsfelder und Konzeptionen. Wiesbaden: Springer VS.

Klicksafe: Cyber-Mobbing. Zahlen und Fakten. Online verfügbar unter <http://www.klicksafe.de/themen/kommunizieren/cyber-mobbing/cyber-mobbing-zahlen-und-fakten/>, zuletzt geprüft am 06.03.2016.

König, Oliver; Schattenhofer, Karl (2006): Einführung in die Gruppendynamik. Heidelberg: Carl-Auer-Verl (Compact).

Olweus, Dan (2009): Mobbing in Schulen. Fakten und Intervention. In: Angelika Henschel (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 247–266.

Porsch, T.; Pieschl, S. (Hg.) (2014): Neue Medien und deren Schatten. Göttingen/Bern/Wien: Hogrefe.

Schubarth, Wilfried (2013): Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. 2., aktualisierte Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Alltäglicher Rassismus in Deutschland heute

Frage: Woher kommst du?

Sie: Aus Hannover/Deutschland.

Frage: Nein, ich meine, woher kommst du wirklich?

Sie: Aus Hannover/Deutschland.

Frage: Aber... Du bist doch nicht deutsch – oder???

Sie: Doch, ich komme aus Hannover/Deutschland.¹

Noah Sow berichtet in ihrem Buch „Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus“ (aus dem Jahr 2008) von Alltagsrassismus in verschiedensten Formen. Alltäglich begegnet Rassismus Menschen mit Migrationsgeschichte und People of Color, die in Deutschland leben – zum Beispiel in der Frage nach ihrer (wirklichen!) Herkunft – wie im Zitat oben ...

Dieser Alltagsrassismus hat ganz verschiedene Gesichter. Er begegnet als offener Rassismus, vor allem aber auch in Formen, die auf den ersten Blick oft nicht als rassistisch wahrgenommen werden, z. B. – wie im eingangs zitierten kurzen Dialog – in der (Nach-)Frage nach der vermeintlichen Herkunft, obwohl jemand in Deutschland geboren wurde und aufgewachsen ist. Dazu gehören aber auch die abwertenden Blicke im Bus, rassistische Rufe im Fußballstadion, diskriminierende Darstellungen in Literatur und Filmen – oder auch das vermeintlich Kompliment „Du sprichst aber gut Deutsch!“.

Es handelt sich um unhinterfragte bzw. nicht bewusst wahrgenommene Einordnungen nach Ethnien, Nationen, Kulturen oder Rassenkonstruktionen, die die Welt nur vom eigenen Standpunkt aus wahrnehmen und Menschen beurteilen und bewerten.

Der eurozentrische Blick auf die Welt in unserer deutschen Mehrheitsgesellschaft geht einher mit einem (unbewussten) Gefühl der Überlegenheit. Als Teil der Mehrheitsgesellschaft werden von weißen Deutschen bestimmte Ein- und Zuordnungen unhinterfragt vorausgesetzt und auch (z. T. unbewusst) tradiert. Diese undifferenzierten Bilder von Schwarzen Menschen, die in der deutschen Mehr-

¹ Noah Sow, *Deutschland Schwarz Weiss*, München 2009, S. 252f. (Kursivsetzung vom Verfasser)

heitsgesellschaft virulent sind, wirken sich auf den alltäglichen Umgang miteinander aus, führen aber auch zu strukturellen Benachteiligungen. Das Buch von Noah Sow lenkt in sehr humorvoller und zugleich treffender Weise den Blick darauf.²

Alltagsrassismus ist Bestandteil des gesellschaftlichen Umgangs in Deutschland, ist aber als solcher nicht leicht zu erkennen, zugleich aber sehr wirksam. Natürlich ist deshalb nicht jedes Mitglied der Mehrheitsgesellschaft rassistisch, aber es gibt eine gemeinsame Sozialisation, in der rassistische Vorurteile über Erziehung, Schule und Medien tradiert werden und sich so verfestigen. Dieser Rassismus, der sich in der gesellschaftlichen Macht der Mehrheitsgesellschaft ausdrückt, ist eine Form von struktureller Gewalt, um deren vielfältige Formen es im Projekt „Schritte gegen Tritte“ auch geht. Solch institutioneller und struktureller Rassismus verfestigt die Barrieren zu gesellschaftlichen Gütern und Ressourcen (wie Bildung, Arbeit, Gesundheit, Rechte u. a.) und verstärkt individuell erlebte rassistische Diskriminierung.³

Um diese Diskriminierung aufzubrechen, braucht es vielfaches gesellschaftliches Engagement, u. a. auch im Bildungsbereich, mit dem Ziel, die Grundhaltung der Gleichberechtigung aller Menschen zu fördern und gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen. Dazu will das Projekt „Schritte gegen Tritte“ in seinen verschiedenen Modulen u. a. durch den erlebten und reflektierten Perspektivwechsel (Schwarz versus Weiß im Kontext der Apartheid in Südafrika im Modul Anti-Rassismus, Flüchtling versus Bürger im Modul Flucht und Textilarbeiterin in Bangladesch versus europäischer Modehändler im Modul (Un-)Gerechtigkeit/Bangladesch) auf der Basis eines (modernen) christlichen Menschenbildes einen Beitrag leisten.

Marc Struckmann, Soltau

² Vgl. zum strukturellen Rassismus ebd. S. 126f.

³ Vgl. hierzu und zum Ganzen Toan Quoc Nguyen, „Offensichtlich und zugedeckt“ – Alltagsrassismus in Deutschland, 2014, <http://www.bpb.de/dialog/194569/offensichtlich-und-zugedeckt-alltagsrassismus-in-deutschland>

Bildungsarbeit zum Thema Flucht



Menschen, die nach Deutschland geflohen sind, lösen bei den Menschen, die hier leben eine Vielzahl an Reaktionen aus. Manche fühlen sich bedroht, andere wissen sehr wenig damit anzufangen, manche strecken ihnen Kuschtiere entgegen und wieder andere unterrichten sie in Deutsch. Eine gewisse Distanz ist jedoch von den meisten zu spüren. Geflohen zu sein ist vielen fremd, es herrscht großes Unwissen über die Situation in denen Geflüchtete hier leben und die Kultur, die den Flüchtlingen zugeschrieben wird, wird oft als ganz anders als die hiesige dargestellt. An diesen Punkten setzt Bildungsarbeit zum Thema Flucht an. Denn um gelingende Begegnungen zu ermöglichen, müssen sich alle Seiten weiterbilden, reflektieren, annähern.

In den vielen Ansätzen der Bildungsarbeit zu dem Thema wird daher versucht, Perspektivwechsel zu ermöglichen, eigenes Wissen zu erweitern, mögliche Vorurteile zu überprüfen und Empathie zu wecken. Es geht darum, neu Ankommenden offen zu begegnen, zum eigenen Engagement

anzuregen und Wege aufzuzeigen, wie Geflüchtete unterstützt und zeitgleich Diskriminierung begegnet werden kann.

In dem Projekttag zum Thema Flucht wird sich interaktiv und spielerisch diesen Zielen genähert. Durch Simulationsmethoden nehmen die Teilnehmenden neue Perspektiven ein. Das Kennenlernen verschiedener Fluchtschicksale fördert Empathie, erweitert das Wissen der Schüler/innen bezogen auf Fluchtursachen und bezüglich der Situation von Geflüchteten hier in Deutschland. Mit Hilfe von Aufstellungen im Raum werden die Dimensionen diskutiert, in denen Geflüchtete hier mit Gewalt konfrontiert sind. Letztendlich können die Schüler/innen in Rollenspielen Strategien entwickeln und ausprobieren, um auf diskriminierende oder gewalttätige Situationen im Alltag reagieren zu können.

Bildungsarbeit zum Thema Flucht ist eine anspruchsvolle Aufgabe. In der Ausbildung zur Teamer/in geht es daher nicht nur um Wissensvermittlung. Vielmehr ist

es Ziel, sich als Teamer/in die vielen Steine bewusst zu machen, die einer rassismuskritischen und nachhaltigen Bildungsarbeit zum Thema Flucht im Wege liegen. Welche Bilder und Vorurteile über die Flüchtlinge habe ich selbst? Mit welchen rassistischen Stereotypen bin ich sozialisiert worden? Welche Begriffe verwende ich und was ist ihr Hintergrund? Das sind Fragen, mit denen sich Teamer/innen bestenfalls beschäftigen, denn letztendlich werden sie durch ihre Rolle zu Vorbildern. Sie vermitteln ihre Bilder, ihr Wissen und ihre Sprache über Geflüchtete. Im Kern geht es also mehr um eine Haltung, als um die Vermittlung von Methoden.

In der Öffentlichkeit und den Medien werden Geflüchtete oft als homogen dargestellt. Reduziert auf das Flüchtling-Sein und ihre – häufig als sehr anders dargestellte – Kultur. Meist erscheinen sie als schwache, passive, fremdbestimmte Masse, die je nach Argumentationslinie dringend Hilfe braucht oder eine Bedrohung darstellt. Auch in der Bildungsarbeit finden sich solche Tendenzen. Mit dem Ziel, Empathie zu wecken, werden nicht selten nur die dramatischsten Geschichten erzählt. Diese oft gute Absicht kann einerseits dazu führen, dass weniger dramatische Fluchtgeschichten delegitimiert werden, andererseits stärkt es das Bild der schwachen, stark traumatisierten und deshalb auch irgendwie unberechenbaren Geflüchteten. Gerade hier ist es wichtig, andere Akzente zu setzen. Die Vielfalt der Lebenswege, Motivationen, Ziele und Lebensrealitäten vor der Flucht müssen sichtbar gemacht werden. Der Reduktion von Individuen auf ihre angebliche kulturellen Zugehörigkeit kann ein heterogenes Bild von Lebensformen entgegengesetzt werden. Und statt das Bild des Flüchtlings als Opfer zu stärken, können Bilder von geflüchteten Menschen gezeigt werden, die aktiv nach neuen Perspektiven suchen, die nicht aufgeben und die sich oft mit viel Mut entscheiden, sich auf für sie unbekannte und teilweise gefährliche Routen zu begeben.

Als Teamer/in verfüge ich über eine Art von Macht. Macht darüber, mit welchem Wissen und welchen Bildern die Teilnehmenden in Zukunft auf Geflüchtete zugehen werden. Für diese

Begegnungen macht es einen großen Unterschied, ob die Person schwache, passive und homogene Menschen im Kopf hat, die auf jeden Fall alle ganz anders sind als sie selbst. Oder mutige, aktive und vielfältige Individuen, die nur eins gemeinsam haben – ihre Flucht. Eine Erfahrung, die viele Teamer/innen selbst nie erlebt haben. Teamer/innen ohne Fluchterfahrung sind in dieser Hinsicht in ihrem Erfahrungswissen begrenzt und auch Teamer/innen mit eigener Fluchterfahrung können nur für sich selbst sprechen. Daher ist es wichtig, in Form von Texten, Filmen, Audioträgern, Liedern und Bildern unterschiedliche Geflüchtete zu Wort kommen zu lassen.

Jenseits der eigenen Bilder und Vorurteile sind Teamer/innen mit einer Fülle von Einstellungen und Emotionen seitens der Teilnehmenden konfrontiert. Mit diesen umzugehen ist nicht einfach. Welche Strategien gibt es, auf diskriminierende Äußerungen zu reagieren? Wann lohnt es sich, eine Diskussion anzufangen? Welche Argumente kann ich oft geäußerten Vorurteilen entgegensetzen? Strategien und Umgangsformen diesbezüglich lassen sich üben, Wissen lässt sich anlesen – doch auch hier muss genau geschaut werden, was ich durch verschiedene Argumentationsweisen vermitteln. So wird häufig mit ökonomischen Argumenten argumentiert, beispielsweise „Wir brauchen doch Arbeitskräfte!“ Auch wenn das in manchen Situationen durchaus sinnvoll erscheint, so vermittelt es doch ein Bild, dass die Aufnahme von Geflüchteten wirtschaftlich zu begründen sein muss. Aber, geht es uns wirklich darum?

Eine gute Vorbereitung auf die Rolle als Teamer/in ist wichtig, genauso wie die Bildungsarbeit selbst. In ihrer Wirkung ist sie jedoch immer begrenzt. Eine halbjährige Ausbildung und erst recht sechstündige Projektstage können nur Impulse geben und im besten Fall Lernprozesse in Gang setzen. Es liegt dann an jede Teilnehmerin/jeden Teilnehmer selbst, sich weiter zu reflektieren, zu informieren und letztendlich auch wirklich Kontakte zu Geflüchteten zu suchen.

Hanna Krügener

Hintergrund zu „Globalem Lernen“



In „Schritte gegen Tritte“ versuchen wir den Teilnehmenden verständlich zu machen, dass Gewalt nicht nur körperlich oder verbal stattfindet, sondern sich auch in globalen Strukturen und Vernetzungen wiederfindet.

Daher sind die Projektstage auch nach Ideen des „Globalen Lernens“ aufgebaut.

Hinter dem Begriff des „Globalen Lernens“ versteckt sich ein pädagogisches Konzept, welches eng verbunden ist mit den Konzepten der Bildung für nachhaltige Entwicklung, interkulturellem Lernen und Menschenrechtsbildung. „Globales Lernen“ ist interdisziplinär angelegt und beschränkt sich nicht auf einzelne Lernfächer. Es meint eher eine Sammlung von verschiedenen pädagogischen Gebieten, die sich auf die Globalisierung, ihre Auswirkungen und den Umgang damit vereinen. Es ist daher kein feststehendes Konzept mit einer einzig wahren Definition, sondern bleibt offen und versucht, mit dem Denken in einzelnen Kategorien zu brechen.

Globales Lernen bedeutet Bildungsarbeit, die den Blick und das Verständnis der Menschen für die Realitäten der Welt schärft und sie zum Einsatz für eine gerechtere, ausgewogenere Welt mit Menschenrechten für alle aufrüttelt.

Globales Lernen umfasst Entwicklungspolitische Bildungsarbeit, Menschenrechtserziehung, Nachhaltigkeitserziehung, Bildungsarbeit für Frieden und Konfliktprävention sowie interkulturelle Erziehung, also die globalen Dimensionen der staatsbürgerlichen Bildung. (Nach: Die „Maastrichter Erklärung zum Globalen Lernen“, Europäisches Rahmenkonzept für die Verbesserung und Verstärkung des Globalen Lernens in Europa).

Im Globalen Lernen soll vordergründig Wissen nicht im klassischen Sinn von einer Lehrerin/einem Lehrer vermittelt werden, sondern es soll die Möglichkeit geben, ein Lernumfeld zu schaffen, welches sensibilisiert und Empathie fördert. Die Teilnehmenden haben die Chance, durch eigene Handlungsoptionen den Lernprozess partizipativ zu beeinflussen und so ihr eigenes Bewusstsein für globale Zusammenhänge zu schärfen. Während des Prozesses entwickeln sich neue Fragestellungen und die eigene Rolle im weltweiten Zusammenhang wird kritisch hinterfragt.

Globales Lernen fördert und fordert das eigene Einmischen in die erlebten Situationen. Teilnehmende erkennen ihre eigenen Fähigkeiten, um diese gemeinsam dafür einzusetzen, positive Alternativen für das gesellschaftliche Zusammenleben zu finden.

ERKENNEN ▶ URTEILEN ▶ HANDELN

Konzepte Globalen Lernens folgen diesem Dreischritt, um Menschen zu befähigen, verantwortungsvoll zu handeln. Nicht zum eigenen Vorteil, sondern vor allem um sich selbst als Teil der Weltgemeinschaft zu verstehen. Dieser Perspektivwechsel ermöglicht das kritische Hinterfragen auch von scheinbar alternativlosen Umständen. Im Globalen Lernen wird die/der Lernende selbst zum handelnden Subjekt, entdeckt Handlungsoptionen und „erlebt“ die Auswirkungen, indem diese aktiv ausprobiert werden können.

Zusammenfassend kann Globales Lernen als Bildungskonzept gesehen werden, das die Herausforderungen der Globalisierung aufnimmt und mittels ganzheitlichem und handlungsorientiertem Lernen, Menschen für einen solidarischen, gerechten und nachhaltigen Umgang in der Weltgemeinschaft sensibilisieren will. Diesem Ansatz fühlt sich das Projekt „Schritte gegen Tritte“ verpflichtet.

Maik Bischoff



Die Übersichtsraster skizzieren den Ablauf des Projektes mit Angaben der Zeiteinheiten, der Inhalte, der Medien und Materialien und der benötigten Räume, um interessierten Schulen oder Gemeinden einen Überblick über die Einheiten zu vermitteln.

Für den ersten Teil des Projektes wurden verschiedene Varianten entwickelt, die sich hinsichtlich des Themas (Modul Anti-Rassismus, Modul Flucht-Migration-Integration, Modul Globale (Un-)Gerechtigkeit) unterscheiden, in der Methodik und Zielsetzung jedoch sehr ähnlich sind. In allen Varianten geht es um das Erkennen und Erleben von Gewalt in globalen Zusammenhängen und den Transfer des Erfahrenen auf die eigene Situation. Die Abläufe und Methoden werden auf die jeweilige Situation hin immer individuell geplant und durchgeführt.

Der zweite Teil des Projektes (Kontext Deutschland) ist bei allen Varianten einheitlich. Hier gibt es je nach Referentin und Dauer des Projektes Alternativen, die im Ablaufschema angedeutet werden. Welche Variante durchgeführt werden kann, muss mit den angefragten Referent/in abgesprochen werden. Es ist für das Konzept wichtig, dass immer beide Teile des Projekts durchgeführt werden, wobei der Schwerpunkt unterschiedlich sein kann.

Modul Anti-Rassismus – Kontext: Südafrika



Zeit	Inhalte	Ablaufschritte	Medien/ Materialien	Raum
20 min	Simulationsspiel I: White/Non-White	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung der Mitwirkenden • White- oder Non-White-Buttons ziehen • Videoclip „One man, one vote“ • Unterschiedliche Behandlung der Whites und der Non-Whites 	Beamer/Laptop Aktivboxen Buttons Geschirr Getränke & Kekse	Raum A mit vorbereiteter Sitzordnung
20 min	Hintergründe zu Südafrika und der Gewaltspirale z. Zt. der Apartheid kennenlernen	<ul style="list-style-type: none"> • Quiz & an Südafrikakarte geographische und politische Lage erarbeiten • Filmausschnitt „Schrei nach Freiheit“ + Analyse • Alternativ: Option PPT 	OHP Landkarte Beamer/Laptop Aktivboxen DVD	Raum A
Raumwechsel/Pause				
25 min	Lebensverhältnisse im Flüchtlingslager Canaan kennenlernen	<ul style="list-style-type: none"> • Erläuterung der Ausstellungswand mit praktischen Erfahrungsbeispielen (Wasser tragen) <p>Variante: Zusammenstellen einer Fotowand & Erläuterungen zum Flüchtlingslager Canaan</p>	Ausstellung Wasserkarrier Handtuch Fotos & Erläuterungen	Raum B
25 min	Leben in Canaan nachvollziehen	<ul style="list-style-type: none"> • Brettspiel & Spielkarten in 4-5 Gruppen • Reflexion: Entstehen von Frustrationen und Gewalt innerhalb des Flüchtlingslagers • Übertragung auf eigene Verhältnisse 	Brettspiel & Spielkarten	Raum B
Raumwechsel/Pause				
30 min	Simulationsspiel II: Auswertung der Sitzordnung	<ul style="list-style-type: none"> • Option: Ein Video über das Flüchtlingslager wird gezeigt. • Sitzordnung diskutieren, Frage nach Beginn und Ursachen der Unterdrückung • Lösungen suchen • Kennenlernen der südafrikanischen Lösung • Eigene „Buttons“ im Alltag hinterfragen • Grenze und Sitzordnung auflösen, Buttons abgeben, durch Namensschilder ersetzen • Teilen der Getränke und Kekse 	Beamer/Laptop Aktivboxen DVD Afrikaflagge Stifte	Raum A

Modul Flucht-Migration-Integration – Kontext: Flucht

Zeit	Inhalte	Ablaufschritte	Medien/ Materialien	Raum
30 min	Simulationsspiel I: Bürger/Flüchtlinge	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung der Mitwirkenden • Buttons ziehen • Unterschiedliche Behandlung • Einführung Flucht mit PPT • Quiz mit PPT 	Beamer/Laptop Buttons Geschirr Getränke Kekse Folie PPT	Raum A mit vorbereiteter Sitzordnung
Raumwechsel/Pause				
30 min	Flüchtlingsschicksale kennenlernen	<ul style="list-style-type: none"> • Länderinformationen anhand Weltkarte • DVD Flüchtlingsschicksale • Brettspiel & Spielkarten in 4-5 Gruppen • Reflexion über Erlebnisse im Spiel <p>Option: Refugee Chair – Die Welt in Stühlen</p>	Weltkarte Beamer/Laptop	Raum B
20 min	Lebensbedingungen von Flüchtlingen in Deutschland	<ul style="list-style-type: none"> • optional DVD „le Heim“ • Asylverfahren in Deutschland anhand von Beispielen (Arbeit, Unterkunft, Geld) 	Brettspiel & Spielkarten Beamer/Laptop DVD	Raum B
Raumwechsel/Pause				
30 min	Transfer	<ul style="list-style-type: none"> • Sitzordnung diskutieren, Frage nach Beginn und Ursachen der Unterdrückung • Lösungen suchen • Eigene „Buttons“ im Alltag hinterfragen • Grenze und Sitzordnung auflösen, Buttons abgeben, durch Namensschilder ersetzen • Teilen der Getränke und Kekse 	Stifte	Raum A

Modul Globale (Un-) Gerechtigkeit

– Kontext: Textilproduktion in Bangladesh

Zeit	Ziele	Inhalte	Methoden	Medien/ Materialien	Raum
10 min	TN und Referent/in wissen, wer da ist und was passieren wird	<ul style="list-style-type: none"> Begrüßung und kennenlernen 	<ul style="list-style-type: none"> Vorstellungsrunde 	-	Raum A Sitzkreis
20 min	TN machen sich ein Bild zu globalen Themen	<ul style="list-style-type: none"> Unsere Welt kennenlernen 	<ul style="list-style-type: none"> Übung: Die Welt in Stühlen 	Stühle für alle Tabelle	Raum A
10 min	TN versuchen zu reflektieren, wo sie sich selbst im Thema wiederfinden	<ul style="list-style-type: none"> Nosliw: „Geht es uns an?“ Impulsfragen zum Video 	<ul style="list-style-type: none"> Musikvideo 	Beamer/Laptop Lautsprecher	Raum A
10 min	Pause				
5 min	Vorbereitung Rollenspiel	<ul style="list-style-type: none"> Buttons verteilen 	<ul style="list-style-type: none"> Buttons zufällig ziehen aus Beutel 	Buttons	Raum A
Raumwechsel					
30 min	TN erfahren die Umstände der Textilproduktion	<ul style="list-style-type: none"> Situation EU als Konsument/ Bangladesh als Produzent spielen 	<ul style="list-style-type: none"> Rollenspiel 	Stifte, Papier Scheren Schablonen Tische als Fabrik Sitzecke mit Getränken & Süßigkeiten	Raum B
Raumwechsel					
10 min	Vertiefung des Erlebten	<ul style="list-style-type: none"> Option 1 Lebensumstände eines/r Textilarbeiter/in 	<ul style="list-style-type: none"> Filmsequenz Bangladesh 	Beamer/Laptop Lautsprecher	Raum A

20 min	Vertiefung des Erlebten	<ul style="list-style-type: none"> Option 2 Lebensumstände eines/r Textilarbeiter/in 	<ul style="list-style-type: none"> Brettspiel 	Spielfiguren Spiele	Raum A
15 min	Pause, danach Raumwechsel				
15 min	Transfer zur eigenen Situation	<p>Rückkehr zur „Fabrik“</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitfragen eigene Rolle herausarbeiten was kann die Situation verändern spielerisch umsetzen: was bedeutet gerechte Verteilung 	<ul style="list-style-type: none"> Gesprächsrunde 	<p>Texte Süßigkeiten Getränke T-Shirt Flipchart</p>	Raum B
10 min	Transfer am Beispiel erleben	<ul style="list-style-type: none"> Schulsituation Ausgrenzung im eigenen Alltag erleben 	<ul style="list-style-type: none"> Video 	Beamer/Laptop Lautsprecher	Raum B
25 min	Persönliche Erfahrungen reflektieren	<ul style="list-style-type: none"> Wie gehen wir mit Ausgrenzung um? 	<ul style="list-style-type: none"> Gesprächsgruppen 		Raum A & B
10 min	Pause				
30 min	Gefühle erleben und zur Sprache bringen	<ul style="list-style-type: none"> Wie funktioniert Ausgrenzung? 	<ul style="list-style-type: none"> Übung: Sensibilisierung zu Mobbing 		Raum A
10 min	Was haben die TN erlernt? Was könnten nächste Schritte sein?	<ul style="list-style-type: none"> Feedback/ Auswertung 	<ul style="list-style-type: none"> Feedbackrunde/ggf. Auswertungsbogen 	Vorbereitete Auswertungsbögen	Raum A
5 min	Gemeinsamer Abschluss	<ul style="list-style-type: none"> Verabschiedung 			Raum

Modul Umgang mit Gewalt – KONTEXT: DEUTSCHLAND

Zeit	Inhalte	Ablaufschritte	Medien/ Materialien	Raum
5 – 15 min	Einstieg: Formen von Gewalt im Alltag	<ul style="list-style-type: none"> • Videoclip aus „Abseits“ oder • Positionsbarometer: die eigene Position zwischen „Gewalt“ und „Keine Gewalt“ suchen und begründen 	Beamer, Videoclips Kreppband, Situationskarten	Raum A
30 min	Gesprächsgruppen	<ul style="list-style-type: none"> • Gespräch über eigene Erfahrungen mit Gewalt in geschlechtsspezifischen Gruppen 		Raum A und B
Raumwechsel/Pause				
30 min	Rollenspiel und Erarbeitung von Konfliktlösungen	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiel: Anmache im Bus oder Anmache auf dem Schulhof • Erarbeitung von Regeln zum Verhalten in Gewaltsituationen oder • Rollenspiel zu Mobbing Transfer auf eigene Erfahrungen 	Tafel/Flipchart	Raum A
30 min	Video: „Dienstag – Gewalt in der U-Bahn“	<ul style="list-style-type: none"> • Video + Analyse im Hinblick auf die Handlungsalternativen: „Flucht – Eingriff – Angriff“ • Herausarbeiten gewaltfördernder und deeskalierender Reaktionsmuster 	Video Beamer/Laptop Kopien	Raum B
Raumwechsel/Pause				
10 – 15 min Option wenn gewünscht	Meditativer Abschluss	<ul style="list-style-type: none"> • Biblischer Bezug: der dritte Weg Jesu oder das Gebot der Nächstenliebe oder • Hamburger Tuch betrachten, Meditationstext mit Musikbegleitung 	Mtt.5,38 ff Hamburger Hungertuch CD, CD-Player Meditationstext	Raum A
10 min	Auswertung	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback der Schüler/innen 		Raum A

Ein Konfirmandenwochenende zu „Schritte gegen Tritte“ und Ideen für einen Gottesdienst



Im Vorfeld muss die Entscheidung fallen, welches Modul im ersten Teil bearbeitet werden soll. Sollte für das Modul eine Referentin oder ein Referent eingeladen werden, wäre es sinnvoll, wenn die Einheiten 1 und 2 an einem Tag stattfinden.

Beispielablauf:

Freitag

16.00 – 19.00 Uhr –
Einheit 1 Modul Flucht oder Anti-Rassismus oder globale (Un-)Gerechtigkeit durchführen

19.00 Uhr – Gemeinsames Abendessen mit möglichst vielen fair gehandelten Produkten aus der „Einen Welt“.

20.00 Uhr – Spiele und Filmabend (z. B. Die Piroge, „Le Heim“ oder „Ankommen in Deutschland – Marhabu – Youtube Videos – (Ausleihe z. B. über Friedensarbeit im HkD, Hannover)

Samstag

9.30 – 12.30 Uhr
Einheit 2 „Modul Deutschland“

14.00 – 16.00 Uhr – Vorbereitung des Gottesdienstes in 4 Gruppen

1. Gruppe: Elemente zu dem bearbeiteten Modul präsentieren. Diese Ausarbeitungen können ein Teil der Begrüßung, ein Anspiel, ein selbstgedrehtes Video, ein Filmausschnitt, große Schaubilder, Collagen, ..., sein und sollten im (Vorstellungs-) Gottesdienst so präsentiert werden, dass die Besucher nachvollziehen können, was die Konfirmand/innen an ihrem Wochenende gemacht haben.
2. Gruppe: Bearbeitet Mt 5,38 – 48 („... die andere Wange hinhalten ...“) Der Text wird intensiv besprochen und nach W. Wink „Der dritte Weg Jesu“ ausgelegt (Seite 35 ff.). Es werden kleine Anspiele zu den drei Szenen

- (Mt 5,39 – 41) eingeübt. Zunächst werden die Szenen nur nachgespielt, dann sollten Übertragungen in die heutige Zeit gesucht und gespielt werden. Hierbei sollte folgendes sichtbar werden: Unrecht wird nicht hingenommen, die Menschen treten aus ihrer „Opferrolle“ heraus, eine „mutige paradoxe Intervention“ kann die Situation verändern, Widerstand soll nur als „aktive Gewaltfreiheit“ geführt werden.
3. Gruppe: Bearbeitet Lk 10, 25-37 (Barmherziger Samariter).
Zunächst den historischen Hintergrund klar machen und verstehen lernen (z. B. besondere Rolle des Samariters, Zwänge durch das „Reinheitsgebot“ des Priesters, ...) Nach dem Gespräch die biblische Geschichte nachspielen lassen.
- Aus dem Text die Schritte zur Hilfe herausarbeiten und wenn noch Zeit ist, in einem zweiten Schritt übertragen auf den Umgang mit Geflüchteten. Auf ein großes Plakat die „Schritte des Barmherzigen“ zur aktiven Hilfe aufschreiben:
1. Hinsehen
 2. Berühren lassen
 3. Hingehen
 4. Erste Hilfe leisten
 5. Verletzten in Sicherheit bringen
 6. Soweit helfen/pflegen, wie es „ehrenamtlich“ möglich ist
 7. Eigenes Geld als Hilfe einsetzen
 8. Für professionelle Hilfe sorgen
 9. Nachsorge sicherstellen.
- Entscheidend ist bei der Bibelarbeit, dass es nicht darum geht, „wer mein Nächster“ ist. Es soll kein „Objekt definiert“ werden, sondern die Frage ist: „Wie werde ich zum Nächsten?“ Dieser Unterschied in der Abschlussfrage von Jesus sollte deutlich werden.
- Wenn noch Zeit ist: Übertragungen in die heutige Zeit suchen und nachspielen. Leitfragen dazu: Wer fällt heute unter die Räuber? Wem wird Leid angetan? Von wem sollte Hilfe erwartet werden? Wer wäre es der überraschend hilft, welcher Feind/Gegner könnte helfen?
4. Gruppe – Bearbeitung der Sprachmottete „Gewalt hat viele Gesichter“ und Gottesdienst Vorbereitung.
- Sprachmottete (Seite 47): Der Text wurde 1993 geschrieben. Es soll herausgearbeitet werden, was aus heutiger Sicht herausgenommen werden kann und was ergänzt werden müsste. Hierfür könnte das „Gewaltbarometer“ (S. 46) hilfreich sein.
- Formulierung eines Fürbittgebets: Die Eindrücke aus den „Schritte gegen Tritte“-Modulen werden nochmal wachgerufen. Es werden Stichworte festgehalten, für wen oder was gebetet werden könnte. Immer zwei Konfirmand/innen formulieren danach eine Fürbitte. Die Bitten werden vorgestellt und in eine Reihenfolge gebracht.
- Auswahl der Lieder – ...
- Evtl. zusätzlich den Text zum „Barmherzigen Samariter“ bearbeiten. (Wie die 3. Gruppe)
- 16.30 – 17.30 Uhr Gegenseitiges Vorstellen der Ergebnisse.
Evtl. eine Auswahl treffen, was unbedingt im Gottesdienst sichtbar werden soll und einen möglichen Ablauf besprechen.
- 19.00 – 20.00 Uhr – Anspiele in der Kirche üben, Ablauf festlegen, Sprechprobe, Gestaltung der Kirche,
- Ab 20.00 Uhr – Freier Abend, Spiele, Nachtwanderung, ...
- Sonntag**
9.00 Uhr – Letzte Vorbereitung des Gottesdienstes (Sprechprobe, Anspiel, ...)
- 9.45 Uhr – Lieder mit der Gemeinde ansingen
- 10.00 Uhr – Gemeinsame Feier des Gottesdienstes
- 11.30 Uhr – Zusammensein beim Kirchenkaffee

Anregungen zur Vor-/Nacharbeit

zur Vertiefung und Weiterarbeit nach einem Projekttag

1. Arbeit mit Stadtplänen: Wo fühle ich mich wohl, wo habe ich Angst?

Gruppenarbeit: Den Schüler/innen werden auf DIN-A3 hochkopierte Stadtpläne ihres Ortes/Stadtteils gegeben; dazu jeweils ein grüner und ein roter Klebepunkt. Sie haben die Aufgabe, die grünen Punkte dort aufzukleben, wo sie sich wohl fühlen, die roten Punkte dort, wo sie sich unwohl fühlen. Anschließend werden Gründe benannt und die Ergebnisse im Plenum verglichen.

2. Poster Galerie: In vielen Schulen hängen bereits Plakate, die vor der zunehmenden Gewaltbereitschaft warnen. Aber in der Regel sind es Profis, die solche Poster entworfen haben. Deshalb müsste es für die Schüler/innen doch reizvoll sein, eine Plakatserie nach eigenen Motiven zu gestalten. Sie können sich dabei an den ganz alltäglichen Bedrohungssituationen ebenso orientieren wie an den Spuren vandalistischer Umtriebe im Schulhaus.

3. Slogans gegen Gewalt: Schüler/innen entwerfen eigene Slogans gegen Gewalt für Kreativ-Aktionen, wie z. B. T-Shirt-Wettbewerb (siehe Punkt 9), Poster- bzw. Plakataktion, für eine Schülerzeitung, für selbstgefertigte Kalender gegen Gewalt, für die Schul-Homepage, Wandtücher, Geschirrtücher, Fotowand, legale Graffiti, auf Baseball-Caps, als Grundlage für einen Rap oder für eine SMS-Aktion. Beispiele: „Gewalt – nein danke!“, „Eingreifen statt zuschauen!“, „Bei Gewalt gibt es immer Verlierer!“

4. Konfliktgeschichten zu Ende schreiben, zeichnen, spielen oder als Fotogeschichte gestalten und für die Schulhomepage oder Schulzeitung verwenden: Konfliktgeschichten beschreiben Situationen, in denen der weitere Verlauf nicht klar und das Handeln der beteiligten Personen von Zwispälten und Unsicherheit geprägt ist. Jeder und jede kennt solche Situationen, in denen Mut und Angst eine wichtige Rolle spielen. Konfliktgeschichten können erzählt und diskutiert werden, begonnen und individuell weiter entwickelt werden, gemalt

oder als Comic gezeichnet werden, als Rollenspiel gespielt oder als Fotogeschichte gestaltet werden.

5. Hoffnungsgeschichten sammeln: Geschichten und/oder Artikel von gelebter Gewaltlosigkeit sammeln.

- Wo haben Menschen erfolgreich gewaltfrei gehandelt?
- Welche Handlungsoptionen haben zu einem Erfolg geführt?
- Aktionen, in denen Gewalt gestoppt oder verhindert werden konnte.

6. Rassismus in der Sprache: Rassistische Bemerkungen werden manchmal eher unbeabsichtigt gemacht, z. B. „Für einen Polen arbeitet der aber wirklich korrekt“ oder „Für einen Ausländer sprichst du aber gut deutsch“.

Diskussion:

- Wie wirken solche Sätze auf die betreffenden Personen?
- Welche Alternativen haben wir für rassistische Begriffe?

7. Fotos oder Videos erstellen: Gewalt in unserer Stadt (oder Schule): Die Schüler suchen nach Motiven, die ein gemeinsames Thema haben: Gewalt. Eine zertrümmerte Telefonzelle kann dabei ebenso zum Motiv werden wie der aufgeschlitzte Sitz eines U-Bahn-Waggons. Daraus sollten dann Ansichtskarten werden, die ein provozierendes „Schöne Grüße aus...“ zielt. Dies kann auch auf die eigene Schule angewendet werden.

8. Collage (Bilder zu Gewalt und Frieden sammeln): Ausschnitte aus Zeitungen und Magazinen sammeln, aufkleben und im Klassenzimmer ausstellen.

9. Besuche, pers. Begegnungen, Spurensuche (Asylbewerberheim, Einladung von Zeitzeugen) – Nur Echtes bewirkt Echtes! Selbsterlebtes von Zeitzeugen des Holocaust oder Aussagen von Opfern von direkter oder indirekter Gewalt zu hören – in Unterrichtseinheiten oder vor Ort – bewirkt mehr als jedes noch so gut produzierte Video. Am besten Orte des Gedenkens oder gegenwärtiger Gewalt

besuchen – das ist der beste „Welt-Anschauungs-Unterricht“.

10. Eine-Welt-Projekte und -produkte: Wer mit Schüler/innen strukturelle, auch wirtschaftliche Gewalt entdeckt und aufdeckt, hat mit Aktionen zu fairem Handel eine jugendgemäße Aktionsalternative. Globale Zusammenhänge können so anschaulich dargestellt werden. Schüler/innen entdecken ihre eigenen Zugänge:

- Was steckt an Rohstoffen in meinem Handy?
- Wo kommt meine Kleidung her?
- Wie wird meine Lieblingsschokolade hergestellt?

Daraus können weitere Projekte entstehen (z. B. eine Kleidertauschparty, Dinge aus Recyclingmaterial herstellen usw.).

11. In der Sprache Wertschätzung zeigen: „Wörter Waage“: Hier können die Schüler/innen testen, wie aggressiv oder wie friedlich ihr eigener Wortschatz ist: Jeder verletzende, aber auch jeder versöhnende Begriff, der ihnen einfällt, wird auf einen Pappstreifen geschrieben. Die gesammelten Streifen werden dann auf einer Briefwaage aufgeschichtet links die Freundlichkeiten, rechts die Beleidigungen. Mal seh'n, wie sich die Gewichte verschieben ...

12. Schülerzeitung zum Thema Rassismus und Gewalt – Manchmal suchen Schülerzeitungsredaktionen händeringend nach guten Stories. Warum nicht eine eigene Ausgabe zu positiven Projekten der Gewaltprävention an Schulen machen?

13. Befragung und Interviews – „Oral history“: Schüler/innen laden Gäste in den Unterricht ein und machen aus dem Klassenzimmer ein Erzählcafé: Sie lassen sich von Erlebnissen berichten. Das kann historische oder auch aktuelle Themen betreffen. Sie erfahren aus der Nazi-Zeit und von rassistischer Verfolgung. Sie hören, wie andere mit den eigenen Aggressionen klarkommen oder eine Fluchtgeschichte von Asylsuchenden.

14. Leben von Gandhi, M. L. King und Mandela etc. – Das Internet ist mittlerweile eine wahre Fundgrube guter Links zu Biographien wichtiger Friedensstifter/innen. Schüler/innen werden gebeten, Kurzreferate zu ausgewählten Personen vorzubereiten und zu halten.

15. Aggressionsfreies Klassenzimmer: Im Rahmen eines Wettbewerbs werden die Klassenräume umgestaltet. Gesucht ist dabei eine Lernatmosphäre, die Gewalt nicht herausfordert, sondern die sie aufhängt. In diesem Zusammenhang erleben die Schüler/innen, wie ihr Klassenzimmer durch einen neuen Anstrich oder durch eine andere Sitzordnung zum aggressionsfreien Raum werden kann.

16. Ein neues Outfit für den Schulhof: Der Pausenhof wird so umgestaltet, dass er nicht länger zum Auslöser von Aggressionen wird. Die Begrünung der Hoffläche, die Ausweisung geeigneter Rückzugsmöglichkeiten und die Aufstellung von Spielgeräten können helfen, den angestauten Aggressionen erfolgreich zu begegnen.

17. Musik-Wettbewerb: Songs und Raps gegen Gewalt werden geschrieben und aufgeführt.

18. Abschlussveranstaltung: Es besteht die Möglichkeit, dass die am Projekt beteiligten Klassen ihre Ergebnisse (s. o) in einer gemeinsamen Abschlussveranstaltungen (1-2 Schulstunden) einander vorstellen. Der Rahmen sollte von einer Kontaktperson aus dem Lehrerkollegium verantwortet und organisiert werden. Die Moderation selbst sollten allerdings Schüler/innen übernehmen. Bewährt hat sich, die Veranstaltung auch musikalisch zu untermalen. Eventuell kann eine Preisverleihung für bestimmte Gestaltungselemente eingebaut werden. Die Abschlussveranstaltung kann auch als Elternabend organisiert werden.

19. Einen gemeinsamen Gottesdienst planen und durchführen.

Wenn es in der Schule möglich ist, ist dies eine gute Form der Bündelung und der Präsentation. Es erfordert Mut zu dieser Form zu stehen, schafft so aber auch eine bleibende Wirkung und hohe Identifikation. Anregungen zur Gestaltung des Gottesdienstes können dem „Konfirmandentag zu Schritte gegen Tritte“ entnommen werden.

Gewinnen – ohne Sieger und Verlierer

Überlegungen für die Entfeindung der Gegner und für eine Versöhnung ohne Vergeltung

Der jüngste Krieg im Nahen Osten führt uns Tag für Tag vor Augen, wohin man gerät, wenn Vergeltung zum Gesetz des Handelns wird, nämlich immer näher an den Abgrund. Trotzdem versuchen es sehr wenige Politiker mit einer Politik der Versöhnung. Woran liegt das?

Ich habe fünf Jahre in Mittelamerika gelebt. Zwar wusste ich schon vor diesem Aufenthalt einiges über die Unrechtsregime in dieser Region, aber es war dann doch etwas ganz anderes, den Alltag der Unterdrückung, die Rechtlosigkeit der Armen und die Arroganz der Mächtigen hautnah mitzerleben. Erst da verstand ich, warum die lateinamerikanische Befreiungstheologie immer wieder von „Befreiung“ und „Gerechtigkeit“ sprach, nicht aber von Befreiung und Versöhnung. Sie arbeitete für die Befreiung der Verelendeten aus den Systemen der Knechtschaft, und sie kämpfte für neue Systeme sozialer, politischer und wirtschaftlicher Gerechtigkeit. In diesen Kreisen war das Wort „Versöhnung“ nicht beliebt. Es schmeckte nach „Impunidad“, also nach Straflosigkeit.

Die großen und ehrlichen Bemühungen vieler lateinamerikanischer Länder, mit Hilfe von Wahrheitskommissionen Licht in die Verbrechen von Militärregierungen (wie zum Beispiel in Argentinien oder Chile) oder militärisch geprägten Zivilregierungen (wie in El Salvador oder Guatemala) zu bringen, führten zwar zu wichtigen Enthüllungen über den Verbleib mancher – längst nicht aller! – Opfer. Sie zeigten auch, wie die Unterdrückungsmaschinerie funktioniert hatte, aber sie reichten nicht aus, um die Schuldigen zu nennen und vor Gericht zu bringen. Erst viele Jahre später und nach langwierigen internationalen Verfahren ist es in Chile möglich, den Chef der Militärregierung, General Pinochet, vor Gericht zu bringen. In Guatemala hat ein Prozess gegen eine Gruppe von Militärs begonnen, die an der brutalen Ermordung von Bischof Girardi beteiligt



gewesen sein sollen. Die sattsam bekannte, immer wieder beklagte Regel hieß: Impunidad – Straffreiheit für die Mächtigen. Amnestie für die Übeltäter. Im offiziellen Jargon wurde dieses Wort freilich nicht gebraucht. Da sprach man von „Versöhnung“. Und in jedem dieser Fälle wurde der hilflose Zorn der Opfer oder ihrer Angehörigen neu entfacht. Dieser Zorn richtete sich auch auf das allzu versöhnerisch gebrauchte Wort Versöhnung. Wir wollen Gerechtigkeit, hieß es. Versöhnung kann warten!

Sind Gerechtigkeit und Versöhnung wirklich Begriffe, die nicht zueinander passen? Es lohnt sich, etwas genauer hinzusehen.

„Es waren einmal zwei Männer, Tom und John. Tom lebte auf der anderen Straßenseite genau gegenüber von John. Eines Tages stahl Tom Johns Fahrrad. Jeden Tag musste John mit ansehen, wie Tom sein Fahrrad zur Schule fuhr. Ein Jahr später ging Tom über die Straße auf John zu, streckte seine Hand aus und sagte: „Lass uns versöhnen und vergessen, was gewesen ist!“. John sah auf Toms Hand. „Und was ist mit dem Fahrrad?“ „Mann,“ sagte Tom, „ich rede doch nicht von dem Fahrrad, ich rede von Versöhnung!“

Diese Geschichte stammt von dem katholischen Priester Mxo-iisi Mpambani. Er erzählte sie während einer Podiums-



diskussion zum Thema „Versöhnung“ an der Universität von Cape Town.

Die Veranstaltung war von der südafrikanischen Wahrheits- und Versöhnungskommission (TRC) und der Fakultät für Afrikanische Studien an der Universität von Cape Town organisiert worden.

„Versöhnung“ wird oft auf eine wolkig ungenaue Art und Weise verwandt.

Dabei ist es möglich, den Prozess von Versöhnung in präzise Schritte aufzuteilen. Er setzt voraus, und darin ist er der Gerechtigkeit sehr nahe, dass es ein Unrecht, ein Verbrechen oder eine andere schwere Untat gegeben hat, welche das Zusammenleben von Menschen, Gruppen oder sogar von Völkern beschädigt oder zerstört. Und ein solches Unrecht setzt eine doppelte Wirkungsgeschichte in Gang. Die Täterseite wird versuchen, die Folgen ihres Vergehens zu leugnen, die Schuld zu verharmlosen, oder, wenn es nicht möglich ist, sich auf jede mögliche Weise einer Bestrafung zu entziehen. Die Opferseite muss und wird versuchen, mit den schweren Beschädigungen weiterzuleben. Sie muss mit den Erfahrungen der Ohnmacht, der Demütigung und Kränkung existieren. Diese doppelte Wir-

kungsgeschichte von Schuld einerseits und Kränkung andererseits führt dazu, dass sich die beiden Seiten immer stärker gegeneinander abschotten, dass Leugnung und Trotzreaktionen, Einschüchterungsmaßnahmen und ohnmächtiges Aufbegehren den Kontext verhärten. Es gibt viele Beispiele in der Geschichte, die zeigen, dass diese Wirkungsgeschichten von einer Generation in die andere übertragen werden, wobei es manchmal auch zu Umwälzungen kommt, in deren Folge die Opfer zu Tätern werden, mit den gleichen Verleugnungs- und Unterdrückungsstrategien wie ihre früheren Unterdrücker.

Der erste Schritt in einer Strategie der Versöhnung wird daher sein, dass die Täterseite innehält und ein möglichst umfassendes Bild von der Wahrheit über das Unrecht zulässt.

Das Unrecht muss beim Namen genannt werden. Dazu gehört auch, dass die wichtigsten Täter genannt werden. (Es wird immer wieder viele Mitläufer geben, die namhaft zu machen sich letzten Endes nicht lohnt.) Und dazu gehört, dass die Schuldigen sich zu ihrer Schuld bekennen. Das hat etwas Entwaffnendes, und darum weigern sich viele Übeltäter, der

Wahrheit ins Auge zu blicken, weil sie meinen, den damit verbundenen Verlust von Macht nicht verkraften zu können.

Hier bleiben viele Versöhnungsprozesse stecken, noch bevor sie richtig begonnen haben. Leider gehört es zur öffentlichen Ideologie unserer Zeit, dass ein freiwilliges Eingeständnis von Schuld und folglich ein eigenständiger Verzicht auf Macht als Schwäche angesehen werden. Dabei zeigt sich in einem solchen Verhalten eine seltene Form von Stärke und Mut.

Den zweiten Schritt in Versöhnungsprozessen müssen die Opfer tun. Sie stehen vor der Frage, ob sie das Eingeständnis der Schuld akzeptieren wollen.

Dies ist der Punkt, wo es darum geht, ob die Schuld vergeben werden soll oder nicht. Auch dies hat etwas Entwaffnendes; denn es ist gar nicht so leicht, die Opferrolle und damit gelegentlich auch die Gewöhnung an Hilflosigkeit und Ohnmacht aufzugeben. Vergebung kann immer nur von der Opferseite ausgehen. Sie impliziert ein Aufgeben der Opferrolle und die bewusste Aufnahme einer aktiven, selbstbewussten und weiterführenden Position.

Damit kann der dritte Schritt in Versöhnungsprozessen erreicht werden. Und hier kommt es nun darauf an, dass die beiden Seiten ihre Versöhnungsbereitschaft unter Beweis stellen und gemeinsam nach einer für beide Seiten produktiven Lösung suchen.

Man hat dies oft mit dem Begriff der „Wiedergutmachung“ bezeichnet. Das ist ein verfängliches und irreführendes Wort; denn es gibt vor, ein Unrecht mit all seinen zerstörerischen Folgen ließe sich wirklich wieder gut, also ungeschehen machen. Das ist aber nicht möglich. Beide Seiten werden damit leben müssen, dass die Erinnerung an das Unrecht wie ein dunkler Schatten mit ihnen geht, freilich nunmehr ohne den vergiftenden Gehalt der uneingestanden Schuld und ohne den vergiftenden Gehalt unerlöster Kränkungen. Ich würde darum den Begriff „Lastenausgleich“ vorziehen. Er lässt erkennen, dass der Konflikt Lasten mit sich gebracht hat, die im Interesse einer produktiven

Zukunft ausgeglichen werden müssen. Hier kommen also politische, soziale, kulturelle und wirtschaftliche Aspekte zum Tragen. Ein echter Lastenausgleich hat viele Facetten und stellt in sich wiederum ein langfristiges Programm dar.

Sieht man einen solchen Versöhnungsprozess in seiner Gänze an, so zeigt sich, dass er durchaus ein Vorgang von wechselseitiger Befreiung und Ermächtigung ist. Er beschreibt einen Weg zu einem Sieg, bei dem es keine Sieger gibt. Aber auch keine Verlierer.

Ein solcher Versöhnungsprozess, wie ich ihn hier skizziert habe, lässt sich durchaus mit dem Ziel der Gerechtigkeit verbinden. Wir müssen nur lernen, Gerechtigkeit in einem weiteren Sinn zu verstehen, als dies gemeinhin geschieht. Meistens verstehen wir nämlich unter Gerechtigkeit nur den Aspekt der Bestrafung des Schuldigen. Wir sagen, dass das Recht zum Zuge gekommen sei, wo schuldige Menschen überführt und bestraft werden. Aber das ist noch nicht einmal die Hälfte der Gerechtigkeit, die diesen Namen wirklich verdient.

Die Arbeit der Wahrheits- und Versöhnungskommission in Südafrika hat eine Gestalt von Gerechtigkeit erkennen lassen, die nicht primär an der Bestrafung der Schuldigen, sondern an der Aufrichtung und Würdigung der Opfer interessiert ist.

Die Einrichtung der Kommission auf Grund des nationalen Gesetzes stellte sozusagen ein generelles Schuldeingeständnis dar. Sie machte deutlich, dass mit dem Apartheid-Regime ein großes Unrecht geschehen war, das nunmehr aufgeklärt werden sollte. Und diese Aufklärung wurde nicht in erster Linie durch das Verhören der Schuldigen, sondern durch das Anhören der Opfer gesucht. Fast zwei Jahre traten Frauen und Männer vor der Kommission in den Zeugenstand und legten die Geschichten ihrer Qualen bloß. Schon diese Möglichkeit hatte etwas ungeheuer Entlastendes und Aufbauendes. Die Opfer der Apartheid wurden als Träger einer für die Gesundung Südafrikas wichtigen Geschichte anerkannt. Ihre Würde wurde aufgerichtet, ihre (Selbst-)

Achtung wieder hergestellt. Auch wurden ihre Ansprüche auf Schadensersatz festgestellt.

Es gehört in diesen Kontext, dass die Wahrheits- und Versöhnungskommission ebenfalls die Aufgabe hatte, Amnestieanträge von Handlangern des Apartheid-Systems zu verhandeln. Es konnten Menschen Amnestie beantragen, wenn sie bereit waren, ein volles Geständnis ihrer Taten abzulegen und nachzuweisen, dass ihre (Un-)Taten durch Befehle höher gestellter Amtsträger ausgelöst und damit „legitimiert“ worden waren. Das war nicht „Impunidad“ in lateinamerikanischer Manier, sondern ein bitterer, mit öffentlicher Beschämung einhergehender Prozess.

Diese Arbeit der südafrikanischen Kommission hat inzwischen eine internationale Diskussion beflügelt, die um den Begriff „Restorative Justice“ (Wiederherstellende Gerechtigkeit) kreist.

Es geht damit um ein erweitertes Verständnis von Gerechtigkeit. Neben den Aspekt der Bestrafung der Schuldigen tritt hier die Perspektive der Wiederaufrichtung und Wiederherstellung von zerbrochenem Leben und beschädigter Menschenwürde. Die Opferseite kommt damit als zusätzliches Subjekt in der Suche nach gerechten Lösungen in den Blick. Die Täterfixierung in unserem Rechtswesen wird um die bislang vernachlässigte Opferorientierung ergänzt. Von daher fällt auch ein neues Licht auf die Suche nach angemessenen Rehabilitationsmaßnahmen für straffällig gewordene Menschen.

Diese Suche nach den Gestalten einer „Restorative Justice“, einer aufbauenden Gerechtigkeit, beschäftigt in den Vereinigten Staaten immer größere Bürgergruppen. Sie empfinden es als beschämend, dass immer mehr und immer größere Gefängnisse errichtet werden, um die Gesellschaft vor ihren Übeltätern zu schützen, dass Hunderte von Verurteilten – ob sie immer schuldig sind, steht auf einem anderen Blatt – in den Todeszellen auf ihre Hinrichtung warten, dass die Gerichte zum Teil aberwitzige Schadensersatzforderungen durchsetzen und dass trotzdem oder gerade deshalb eine Abnahme von Gewalt und eine Gesundung

der amerikanischen Gesellschaft nicht erreicht wird. Ich bin daher der Meinung, dass Versöhnungsprozesse, verstanden als Befriedung einer Gesellschaft ohne Sieger und Verlierer, mit dem Anliegen der „Restorative Justice“ verbunden werden können. Wenn unser Trachten nach Gerechtigkeit wirklich mehr sein will als ein Indiz geheimer Rachegefühle, dann wird es darum gehen, Gerechtigkeit als Ausdruck unserer Solidarität mit beschädigtem und gefährdetem Leben zu verstehen. Dann aber gehören Versöhnung und Gerechtigkeit zusammen. Ohne Gerechtigkeit – in dem erweiterten Sinn – gibt es keine geordneten sozialen und politischen Verhältnisse. Aber Versöhnung reicht weiter. Sie ist der Grund der Gerechtigkeit; denn nur dort kann Schuld bekannt und vergeben werden, nur in ihrem Kraftfeld gibt es so etwas wie die Heilung zerstörter Beziehungen und die Aussicht auf eine stabile Befriedung unserer Verhältnisse.

Geiko Müller-Fahrenholz

Der Dritte Weg Jesu

Walter Wink, geb. 1935, war Professor für alttestamentliche Theologie am Auburn Theological Seminary in New York. Er war aktives Mitglied der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung, kämpfte gegen den Vietnamkrieg und unterstützte die Kampagne zur nuklearen Abrüstung. Südafrika besuchte er im März und April 1986.

Der folgende Text ist ein Auszug aus seinem 1988 auch in Deutschland erschienen, doch leider vergriffenen Buch „Angesichts des Feindes. Der dritte Weg Jesu in Südafrika und anderswo.“

Durch das Aufzeigen eines „dritten Weges“ offenbart der Autor eine dritte Möglichkeit als Reaktion auf das Böse; er setzt den Alternativen „Kampf“ oder „Flucht“ die der aktiven Gewaltfreiheit entgegen.

Walter Wink ist 2012 verstorben. Sein Denken, das einen neuen theologischen Ansatz beschreibt, wurde noch mal wunderbar zusammengefasst in dem von Thomas Nauerth und Georg Steins herausgegebenen Buch: Walter Wink, Verwandlung der Mächte, Regensburg, 2014. Wir veröffentlichen hier den Text von 1988, da er grundlegend ist.

Viele ansonsten fromme Christen und auch viele von denen, die ihr Leben für den Kampf gegen die Apartheid einsetzen, tun die Aussagen Jesu über Gewaltlosigkeit kurzerhand als nicht praktikablen Idealismus ab – und das mit guten Gründen. „Die andere Backe hinhalten“, das erinnert an jene sattnam bekannte passive „christliche“ Fußabstreifermentalität, die immer wieder viele Christen gegenüber dem Unrecht feige und damit zu Komplizen des Bösen gemacht hat.

„Widersetzt euch dem Bösen nicht“, das scheint tatsächlich jeder Opposition gegenüber dem Bösen den Rückhalt zu nehmen und statt dessen Unterwerfung anzuempfehlen. „Die zweite Meile gehen“, das ist zur Platitüde geworden, die, so scheint es, eine gewisse trottelige Gutmütigkeit fördert und eher zur Kollaboration mit dem Unterdrücker



Otto Pankok
„Christus zerbricht
das Gewehr“, 1950,
Holzschnitt

ermutigt als zur Mitarbeit an Strukturveränderungen.

Jesus selbst hat sich offensichtlich niemals auf diese Weise verhalten. Woher auch immer das Missverständnis rührt – es kann sich gewiss nicht auf Jesus oder auf seine Lehre berufen. Wenn man sich die Mühe macht, auf seine Worte in ihrem ursprünglichen sozialen Zusammenhang zu hören, dann handelt es sich zweifellos um eine der radikalsten politischen Aussagen, die je gemacht wurden:

Ihr habt gehört, dass gesagt worden ist: „Ein Auge für ein Auge und einen Zahn für einen Zahn.“ Aber ich sage euch: setzt dem, der böse ist, keine Gewalt entgegen. Sondern wenn dich einer auf die rechte Backe schlägt, dann halte ihm auch die linke hin; wenn dich jemand verklagt und deinen Mantel fordert, dann lass ihm auch dein Untergewand; wenn dich einer zwingt, eine Meile mit ihm zu gehen, dann geh mit ihm zwei Meilen (Mt. 5,38-41).

Als die alten Übersetzer das griechische Zeitwort *anthisthenai* (eine Ableitung von *anthistemi*) mit der Formulierung „widersetzt euch nicht dem Bösen“ wiedergaben, taten sie etwas mehr, als das Griechische wortgetreu zu übertragen. Sie machten vielmehr aus gewaltfreiem Widerstand pure Unterwürfigkeit. Jesus aber forderte seine unterdrückten Zuhörerinnen und Zuhörer nicht auf, das

Böse widerstandslos hinzunehmen. Das wäre absurd gewesen. Sein gesamtes Wirken steht in krassem Widerspruch zu solch einer grotesken Idee.

Das griechische Wort besteht aus zwei Teilen: Aus anti, einer Vorsilbe, die auch wir im Sinne von „gegen“ gebrauchen, und aus histemi, einem Zeitwort, das in seiner substantivischen Form (stasis) soviel wie „gewaltsamer Aufstand, bewaffnete Revolte, scharfe Auseinandersetzung“ bedeutet. So wird Barrabas als Rebell beschrieben, der „während des Aufbruchs gemordet hatte“ (Mk. 15,7; Luk. 23,19.25). Die Stadtbewohner von Ephesus „laufen Gefahr, wegen Aufbruchs verklagt zu werden“ (Apg. 19,40). Der Ausdruck bezieht sich also in der Regel auf eine potenziell gewalttätige Störung oder auf eine bewaffnete Revolution.

Eine angemessene Übersetzung würde deshalb lauten: „Zahle das Böse (oder: dem, der dir Böses getan hat) nicht mit gleicher Münze heim! Setz auf den groben Klotz keinen groben Keil! Vergelte nicht Gewalt mit Gewalt!“ Jesus war dem Widerstand gegen das Böse nicht weniger verpflichtet als die antirömischen Widerstandskämpfer. Er unterschied sich von ihnen nur in der Wahl der Mittel, die er anwendete, also darin, wie er das Böse bekämpfte.

Es gibt drei mögliche Reaktionen auf das Böse: 1. Passivität, 2. Gegengewalt oder 3. den Weg militanter Gewaltlosigkeit, wie ihn Jesus gefordert und vorgelebt hat. Die Entwicklung der Menschheit hat uns nur für die ersten beiden Möglichkeiten konditioniert: Flucht oder Kampf. „Kampf“ war die Parole jener Galiläer gewesen, die – nur zwei Jahrzehnte bevor Jesus auftrat – erfolglos gegen Rom rebelliert hatten. Jesus und viele seiner Zuhörerinnen und Zuhörer hatten zweifellos mitangesehen, wie zweitausend ihrer Landsleute von den Römern an den Straßenrändern gekreuzigt worden waren. Oder sie hatten Einwohner von Sapphortis gekannt (einem Ort, der nur 5 Kilometer nördlich von Nazareth lag), die in die Sklaverei verkauft worden waren, weil sie den Anschlag der Aufständischen auf das dortige Zeughaus unterstützt hatten. Für diese Menschen hatte es keinen Dritten Weg gegeben. Unterwerfung oder Revolte – darin erschöpfte sich

das Vokabular ihrer Möglichkeiten im Widerstand gegen die Unterdrückung.

Heute können wir deutlicher sehen, was dahinter steckte, als obrigkeitshörige Bibelübersetzer für anthistenai „widersetzt euch nicht“ wählten. Die Obrigkeit hatte kein Interesse daran, ihre Untertanen zu dem Schluss gelangen zu lassen, sie könnten bei ihrem Aufbegehren gegen staatliche Unrechtspolitik biblische Rückendeckung haben. Deshalb musste der Bevölkerung weisgemacht werden, dass es zwei – und nur zwei! – Möglichkeiten gibt: Flucht oder Kampf, Widerstand leisten, oder keinen Widerstand leisten. So erscheint Jesus wie einer, der obrigkeitlichen Absolutismus unterstützt und lehrt, dass Unterwerfung dem Willen Gottes entspricht. Die meisten modernen Übersetzungen sind übrigens treu und brav in diesem Fahrwasser geblieben.

Keine dieser beiden scheußlichen Alternativen hat etwas mit dem zu tun, was Jesus vorschlägt. Es ist wichtig, dass wir uns an diesem einen Punkt völlig klar sind, bevor wir fortfahren: Jesus lehnt Passivität und Gewalt als Antwort auf das Böse gleichermaßen ab. Seine Alternative beschreibt einen dritten Weg, der von diesen ersten beiden Möglichkeiten nicht einmal berührt wird. Anthistenai könnte man wahlweise übersetzen mit „Greife gegen das Böse nicht zur Waffengewalt!“

„Handle nicht einfach im Reflex auf das Böse!“ oder „Nimm an dem, der dich übel behandelt, keine Rache!“. Die Aufforderung Jesu kann aber nicht so gedeutet werden, als ginge es um Unterwerfung.

Flucht, Unterwerfung, Kampf oder ein dritter Weg?

Jesus verdeutlicht sein Verständnis von Gewaltlosigkeit durch drei kurze Beispiele: „Wenn dich einer auf die rechte Backe schlägt, dann halte ihm auch die andere hin!“ Weshalb ausgerechnet die rechte Backe? Wie schlägt man überhaupt einen anderen auf die rechte Backe? Versuchen Sie das einmal! Der Schlag eines Rechtshänders mit der rechten Faust landet in der Regel auf der linken Wange seines Gegners. Ein Faustschlag auf die

rechte Wange müsste ein linker Haken sein. Aber in der damaligen Gesellschaft pflegte man die linke Hand nur zu unreinen Verrichtungen zu benutzen. In der religiösen Gemeinschaft von Qumran¹ brachte einem schon eine Drohgebärde mit der linken Hand eine zehntägige Strafbuße ein (Schriftrollen vom Toten Meer, 1 QS 7). Nur mit der rechten Rückhand könnte man sein Gegenüber auf die rechte Backe schlagen. Es geht hier also zweifellos nicht um einen Faustkampf, sondern um eine Beleidigung. Die Absicht besteht offensichtlich nicht darin, zu verletzen, sondern zu demütigen und Untergebene auf ihren Platz zu verweisen. Einen Gleichrangigen pflegte man nicht zu schlagen; wenn man es doch tat, war die Strafe exorbitant (4 Zuz² war die Strafe, wenn man einen Gleichrangigen mit der Faust schlug, und sogar 400 Zuz, wenn das mit der Rückhand geschah; schlug man hingegen einen Untergebenen, so wurde das überhaupt nicht strafrechtlich geahndet – so Mischna, Baba Kamma 8, 1-6.) Aber es war gang und gäbe, auf diese Art Untergebene zu züchtigen. Sklavhalter schlugen mit der Rückhand ihre Sklaven, Ehemänner ihre Frauen, Eltern ihre Kinder, Römer Juden.

Ein Schwarzafrikaner erzählte mir, wie in seiner Jugendzeit weiße Farmer ihre ungehorsamen Arbeiter noch immer mit der Rückhand zu züchtigen pflegten. Es handelt sich hier also um Beziehungen zwischen Ungleichen; Vergeltung mit gleichen Mitteln wäre in jedem Fall selbstmörderisch! Deswegen ist es wichtig zu fragen, wie eigentlich die Zuhörerschaft Jesu zusammengesetzt war. Die Zuhörerschaft Jesu besteht jedenfalls nicht aus solchen, die schlagen, vor Gericht ziehen oder andere zu Zwangsarbeit verpflichten, sondern aus den Opfern („Wenn dich jemand schlägt, vor Gericht zieht, zwingt, eine Meile zu gehen“). Ein Teil der Verwirrung über

¹ Qumran ist der Name einer Siedlung, die circa 200 v. Chr. in einer Wüste am Ufer des Toten Meeres von einer jüdischen Gruppe errichtet wurde, die als „Gesetzestreue“ abseits des offiziellen Judentums lebte. In den Höhlen von Qumran wurden Schriftrollen gefunden, die biblische und nichtbiblische Texte enthielten. 7 Q5 bezeichnet die Fundstelle in der „Gemeinderegeln“, in der ein ausführlicher Strafkodex aufgeführt wird (Anm. d. Red.).

² Zuz war ein unter Juden übliches Zahlungsmittel (Anm. d. Red.).

Der dritte Weg

Wir sehen immer nur zwei Wege
sich ducken oder Zurückschlagen
sich kleinkriegen lassen
oder ganz groß herauskommen
getreten werden oder treten

Jesus du bist einen anderen Weg gegangen
du hast gekämpft aber nicht mit Waffen
du hast gelitten aber nicht das Unrecht bestätigt
du warst gegen Gewalt aber nicht mit Gewalt

Wir sehen immer nur zwei Möglichkeiten
selber ohne Luft zu sein oder andern die Kehle zuhalten
Angst haben oder Angst machen
geschlagen werden oder schlagen

Du hast eine andere Möglichkeit versucht
und deine Freunde und Freundinnen haben
sie weiterentwickelt
sie haben sich einsperren lassen
sie haben gehungert
sie haben die Spielräume des Handelns vergrößert

Wir gehen immer die vorgeschriebene Bahn
wir übernehmen die Methoden dieser Welt
verachtet werden und dann verachten
die andern und schließlich uns selber

Lasst uns die neuen Wege suchen
wir brauchen mehr Phantasie als ein Rüstungsspezialist
und mehr Gerissenheit als ein Waffenhändler
und lasst uns die Überraschung benutzen
und die Scham die in den Menschen versteckt ist

Dorothee Sölle

diesen Abschnitt aus der Bergpredigt entspringt dem Versäumnis, nach der Zuhörerschaft Jesu zu fragen. Es handelt sich bei allen Beispielen um Mitglieder jener Gruppen, die solchen Entwürdigungen ständig ausgesetzt waren. Sie mussten ihre Wut über die menschenunwürdige Behandlung ständig wegstecken, die ihnen seitens der kaiserlichen Besatzungsmacht und seitens des hierarchischen Systems von Kaste und Klasse, Rasse und Geschlecht, Alter und Status permanent zuteil wurde.

Weshalb empfiehlt Jesus diesen – ohnehin genügend gedemütigten – Menschen, die andere Backe hinzuhalten? Weil genau dies den Unterdrücker seiner Möglichkeit beraubt, sie zu demütigen! Die Person, die die andere



Backe hinhält, sagt damit: „Versuch es noch einmal! Dein erster Schlag hat sein eigentliches Ziel verfehlt. Ich verweigere dir das Recht, mich zu demütigen. Ich bin ein Mensch wie du. Dein Status (Geld, Geschlecht, Rasse, Alter) ändert nichts an dieser Tatsache. Du kannst mich nicht entwürdigen.“ Solch eine Reaktion bringt den Angreifer in enorme Schwierigkeiten. Schon rein praktisch wird es kompliziert: Wie soll er auf die andere Backe seines Opfers einschlagen? Nimmt er die Faust, dann erkennt er den anderen oder die andere als ebenbürtig an. Aber der Sinn des Rückhandschlags war ja gerade, das Kastensystem und seine institutionalisierte Ungleichheit zu bestätigen! Selbst wenn er jetzt den Befehl erteilt, das Opfer auspeitschen zu lassen – dieser eine Punkt ist unwiderruflich klargestellt worden. Der Angreifer ist gegen seinen Willen gezwungen worden, sein Gegenüber als gleichwertigen Mitmenschen zu betrachten. Ihm ist die Macht genommen, sein Opfer zu entwürdigen.

„Dann gibst ihnen auch deinen Mantel“

Das zweite Beispiel, das Jesus anführt, spielt sich vor Gericht ab. Jemand wird darauf verklagt, seinen oder ihren Mantel herzugeben. Wer könnte so etwas tun und unter welchen Umständen? Der Schlüssel zur Antwort findet sich im Alten Testament:

Wenn du Geld an einen aus meinem Volk verleihst, an einen Armen neben dir,

dann sollst du an ihm nicht wie ein Wucherer handeln; du sollst keinerlei Zins von ihm nehmen. Wenn du den Mantel deines Nächsten als Pfand nimmst, sollst du ihn vor Sonnenuntergang zurückgeben, denn sein Mantel ist die einzige Decke für seinen Leib; worin soll er sonst schlafen? Wird er aber zu mir schreien, so will ich ihn erhören; denn ich bin gnädig (2. Mose./Ex. 22,24-26).

Wenn du deinem Nächsten irgend etwas borgst, dann sollst du nicht in sein Haus gehen, um ein Pfand zu nehmen. Bleib draußen stehen. Der, dem du borgst, soll dir das Pfand herausbringen. Ist er aber arm, so lege dich nicht in seinem Pfand schlafen, sondern gib es ihm bei Sonnenuntergang zurück. So wird er in seinem Mantel schlafen und dich segnen

... Nimm nicht das Kleid einer Witwe als Pfand! (5. Mose./Deut 24,10-13.17b)

Sie treten den Kopf der Armen in den Staub. Bei allen Altären schlemmen sie auf gepfändeten Kleidern. (Arnos 2,7a. 8a)

Nur die Ärmsten der Armen hatten nichts als ihr Obergewand, um es einem Prozessgegner als Pfand zu lassen. Das jüdische Gesetz verlangte unerbittlich die allabendliche Rückgabe des Mantels bei Sonnenuntergang, denn die Armen hatten sonst keinerlei Zudecke. Die Situation, die Jesus anspricht, dürfte seinen Zuhörerinnen und Zuhörern nur allzu vertraut sein: Der verarmte Schuldner ist immer tiefer in Schulden versunken, die nicht zurückgezahlt werden können. Der Gläubiger zerrt ihn vor Gericht und versucht, mit allen Rechtsmitteln die Zahlung zu erzwingen. Verschuldung war im ersten Jahrhundert eines der ernstesten sozialen Probleme in Palästina. In den Gleichnissen Jesu wimmelt es von Schuldnern, die um Kopf und Kragen kämpfen. Dabei handelte es sich aber keineswegs um eine Art von Naturkatastrophe, die die Unfähigen traf. Der Zustand war vielmehr die direkte Folge der römischen Besatzungspolitik. Die kaiserlichen Steuern zur Finanzierung der Kriege hatten die Wohlhabenden so empfindlich geschröpft, dass die Reichen auf den Erwerb von Immobilien aus waren, um ihren Besitzstand zu sichern. Land war die beste Investition für die

Reichen. Aber dabei gab es ein Problem: Es wurde nicht auf dem freien Markt gehandelt wie bei uns heutzutage, sondern befand sich über Generationen hin in Erbesitz. Zumindest in Palästina gab es nur wenig käuflichen Grund und Boden. Horrende Zinsen konnten jedoch benutzt werden, um Grundeigner in immer tiefere Verschuldung zu treiben, bis sie schließlich ihr Land doch veräußern mussten. Zur Zeit Jesu ist dieser Prozess bereits weit fortgeschritten: Es gibt riesige Güter (Latifundien), die abwesenden Großgrundbesitzern gehören und die von Verwaltern geführt und von Knechten, Kleinpächtern und Tagelöhnern bewirtschaftet werden. Es ist kein Zufall, dass die erste Tat der jüdischen Revolutionäre im Jahre 66 n. Chr. darin bestand, den Tempelschatz zu verbrennen, bei dem auch die Schuldbücher aufbewahrt wurden.

Ein Gläubiger, puterrot vor Verlegenheit

In diesem Kontext redet Jesus. Die Armen sind es, die ihm zuhören („Wenn dich jemand vor Gericht zieht ...“). An ihnen allen nagt der Hass auf ein System, das sie demütigt, indem es ihnen das Land und ihren Besitz wegnimmt und sie schließlich buchstäblich bis aufs Hemd auszieht.

Weshalb also rät Jesus den Armen, auch noch das Untergewand herzugeben? Das heißt ja nichts anderes, als sich vollends zu entblößen und splitterfasernackt aus dem Gerichtsgebäude zu laufen! Wenn wir uns in den Schuldner hineinversetzen, dann können wir uns vorstellen, welches Gekicher diese Aufforderung Jesu ausgelöst haben muss. Hier steht der Gläubiger, puterrot vor Verlegenheit, deinen Mantel in der einen Hand, deine Unterwäsche in der anderen! Plötzlich hast du den Spieß umgedreht. Zuvor hattest du keine Hoffnung, den Prozess zu gewinnen, denn die Gesetze begünstigen alle den Gläubiger. Aber du hast dich nicht demütigen lassen und zugleich pffiffig und fulminant gegen das System protestiert, das zu solcher Verschuldung führen muss. Du hast durch diese symbolische Handlung nonverbal gesagt: „Du willst mein Gewand? Hier, nimm gleich alles! Jetzt hast du alles, was ich habe, bis auf mein nacktes Leben. Willst du das als nächstes haben?“

Nacktheit war in Israel tabu. Die Schande traf aber nicht die entblößte Partei, sondern die Person, die solche Entblößung anschaute oder verursachte (1. Mose./ Gen. 9, 20-27). Durch deine Selbstentblößung hast du den Gläubiger zu demselben Sittenverstoß gezwungen, der einst den Fluch über Canaan brachte. Wenn du nackt durch die Straßen spazierst, werden deine Freunde und Nachbarn überrascht und entgeistert fragen, was das soll.

Du erklärst die Lage. Sie schließen sich der Prozession hinter dir an, die immer größer wird und schließlich einer Siegesparade gleicht. Dadurch wird das gesamte System, das die Schuldner unterjocht, öffentlich demaskiert. Es wird offenbar, dass der Gläubiger kein ehrbarer Kreditgeber ist, sondern zu einer Partei gehört, die eine gesamte soziale Klasse zu Landlosigkeit und bitterster Not verurteilt. Diese Demaskierung ist aber mehr als nur eine Art Bestrafung; sie bietet vielmehr dem Gläubiger die Chance, die Folgen seiner Praktiken, vielleicht erstmals, buchstäblich vor Augen zu haben und möglicherweise Buße zu tun.

Jesus leitet tatsächlich dazu an, den Narren zu spielen. Darin beweist er sich als Vollblutjude. Ein späteres Sprichwort aus dem Talmud lautet: „Wenn dich dein Nächster Esel nennt, dann schnall dir einen Sattel um.“

Die herrschenden Kreise stehen und fallen schließlich mit ihrer Würde. Nichts entmachtet sie schneller als gelungene Veralberung. Wenn sich die Machtlosen weigern, die Macht der Herrschenden anzustauen und vor ihr zu kuschen, dann reißen sie damit die Initiative an sich, auch wenn strukturelle Veränderungen noch nicht möglich sind. Diese Botschaft ist alles andere als der Aufruf zu einer Vollkommenheit, die in diesem Leben unerreichbar ist (so wurde die Bergpredigt ja weitgehend fehlinterpretiert); es handelt sich vielmehr um eine praktikable strategische Maßnahme, um den Entrechteten Macht zu verschaffen. Jesus weist darauf hin, wie mit dem gesamten System so verfahren werden kann, dass seine Grausamkeit entlarvt und sein Schein von Gerechtigkeit, Gesetz und Ordnung der Lächerlichkeit

preisgegeben wird. Hier ist plötzlich ein Armer, der es nicht hinnimmt, sich von den Reichen wie ein Schwamm bis zur völligen Vertrocknung auspressen zu lassen. Er nimmt Gesetze zunächst hin, wie sie sind, übererfüllt sie bis an den Punkt, wo sie sich selbst ad Absurdum führen und enttarnt so, was sie wirklich sind. Er entblättert sich total, verlässt vor den Augen seiner Mitstreiter den Ort des Geschehens und lässt seinen Gläubiger einfach stehen – und mit ihm das gesamte ökonomische Gebilde, das er repräsentiert. Dachte vielleicht Johan Stander, der „übergelaufene“ weiße südafrikanische Geschäftsmann, an diesen Abschnitt, oder hatte er einfach alles satt, als er im April 1986 vor dem Rathaus von Port Elisabeth während einer Demonstration gegen die Apartheid die Hosen runterließ?

Das dritte Beispiel Jesu, jenes über die zweite Meile, bezieht sich auf die clevere Praxis der Römer, jenes Maß von Zwangsarbeit, das römische Soldaten Bürgern des Besatzungsgebietes aufbürden konnten, zu begrenzen. Wirklichen Legionären begegneten Juden selten, außer in Kriegs- und Aufstandszeiten. Es handelte sich vielmehr um Hilfstruppen, die in Judäa stationiert waren und nur den halben Sold der Legionäre erhielten – eine ziemlich raue Horde übrigens! In Galiläa hielt sich Herodes Antipas eine Armee nach römischem Muster; wahrscheinlich hatte auch sie das Recht, Hand- und Spanndienste zu erzwingen. Meilensteine waren in regelmäßigen Abständen an den Straßenrändern aufgestellt. Ein Soldat durfte einen Zivilisten auffordern, sein Gepäck eine Meile zu tragen; jeder Versuch, ihn zu einem weiteren Weg zu zwingen, wurde vom Militärgesetz strengstens geahndet. Auf diese Weise versuchte Rom, die Wut des besetzten Volkes zu begrenzen und gleichzeitig die kaiserliche Armee mobil zu halten. Dennoch war diese Auflage eine ständige bittere Erinnerung daran, dass die Juden selbst im Gelobten Land ein unfreies Volk waren.

Trage die Last zwei Meilen

Diesem stolzen aber unterjochten Volk rät Jesus nicht zum Aufruhr. Man kann keinen Soldaten freundschaftlich auf die Seite ziehen und ihm dann einen Dolch

zwischen die Rippen jagen. Jesus war sich ganz klar darüber, dass jede bewaffnete Revolte gegen die römische Besatzungsmacht zwecklos war und verlor nie ein Wort in diese Richtung, obwohl ihn das sicher die Sympathie revolutionärer Kreise gekostet hat.

Aber weshalb sollte man die zweite Meile gehen? Bedeutet das nicht, ins andere Extrem zu verfallen und dem Feind Vorschub zu leisten? Überhaupt nicht. Auch hier geht es wie in den beiden vorigen Beispielen um die Frage, wie die Unterdrückten die Initiative zurückbekommen – wie sie also in einer Situation, die in absehbarer Zeit mit gängigen Mitteln nicht veränderbar ist, ihre menschliche Würde wahren können. Die Regeln sind Sache des Kaisers, aber wie man mit den Regeln umgeht, das ist Sache Gottes. Der Kaiser hat keine Macht darüber.

Man stelle sich die Überraschung des Soldaten vor, der sich beim nächsten Meilenstein mürrisch sein Gepäck angeln will (30 bis 40 Kilo Gesamtgewicht!) und gesagt bekommt „Ach nein, lass es mich noch eine Meile tragen.“ Weshalb könnte jemand das tun? Worauf läuft das hinaus? Normalerweise muss der Soldat die Leute zwingen, seinen Tornister zu schleppen – und jetzt tut es einer freudig und kann gar nicht mehr aufhören! Ist das eine Provokation? Ein Affront gegen seine Stärke? Einfach Freundlichkeit? Oder der Versuch, den Legionär vor den Kadi zu bringen, weil dieser jemanden die Last länger tragen lässt als erlaubt?

Für eine achtsame Konfrontation

Einmal mehr ist eine Situation serviler Zwangsarbeit verändert worden. Der Unterdrückte hat selbst die Initiative in die Hand genommen. Der Soldat gerät außer Fassung, weil er einer unvorhersagbaren Reaktionsweise begegnet. Nie zuvor musste er sich mit solch einem Problem auseinandersetzen. Nun ist er gezwungen, eine Entscheidung zu fällen, auf die ihn nichts aus seiner bisherigen Erfahrung vorbereitet hat. Sollte er es bis zu diesem Zeitpunkt genossen haben, über dem unterjochten Lastenträger zu stehen, wird es ihm jetzt keinen Spaß mehr machen. Man stelle sich die köstliche Situation vor, wie ein römischer Infanterist einen Juden anbettelt:

„Ach komm doch, bitte, gib mir meinen Tornister wieder!“ Wie grotesk diese Szene ist, mag jenen entgehen, die die Worte Jesu mit allzu frommem Augenaufschlag meditieren. An dem Publikum Jesu jedenfalls dürfte das kaum spurlos vorübergegangen sein. Sie haben sich sicherlich an der Vorstellung geweidet, ihre Unterdrücker auf solch eine Weise aus der Fassung zu bringen!

Manche Leser mögen sich ihrerseits unwohl fühlen bei dem Gedanken, einen Soldaten aus der Fassung oder einen Gläubiger in Verlegenheit zu bringen. Aber können Menschen, die an der Unterdrückung direkt beteiligt sind, Buße tun, ohne sich zuvor bei ihren Aktionen ungemütlich zu fühlen? Es gibt zugegebenermaßen die Gefahr, Gewaltlosigkeit aus Taktik der Vergeltung oder Demütigung zu benutzen. Aber im anderen Extremfall gibt es die gleich große Gefahr der Sentimentalität und Verweichlichung, die kompromisslose Liebe mit Nettigkeit verwechselt. Liebevoller Konfrontation hingegen kann sowohl den Unterdrückten von seiner Unterwürfigkeit befreien als auch den Unterdrücker von seiner Sünde. Selbst wenn die gewaltlose Aktion das Herz des Unterdrückers nicht augenblicklich verändert, macht sie doch etwas mit jenen, die sie durchführen.

Wie Martin Luther King bezeugt, gibt die Gewaltlosigkeit ihren Anhängern ein neues Selbstwertgefühl und aktiviert in ihnen Quellen der Kraft und des Mutes, die ihnen vorher selbst unbekannt waren. Den Machthabern mag der Rat Jesu an die Machtlosen lächerlich vorkommen. Aber für jene, die bisher nichts anderes kannten als vor den Herren zu katzbuckeln, zu kriechen und sich klein zu machen, weil sie sich selber so minderwertig vorkamen, ist dieser kleine Schritt höchst bedeutsam. So ist es zum Beispiel für schwarze Putzfrauen in Südafrika sehr wichtig, wenn sie sich zusammenschließen, um gemeinsam einen Schritt zu wagen, der ihnen bisher fast unmöglich schien: nämlich ihre Arbeitgeber mit Vornamen anzureden (wie diese es mit ihnen schon immer tun).

Diese drei Beispiele illustrieren, was Jesus meint, wenn er fordert: „Setzt dem Bösen keine Gewalt entgegen!“ Anstatt

jener zwei Möglichkeiten, die – nach Millionen von Jahren unreflektierter roher Gewalt gegenüber den natürlichen Bedrohungen der Umwelt – tief in uns verwurzelt sind (Kampf oder Flucht!), bietet uns Jesus seinen dritten Weg an. Dieser neue Weg markiert einen Entwicklungsschritt in der Menschheitsentwicklung, der historische Dimensionen hat. Es ist die Revolte gegen das Prinzip „der natürlichen Selektion.“ (Gerd Theissen: *Biblischer Glaube aus revolutionärer Sicht*, München 1984, S. 145-151).

Mit Jesus eröffnet sich ein Weg und eine Möglichkeit, wie dem Bösen widerstanden werden kann, ohne es einfach nur selbst widerzuspiegeln.

Aus: Walter Wink, *Angesichts des Feindes. Der dritte Weg Jesu in Südafrika und anderswo*, Claudius Verlag München 1988,

S. 33-45. Unter den Veröffentlichungen Winks befindet sich die Trilogie „Powers“ (*Naming the Powers, Unmasking the Powers, Conquering the Powers*, Fortress Press, Chicago) sowie ein Buch über Johannes den Täufer in den Evangelien (*John the Baptist in the Gospel Tradition*, Cambridge University Press). Dem deutschen Publikum wurde Wink durch seine unkonventionelle „Bibelauslegung als Interaktion“ aus dem Jahre 1976 (auf Deutsch erschienen als „Bibelarbeit – Ein Praxishandbuch für Theologen und Laien“, Kohlhammer-Verlag, Stuttgart 1982) bekannt.

Aktueller: Walter Wink, *Verwandlung der Mächte, Eine Theologie der Gewaltfreiheit*, herausgegeben 2014 von Thomas Nauertth und Georg Steins.

Walter Wink

Das Projekt Weltethos – Das Friedenspotential der Weltreligionen

Bereits im Jahr 1990 hat der katholische Theologe Prof. Hans Küng in dem Buch Projekt Weltethos seine Überlegungen zu einem global gültigen Ethos dargelegt. Dort wird programmatisch die Idee entwickelt, dass die Religionen der Welt nur dann einen Beitrag zum Frieden der Menschheit leisten können, wenn sie sich auf das ihnen jetzt schon Gemeinsame im Ethos besinnen: auf einen Grundkonsens bezüglich bestehender verbindender Werte, unverrückbarer Maßstäbe und persönlicher Grundhaltungen.

Den entscheidenden Schritt machte dann das Parlament der Weltreligionen (Chicago 1993), eine interreligiöse Versammlung mit über 6000 Teilnehmern aus allen Religionen und Kontinenten, bei der die Erklärung zum Weltethos verabschiedet wurde. Sie ist seither das grundlegende Dokument für die Entwicklung des Weltethos-Gedankens.

Das Projekt Weltethos wird von vier Grundüberzeugungen getragen:

Kein Friede zwischen den Nationen ohne Friede zwischen den Religionen!
Kein Friede zwischen den Religionen ohne Dialog zwischen den Religionen!
Kein Dialog zwischen den Religionen ohne globale ethische Standards!
Kein Überleben unseres Globus ohne ein globales Ethos, ein Weltethos, gemeinsam getragen von religiösen und nichtreligiösen Menschen!

Die Gemeinsamkeiten im Ethos der Religionen werden von der Chicago-Erklärung zunächst in zwei Prinzipien formuliert:

1. Das Prinzip der Humanität: Jeder Mensch muss menschlich behandelt werden.
2. In praktisch allen Kulturen und Religionen der Menschheit findet sich eine zweite Regel, welche dieses formale Grundprinzip entfaltet – die Goldene Regel der Gegenseitigkeit: „Was du

nicht willst, das man dir tut, das füg' auch keinem anderen zu.“ Und positiv: „Was du willst, das man dir tun soll, das tue auch anderen.“

Die Goldene Regel in den Weltreligionen

Hinduismus

Man sollte sich anderen gegenüber nicht in einer Weise benehmen, die für einen selbst unangenehm ist. (Mahabharata XIII.114.8)

Chinesische Religion

Was Du selbst nicht wünschst, das tue auch nicht anderen Menschen an. (Konfuzius, Gespräche 15,23)

Buddhismus

Ein Zustand, der nicht angenehm oder erfreulich für mich ist, soll es auch nicht für ihn sein; und ein Zustand, der nicht angenehm oder erfreulich für mich ist, wie kann ich ihn einem anderen zumuten? (Samyutta Nikaya V, 353.35-354.2)

Judentum

Tue nicht anderen, was du nicht willst, dass sie dir tun. (Rabbi Hillel, Sabbat 31a)

Christentum

Alles was ihr wollt, dass euch die Menschen tun, das tut auch ihr ihnen ebenso. (Matthäus 7,12; Lukas 6,31)

Islam

Tut nicht Unrecht, auf dass ihr nicht Unrecht erleidet. (Koran, Sure 2,279)

Die beiden Prinzipien der Menschlichkeit und der Gegenseitigkeit schließen in sich konkrete Weisungen für vier zentrale Lebensbereiche ein, die in der Weltethos-Erklärung als Selbstverpflichtungen formuliert sind:

- Verpflichtung auf eine Kultur der Gewaltlosigkeit und der Ehrfurcht vor allem Leben;
- Verpflichtung auf eine Kultur der Solidarität und eine gerechte Wirtschaftsordnung;

- Verpflichtung auf eine Kultur der Toleranz und ein Leben in Wahrhaftigkeit;
- Verpflichtung auf eine Kultur der Gleichberechtigung und die Partnerschaft von Mann und Frau.

Weltreligionen und Weltfrieden

Der Beitrag der Religionen zum Frieden in der Welt steht im Zentrum der Weltethos-Thematik. Alle Religionen erheben den Anspruch, dem Frieden dienen zu wollen. In der täglichen Berichterstattung dominieren jedoch religiöse Gewaltakteure. Darüber wird ignoriert oder übersehen, dass religiöse Akteure in zahlreichen Fällen auch zur Überwindung von Gewalt beitragen, zu Frieden und Versöhnung:

- In Mosambik vermittelten Bischof Goncalvez und die katholische Gemeinschaft Sant'Egidio einen Friedensvertrag im Zenit eines grausamen Bürgerkrieges (1992);
- während des Genozids in Ruanda mit 1 Million Toten (1994) verweigerte die Gemeinschaft der dortigen Muslime die Mitwirkung an der Gewalt und half den Flüchtlingen;
- nach der Schreckensherrschaft der Roten Khmer in Kambodscha initiierte der buddhistische Mönch Maha Ghosananda 1979 eine umfassende Friedens- und Versöhnungsbewegung;
- der philippinische Diktator Marcos wurde durch eine Massenbewegung gestürzt, die vor allem von Kirchenvertretern angeführt und organisiert wurde;
- 1978 verhinderte Kardinal Samoré, ein Sondergesandter des Papstes, den Ausbruch eines unkalkulierbaren Krieges zwischen Argentinien und Chile;
- in vielen Ländern (Sierra Leone, Nigeria, Bosnien-Herzegowina u. a. m.) tragen nationale Interreligiöse Räte zur Deeskalation von Konflikten bei;
- die deutsch-französische Annäherung und Versöhnung nach dem Zweiten Weltkrieg wurde zuerst von den Kirchen beiderseits des Rheins vorangetrieben;
- die „friedliche Wende“ in der einstigen DDR wäre ohne die Mitwirkung der dortigen evangelischen Kirchen kaum zustande gekommen oder zumindest nicht so friedlich verlaufen.



Dergleichen Beispiele gibt es noch Dutzende mehr (vgl. Markus Weingardt: Was Frieden schafft. GTVH 2014). Sie alle machen deutlich: Neben einem unbestreitbaren Gewaltpotenzial wohnt den Religionen auch ein konkretes und vielfach erfolgreiches Friedenspotenzial inne! Und diese Friedenskompetenzen sind dann besonders wirksam, wenn sie in interreligiöser Zusammenarbeit entfaltet werden – international, national und vor Ort, in Dorf und Stadt, Schule und Nachbarschaft.

Die Stiftung Weltethos

Die im Jahr 1995 gegründete Stiftung Weltethos (Tübingen) arbeitet auf der programmatischen Basis der Erklärung zum Weltethos. Ihre Hauptaufgaben sind Grundlagenforschung, Bildung und Begegnung sowie die Verbreitung und vor allem Umsetzung der Weltethos-Idee in verschiedene Praxisfelder und Gesellschaftsbereiche.

Über die Geschichte, Ziele und Arbeit der Stiftung Weltethos finden sich ausführliche Informationen auf deren Homepage unter www.weltethos.org sowie unter www.weltethos-praktisch.de. Neben zahlreichen Materialien steht dort auch die Erklärung zum Weltethos in 16 verschiedenen Sprachen zum Download oder zum Kauf im Online-Shop.

Die interaktive Lernplattform www.global-ethic-now.de vermittelt zudem in zahlreichen Film- und Tondokumenten die Inhalte des Projekts Weltethos.

Besonders gefragt ist die Ausstellung „Weltreligionen – Weltfrieden – Weltethos“, die bei der Stiftung Weltethos erworben oder ausgeliehen werden kann.

Markus A. Weingardt, Tübingen

Zivile Konfliktbearbeitung in internationalen Konflikten



Es gibt zahlreiche gewaltsame Konflikte und Kriege auf der Welt. Am stärksten leidet in der Regel die Zivilbevölkerung. Aus einer Position, die sich auf Gewaltfreiheit beruft, kann, darf und soll so einem Leiden nicht tatenlos zugesehen werden. In den vergangenen Jahren hat sich der Ruf nach einem militärischen Eingreifen immer mehr durchgesetzt, auch wenn es nur wenige Beispiele gibt, wo eine militärische Intervention tatsächlich zum Frieden geführt hat. Interventionen, also Eingriffe von außen, sind dem Grunde nach immer kritisch zu sehen. In diesem kurzen Artikel geht es darum anzudeuten, wie es möglich ist, mit gewaltfreien Methoden Konflikte zu bearbeiten, Menschen zu schützen und präventiv zu handeln. Wenn die Ächtung von Krieg und Gewalt gefordert wird und Gewalt nicht mit militärischer Gewalt beantwortet werden soll, müssen Alternativen aufgezeigt werden, wie dennoch Menschen vor Gewalt geschützt werden können.

Es gibt die staatliche Ebene, die z. B. mit Diplomatie, UN-Beobachtern, UNHCR, OSZE und vielem mehr etwas erreichen kann. Auch die Möglichkeiten von sog. internationalen Polizeieinsätzen müs-

sen hier mit in den Blick genommen werden, denn polizeiliches Handeln ist von seinem Grundansatz sehr anders, als militärisches Handeln. Ich beziehe mich hier auf den Ansatz des „just policing“. Aber „Zivile Konfliktbearbeitung“ meint vor allem die Möglichkeiten, die eine Zivilgesellschaft hat. Von dem Gedanken einer „gewaltfreien Intervention“ oder gar einer „gewaltfreien Armee“, hat man sich weitestgehend verabschiedet. Gute Ansätze für das „aktive gewaltfreie Handeln“ gibt es in dem Bereich der „Sozialen Verteidigung“, des „Zivilen Widerstands“ und eben der zahlreichen Ansätze der „Zivilen Konfliktbearbeitung“.

Ein erfolgreiches Beispiel ist z. B.: „Ziviles Peacekeeping“. Dabei geht es um den Schutz von Zivilisten durch Zivilisten. Der Begriff kommt aus dem Bereich der UN und bezieht sich dort auf die „Blauhelme“, die den Frieden bewahren sollen. Bekannte Organisationen in der Zivilgesellschaft sind in diesem Bereich die „Peace Brigades International“ und die „Nonviolent Peaceforce“. Sie verfolgen den Ansatz, der aktiven Präsenz in Konfliktgebieten. Durch ihre Person oder Organisation,

für die sie stehen, genießen sie oft einen besonderen Respekt, stellen vertrauensvolle Beziehungen zu allen Konfliktparteien her und schaffen eine Öffentlichkeit: „Die Welt schaut zu!“. Diesen Peacekeepern ist es schon an zahlreichen Orten dieser Welt gelungen, z. B. Menschenrechtsaktivist/innen zu schützen, so dass diese dafür arbeiten konnten, die Gewalt und Ungerechtigkeit in ihrem Land zu lindern. Es geht hierbei also nicht um die Verhinderung von Gewalt und Krieg generell, sondern um den Schutz bedrohter Personen oder Gruppen durch eine „gewaltfreie Präsenz“. Oder es geht z. B. darum, Waffenstillstände vor neu ausbrechender Gewalt zu schützen.

Der in Deutschland auch von der Bundesregierung unterstützte „Zivile Friedensdienst“ arbeitet in dem Bereich „Peacebuilding“. Seine professionell ausgebildeten Fachkräfte arbeiten mit lokalen Organisationen in „Krisenländern“ zusammen. Sie unterstützen diese zivilgesellschaftlichen Gruppen z. B. durch Trainings, Medienarbeit, Dialoge zwischen verfeindeten Gruppen, uvm. Konkrete Beispiele sind z. B. Unterstützung für syrische Flüchtlinge im Libanon; Aufbau von Dialogstrukturen in Israel/Palästina; Aufarbeitung der Kriege im westlichen Balkan, uvm.

Alle Ansätze können sichtbare Erfolge vorweisen, die leider oft nicht an eine größere Öffentlichkeit gelangen. Eines der Hauptprobleme ist, dass die finanziellen und personellen Voraussetzungen fehlen, um „im größeren Stil“ erfolgreich arbeiten zu können. Dabei sind die Kosten gegenüber den militärischen Einsätzen deutlich geringer. Für den Einsatz eines dt. Soldaten im Auslandseinsatz kann man ca. 2 Millionen pro Jahr rechnen. Für eine/n professionell bezahlte Peacekeeper/in liegen die Kosten bei max. 150.000 Euro. Man könnte also mit der Hälfte des Verteidigungshaushalts 100.000 Peacekeeper/innen einsetzen. Tatsächlich konnten bisher nur knapp 1.000 entsandt werden. Das Verhältnis von Militärausgaben zu zivilen Konfliktlösungsansätzen liegt in Deutschland bei ca. 1 zu 100. Hier gilt es, politisch andere Akzente zu setzen.

„Schritte gegen Tritte“ will mit dazu beitragen, dass die Möglichkeiten der aktiven Gewaltfreiheit sowohl im persönlichen, als auch im politischen Bereich vielmehr bekannt und genutzt werden. Auch hier geht es um die Haltung, dass gewaltfreie Ansätze immer die Priorität haben müssen, aber unter dem Motto: „Wir scheuen keine Konflikte!“. Gewaltfreiheit meint nie Passivität und der gewaltfreie Ansatz ist immer besonders sensibel gegenüber Leid. Wegschauen ist nicht nur unethisch, sondern trägt zur Eskalation der Konflikte bei. Die Förderung der „Zivilen Konfliktbearbeitung“ ist eine zentrale Forderung der christlichen Friedensethik, um den „Vorrang für Zivil und Gewaltfreiheit“ konkret zu machen, wie er in der Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (Aus Gottes Frieden leben – für gerechten Frieden sorgen, 2007) ausgeführt ist.

Pastor Lutz Krügener
Beauftragter für Friedensarbeit
im Haus kirchlicher Dienste
der Evangelisch-lutherischen
Landeskirche Hannovers.

Weitere Informationen und direkte Beispiele aus der Praxis finden sich z. B. unter: www.forumzfd.de und www.soziale-verteidigung.de

Gewaltbarometer



Dies ist eine Übung, um die unterschiedliche Wahrnehmung von Gewalt festzustellen. Im Raum wird an eine Wand ein DIN-A4-Blatt geheftet mit der Aufschrift „Gewalt“, an die gegenüberliegende Wand ein DIN-A4-Blatt „Keine Gewalt“. (Die Zettel können auch auf den Boden gelegt werden).

Nun kann man verschieden vergehen:

- a. Man schreibt die folgenden Gewaltsituationen auf je einen DIN-A4-Zettel (evtl., laminieren lassen, wenn man sie mehrmals verwenden möchte). Es werden zwei Gruppen gebildet. Jede Gruppe bekommt acht Situationen. Beide Gruppen müssen alle ihre Situationen unabhängig voneinander links und rechts von einer gedachten Barometer-Linie zwischen den Polen sinnvoll anordnen. Dann werden alle Situationen noch einmal diskutiert und in einer Linie angeordnet. – Alternativ könnte die Gruppe auch in noch kleinere Einheiten unterteilt werden.
- b. Der Gruppenleiter liest eine Situation vor. Einige oder alle Teilnehmer müssen sich entscheiden, an welche Stelle zwischen den Polen sie sich stellen wollen. Unterschiedliche Einschätzungen werden deutlich. Diejenigen, die die „extremste“ Position eingenommen haben, werden zu ihrer Meinung befragt.

19 Gewaltsituationen

1. Eine Zuschauerin, die klatscht, wenn Ausländer beleidigt und angegriffen werden
2. Eine Firma, die ihren Giftmüll in Entwicklungsländer schickt
3. Ein Vater, der sein Kind ohrfeigt, weil es ein Glas umgekippt hat
4. Ein Kind, das aus der Klassenkasse 5 Euro klaut
5. Ein Berufssoldat, der im Gefecht töten muss
6. Ein Mädchen, das ihrem Freund einen Knutschfleck macht
7. Eine Mutter, die ihr Kind vor einem LKW von der Straße reißt und ihm dabei sehr weh tut
8. Eine Mutter, die zu ihrer Tochter sagt: „Du bist eine Versagerin. Aus dir wird nie etwas.“
9. Ein Mitschüler wird ständig gehänselt, weil er sehr dick ist
10. Ein Schüler schnallt die Frage des Lehrers nicht. Die ganze Klasse macht sich über ihn lustig
11. Eine Schülerin trägt keine Markenklamotten und wird deswegen geärgert
12. Ein peinliches Bild auf „facebook“ posten
13. Ein junges Mädchen wird ungewollt schwanger. Ihre Eltern zwingen sie, den Vater des Kindes zu heiraten
14. Eine Schülerin darf nur „ohne Kopftuch“ ein Praktikum in einem Kindergarten machen
15. Ein Demonstrant blockiert den Atommüll-Transport
16. Jemand wird in der Clique vor die Wahl gestellt, eine Zigarette mitzurauchen oder sich eine andere Clique zu suchen
17. Einen „Hasskommentar“ auf Twitter veröffentlichen
18. Jemanden aus der „WhatsApp-Gruppe“ ausschließen
19. Ein Junge fasst ein Mädchen an den Hintern

Gewalt hat viele Gesichter

Dieser Text aus dem Jahre 1993 soll auf die heutige Situation hin bearbeitet werden: Was kann entfallen, was muss dazu?

... Nach der Bearbeitung eignet er sich auch gut zum Vortragen im Gottesdienst

Langversion Sprachmotette

Alle: Gewalt ist ...

- wenn jemand zusammengeschlagen wird
- wenn du nicht sagen darfst, was du denkst
- wenn du etwas essen musst, was du nicht magst
- wenn du nichts zu essen bekommst
- wenn Bücher verbrannt werden
- wenn Waffen sprechen
- wenn du dich als Mädchen nachts nicht auf die Straße traust
- wenn du „nur zum Spaß“ jemand Angst machst

Alle: Auch das ist Gewalt ...

- wenn du mit anderen auf dem Schwachen herumhackst
- wenn dich ein Stärkerer zur Seite schiebt
- wenn keiner mit dir reden will
- wenn deine Eltern immer schon wissen, was du denkst
- wenn dich deine Oma jeden Sonntag abküssen darf
- wenn du jemanden bis zur Weißglut reizt
- Ausländerhass
- Judenwitze

Alle: Auch das ist Gewalt ...

- wenn Mädchen nicht Kfz-Schlosser werden können
- wenn Jungen sich immer zusammenreißen müssen
- 200 Stundenkilometer auf der Autobahn
- Jemanden niederbrüllen
- wenn du immer stillhalten musst
- wenn dich ein Lehrer vor der Klasse bloßstellt

**Alle: Das alles ist Gewalt!
Gewalt erniedrigt – Gewalt beleidigt –
Gewalt schafft Gegengewalt!**

Einer: Schluss damit! Aber wie!?

Alle: Gewalt wird weniger ...

- wenn du dich selbst liebst
- wenn du gute Freunde hast
- wenn die Klasse auch einen ihr unsympathischen Lehrer nicht zur Schnecke macht
- wenn Dicke einfach dick sein dürfen
- wenn ich ein Recht auf Arbeit habe
- wenn ich nicht um jeden Preis arbeiten muss
- wenn Schule nicht immer nur Leistung misst
- wenn du öfter mal deine Meinung sagst
- wenn du als Junge zugeben könntest, dass du auch Angst hast
- wenn du dich als Mädchen frühzeitig wehren würdest
- wenn du nicht jede Provokation mit einem Gegenschlag beantworten würdest
- wenn mehr Menschen den Mut zum Widerspruch hätten

Alle: Gewalt wird weniger ...

- wenn du selbst kräftiger wirst
- wenn du etwas mehr verwirklichst, was du willst
- wenn du nicht immer hinter der Mehrheit herläufst
- wenn du deine Kraft einsetzt, damit weniger Gewalt ist
- wenn mehr hingehört und weniger hingelangt wird
- wenn mehr hingesehen als hingerichtet wird

**Alle: Gewalt ist Ausdruck von Schwäche!
Kraftvoll gegen Gewalt arbeiten – das ist Stärke!**

Teil 1 und Teil 2 aus: Uwe Sielert: Jungenarbeit, Praxishandbuch für die Jugendarbeit, Teil 2, Weinheim und München, Juventa Verlag, 2. Aufl. 1993, S. 127/128 b

„Geh’ schweigend in den Kreis, wenn du ...“

Für Mädchen und Jungen, aber immer in getrennten Gruppen!

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

In der Regel wird eine Auswahl bei den Fragen getroffen und bei einigen Fragen zwischen Jungen und Mädchen differenziert.

- ein Mädchen/Junge bist
- älter als bist
- jünger als bist
- gerne Sport machst
- gerne zeichnest
- dich in deiner Klasse wohl fühlst
- ein Piercing/ein Tattoo hast
- musikalisch bist
- fürs Handy mehr als 20 Euro im Monat ausgibst
- das einzige Kind in deiner Familie bist
- mehr als 3 Geschwister hast
- das jüngste Kind bist
- das älteste Kind bist
- mit nur einem Elternteil aufwächst
- schon mal selbst beleidigt wurdest
- schon mal jemanden beleidigt hast
- schon mal selbst mit Gewalt bedroht wurdest
- schon mal jemandem mit Schlägen gedroht hast
- schon mal jemanden geholfen hast, der/die bedroht oder geschlagen wurde
- schon mal „gekniffen“ hast, wo du eigentlich hättest helfen müssen
- eine andere Person geschlagen oder körperlich verletzt hast
- selbst geschlagen oder körperlich verletzt wurdest
- schon mal jemanden so geschlagen hast, dass er/sie blutete

- schon mal Angst auf dem Weg von oder zur Schule hattest
- schon mal Furcht vor anderen (Lehrer/in, Mitschüler/innen) hattest
- schon selbst mal erpresst/abgezogen wurdest
- schon mal erpresst/abgezogen hast
- von jemandem unangenehm berührt wurdest
- jemanden unangenehm berührt hast
- jemandem den Tod gewünscht hast
- du schon mal mit einem Konfliktlotsen/Streitschlichter zu tun hattest
- dich schon mal entschuldigt hast, nachdem du Gewalt ausgeübt hattest
- bei allen Fragen die Wahrheit gesagt hast

Nach der letzten Frage setzen sich alle Teilnehmer/innen im Kreis zusammen. Nachdem die Gesprächsregeln von den Jugendlichen selbst gesammelt (und ggf. vom Moderator ergänzt) worden sind, beginnt das Gespräch mit folgenden Fragen: Was ist euch bei dieser Übung aufgefallen? Wo gab es ganz viel Übereinstimmung? Wo nicht? Woran kann das liegen? War es schwer, bei manchen Fragen in den Kreis zu treten? Warum? Auf diese erste Runde folgt die Frage: Wo habt ihr denn schon selbst einmal Gewalt erlebt?

10 Regeln zum Verhalten in Konflikt-/Gewaltsituationen

1. Vorbereiten!

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

2. Ruhig bleiben!

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

3. Aktiv werden!

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

4. Geh aus der dir zugewiesenen Opferrolle!

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

5. Halte den Kontakt zum/r Angreifer/in!

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

6. Reden und zuhören!

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

7. Nicht drohen oder beleidigen!

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

8. Hol dir Hilfe!

Sprich nicht eine anonyme Masse an, sondern einzelne Personen. Dies gilt sowohl für Opfer als auch für Zuschauer/innen. Sie sind bereit zu helfen, wenn jemand anderes den ersten Schritt macht oder sie persönlich angesprochen werden. Sprich jemanden an, dass er/sie die Polizei informiert.

9. Tu das Unerwartete!

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

10. Vermeide möglichst jeden Körperkontakt!

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

Diese Regeln sind natürlich kein „Patentrezept“, haben sich aber in der Praxis bewährt.

Landkarte zu Südafrika



Bild: Peter Hermes Furian @ fotolia.com

Was geschah am 16. Juni 1976 in Südafrika?



Der Ereignisse des 16. Juni 1976 wird heute gedacht im neuen Hector Peterson Museum in Orlando West, Soweto – gebaut in Erinnerung an die 566 Menschen, die damals gestorben sind.

Antoinette Toto Sithole (auf dem Foto links), Hectors ältere Schwester und eine von fünf Schwestern, lebt noch immer in Soweto. Sie war im Juni 1976 siebzehn Jahre alt. Antoinette wird Führungen durch das neue Museum leiten. Sie erinnert sich: „Eines Tages habe ich mich im zweiten Haus neben meiner Schule, der ‚Phefeni High School‘, versteckt. Da waren jüngere Kinder auf der Kundgebung, die eigentlich nicht hätten dort sein dürfen. Ich weiß nicht, wieso sie da waren – Hector war eines der Kinder. Schüsse fielen. Ich war völlig verunsichert, die ersten Schüsse könnten Tränengas gewesen sein. Ich kam aus meinem Versteck, sah Hector und rief ihn zu mir. Er schaute sich um, als ich seinen Namen rief; wollte feststellen, wer ihn rief. Ich winkte ihm zu, er erkannte mich und kam auf mich zu. Als ich ihn fragte, was er hier machen würde, drehten wir uns um und da fiel ein Schuss; ich lief zurück zu meinem

Versteck. Als ich hinausschaute, konnte ich Hector nicht sehen. Ich wartete, war verängstigt, wo war er? Dann sah ich eine Gruppe von Jungen sich wehren.

Dieser Gentleman (Mbuyisa Makhubo) kam aus dem Nichts, hob einen Körper auf, und ich sah den vorderen Teil eines Schuhs, den ich als Hectors erkannte. Der Mann begann, mit dem Körper auf den Armen zu laufen und ich rannte mit ihm. Ich sagte zu ihm: ‚Wer sind Sie? Das hier ist mein Bruder!‘ Ein Auto hielt vor uns, eine Frau stieg aus und erklärte, sie sei von der Presse und bot uns an, uns zur Klinik zu bringen. Der Doktor dort stellte nur noch Hectors Tod fest und ich machte die nötigen Angaben. Ich hatte Angst: Wie soll ich es unserer Mutter sagen? Zwei Lehrer einer nahen Schule brachten mich zum Haus meiner Großmutter. Ein Nachbar rief meine Mutter auf der Arbeit an und als sie um 17.30 Uhr nach Hause kam, stand mein Onkel zusammen mit mir vor dem Haus. Sie sagte, sie hätte im Radio gehört, dass Kinder gestorben seien.

Mein Onkel teilte ihr die traurigen Neuigkeiten mit – sie blieb ruhig und zeigte keine Emotionen. Mein Vater wohnte in Alexandra – meine Eltern waren geschieden – er sah ein Bild in der Zeitung, erkannte mich und wunderte sich, wieso ich nicht in der Schule war. Die Stärke meiner Mutter – sie war stärker als mein Vater – half mir, mit den Gedanken an den Tod zurechtzukommen. Ich kann nun akzeptieren, dass wir irgendwann alle sterben müssen. Meine Mutter lebt noch immer und ist noch immer energisch. Sie wohnt immer noch im gleichen Haus in Soweto. Hector war ihr einziger Sohn und seit dem Aufstand hat sie auch noch meine jüngere Schwester durch einen Autounfall verloren!“

(von Lucille Davie, Weekly Mail vom 24. Oktober 2001, überarbeitet von Klaus J. Burckhardt)

Auswanderung und Flucht in Deutschland und Europa

Ausgewählte Daten zur Auswanderung aus deutschsprachigen Gebieten

Seit über 1.000 Jahren gibt es dokumentierte Wanderungsbewegungen und Ansiedlungen deutschsprachiger Menschen.

Seit dem 12. Jahrhundert

Anwerbung von Handwerkern, Bauern, Mönchen und Adligen – Siedlungen in Schlesien, Ostbrandenburg, Pommern, Preußen, Siebenbürgen, Moldaugebiet, Ungarn (Kolonisierungsmigration).

17.-19. Jahrhundert

Saisonerwerbswanderungssysteme in die reicheren Regionen Europas wie die Po-Ebene oder Ostengland. Jährlich gab es z. B. 15.000 bis 30.000 westfälische „Hollandgänger“, die als Wanderarbeiter jedes Jahr für drei Monate in Torfgruben und auf den Feldern der Niederlande arbeiteten.

18. und Anfang 19. Jahrhundert

Anwerbung von Siedlern durch Katharina II. nach Russland, insbesondere in das Wolga- und Schwarzmeergebiet.

Zwischen 1828 und 1848

durchwanderten ca. 1-1,5 Millionen Deutsche Europa (Reisende, politische Flüchtlinge, Handwerker, Arbeiter) auf der Suche nach Arbeit und Nahrung.

Zwischen den Hungerjahren 1816/17 und dem 1. Weltkrieg

Auswanderung von fast 6 Millionen Menschen in die USA, nach Kanada, Australien, Brasilien und Argentinien. Gründe für die Auswanderung waren Missernten, Hungersnöte und fehlende Beschäftigungsmöglichkeiten beim Übergang von der agrarischen zur industriellen Gesellschaft. Dies mündete dann jedoch in einen Arbeitskräftemangel, sodass vor allem im Ruhrgebiet Arbeitskräfte angeworben wurden.

20. Jahrhundert

Höhepunkte der weiterlaufenden Auswanderung waren die Jahre 1923 mit rund 115.000 und 1949 mit 270.000 Auswanderern.

1933-1945

Gesamtzahl deutschsprachiger jüdischer Emigranten ca. 450-600.000, dazu weitere 200.000 politische Flüchtlinge.

Nach 1945

kommen ca. 12 Mio. deutsche Flüchtlinge aus dem Osten in die Bundesrepublik.

Zwischen 1945 und 1950

wandern ca. 180.000 Deutsche in andere westeuropäische Länder aus.

Zwischen 1950 und 1961

wandern ca. 780.000 Deutsche in die USA, nach Kanada und Australien aus.

2000-2015

ziehen jährlich durchschnittlich rund 150.000 Menschen ins Ausland. (Statistisches Bundesamt)

Quellen:

Bode, Klaus 1: Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland, München 1993

Schmidt, Ekkehart: Deutsche im Ausland in: AID Ausländer in Deutschland 3/1999

Ausgewählte Daten zu europäischen Flüchtlingen im 20. Jahrhundert

1912-1923

Auflösung des Osmanischen Reiches: 1,8 Mio. Griechen, 800.000 Türken und 265.000 Bulgaren haben ihre Heimat verloren.

1915

Völkermord an den Armeniern mit ca. 1,5 Mio. Toten, 600.000 Verschleppten, von denen ca. 90.000 überlebten und 300.000 Flüchtlingen, die nach Russland flohen.

1917

Nach der Oktoberrevolution in Russland finden sich 1,5 Mio. Flüchtlinge allein in Europa ein.

1925/26

Türkische Massaker an 250.000 Kurden und Deportationen.

1926-1939

Unter Stalin werden 6 Mio. Menschen nach Sibirien oder Mittelasien deportiert.

1945

Als Folge des 2. Weltkrieges und der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft leben in Europa ca. 40 Mio. Flüchtlinge, hinzu kommen 13 Mio. vertriebene „Volksdeutsche“ aus Osteuropa und ca. 11,3 Mio. verschleppte Zwangsarbeiter in den Gebieten des ehemaligen Deutschen Reiches.

1951

Einrichtung des Amtes des Hohen Flüchtlingskommissars (UNHCR), die Genfer Flüchtlingskonvention wird erarbeitet, erstmalig existiert ein Recht auf Schutz des Individuums.

Seit 1953

Aus der DDR fliehen 5,9 Mio. Republikflüchtlinge.

1956

200.000 Ungarn fliehen nach der Niederschlagung des Aufstands nach Österreich und Jugoslawien.

1968

„Prager Frühling“ 750.000 Tschechen und Slowaken fliehen in den Westen.

1991

beginnt der Zerfall des ehemaligen Jugoslawien, in dessen Folge ca. 4,4 Mio. Menschen vertrieben werden.

1990er Jahre

700.000 Menschen vom Balkan finden Zuflucht in Westeuropa. Aufgrund immer weiter ansteigender Zahlen von Flüchtlingen verschärfen die Industrieländer ihre Asylverfahren.

1999

Fast 1 Mio. Menschen fliehen aus dem Kosovo oder werden gewaltsam vertrieben.

Quellen:

Nuscheler, Franz: Nirgendwo zu Hause, Menschen auf der Flucht. München 1988

UNHCR: Zur Lage der Flüchtlinge in der Welt. Bonn 2000

Fluchtbewegungen weltweit

(Stand 2016)

Die sieben größten Herkunftsländer von Flüchtlingen

Syrien – 3,88 Millionen
Afghanistan – 2,59 Millionen
Somalia – 1,11 Millionen
Sudan – 648.900
Südsudan – 616.200
Demokratische Republik Kongo – 516.800
Myanmar – 479.000

Die sechs größten Aufnahmeländer von Flüchtlingen

Türkei – 1,59 Millionen
Pakistan – 1,51 Millionen
Libanon – 1,15 Millionen
Iran – 982.400
Äthiopien – 659.500
Jordanien – 654.100

Länder mit den meisten Binnenvertriebenen

Syrien – 7,6 Millionen
Kolumbien – 6 Millionen
Irak – 3,6 Millionen
Demokratische Republik Kongo – 2,8 Millionen
Sudan – 2,1 Millionen
Südsudan – 1,5 Millionen
Somalia – 1,1 Millionen
Ukraine – 832.000

Quelle:

<https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/fluechtlingezahlen-fakten.html>

2015 waren weltweit 60 Mio. Menschen auf der Flucht. Höchster Stand seit dem Ende des 2. Weltkrieges

Weitere gute Informationsquellen:

UNHCR
Bundeszentrale für politische Bildung

UNICEF
Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

Kontakte und Links

Grundlegende Informationen zur Friedensarbeit in der Landeskirche Hannovers

Arbeitsstelle Frieden im Haus kirchlicher Dienste der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers
Pastor Lutz Krügener
Referent für Friedensarbeit
Fon: 0511 1241-512 /-560
kruegener@kirchliche-dienste.de
www.kirchliche-dienste.de/friedensarbeit

Zum Projekt – „Schritte gegen Tritte“

Projektleitung: Maik Bischoff
Fon: 0175 2233889
info@antikriegshaus.de
schrittegegentritte.hkdh.de

Projekt für Grundschulen

www.ubuntu-projekt.de

Projekt für Interreligiöse/ Interkulturelle Arbeit

VORFAHRT für VIELFALT
www.kirchliche-dienste.de/arbeitsfelder/fluechtlinge/schueler_jugendliche

Weitere Projekte und zur Friedenspädagogischen Arbeit

www.frieden-erleben.de

Informationen zum Thema Rechtsextremismus

Bundesarbeitsgemeinschaft Kirche und Rechtsextremismus
http://bagkr.de

Initiative Kirche für Demokratie gegen Rechtsextremismus
www.kirchliche-dienste.de/projektsites/ikdr/Aktuelles

Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Gewalt – Braunschweig
Zentrum Demokratische Bildung – Wolfsburg
www.arug-zdb.de

Ausgewählte Orte mit kirchlicher

Friedensarbeit in der Landeskirche Hannovers

- Antikriegshaus Sievershausen
www.antikriegshaus.de
- Gedenkstätte Lager Sandbostel:
www.stiftung-lager-sandbostel.de
- Anne Frank Haus in Oldau und Bergen-Belsen
http://haeuser.cvjm-lvh.de/anne-frank-haus-oldau
- Zivil statt militärisch:
Friedenskreis Halle

Für eigene Notizen

Schritte gegen Tritte – Ablauf des Projekttag

